



Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

NOLISP350

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk

Høstsemesteret 2017

Tilbakemeldinger som utgangspunkt for utvikling av elevtekster

*En kvalitativ studie av en lærers og tre elevers opplevelse av skriftlige
lærerkommentarer gitt i skriveprosessen*

Ida Torkildsen

Sammendrag

Ida Torkildsen: Tilbakemeldinger som utgangspunkt for utvikling av elevtekster.

En kvalitativ studie av en lærers og tre elevers opplevelse av skriftlige lærerkommentarer gitt i skriveprosessen.

I denne oppgaven har jeg undersøkt skriftlige tilbakemeldinger gitt til ungdomsskoleelever. Tilbakemeldingene ble gitt fra en norsklærer til elevtekster skrevet i norsk, der undervisningen la opp til at elevene skulle bearbeide tekstene etter at de hadde fått tilbakemeldingene. Jeg har hovedsakelig fokusert på et elevperspektiv, men jeg har også sammenlignet dette perspektivet med et lærerperspektiv. Denne undersøkelsen har blitt gjennomført i kontekst av skriveundervisningen som tilbakemeldingene har hatt opphav i, og i kontekst av den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling (Uiu) og det tilhørende satsingsområdet *skrivning*.

Studien har blitt gjennomført i lys av to formål. Det ene formålet har vært å gi innsikt i hvordan en lærer har vært involvert i Uiu, og det andre formålet har vært å gi innsikt i lærerens og elevens verden når de forholder seg til tilbakemeldinger mens elevene skal skrive tekster. Med utgangspunkt i disse formålene har jeg jobbet ut ifra problemstillingen:

Hvordan kan lærer og elev i norskfaget på ungdomsskolen oppleve skriftlige lærerkommentarer gitt som undervisningsvurdering i skriveprosessen i løpet av satsingen skrivning?

Jeg har søkt å svare på denne problemstillingen med utgangspunkt i forskningsspørsmålene:

- (1) *Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?*
- (2) *Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*
- (3) *Hvordan opplever elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*
- (4) *Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?*

For å undersøke lærerens og elevenes opplevelse av tilbakemeldinger har jeg kombinert sosiokulturell og dialogisk teori, som jeg har anvendt i en didaktisk sammenheng. Jeg har brukt et kvalitativt forskningsdesign, der jeg har benyttet meg av individuelle semistrukturerte intervju, observasjon og innsamling av dokumenter. Datainnsamlingen har blitt gjennomført med utgangspunkt i to separate skriveoppgaver, gitt i en klasse på 8. trinn i perioden februar – mars 2017 og i juni 2017.

Sammendrag

Datamaterialet som oppgaven bygger på, består av observasjonsnotater fra undervisningen i forbindelse med disse to skriveoppgavene, fem elevtekster fra denne undervisningen, der fire av disse tekstene også inneholder tilbakemeldinger, og observasjonsnotater fra fellesmøter i forbindelse med Ungdomstrinn i utvikling og *skrivning* som satsingsområde. I tillegg har jeg intervjuet én lærer og tre elever for hver skriveoppgave, og det utgjør til sammen utgjør åtte individuelle intervjusamtaler. Disse intervjuene har blitt transkribert og utgjør oppgavens kjernemateriale.

Studien viser at hvordan læreren og elevene opplever tilbakemeldinger, varierer ut ifra hvilket syn de har på skrivning. En av elevene er opptatt av det endelige produktet og anser derfor de tilbakemeldingene han får, som lite nyttige når teksten skal bearbeides. Læreren og de to andre elevene er opptatt av arbeidet underveis i skrivingen, og de anser derfor de tilbakemeldingene som blir gitt som nyttige når teksten skal bearbeides. Videre viser studien at denne læreren og disse to elevene, opplever tilbakemeldingene som gode fordi de inneholder både ros og kritikk. Rosen er nyttig når den er konkret og viser hva som er bra i teksten, og kritikken er nyttig når den består av spørsmål som er tilpasset den aktuelle eleven og teksten. Tilbakemeldingene som studien har tatt utgangspunkt i, fokuserer på de globale nivåene i tekstene, og funnene må derfor sees i lys av dette.

I forbindelse med satsingen *skrivning* viser studien at arbeidet oppleves som svært positivt av læreren, som er involvert som ressurslærer. Det er få tegn til endring i undervisningen i den perioden datainnsamlingen har blitt gjennomført, men satsingen synes å ha hatt en positiv virkning på lærerens refleksjon rundt undervisningen.

Abstract

Ida Torkildsen: *Feedback as a tool for developing pupils' texts.*

A qualitative study of how a teacher and three pupils experience written teacher's comments given during the writing process.

In this thesis I have studied written feedback aimed at secondary school students. The feedback was given by a Norwegian teacher to pupils' texts written in a Norwegian class, where the teaching was conducted with a view to helping students revise the texts after having received feedback. I have mainly focused on the pupil's perspective, but I have also compared this perspective with a teacher's perspective. This study has been carried out in context of the teaching of writing in relation to the given feedback, as well as in the context of the Norwegian national programme *Ungdomstrinn i utvikling*¹ (*Uiu*) and the corresponding priority area *writing*.

This study aims partly to provide insight in how a teacher has been involved with *Uiu*. It also aims to provide insight to the teacher's and pupil's world in relation to feedback while the pupils are writing texts. Based on these aims, I have chosen to focus on the following primary research question:

How may a teacher and pupils in relation to the Norwegian subject within secondary school experience written teacher's comments as part of an assessment during the writing process within the writing programme?

I have sought to answer this research question by using the following secondary research questions:

- (1) *How is the teacher involved in Ungdomstrinn i utvikling?*
- (2) *How does the teacher experience feedback given during the writing process?*
- (3) *How does the pupils experience feedback during the writing process?*
- (4) *Is it possible to observe any changes during a given period of time?*

In order to explore how the teacher and pupils experience feedback I have combined sociocultural and dialogic theory, which I have employed in relation to didactics. I have used a qualitative research design where I have utilised individual semi-structured interviews, observation and collecting documents. The data collection has been carried out based on two

¹ English translation: Secondary school in development

separate writing assignments, given in an 8th grade class during the period of February-March 2017 and June 2017.

The research data which this thesis is based on consists of observation notes from the classes in relation to these two writing assignments: five pupils' texts from these classes, where four of these texts also contain feedback, and observation notes from staff meetings in relation to *Ungdomstrinn i utvikling* and *writing* as the area of priority. In addition I have interviewed one teacher and three pupils for each writing assignment, which altogether have resulted in eight individual interview conversations. These interviews have been transcribed and have been the core material for this thesis.

The study shows that the way in which the teacher and pupils experience feedback varies based on how they view writing. One of the pupils focuses on the final product and therefore considers the feedback which he receives as not very helpful when the text is to be revised. The teacher and the other two pupils focus on the process of writing, and thus they find the feedback which is given as useful when the text is to be revised. Further on, the study shows that this teacher and these two pupils experience the feedback as useful because it contains both praise and critique. The praise is useful when it is explicit and highlights the sections of the text at which the praise is aimed, and the critique is useful when it consists of questions which are adapted to the particular pupil and text. The feedback which this study has been based on is aimed at the global levels of the texts, and the findings must thus be considered in the light of this.

In relation to the *writing* programme, this study shows that the teacher, who is employed as a resource teacher, regards the activity as highly positive. There are few signs of changes in regard to the teaching during the time of the conduction of this study, but the programme seems to have a positive effect on the teacher's reflection on teaching.

Profesjonsrelevans

Dette prosjektet ble startet med utgangspunkt i mitt ønske om å bli bedre forberedt på læreryrket. Hele prosjektet, som utformingen av prosjektskissen, gjennomføringen av metodene, og skrivingen av oppgaven, kan med det sies å være relevant for dette yrket. I planleggingen av prosjektet, har jeg satt meg inn i teorier og studier som kan si noe om ulike måter å undervise på, ulike måter å forstå undervisningen på, og ulike måter å utforske undervisningen på. Denne kunnskapen er ikke forbeholdt til et masterprosjekt, men noe som jeg kommer til å ta med meg videre og benytte meg av den dagen jeg selv skal undervise.

I løpet av datainnsamlingen har jeg fått uvurderlig innsikt i hvordan lærere kan arbeide og samarbeide når de planlegger undervisning, og hvordan denne undervisningen kan praktiseres. I tillegg har jeg også fått innsikt i hvordan denne undervisningen kan bli møtt av læreren og elevene. Denne innsikten har ikke gitt meg et fasitsvar på hvordan jeg selv i fremtiden skal undervise, men den har gitt meg et godt utgangspunkt for å reflektere over egen undervisningspraksis og ulike utgangspunkt for å tilpasse undervisningen etter elevene. Sist, men ikke minst, har skrivingen av oppgaven gitt meg en mulighet til selv å erfare hvordan man kan jobbe prosessorientert i skrivingen, og hvilke strategier, arbeidsmetoder og tilbakemeldinger som har vist seg å være nyttige i de ulike skrivefasene.

Likesom at hele prosjektet har blitt gjennomført med fokus på læreryrket, er hele oppgaven preget av det samme fokuset. De ulike delene i oppgaven gir ulike bidrag til innsikt i læreryrket og gir mulighet til å reflektere over egen undervisningspraksis.

Forord

Jeg startet dette prosjektet med det som føltes ut som ingenting. Jeg visste hverken hva jeg skulle gjøre, eller hvor jeg skulle begynne å lete. Det eneste jeg visste var at det lå en lang og krevende prosess foran meg. I lys av denne panikken kom jeg frem til at hvis jeg skulle jobbe med noe så krevende, så måtte det være verdt det. Med det ble ingenting til noe. Jeg innså at jeg ville på et eller annet vis jobbe med utgangspunkt i tilbakemeldinger, ettersom dette var noe jeg følte at jeg trengte mer kompetanse innenfor, og fordi dette er noe jeg alltid har vært opptatt av, både når jeg har fått tilbakemeldinger og når jeg har gitt dem.

Gjennom hele prosjektet har jeg møtt på både store og små utfordringer, fra begynnelse til slutt. Hver utfordring har imidlertid vært en mulighet til å oppnå større innsikt, både i meg selv, i temaet til oppgaven, og i utformingen av prosjektet. Selv i møtet med de største utfordringene, har jeg ikke ett eneste øyeblikk angret på valget som startet det hele. Jeg har fått jobbet omstendelig med noe jeg brenner for, og nå når prosjektet nærmer seg slutten, føler jeg meg endelig klar til å undervise og gi tilbakemeldinger.

At jeg sitter igjen med denne fantastiske erfaringen og utbyttet, er takket være dem som har viet sin tid og oppmerksomhet til dette prosjektet. Med det ønsker jeg først og fremst å rette oppmerksomheten mot veilederen min, Ragnhild Lie Anderson. Takk for god veiledning og støtte gjennom hele prosjektet. Innspillene dine har vært uvurderlige. En stor klapp på skulderen til Ørjan S. Handegård, Gjertrud Johansen og Håkon Torkildsen, som gjentatte ganger har stilt opp for både meg og prosjektet mitt uten å nøle. Takk for tiden, tålmodigheten og tilbakemeldingene deres. Takk til Anne Bredahl, Hanna Morseth Palfi og Rachel Rankin, som sa seg villige til å være korrekturlesere. Ikke bare skal dere ha ros for innspillene deres, men også for hvor imøtekommende og behjelpelige dere har vært. Og ikke minst, en stor takk til skolen, til både ansatte og elever, som har deltatt i studien. Dere har gjort det mulig å gjennomføre dette prosjektet. Det har vært en fryd å jobbe med dere!

Bergen, november 2017

Ida Torkildsen

Innhold

Sammendrag	ii
Abstract	iv
Profesjonsrelevans	vi
Forord	vii
Innhold	viii
Oversikt over vedlegg	xi
Oversikt over tabeller	xiii
Oversikt over figurer	xiv
Forkortelser brukt i oppgaven	xv
1 Innledning	1
1.1 Ungdomstrinn i utvikling	1
1.2 Tilbakemeldinger	2
1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4 Tidligere forskning	6
1.4.1 Ungdomstrinn i utvikling	6
1.4.2 Skrivning og tilbakemeldinger	7
1.5 Datamateriale	8
1.6 Kapitteloversikt	9
2 Teori	10
2.1 En prosessorientert skrivepedagogisk tilnærming til skriving	10
2.1.1 Et historisk blikk på prosessorientert skrivepedagogikk	10
2.1.2 Skrivning som prosess	11
2.2 En sosiokulturell og dialogisk tilnærming til tilbakemelding	14
2.2.1 Kognitivismen	14
2.2.2 Vygotsky og sosiokulturalismen	15
2.2.2.1 Ytre og indre tale	15
2.2.2.2 Den nærmeste utviklingssonen	17
2.2.3 Bakhtin og dialogismen	19
2.2.3.1 Ytring	20
2.2.3.2 Stemme	21
2.2.3.3 Dialog	22
2.2.4 Oppsummering: Sosiokulturalisme og dialogisme	23
2.2.5 Dialogisme versus sosiokulturalisme	24
2.2.6 Sosiokulturelt versus kognitivt perspektiv	25
2.3 Tilbakemelding	26

Forord

2.3.1	Vurdering, tilbakemelding og lærerkommentar	26
2.3.2	Formativ og summativ vurdering	27
2.3.3	Tilbakemelding: Ett begrep, fire tema	28
3	Metode	31
3.1	En kvalitativ tilnærming	31
3.1.1	Oppgavens syn på virkelighet og kunnskap	31
3.1.2	Fleksibel forskning	32
3.2	Valg av metode	33
3.2.1	Semistrukturert forskningsintervju	33
3.2.2	Deltakende observasjon, feltnotat og innsamling av dokumenter	34
3.2.3	Hvordan de ulike metodene forholder seg til hverandre	36
3.2.4	To runder med datainnsamling	36
3.3	Utvalg	38
3.3.1	Utvalgskriterier	38
3.3.2	Kontakt med feltet	39
3.3.3	Beskrivelse av utvalget	40
3.4	Forberedelser til datainnsamling	41
3.4.1	Observasjonsskjema og feltnotater	41
3.4.2	Utvikling av intervjuguide	42
3.5	Innsamling av datamateriale	44
3.5.1	Observasjon av fellesmøtene	44
3.5.2	Observasjon av undervisningen	45
3.5.3	Intervju med læreren og elevene	46
3.6	Behandling av datamaterialet	49
3.6.1	Behandling av datamateriale fra intervjuene	49
3.6.2	Behandling av dokumenter og notater fra observasjonene	50
3.6.3	Beskrivelse av datamaterialet	51
3.7	Metode for analyse av datamaterialet	52
3.7.1	Analyse av intervjutranskripsjonene	53
3.7.2	Beskrivelse av kategoriene	55
3.7.3	Analyse av lærerkommentarene	56
3.8	Etikk	57
3.9	Validitet, reliabilitet, og generalisering	59
3.9.1	Validitet	59
3.9.2	Reliabilitet	60
3.9.3	Generalisering	61
4	Funn	63

Forord

4.1 Presentasjon av funnene i tabeller	63
4.2 Funn fra datainnsamlingen i mars	65
4.2.1 Arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling til og med mars.....	65
4.2.1.1 (1) Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?.....	66
4.2.2 Beskrivelse av skriveundervisningen	67
4.2.3 Beskrivelse av elevtekstene og lærerkommentarene	68
4.2.4 Presentasjon av funn fra mars.....	69
4.2.4.1 Lene (mars).....	69
(2) Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?	71
4.2.4.2 Einar (mars).....	72
(3) Hvordan opplever Einar tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?	73
4.2.4.3 Tone (mars)	74
(3) Hvordan opplever Tone tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?.....	76
4.2.4.4 Trine (mars).....	76
(3) Hvordan opplever Trine tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?	78
4.3 Funn fra datainnsamlingen i juni	79
4.3.1 Arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling fra mars til juni	79
4.3.1.1 (1) Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?.....	79
4.3.2 Beskrivelse av skriveundervisningen	80
4.3.3 Beskrivelse av elevtekstene og lærerkommentarene	82
4.3.4 Presentasjon av funn fra juni	82
4.3.4.1 Lene (juni)	82
(2) Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?	86
4.3.4.2 Einar (juni)	86
(3) Hvordan opplever Einar tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?	89
4.3.4.3 Tone (juni).....	89
(3) Hvordan opplever Tone tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?.....	93
4.3.4.4 Trine (juni)	94
(3) Hvordan opplever Trine tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?	97
4.4 (3) Hvordan opplever elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?.....	97
5 Drøfting	99
5.1 Viser funnene endring?.....	99
5.1.1 Lite endring	100
5.1.1.1 Einars opplevelse av kunnskap: Ukjent kunnskap kommer til syne.....	102
5.1.1.2 Tones opplevelse av kunnskap: Mindre arbeid gir mindre kunnskap	103
5.1.1.3 Tones opplevelse av deltakere: En lite synlig dialog.....	103
5.1.2 (4) Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?	104

5.2 (2) (3) Drøfting av deltakernes opplevelse av tilbakemeldinger	105
5.2.1 Ulike syn på skriving.....	105
5.2.1.1 Et produktorientert syn.....	105
5.2.1.2 Et prosessorientert syn.....	108
5.2.2 Hva er en nyttig tilbakemelding?	108
5.2.2.1 Ros.....	109
5.2.2.2 Kritikk	110
5.2.2.3 Nyttige tilbakemeldinger	114
5.3 Oppsummering og svar på problemstillingen.....	115
6 Avslutning	117
6.1 Oppsummering	117
6.2 Oppfordringer til skriveundervisningen	118
6.3 Videre forskning	119
6.3.1 Skriverammer: Til nytte eller besvær?	119
6.3.2 Produktorientert syn: Enkelttilfelle eller utbredt fenomen?	120
Litteraturliste.....	121

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD	I
Vedlegg 2: E-post til skolen	V
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	VII
Vedlegg 3A: Informasjonsskriv til lærer (mars).....	VII
Vedlegg 3B: Informasjonsskriv til elevs foresatte (mars).....	IX
Vedlegg 3C: Informasjonsskriv til lærer (juni)	XI
Vedlegg 3D: Informasjonsskriv til elevs foresatte (juni)	XIII
Vedlegg 4: Observasjonsskjema	XV
4-I Forklaring til observasjonsskjema	XV
Vedlegg 4A: Observasjonsskjema - fellesmøter	XVI
Vedlegg 4B: Observasjonsskjema - skriveundervisning	XVIII
Vedlegg 5: Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og intervjuguide	XX
Vedlegg 6: Intervjuguide	XXIV
6-I Beskrivelse til intervjuguidene	XXIV
Vedlegg 6A: Intervjuguide – Lærer (mars)	XXVI

Vedlegg 6B: Intervjuguide - Elev (mars)	XXX
Vedlegg 6C: Intervjuguide – Lærer (juni)	XXXV
Vedlegg 6D: Intervjuguide – Elev (juni)	XLII
Vedlegg 7: Intervjutranskripsjoner	XLIX
7-I Beskrivelse av intervjuene	XLIX
7-II Retningslinjer brukt i transkriberingen	L
7-III Forklaring til intervjutranskripsjonene	LI
Vedlegg 7A: Tegn og uttrykk brukt i transkripsjonene	LII
Vedlegg 7B: Transkripsjon av intervju med Einar (mars)	LVIII
Vedlegg 7C: Transkripsjon av intervju med Tone (mars)	LXXVIII
Vedlegg 7D: Transkripsjon av intervju med Trine (mars)	XCI
Vedlegg 7E: Transkripsjon av intervju med Lene (mars)	CII
Vedlegg 7F: Transkripsjon av intervju med Tone (juni)	CXV
Vedlegg 7G: Transkripsjon av intervju med Einar (juni)	CXLIII
Vedlegg 7H: Transkripsjon av intervju med Trine (juni)	CLXXIII
Vedlegg 7I: Transkripsjon av intervju med Lene (juni)	CXCII
Vedlegg 8: Elevtekster og tilbakemeldinger	CCXIX
8-I Forklaring til elevtekstene og tilbakemeldingene	CCXIX
Vedlegg 8A: Einars tekst (mars)	CCXX
Vedlegg 8B: Tones tekst (mars)	CCXXI
Vedlegg 8C: Trines tekst (mars)	CCXXIII
Vedlegg 8D: Einars tekst (juni)	CCXXV
Vedlegg 8E: Trines tekst (juni)	CCXXVI
Vedlegg 9: Skriverammer	CCXXVIII
Vedlegg 9A: Skriverammer (mars)	CCXXVIII
Vedlegg 9B: Skriverammer (juni)	CCXXXIII
Vedlegg 10: Detaljert beskrivelse av analyseprosessen	CCXXXV
Vedlegg 11: Tabeller for funn – detaljert versjon	CCXL
11-I Forklaring til de detaljerte funntabellene	CCXL
Vedlegg 11A: Funn - Lene (mars)	CCXLII
Vedlegg 11B: Funn - Einar (mars)	CCXLVIII
Vedlegg 11C: Funn - Tone (mars)	CCLIII
Vedlegg 11D: Funn - Trine (mars)	CCLVIII
Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)	CCLXII
Vedlegg 11F: Funn - Einar (juni)	CCLXXI

Vedlegg 11G: Funn - Tone (juni)	CCLXXVII
Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni).....	CCLXXXIV
Vedlegg 12: Analysekode og forklaringer	CCXC
Vedlegg 13: Oversikt over analyse av lærerkommentarer	CCXCIII
13-I Forklaring til tabellene	CCXCIII
Vedlegg 13A: Tilbakemelding til Einar (mars).....	CCXCIV
Vedlegg 13B: Tilbakemelding til Tone (mars).....	CCXCV
Vedlegg 13C: Tilbakemelding til Trine (mars)	CCXCVI
Vedlegg 13D: Tilbakemelding til Trine (juni)	CCXCVII

Oversikt over tabeller

Tabell 3.1: Oversikt over datamaterialet.	52
Tabell 4.1: Eksempel på hvordan de komprimerte funntabellene ser ut. Tekst i kursiv forklarer hva innholdet i de ulike rutene er. Vanlig tekst gir eksempler på hvordan dette innholdet kan se ut.	64
Tabell 4.2: Uiu: Hvordan læreren har vært involvert i Uiu.....	66
Tabell 4.3 Tilbakemelding: Hva læreren er mest opptatt av i en tilbakemelding.	69
Tabell 4.4 Skrivning: Lærers syn på skrivning som aktivitet.....	69
Tabell 4.5 Kunnskap: Informasjon som undervisningen bygger på.....	70
Tabell 4.6 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.	71
Tabell 4.7 Tilbakemelding: Hva Einar er mest opptatt av i en tilbakemelding.	72
Tabell 4.8 Skrivning: Einars syn på skrivning som aktivitet.	72
Tabell 4.9 Kunnskap: Informasjon som Einar kjenner til.	73
Tabell 4.10 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.	73
Tabell 4.11 Tilbakemelding: Hva Tone er mest opptatt av i en tilbakemelding.....	74
Tabell 4.12 Skrivning: Tones syn på skrivning som aktivitet.....	74
Tabell 4.13 Kunnskap: Informasjon som Tone kjenner til.....	75
Tabell 4.14 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.	76
Tabell 4.15 Tilbakemelding: Hva Trine er mest opptatt av i en tilbakemelding.	77
Tabell 4.16 Skrivning: Trines syn på skrivning som aktivitet.	77
Tabell 4.17 Kunnskap: Informasjon som Trine kjenner til.	78
Tabell 4.18 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.	78
Tabell 4.19 Uiu: Hvordan læreren har vært involvert i Uiu.....	80

Tabell 4.20 Tilbakemelding: Hva læreren er mest opptatt av i en tilbakemelding.	83
Tabell 4.21 Skrivning: Lærerens syn på skrivning som aktivitet.	83
Tabell 4.22 Kunnskap: Informasjon som undervisningen bygger på.	85
Tabell 4.23 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.	85
Tabell 4.24 Tilbakemelding: Hva Einar er mest opptatt av i en tilbakemelding.	86
Tabell 4.25 Skrivning: Einars syn på skrivning som aktivitet.	87
Tabell 4.26 Kunnskap: Informasjon som Einar kjenner til.	88
Tabell 4.27 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.	88
Tabell 4.28 Tilbakemelding: Hva Tone er mest opptatt av i en tilbakemelding.	90
Tabell 4.29 Skrivning: Tones syn på skrivning som aktivitet.	91
Tabell 4.30 Kunnskap: Informasjon som Tone kjenner til.	92
Tabell 4.31 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.	93
Tabell 4.32 Tilbakemelding: Hva Trine er mest opptatt av i en tilbakemelding.	94
Tabell 4.33 Skrivning: Trines syn på skrivning som aktivitet.	95
Tabell 4.34 Kunnskap: Informasjon som Trine kjenner til.	96
Tabell 4.35 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.	97
Tabell 5.1 Oversikt over funn fra mars.	100
Tabell 5.2 Oversikt over funn fra juni.	100

Oversikt over figurer

Figur 1.1: Elev i kontekst.	4
Figur 2.1: Skriveprosessen er sammensatt av ulike faser.	11
Figur 2.2: Den nærmeste utviklingssonen.	17
Figur 2.3: Det gjensidige forholdet mellom innhold, stil og struktur, som til sammen utgjør en ytring.	20
Figur 2.4: Skrivetrekanten, modell for å analysere skriveundervisning og tekster (basert på modellen til Skrivesenteret, 2013).	20
Figur 2.5: Temaet tilbakemelding delt inn i fire underordnede tema.	28
Figur 2.6: Teksttrekanten gir oversikt over de ulike nivåene i en tekst (etter Dysthe, Herzberg og Hoel, 2010, s. 39).	30
Figur 3.1: Oversikt over en runde med datainnsamling.	37
Figur 3.2: Oversikt over hele datainnsamlingen.	38
Figur 3.3: Utklipp av en side med feltnotater fra observasjon av undervisningen.	42

Forkortelser brukt i oppgaven

Uiu	Ungdomstrinn i utvikling
I	Intervjuer. Gjelder sitater hentet fra intervjutranskripsjonene.
E	Einar, en av elevene fra utvalget. Gjelder sitater hentet fra intervjutranskripsjonene.
To	Tone, en av elevene fra utvalget. Gjelder sitater hentet fra intervjutranskripsjonene. I intervjutranskripsjonene blir Tone opplyst med 'T'.
Tr	Trine, en av elevene fra utvalget. Gjelder sitater hentet fra intervjutranskripsjonene. I intervjutranskripsjonene blir Trine opplyst med 'T'.
L	Lene, læreren fra utvalget. Gjelder sitater hentet fra intervjutranskripsjonene.
(1)	Forskningsspørsmål 1. (<i>Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?</i>)
(2)	Forskningsspørsmål 2. (<i>Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?</i>)
(3)	Forskningsspørsmål 3. (<i>Hvordan opplever elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?</i>)
(4)	Forskningsspørsmål 4. (<i>Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?</i>)
ibid.	i samme verk som foregående sitat
jf.	jamfør
kap.	kapittel / avsnitt
runde	datainnsamlingsrunde
	første runde – Første gjennomføring av datainnsamling, gjennomført i februar og mars 2017
	andre runde - Andre gjennomføring av datainnsamling, gjennomført i juni 2017
u.å.	uten år

1 Innledning

Da jeg skulle få prøve meg som lærer i praksisen på studieløpet mitt, skulle jeg for første gang skrive tilbakemeldinger til elevtekster. Til tross for at jeg hadde hatt både pedagogikk og didaktikk, visste jeg hverken hva jeg skulle kommentere, eller hvordan. Problemet var ikke at jeg ikke kunne nok om faget eller tekster, men jeg visste rett og slett ikke hva elevene trengte å vite. Jeg ble møtt med en gjensidig usikkerhet hos praksisveilederen min, og de neste 40 minuttene gikk med til å fundere over hva tilbakemeldingen til én enkelt elevtekst skulle inneholde. Tilbakemeldingspraksisen har altså sine utfordringer, noe jeg ikke er alene om. Flere lærere bruker lang tid på å skrive tilbakemeldinger, og møter elevteksten med en viss usikkerhet om hvordan man egentlig skal gi en tilbakemelding, og hva elevene får ut av tilbakemeldingene (jf. Midtbø, 2016, s. 8; Bueie, 2017, s. 1).

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan en lærer og elever forholder seg til tilbakemeldinger, ut ifra et behov for å vite hva en tilbakemelding kan være, og hva elevene trenger. Studien tar utgangspunkt i Ungdomstrinn i utvikling (2013-2017), heretter omtalt som Uiu, som er en nasjonal satsing som nettopp tar sikte på å utvikle undervisningskompetansen i de norske skolene, blant annet i forbindelse med skriveundervisningen.

1.1 Ungdomstrinn i utvikling

Uiu ble iverksatt som et svar på blant annet Meld. St. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. I stortingsmeldingen kommer det frem at ungdomstrinnet på mange måter fungerer godt, men den påpeker blant annet at manglende ferdigheter i skriving hos elevene, vil kunne begrense deres muligheter til å vise sin kompetanse i fag. Meldingen legger frem tiltak som er nødvendige for å øke kvaliteten på opplæringen til elevene, og den peker på at det er nødvendig å heve skolenes kompetanse innenfor skriving, samt klasseledelse, regning og lesing. På bakgrunn av denne meldingen definerte Uiu disse områdene som delområder for satsingen. Målet med tiltakene har vært å «gi grunnlag for en mer motiverende opplæring som er relevant og utfordrende for alle elever» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Satsingen har tatt sikte på å legge til rette for at skolene blir lærende organisasjoner, som skal styrke lærernes kompetanse og elevenes grunnleggende ferdigheter (Regjeringen.no, 2017). Et av de sentrale virkemidlene i Uiu har her vært skolebasert kompetanseutvikling, som

innebærer at skolen deltar i utviklingsprosesser på egen arbeidsplass (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Skriving har altså en sentral rolle, ikke bare innenfor skolen, men også utenfor skolen. I Kunnskapsløftet blir skrijving omtalt som en grunnleggende ferdighet, der grunnleggende ferdigheter «er forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Videre forklarer *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* at «Å utvikle skriveferdigheter er en forutsetning for livslang læring og for å kunne delta aktivt i samfunnslivet på en kritisk og reflektert måte.» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 16). Skrijving blir med andre ord løftet frem som en essensiell kompetanse, og har en sentral rolle innenfor Uiu som satsingsområde, som grunnleggende ferdighet i skolen, og som ferdighet i livet utenfor skolen. Det er derfor viktig å legge til rette for og videreutvikle en god skriveundervisning for å fremme utvikling av elevenes skrivekompetanse.

Gjennom en studie av implementeringen av satsingen *skrijving* og skriveundervisningen ønsker jeg å bidra med både innsikt i arbeidet med satsingen, samt gi kunnskap om selve skriveundervisningen. En slik innsikt og kunnskap kan bidra til refleksjoner rundt og tilpassing av den nåværende skriveundervisningen. Studien er med det et bidrag til behovet for å styrke undervisningskompetansen i forbindelse med skrijving i den norske skolen.

1.2 Tilbakemeldinger

For at elever skal utvikle seg som skrivere, trenger de veiledning (Kringstad og Kvithyld, 2014, s. 7), og tilbakemeldinger har dermed en sentral plass i skriveundervisningen. Elevene har også rett til vurdering (forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-1), der «Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane» (ibid., § 3-2). Formålet med vurderingen er «å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven» (ibid.). I forbindelse med vurdering for å fremme læring, skal elevene få vurdering underveis i læringsprosessen, omtalt som underveisvurdering. I forskriften til opplæringsloven står det at underveisvurdering «skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven [...] aukar kompetansen sin i fag.» (ibid., § 3-11). I denne oppgaven fokuserer jeg derfor på tilbakemeldinger gitt som underveisvurdering, fordi jeg er opptatt av tilbakemeldinger for å fremme læring. Men hva er egentlig god tilbakemelding og vurdering som fremmer læring?

1 Innledning

Mangfoldige studier har undersøkt hva som gjør en tilbakemelding god, der særlig metaanalysene til Paul Black og Dylan Wiliam (1998) og John Hattie og Helen Timperley (2007) har fått betydning for arbeidet med vurdering i skolen (Bueie, 2017, s. 3). Studiene viser at tilbakemeldinger kan være læringsfremmende, men læringseffekten er avhengig av en rekke faktorer. For at en tilbakemelding skal bidra til å fremme læring, bør den vise elevene hvor de er i sin læring, hvor de skal, og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen (Hattie og Timperley, 2007, s. 86). Læringseffekten er ikke bare avhengig av innholdet i tilbakemeldingene, men også når de blir gitt. Studier viser at de mest effektive tilbakemeldingene er dem som blir gitt underveis, og som legger opp til at eleven skal bruke dem videre i arbeidet (Black og Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007; Bueie, 2017).

Videre viser den norske responsforskningen at elevene i liten grad gjør endringer på eget initiativ, og at undervisningen må legge opp til at elevene skal bearbeide tekstene, helst på skolen, for at de skal bruke tilbakemeldingene (Igland, 2008; Bueie, 2017, s. 64). Undervisningen bør derfor legge opp til at elevene får tilbakemeldinger mens de skriver tekstene, altså når de er i skriveprosessen. Når elevene skal bruke tilbakemeldingene, er det relevant å undersøke hvordan de forstår tilbakemeldingene, slik at vi kan tilrettelegge en tilbakemeldingspraksis som gjør at elevene får størst mulig utbytte av tilbakemeldingene.

Agnete Bueie understreker i sin doktoravhandling om elevers forståelse og bruk av tilbakemeldinger at

Kunnskap om elevenes respons på tilbakemeldinger kan bidra til utvikling av en tilbakemeldingspraksis som enda bedre kan støtte elevenes læring, og som også kan gi innsikt i hva elevene trenger for å kunne nyttiggjøre seg tilbakemeldinger bedre (2017, s. 1-2).

Hun legger imidlertid til at vi hittil har liten kunnskap om hvordan elevene forstår og nyttiggjør seg disse tilbakemeldingene (Bueie, 2017, s. 2), og hun etterlyser studier som kan gi innsikt i hvilke tilbakemeldinger som er nyttige i elevenes skriving (Bueie, 2017, s. 72).

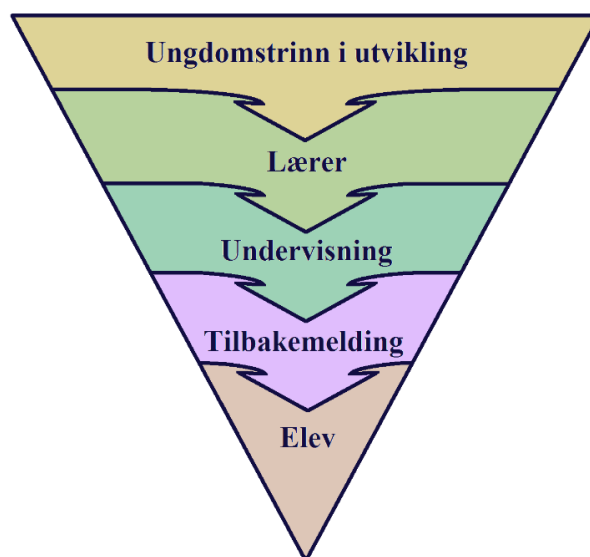
Bueie har kun undersøkt tilbakemeldinger i et elevperspektiv, og ikke i et lærerperspektiv, og hun kan dermed ikke si noe om blant annet hvilke intensjoner som ligger bak de tilbakemeldingene elevene får. Selv ønsker jeg å få innsikt i hvordan lærerens intensjoner møtes av elevene gjennom tilbakemeldinger, for å få et mer helhetlig, og med det et mer representativt, bilde av den tilbakemeldingspraksisen som elevene befinner seg i. Jeg undersøker derfor ikke bare elevperspektivet, men også lærerperspektivet.

1.3 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Hittil er det begrenset med innsikt i hvordan arbeidet med satsingen *skrivning* er forankret i skriveundervisningen, og hvilken betydning det har for elevene (jf. kap. 1.4.1). I denne studien undersøker jeg derfor hvordan elevene opplever skriveundervisningen, med utgangspunkt i hvordan læreren deres er involvert i satsingen, og hvilken betydning dette har for elevenes undervisning. Jeg fokuserer på tilbakemeldinger, sett fra et elev- og lærerperspektiv, både fordi tilbakemeldinger er en sentral del av skriveundervisningen, og fordi det hittil er begrenset kunnskap om elevers forhold til tilbakemeldinger.

Studien har blitt gjennomført i lys av to formål. Det første formålet er å gi innsikt i hvordan en lærer arbeider med Uiu. Denne innsikten gir en dypere forståelse for satsingen i praksis og gir utgangspunkt for refleksjon rundt hvordan en lærer kan forholde seg til og implementere tiltak for å utvide undervisningskompetansen. Det andre formålet er å gi innsikt i elevens og lærerens verden når de forholder seg til tilbakemeldinger. En slik innsikt kan gi grunnlag for refleksjon rundt egen undervisningspraksis, og eventuelt gi et bedre grunnlag for å forstå og tilpasse bruk av tilbakemeldinger. Oppgaven er med andre ord først og fremst ment for dem som underviser, eller som i fremtiden skal undervise, som lærere og lærerstudenter. Ellers er oppgaven også relevant for dem som er involverte i Uiu eller lignende arbeid, og for dem som er opptatt av responsforskning.

Basert på disse formålene, er målet for denne oppgaven å undersøke hvordan elever kan oppleve skriftlige tilbakemeldinger fra læreren, gitt på elevtekster underveis i skriveprosessen, i kontekst av lærerens praksis, samt involvering i Uiu. Modellen til høyre (figur 1.1) illustrerer hvordan de ulike kontekstene henger sammen. Ut ifra målet for oppgaven har jeg formulert følgende problemstilling:



Figur 1.1: Elev i kontekst.

Hvordan kan lærer og elev i norskfaget på ungdomsskolen oppleve skriftlige lærerkommentarer gitt som underveivurdering i skriveprosessen i løpet av satsingen skrivning?

Studien tar utgangspunkt i skriveundervisningen i norskfaget, fordi det er der jeg, en som studerer integrert lektor med master i nordisk, selv har erfaring og kompetanse. Min egen erfaring og kunnskap blir dermed det første skrittet mot og veien inn til å bli kjent med en lærers og elevers opplevelse av norskundervisningen. I problemstillingen, som ble presentert ovenfor, er *skriftlige lærerkommentarer* en presisering av begrepet *tilbakemelding*. Det finnes flere ulike måter å gi tilbakemeldinger på, som muntlige (jf. Gamlem og Smith, 2013), skriftlige (jf. Igland, 2008) eller via video (jf. Midtbø, 2016). De kan også gis og mottas av ulike deltakere, som fra elev til medelev (jf. Viken, 2016) eller fra elev til seg selv (jf. Håland, 2016, s. 189). I denne studien fokuserer jeg på skriftlige tilbakemeldinger gitt av læreren, og begrepet *tilbakemelding* innebærer med det skriftlige lærerkommentarer.

Ut ifra problemstillingen, som jeg viste til ovenfor, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- (1) *Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?*
- (2) *Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*
- (3) *Hvordan opplever elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*
- (4) *Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?*

Det første forskningsspørsmålet har jeg stilt for å plassere studien i kontekst av Uiu og satsingsområdet *skrivning*. Svarene på de følgende forskningsspørsmålene kan dermed sees i lys av satsingen *skrivning*. De neste to forskningsspørsmålene åpner for å få de to ønskede perspektivene på lærerkommentarene: et lærerperspektiv og et elevperspektiv. Det siste spørsmålet har jeg stilt for å undersøke om opplevelsen av skriveundervisningen kan variere, og om det er mulig å trekke paralleller mellom endringene og arbeidet med satsingen. Potensielt sett kan endringer indikere hvilke tiltak som har hatt en virkning på skriveundervisningen, og dermed peke på tiltak som eventuelt kan være ønskelige for andre lærere å praktisere for å tilpasse egen undervisningspraksis. Forskningsspørsmål 2 og 3 undersøker med det lærerens og elevens opplevelse av skriveundervisningen, mens forskningsspørsmål 1 og 4 undersøker hva denne opplevelsen kan være i løpet av satsingen *skrivning*.

I denne oppgaven fokuserer jeg mest på forskningsspørsmål 3, ettersom det til nå er minst innsikt elevenes perspektiv, både i forbindelse med responsforskningen og i forbindelse med Uiu. Studien kan dermed være et bidrag til et område der det fremdeles er behov for mer kunnskap. Forskningsspørsmål 2 trekkes imidlertid også frem, ettersom læreren spiller enn

sentral rolle i forbindelse med de tilbakemeldingene som elevene får. Formålet med forskningsspørsmål 1 og 4 er å plassere funnene fra de øvrige forskningsspørsmålene i en større kontekst, og blir med det behandlet i lys av dette formålet. Med andre ord ligger denne oppgavens hovedvekt på å undersøke en lærers og elevs opplevelse av tilbakemeldinger.

1.4 Tidligere forskning

I de følgende avsnittene presenterer først jeg et par rapporter i forbindelse med Uiu for å illustrere hva vi så langt vet om satsingen. Deretter presenterer jeg et par studier som kan bidra med innsikt i tilbakemeldinger, der jeg legger vekt på skriftlige lærerkommentarer og elevperspektivet.

1.4.1 Ungdomstrinn i utvikling

I løpet av satsingen har det blitt publisert flere rapporter om hvordan skolene arbeider med satsingen, og hvordan de opplever dette arbeidet. Flertallet av rapportene er imidlertid basert på rapporteringer fra skoleeiere og eksterne aktører (jf. Dahl, Engvik, og Holter, 2014; Seland, 2017), selv om elevenes opplæring er et sentralt element i satsingens formål. En mindre andel av rapportene har undersøkt hvordan lærere og elever opplever satsingen, men gir forholdsvis liten innsikt i hvordan de er involvert i satsingen.

Joakim Caspersen og Christian Wendelborg (2015; 2016) har for eksempel undersøkt om det er mulig å se forskjeller i elevenes læringsmiljø mellom de skolene som har vært med i satsningen, og de skolene som ikke har vært med, ved å sammenligne resultater fra Elevundersøkelsen 2014-2015 og Elevundersøkelsen 2015-16. De finner i liten grad tegn til forskjeller mellom de skolene som har deltatt, og de skolene som ikke har deltatt. Forskerne legger imidlertid til at det kanskje ikke er naturlig å forvente synlige endringer hos elevene innenfor et så kort tidsrom, og at senere undersøkelser kanskje kan finne andre resultater.

Eifred Markussen, Tone C. Carlsten, Idunn Seland og Jørgen Sjaastad (2016) har blant annet gjennomført spørreundersøkelser med lærere og gruppeintervjuer med elever som er involvert i satsingen og har undersøkt hvordan de opplever undervisningen. Forskningsrapporten viser at elevene og lærerne rapporterer ulike oppfatninger av undervisningen. Lærerne rapporterer om en mer variert undervisning, mens elevene merker

lite variasjon i undervisningen. Samtidig understreker forskerne at på grunn av bruk av ulike metodiske tilnærminger, er det ikke mulig å sammenligne resultatene direkte og trekke statistisk representative konklusjoner. Det finnes altså flere rapporter om Uiu, men når det gjelder selve undervisningen, er det rom for en dypere innsikt i hvilken betydning Uiu har for læreren, undervisningen og elevene.

1.4.2 Skrivning og tilbakemeldinger

Når det gjelder internasjonal forskning er det flere studier som har undersøkt tilbakemeldinger og kommet frem til at de kan fremme læring. Med en omfattende metastudie på over 250 responsstudier viser Black og Wiliam (1998) at tilbakemeldinger kan være læringsfremmende, og de påpeker at tilbakemelding er en essensiell del av all læring. Studien presenterer flere faktorer som bør være til stede for at tilbakemeldingen skal være læringsfremmende, blant annet at eleven må kjenne til eksplisitte kriterier før tilbakemeldingen blir gitt, at tilbakemeldingen må være konkret og forståelig, og at tilbakemeldingen må brukes.

Likeså viser Hattie og Timperley (2007) at tilbakemeldinger kan være nyttige i forbindelse med læring. Med flere omfattende metaanalyser av ulike typer tilbakemeldinger kommer de frem til hvilke typer tilbakemeldinger som er mest effektive, og de presenterer en modell for læringsfremmende tilbakemeldinger. Modellen forklarer at tilbakemeldingen må vise hvor eleven skal, hvor eleven er, og hvordan eleven kan komme seg videre. Det er verdt å merke seg at disse to studiene ikke sier noe om spesifikke fag, medium eller alderstrinn, men gir kun en oversikt over tilbakemeldingers effekt generelt sett. I denne studien danner Black & Wiliam (1998) og Hattie og Timperley (2007) et grunnlag for å drøfte hvordan elevene opplever tilbakemeldingene, og hvorfor de opplever dem slik.

I forbindelse med den norske skriveundervisningen har Mari-Ann Igland (2008) gitt nyttig innsikt i hvordan ungdomsskoleelever forstår og bruker lærerkommentarer gitt til tekstutkast i norskfaget. Gjennom analyse av elevenes utkast, lærerkommentarer gitt til utkastene og de bearbeidede tekstene, undersøker hun hvordan elevene har brukt kommentarene for å bearbeide tekstene. Igland kommer frem til at elevene bearbeider tekstene sine, og endringene er i hovedsak svar på lærers tilbakemeldinger.

Bueie (2017) har skrevet en doktoravhandling om ungdomsskoleelevers forståelse og bruk av lærerkommentarer gitt på elevtekster, der avhandlingen bygger på tre artikler (jf. Bueie, 2014; 2015; 2016) som belyser det samme temaet med ulike tilnærminger. Hun kommer blant annet frem til at elevene foretrekker både ros og kritikk i form av konkrete tilbakemeldinger, og at de foretrekker lærerkommentarer på globale tekstnivå (jf. kap. 2.3.3) (Bueie, 2016). Avhandlingen viser også at elevene i hovedsak har adekvat forståelse for lærerkommentarene, og at elevene bearbeider tekstene sine, men ikke mer enn hva læreren legger opp til (Bueie, 2014). Når det gjelder elevenes preferanser med tanke på rosende, kritiske og konkrete tilbakemeldinger, samt elevenes forståelse, har Anita Solberg Såheim (2012) i sin masteroppgave kommet frem til lignende funn.

Disse tre studiene gir rammer for hvordan vi kan forstå norske ungdomsskoleelevers opplevelser av tilbakemeldinger. Derfor blir disse studiene brukt senere i denne oppgaven (jf. kap. 5), for å se i hvilken grad mine funn kan være representative for undervisningspraksisen, ut ifra hvordan disse studiene fremstiller denne praksisen.

1.5 Datamateriale

Oppgavens datamateriale ble samlet inn ved å gjennomføre individuelle intervju av én norsklærer og tre ungdomsskoleelever, hvor hver deltaker ble intervjuet to ganger i forbindelse med to ulike skriveoppgaver. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og deretter transkribert. I tillegg ble datamaterialet samlet inn gjennom observasjoner av fellesmøter som omhandlet satsingen *skrivning*, samt observasjoner av skriveundervisningen i forbindelse med nevnte skriveoppgaver. Jeg har samlet inn en del av førsteutkastene som de deltakende elevene har skrevet i tilknytning til den observerte skriveundervisningen, samt lærerkommentarene som har blitt gitt til disse tekstene. Datamaterialet består dermed av følgende:

- Transkripsjoner av åtte individuelle intervjusamtaler, fordelt på én lærer og tre elever, som utgjør oppgavens kjernemateriale
- Observasjon av fellesmøter i forbindelse med Ungdomstrinn i utvikling og *skrivning* som satsingsområde
- Observasjon av skriveundervisning i forbindelse med to separate oppgaver
- Fem elevtekster
- Fire tilbakemeldinger, gitt til elevtekstene.

1.6 Kapitteloversikt

Selve oppgaven består av seks kapitler. I dette kapittelet, kapittel 1, har jeg introdusert bakgrunnen for prosjektet, samt presentert prosjektets formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter har jeg gitt en rask oversikt over hvordan studien plasserer seg i forhold til Uiu, og i forhold til internasjonal og norsk responsforskning, med fokus på skriveundervisningen i den norske ungdomsskolen. Til slutt har jeg gitt en enkel oversikt over datamaterialet som denne oppgaven bygger på.

I det neste kapittelet, kapittel 2, kommer jeg nærmere inn på hvordan jeg definerer tilbakemeldinger og skriveundervisning i denne oppgaven. I den første delen av kapittelet viser jeg hvordan jeg forstår skriving som en prosess, der skriveundervisningen kan legge til rette for slike prosesser. I den andre delen av kapittelet gjør jeg rede for oppgavens teoretiske perspektiv på tilbakemeldinger som underveisvurdering i skriveundervisningen. I dette kapittelet forklarer og definerer jeg også de ulike begrepene som jeg bruker i denne oppgaven.

I kapittel 3 introduserer jeg oppgavens metodiske tilnærming og hvilke metoder jeg har brukt i dette prosjektet for å samle inn datamaterialet. Etter å ha gitt en beskrivelse av utvalget som danner grunnlaget for datamaterialet, forklarer jeg hvordan jeg har samlet inn og behandlet datamaterialet. Deretter forklarer jeg hvilke metoder jeg har brukt for å analysere datamaterialet, etterfulgt av en kort drøfting av de etiske sidene ved prosjektet. Til slutt drøfter jeg kort oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

Resultatene fra datainnsamlingen og analysen blir så presentert i kapittel 4. Kapittelet innleder med kontekstuelle beskrivelser av hvordan læreren har vært involvert i Uiu, hvordan skriveundervisningen har blitt lagt opp, hva slags tekster elevene har skrevet, og hvilke tilbakemeldinger de har fått. Deretter presenteres funnene fra analysen, der forskningsspørsmål (1), (2) og (3) besvares.

Ved å drøfte funnene fra de tre første forskningsspørsmålene, blir forskningsspørsmål (4) besvart i begynnelsen av kapittel 5. Etter å ha besvart alle forskningsspørsmålene går jeg over i en mer omfattende drøfting av elevenes opplevelse av tilbakemeldingene, som blir sett i forhold til lærerens opplevelse av tilbakemeldingene, og sammenlignet med annen responsforskning. Til slutt samles funnene i en oppsummering som et svar på oppgavens problemstilling, etterfulgt av forslag til videre forskning. I det siste kapittelet, kapittel 6, runder jeg av oppgaven ved å oppsummere hva som har blitt presentert i oppgaven, og hva jeg har kommet frem til.

2 Teori

Jeg definerer tilbakemelding innenfor et didaktisk skriveperspektiv. Med didaktisk mener jeg at jeg ser på tilbakemelding i forbindelse med læring og undervisning, og med skriveperspektiv mener jeg at jeg ser på tilbakemelding i forbindelse med skriving av tekster. Med andre ord ligger et læringsperspektiv og et skriveperspektiv til grunn for definisjonen av og tilnærmingen til fenomenet. I dette kapitlet presenterer jeg hva disse perspektivene innebærer, og hvilke teorier de bygger på.

2.1 En prosessorientert skrivepedagogisk tilnærming til skriving

I denne oppgaven blir skriving definert som en prosess og derav omtalt som en skriveprosess. Begrepet skriveprosess er hentet fra den prosessorienterte skrivepedagogikken. For å kunne forstå hva dette begrepet innebærer, er det relevant å se på skriveforskningens utvikling de siste 40 årene i forbindelse med introduksjonen av den prosessorienterte skrivepedagogikken i den norske skolen. Følgende avsnitt tar opp noen sentrale trekk innenfor skriveforskningen og utviklingen av den prosessorienterte skrivepedagogikken. Deretter forklarer jeg nærmere hva en skriveprosess er, og hvordan jeg bruker begrepet i denne oppgaven.

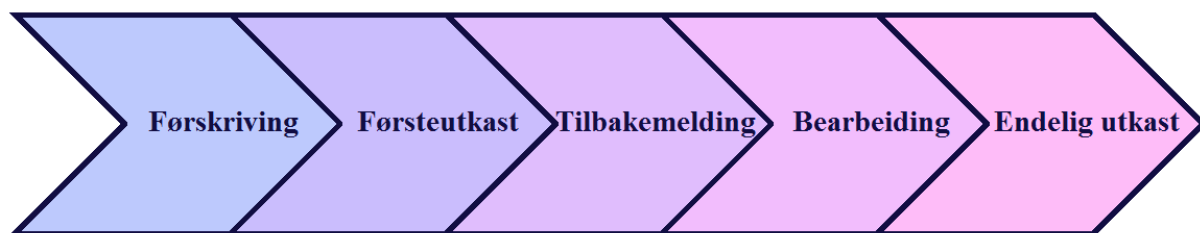
2.1.1 Et historisk blikk på prosessorientert skrivepedagogikk

Den nordamerikanske forskningen har stått sentralt innenfor etableringen av den internasjonale skriveforskningen og har vært med på å påvirke fremveksten av den norske skriveforskningen (Igland, 2008, s. 16). Fra rundt 1970-tallet og frem til i dag har den amerikanske skriveforskningens interesse, og litt senere også den norske skriveforskningens interesse, beveget seg fra det skriftlige produktet til selve skriveprosessen. Det har vært tegn på en prosessorientert skrivepedagogikk tidlig i den norske utdanningshistorien, men den slo til som en særegen disiplin først rundt 1980 (Skjelbred, 2010). På 1980-tallet introduserte amerikanske kursholdere den prosessorienterte skrivepedagogikken i Norge. Pedagogikken ble møtt med liten motstand og i løpet av det følgende tiåret ble den prosessorienterte skrivepedagogikken en del av den utdanningspolitiske tenkningen og ble nedfelt i læreplaner og rammeplaner.

Da den prosessorienterte skrivepedagogikken ble introdusert la skrivepedagogikken vekt på å knytte skriveopplæringen til arbeidet med selve tekstutformingen, og mindre vekt på teksten som et ferdig produkt. Læreren rolle var ikke lenger å påpeke feil i den endelige teksten, men å gi råd og veiledning underveis i skriveprosessen (Skjelbred, 2010, s.162). Til å begynne med ble det hovedsakelig lagt vekt på flyt, skriveglede og positiv tilbakemelding, men etter hvert ble det lagt vekt på grundig arbeid med alle aspekt som gjør en tekst god (Dysthe og Herzberg, 2015, s.15). Den prosessorienterte skrivepedagogikken er fremdeles aktuell for den norske skolen og kommer blant annet til uttrykk i prinsippene for god skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015b) og i beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.1.2 Skriving som prosess

Innenfor et prosessorientert syn deles skrivingen inn i ulike faser (jf. figur 2.1). Disse fasene illustrerer arbeidsprosessen fra å forberede seg til skrivingen, til den ferdige teksten (Dysthe og Herzberg, 2015, s.21; Håland, 2016, s.195). Denne arbeidsprosessen kan illustreres med for eksempel fasene førskriving, førsteutkast, tilbakemelding, bearbeiding og endelig utkast (Dysthe og Herzberg, 2015; Dysthe, Herzberg og Hoel, 2010). Eventuelt kan man legge opp til flere faser med tilbakemelding og bearbeiding før ferdigstilling av teksten.



Figur 2.1: Skriveprosessen er sammensatt av ulike faser.

Førskriving representerer det første steget i skrivingen: å komme i gang. I denne fasen forbereder skriveren seg til å skrive. Han/hun samler og planlegger idéer og materiale til skrivingen. I skriveundervisningen kan læreren støtte elevene i denne fasen ved å legge opp til aktiviteter som idémyldring, tenkeskriving, samtaler om emnet og å skrive tankekart.

Etter førskrivingen setter skriveren i gang med å skrive teksten, som utgjør førsteutkastet. Her blir idéene og tankene skrevet ned og omformet til en mer sammenhengende tekst.

I denne fasen kan læreren hjelpe elevene ved å gi dem rammer for skriveprosessen som for eksempel gir forslag til hva teksten kan inneholde, eller som viser elevene hvordan de kan strukturere teksten. Elevene kan lære teknikker for å bygge ut teksten, for eksempel ved å begynne ut ifra notater som blir til enkeltsetninger og deretter til avsnitt.

Etter førsteutkastet har blitt skrevet, blir det vurdert. Vurderingen kan for eksempel skje ved at skriveren vurderer utkastet selv, eller ved at en venn eller en veileder leser gjennom utkastet og gir tilbakemelding. Læreren kan i denne fasen for eksempel legge opp til at elevene skal vurdere sin egen tekst ut ifra utvalgte kriterier, at elevene leser hverandres tekster og forteller om hva de synes er bra og hva de tenker kan forbedres, eller at læreren leser gjennom teksten og gir den tilbake til eleven med kommentarer om hvordan teksten kan forbedres. Når læreren vurderer elevarbeid underveis i prosessen, er formålet å gi veiledende tilbakemeldinger som hjelper elevene med å forbedre teksten (Dysthe og Herzberg, 2015, s.24).

Med utgangspunkt i tilbakemeldingen kan skriveren bruke den for å bearbeide teksten. Skriveren jobber videre med teksten, hvor formålet er å forbedre den. Her blir lærerens oppgave å trene elevene i hvordan de kan bruke tilbakemeldingene, og hvordan de kan bearbeide teksten (Dysthe og Herzberg, 2015, s. 30). I undervisningen kan læreren for eksempel gjøre elevene bevisste på hvem som er den intenderte mottakeren av teksten, og hva formålet med teksten er. Elevene kan deretter bruke tilbakemeldingen og gjøre endringer ut ifra hva som er relevant for teksten. Elevene kan også lære om ulike strategier for hvordan de kan bearbeide teksten, som de kan bruke etter behov.

Etter å ha bearbeidet teksten kan skriveren eventuelt få nye tilbakemeldinger og bearbeide teksten i flere omganger. Gjennom bearbeidingen beveger teksten seg mot det endelige utkastet. Den avsluttende fasen kan for eksempel markeres ved at den ferdige teksten publiseres, eller at eleven får en karakter på den.

Merk at den individuelle skriveprosessen er langt mer usystematisk enn det denne modellen fremstiller den som. I praksis går skriveren frem og tilbake mellom ulike faser (Dysthe og Herzberg, 2015, s.21). Skriveren kan gjennom hele prosessen stille seg kritisk til egen tekst og foreta flere små og store endringer underveis. Nye idéer kan komme når som helst i løpet av skriveprosessen og kan resultere i ny planlegging og bearbeiding. Skriveprosessen er ikke lineær, men dynamisk. Dysthe og Herzberg (ibid.) understreker at det allikevel er nyttig å se på hvordan vi kan jobbe i de ulike fasene i skriveprosessen, fordi det kan gjøre skrivearbeidet

mer oversiktlig og overkommelig. Denne inndelingen kan også være nyttig når en skal planlegge skriveopplæring i undervisningen (Håland, 2016, s.195).

At jeg i denne oppgaven anser skriving som en prosess, innebærer altså at en tekst er i stadig endring og utvikling, etterhvert som skriveren går gjennom flere ulike faser. Selv om de ulike fasene i skriveprosessen i praksis står i et dynamisk forhold til hverandre, så tilnærmer jeg meg skrivingen som en lineær prosess. Gjennom denne modellen deler jeg skriveundervisningen inn i de ulike fasene. Slik får jeg muligheten til å undersøke skriveundervisningen på en systematisk og oversiktlig måte.

Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet *skriveundervisning*, bruker jeg det som et overordnet begrep for det arbeidet som er involvert i utviklingen av en tekst som læreren legger opp til. Slikt arbeid kan for eksempel være å snakke om skrivestrategier, drøfte idéer til en skriveoppgave, diskutere hva en tekst bør inneholde, og skrive tekster. Med andre ord anser jeg alt arbeid som faller innenfor de ulike fasene i en skriveprosess som en del av skriveundervisningen. Undervisningen kan legge opp til arbeid både på og utenfor skolen, som for eksempel i en norsktime, som gruppearbeid utenom skoletimene, som tverrfaglig samarbeid og som hjemmelekse. For å kunne referere til arbeidet knyttet til en bestemt skriveoppgave og skriveprosess omtaler jeg den involverte undervisningen som *et skriveforløp*. *Et skriveforløp* refererer altså ikke til en individuell prosess, men til en avgrenset del av skriveundervisningen som er relatert til denne prosessen.

Ettersom *skriveundervisning* refererer til de ulike fasene i en skriveprosess, er det underforstått at begrepet omhandler blant annet tilbakemeldinger. Videre i oppgaven ligger fokuset på tilbakemeldingsfasen i skriveprosessen, med hensyn til oppgavens avgrensing og problemstilling, men tilbakemeldingen er fremdeles plassert i kontekst av en lengre prosess og skriveundervisningen. I de følgende kapitlene presenterer jeg de teoretiske rammene denne oppgaven bruker for å forstå tilbakemelding, som en del av skriveundervisningen og som en fase i skriveprosessen.

2.2 En sosiokulturell og dialogisk tilnærming til tilbakemelding

I denne oppgaven er jeg opptatt av tilbakemeldinger som et hjelpemiddel for å forbedre elevtekstene og for å fremme skriveutvikling. Med andre ord er jeg opptatt av tilbakemeldinger som en del av skriveprosessen og som et verktøy for læring. Jeg bruker derfor et læringsperspektiv i tilnærmingen til tilbakemelding som fenomen. For å kunne avgrense, definere og forstå skriveundervisning og tilbakemelding bruker denne oppgaven en sosiokulturell og dialogisk tilnærming til begrepene. I de følgende avsnittene presenterer jeg kognitivismen og sosiokulturalismen, og jeg argumenterer for hvorfor et sosiokulturelt læringsperspektiv er best egnet for denne oppgaven. Jeg presenterer nettopp disse to perspektivene fordi de begge er sentrale læringsperspektiver innenfor skriveforskningen (jf. Dysthe, 1993; Viken, 2016), og de er relevante innenfor den prosessorienterte skrivepedagogikken (Dysthe og Herzberg, 2015).

Jeg kommer tilbake til hvordan disse perspektivene forholder seg til den prosessorienterte skrivepedagogikken i avsnitt 2.2.6. Etter å ha presentert kognitivismen og sosiokulturalismen går jeg nærmere inn på sosiokulturell og dialogisk teori. Der forklarer jeg hvordan sosiokulturalismen og dialogismen kan knyttes til skriveundervisningen, og hvordan disse teoriene henger sammen.

2.2.1 Kognitivismen

Ut ifra et kognitivt læringsperspektiv blir læring forstått som en indre prosess. Den kan ikke observeres direkte, men ligger latent som en økning i evnen til å utføre en handling eller løse en oppgave (Imsen, 2014, s. 65). Med et slikt læringsperspektiv er kognitivismen opptatt av de indre, kognitive prosessene. Sentrale spørsmål er hvordan hjernen organiserer kunnskap, hva som skjer når vi husker og tenker, og hvordan vi løser problemer. Et fellestrekk for kognitive teorier er at de legger vekt på de indre tankeprosessene og forsøker å danne modeller for hvilke delprosesser som inngår i læringsprosessen (Imsen, 2014, s.105). Kognitivt basert skriveforskning er opptatt av å kartlegge de kognitive prosessene vi går inn i når vi skriver (Hoel, 1997, s. 10). I forbindelse med en kognitiv tilnærming til skriveundervisningen er for eksempel metakognisjon², motivasjon og skrivestrategier³ sentrale begreper (Imsen, 2014).

² Evnen til å overvåke og tilrettelegge egen læringsprosess (jf. Imsen, 2014, s. 131).

³ Tanker og handlinger som fokuserer på hvordan en skal gå frem i skrivingen (jf. Imsen, 2014, s. 131).

Kognitiv skriveforskning og teori gir blant annet viktig innsikt og bakgrunn for nyttige skrivestrategier (Dysthe & Herzberg 2015 s.18). For eksempel har Linda Flower og John R. Hayes (1981) utviklet en kognitiv modell for skriving som visualiserer de ulike fasene i arbeidet med en tekst. Ved hjelp av modellen har de utviklet kognitive skrivestrategier for å hjelpe skriveren i de ulike fasene (jf. Flower, 1989).

I forbindelse med skriveundervisning kan tilgang til ulike skrivestrategier være nyttig for å synliggjøre, strukturere og bearbeide idéer og kunnskap når elevene skal skrive. Før elevene skal bearbeide en tekst kan for eksempel læreren lære elevene om ulike strategier for hvordan de kan bearbeide teksten. Når elevene deretter bearbeider teksten, kan de velge å bruke en strategi som er egnet for arbeidet, og med det jobbe bevisst og målrettet med teksten. Slike strategier kan være å tenke over hva formålet med teksten er, og deretter se hvordan de ulike delene i teksten samsvarer med dette formålet (Flower, 1989, s. 215-216), eller å tenke over hvordan setningene i teksten henger sammen og formulere dem deretter for å få bedre flyt i teksten (Flower, 1989, s. 241).

I et kognitivt orientert perspektiv på skriveundervisningen kan en forsker se på de kognitive prosessene hos elevene, som hvilke skrivestrategier de bruker, og hvilken effekt disse strategiene har (jf. Flower, 1990).

2.2.2 Vygotsky og sosiokulturalismen

Mens kognitivismen er opptatt av individet og indre, kognitive prosesser, er sosiokulturalismen opptatt av samspillet mellom flere individer og deres sosiale og kulturelle kontekst. En sentral tanke innenfor sosiokulturalismen er at individets tenkning er preget av den sosiale, kulturelle og historiske konteksten den står i. Her en den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) en sentral teoretiker (Imsen, 2014, s. 46). Teorien hans omhandler barns utvikling og hvordan kultur og samfunn påvirker individet. Ifølge Vygotsky er den individuelle, selvstendige tenkningen sosialt betinget, og den er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker (Vygotsky, 1986, s. 120).

2.2.2.1 Ytre og indre tale

Språket vårt henger sammen med hvordan vi tenker og er et redskap for kommunikasjon, tenkning og bevissthet. For å kunne forklare denne sammenhengen, skiller Vygotsky

(1986, s. 218) mellom *indre tale*⁴ og *ytre tale*⁵ i forbindelse med språk. Den indre talen er den meningsfulle og semantiske siden med språket, og vi bruker denne talen for å tale for oss selv. Dette er den talen vi bruker når vi tenker for oss selv og skal gjennomføre mentale prosesser som å reflektere og utvikle idéer. Den ytre talen er den fonetiske siden av språket hvor vi taler for andre. Dette er den «synlige» delen av språket, som for eksempel en muntlig samtale.

Vygotsky (1986) forklarer sammenhengen mellom språk og tekning ved å se på barns språkutvikling. I den første fasen i språkutvikling observerer og imiterer barn den ytre talen. I denne fasen uttaler de ordene men forstår ikke betydningen av ordet. Etter hvert skaper barnet en kobling mellom ordet og de konkrete tingene ordene blir brukt om, og senere blir barnet i stand til å hente ut de generelle konseptene som ligger bak språkbruken. Etter hvert som barnet lærer disse ulike konseptene, organiserer det konseptene i forhold til hverandre. Disse konseptene, og hvordan de organiseres, utgjør et grunnlag for hvordan barnet strukturerer, formulerer og formidler tanker. Med utgangspunkt i den ytre talen utvikler barnet en indre tale. Språket i seg selv er ikke en nøyaktig avspeiling av tankene, men blir et redskap for å strukturere og formidle tankene.

Barnet lærer språk når det blir utsatt for andres ytre tale, som er en formidling av disse språkbrukernes tenkning og idéer. Når barnet plukker opp denne talen, blir formidlingen et utgangspunkt for hvordan barnets forståelse for ulike konsepter utvikles. Barnet kopierer ikke de andres måte å tenke på, men tenkingen til de andre påvirker hvordan barnet utvikler sitt eget språk og egen tenkning. Barnets utvikling er med andre ord sosialt og kontekstuellet betinget. Dette betyr at hvordan mennesker tenker og forstår verden, varierer blant annet med utgangspunkt i deres tidligere erfaringer og bakgrunn.

Vygotsky (1986) ser på sammenhengen mellom tanke og språk som en prosess. Når vi skal formidle noe, begynner det med en tanke. Vi strukturerer tanken ved hjelp av vår indre tale, og vi synliggjør og formulerer tanken for oss selv. Deretter blir tanken tilgjengelig for andre ved hjelp av en ytre tale når vi setter ord på tankene våre. Hvis en mottaker skal plukke opp den tanken som blir formidlet, må mottakeren oppfatte den ytre talen, gjøre den til en del av den indre talen og deretter hente ut tanken. En slik prosess innebærer at det kan oppstå kommunikative misforståelser når en tanke skal formidles. Selv om flere mennesker kjenner til og bruker det samme ordet, betyr ikke dette nødvendigvis at de har de samme assosiasjonene til

⁴ Oversatt fra «Inner speech».

⁵ Oversatt fra «External speech».

ordet, fordi den indre talen til hvert enkelt menneske kan være ulik. Det samme ordet kan motivere ulike tanker, avhengig av individenes språklige og kognitive utgangspunkt.

Språket bidrar til å utvikle måten vi tenker på, og vi kan bruke språket for å formidle det vi tenker. Slik henger språk og tanke sammen og er en sosial prosess hvor utvikling av språk og tenkning begynner i møtet med andre.

2.2.2.2 Den nærmeste utviklingssonen

I Vygotskys teorier blir menneskene rundt barnet en viktig faktor i barnets utvikling. Vygotsky (1978) beskriver barns utvikling som en overgang mellom ulike utviklingsnivå, illustrert med figur 2.2 nedenfor.



Figur 2.2: Den nærmeste utviklingssonen.

Den innerste sonen representerer hva barnet allerede kan og kan klare på egenhånd. Grensen mellom denne sonen og den neste indikerer hvor barnet står «her og nå» og kalles *det faktiske utviklingsnivået*⁶. Den neste sonen representerer hva barnet kan klare med hjelp fra andre og kalles *den nærmeste utviklingssonen*⁷. Med hjelp fra en veileder kan barnet tre inn i den nærmeste utviklingssonen og utvide det faktiske utviklingsnivået. Ut ifra denne teorien

⁶ Oversatt fra «The actual developmental level» (Vygotsky, 1978, s.37)

⁷ Oversatt fra «The zone of proximal development» (Vygotsky, 1978, s.37)

argumenterer Vygotsky for at skolen må fokusere på å dytte eleven mot den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 39). Hvis læringen skjer kun på det faktiske utviklingsnivået, det vil si at undervisningen fokuserer kun på det eleven allerede mestrer, vil ikke mentaliteten utvikles. Samtidig impliserer denne modellen at hvis det eleven skal lære ligger for langt unna det faktiske utviklingsnivået, vil ikke eleven kunne lære dette, selv med hjelp fra en veileder.

Innenfor Vygotskys teorier kan vi forstå læring og utvikling som en overgang mellom nærliggende utviklingssoner. For at eleven skal kunne tre inn i neste utviklingssone, forutsetter det veiledning fra et mer kompetent menneske, som for eksempel læreren, som viser eleven hva som kan gjøres for å nå denne sonen. Her kan vi trekke paralleller mellom teorien om den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging (Dysthe og Herzberg, 2015, s.16). For å bidra til læring, utvikling av tekst og skriveutvikling kan læreren veilede elevene ved å vise hvordan de kan skrive en tekst, for eksempel ved å bruke modelltekster og skriverammer. Under skriveprosessen kan læreren gi elevene muntlig og skriftlig veiledning gjennom tilbakemeldinger som viser elevene hva de kan gjøre for å forbedre tekstene. Elevene er avhengige av en veileder for at de skal kunne lære og utvikle teksten, og læreren spiller derfor en viktig rolle i skriveundervisningen.

En viktig forutsetning for at eleven skal kunne utvikle seg, er at undervisningen tar utgangspunkt i hva som er mulig for hver enkelt elev å oppnå. Gjennom veiledning skal læreren vise eleven hvordan han/hun kan nå den nærmeste utviklingssonen, med utgangspunkt i hva eleven allerede kan. Læreren må kjenne til hva eleven kan og hvor langt eleven kan strekke seg. Teorien om den nærmeste utviklingssonen og veiledning stemmer godt overens med blant annet funnene i Hattie og Timperleys (2007) metaanalyse av ulike typer tilbakemelding, som undersøker hva som kjennetegner en læringsfremmende tilbakemelding. Som tidligere nevnt (jf. kap. 1.4.2) kommer de blant annet frem til at tilbakemeldingen må oppklare hvor eleven skal, hvor han/hun er, og hvordan han/hun kan komme seg videre.

Elevene har ulike utgangspunkt og forutsetninger for læring basert på deres tidligere erfaringer og kulturelle bakgrunn. De omgivelsene hver enkelt elev vokser opp i, påvirker det språket eleven lærer, og hvordan han/hun tenker. Å forstå elevens utgangspunkt for læring innebærer derfor blant annet å bli kjent med hvordan eleven tenker, og på hvilket grunnlag. Læreren kan også bidra til et felles forståelsesgrunnlag for skriveprosessen ved å snakke om den med elevene. For eksempel kan læreren i forkant av skriveprosessen drøfte hva målet med skriveprosessen er, og hva som forventes av elevene. *Felles forståelsesgrunnlag* kan her forstås som eksplisitt skriveopplæring, hvor læreren og elevene utvikler et felles metaspråk om tekst ved å jobbe ut

ifra og snakke om tekster. Som et resultat av forskningsprosjektet SKRIV (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring 2006-2010) kom forskerne i prosjektet frem til ti teser om hva som kjennetegner en god skriveundervisning (Smidt, 2011). En av disse tesene foreslår at undervisningen bør opparbeide et felles metaspråk om tekst for å fremme tekstkompetanse hos elevene (Smidt, 2011, s. 32-33), og understreker en tro på at undervisningen bør bygge på en felles forståelse.

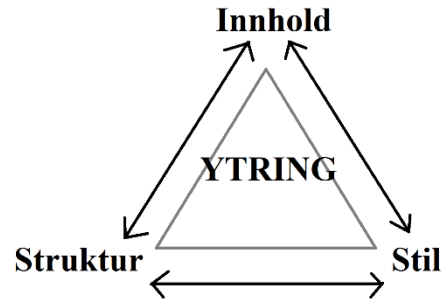
Når elevene skal få tilbakemelding på tekstene, er det altså viktig at elevene er i stand til å forstå og bruke tilbakemeldingene for at de skal kunne forbedre tekstene, lære, og utvikle skrivekompetansen. Læreren må ha en viss forståelse for hva hver enkelt elev kan få til, og gjennom tilbakemeldingen vise hvordan eleven kan nå målet.

2.2.3 Bakhtin og dialogismen

I likhet med Vygotsky, var også Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) opptatt av språk og kultur, men først og fremst i forbindelse med litteraturvitenskap. Selv om Bakhtin ikke var pedagog, blir flere av teoriene hans anvendt i pedagogikken (jf. Imsen, 2014; Dysthe og Herzberg, 2015). Noen av begrepene til Bakhtin, som *ytring*, *stemme* og *dialog*, er nyttige for å forstå ulike uttrykksformer i klasserommet, og kan brukes som et supplement til Vygotskys teorier (Dysthe og Igland, 2001; Postholm, 2008). Dialogorientert teori gjør det mulig å undersøke tilbakemeldinger som en del av sosial samhandling og prosess, noe som for eksempel Igland (2008) har gjort i sin studie av lærerkommentarer til elevens utkast. Jeg har derfor brukt Bakhtins begreper som en del av det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven. I de neste avsnittene tar jeg opp disse begrepene. Jeg forklarer dem først i lys av den originale litteraturen (Bakhtin 1986a, Bakhtin 1986b) og viser deretter hvordan de kan anvendes i en didaktisk sammenheng.

2.2.3.1 Ytring

Et av de mest sentrale begrepene hos Bakhtin (1986a) er *ytring*, som han bruker for å beskrive formidling av mening, det vil si en språklig aktivitet. En ytring kan være enhver form for å formidle noe på, som for eksempel muntlig eller skriftlig språk. En ytring er satt sammen av de tre aspektene *tematisk innhold*, *stil* og *struktur*, som alle står i relasjon til hverandre og til sammen utgjør en meningsbærende enhet i språklig kommunikasjon (Bakhtin, 1986a, s. 60). Slik sett kan vi se på ytringen som en trekant (jf. figur 2.3), der de tre hjørnene representerer disse tre aspektene, og hvordan de forholder seg til hverandre. Ytringens tematiske innhold er det semantiske aspektet med ytringen, det vil si selve innholdet og informasjonen som den består av. Ytringens stil gjenspeiler hva avsenderen ønsker å si og representerer avsenderens formål med ytringen. Ytringens struktur er hvordan innholdet settes sammen.

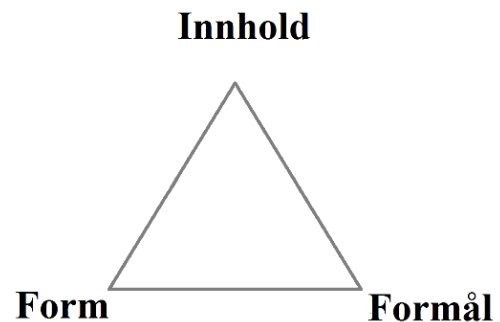


Figur 2.3: Det gjensidige forholdet mellom innhold, stil og struktur, som til sammen utgjør en ytring.

En ytring blir til ved at noen formidler noe, og ytringen har derfor alltid en avsender. Avsenderen befinner seg alltid på et gitt sted til en gitt tid, som betyr at en ytring alltid vil oppstå i en tid og på et sted. Derfor må en ytring forstås ut ifra avsenderen og den konteksten ytringen oppstår i. En ytring blir aldri til i et tomrom, men innenfor en form for kommunikasjon og i et sosiokulturelt rom (Bakhtin, 1986a, s. 71).

Bakhtins teori om ytringen har blant annet i SKRIV-prosjektet blitt brukt som grunnlag for å utvikle *skrivetrekanten* (Smidt, 2011, s. 12) (jf. figur 2.4). Modellen ble utviklet for å kunne analysere skrivesituasjoner og tekster i skolen og bygger på en

idé om at skriveaktiviteter og skrivekulturer skapes av ytringer i dialog og bevegelse. Skrivetrekanten gir et triadisk perspektiv på skriving, der hjørnene representerer innhold, form og bruk. Skrivetrekanten har blant annet vært et viktig bidrag til Utdanningsdirektoratets prinsipper for god skriveopplæring, som at skrivingen må være formålsrettet, og at enkeltstående skriveoppgaver må settes inn i et helhetlig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 7-8; Utdanningsdirektoratet, 2015c).



Figur 2.4: Skrivetrekanten, modell for å analysere skriveundervisning og tekster (basert på modellen til Skrivesenteret, 2013)

2.2.3.2 Stemme

Når en ytring blir til, er det noen som vil formidle noe ut ifra et bestemt perspektiv. Bakhtin omtaler dette som en *stemme*⁸, som er den snakkende bevisstheten bak ytringen. Det ligger både et budskap og en subjektiv bakgrunn (avsenderens kontekst) bak en ytring. Alle mennesker eksisterer i et sosialt miljø, noe som avsenderens stemme reflekterer. Stemmen er også utgangspunktet for å plukke opp og forstå andres ytringer. Vår stemme er vårt eget utgangspunkt for kommunikasjon. For å forstå en annen persons ytringer må vi plassere disse ytringene i den tilsvarende konteksten (Bakhtin, 1986a, s. 92).

Et kjennetegn med ytringen er at den rettes mot noen. Bakhtin omtaler dette som ytringens «*addressivity*» (1986a, s.95), som jeg har valgt å oversette med begrepet *henvendelse*. Når vi henvender oss til andre, reflekterer ytringen både vår egen og mottakerens stemme (Bakhtin, 1986a, s. 94). For å kunne formulere en ytring som får frem det intenderte budskapet, må den tilpasses mottakerens stemme. Avsenderen må kjenne til den andres stemme, gjøre den til en del av sin egen stemme, og deretter formulere ytringen. En ytring vil derfor alltid bestå av minst to stemmer, den som ytrer seg og den som er den tenkte mottakeren. Ytringens henvendelse er å se den andre personen i sin kontekst (Imsen, 2014, s. 234).

Et eksempel på denne henvendelsen er når jeg skriver denne oppgaven. Jeg har en mottaker, nemlig den tenkte leseren av denne teksten, i tankene når jeg skriver. Hvem jeg skriver til, påvirker blant annet hva jeg skal ha med, og hvordan jeg formulerer meg. Jeg presenterer all denne informasjonen om Bakhtins teorier fordi det ikke er sikkert at leseren kjenner til disse teoriene på samme måte som jeg kjenner til dem. På samme vis vil for eksempel ikke en lærer fortelle elevene om et emne ut ifra hva læreren kjenner til om emnet. Læreren forholder seg til den oppfatningen han/hun har av elevens intellektuelle forutsetninger og interessebakgrunn (Imsen, 2014, s. 231), han/hun forteller om emnet med utgangspunkt i hva han/hun tror elevene kan og ikke kan fra før.

⁸ Oversatt fra «*voice*» (Bakhtin, 1986a, s. 110).

2.2.3.3 Dialog

I *The Problem of Speech Genres* (Bakhtin, 1986a, s. 72) bruker Bakhtin begrepet *dialog* om deltakerne i en samtale som utveksler ytringer med hverandre. I en dialog svarer en ytring på en tidligere ytring, samtidig som ytringen forutsetter andre deltakere i samtalen, det vil si at deltakerne reagerer på ytringen og eventuelt svarer med en ny ytring selv. I *The problem of the Text»* (Bakhtin, 1986b) argumenterer Bakhtin, med utgangspunkt i sin teori om ytring og dialog, for at det ikke er nok å se på en tekst i seg selv hvis vi skal forstå den. Teksten har oppstått ut ifra forfatterens stemme. Teksten er en refleksjon av forfatterens intensjon bak teksten og forfatterens bakgrunn (Bakhtin, 1986b, s. 113). For å kunne forstå en tekst, som for eksempel innhold og budskap, må vi derfor ta hensyn til forfatterens stemme. Vi må anerkjenne at både forfatteren og teksten plasserer seg i flere ulike dialogiske forhold – til seg selv, til hverandre og til omverden. *Dialog* blir her et viktig begrep. Alle ytringer, selv tekster, står i dialog med andre ytringer. Hvis vi ser på en tekst isolert fra de dialogene den er en del av, får vi en begrenset innsikt i teksten og en begrenset forståelse for den meningen som teksten representerer (Bakhtin, 1986b, s. 115).

I en didaktisk sammenheng innebærer dette tekstperspektivet at det ikke er nok at læreren ser på elevteksten i seg selv når teksten skal vurderes. Læreren må se for seg hva eleven prøver å få til i teksten, og hvilket utgangspunkt eleven har hatt for å skrive den. Imsen (2014, s. 233) legger til at denne formen for dialog er et viktig grunnlag for tilpasset opplæring.

Ut ifra Bakhtins bruk av begrepet *dialog* presiserer jeg begrepet med utgangspunkt i Bakhtins og Vygotskys teorier slik de har blitt presentert i dette kapittelet. Videre anvender jeg definisjonen og bruken av begrepet innenfor en didaktisk kontekst. Heretter fokuserer jeg på *dialog* i forbindelse med skriftlig kommunikasjon, fordi problemstillingen min fokuserer på skriftlige tilbakemeldinger. Jeg anerkjenner at en dialog kan være både muntlig og skriftlig, men ser i denne oppgaven på dialog i skriftlig tekst.

I denne oppgaven forstår jeg dialog som en kommunikasjon mellom flere deltakere, hvor ytringene plasserer seg i forhold til det som tidligere har blitt ytret, og inviterer til en reaksjon og et svar fra de andre deltakerne. Med andre ord henvender avsenderens ytring seg til

mottakeren. En dialog kan kjennetegnes med kvaliteter som vilje til å lytte, være åpen for andres argumenter, og vilje til å endre standpunkt. For eksempel er en lærerkommentar en del av en dialog hvis den svarer på elevens tekst, samtidig som lærerkommentaren legger opp til at eleven kan svare på denne kommentaren. For å svare på elevens tekst må lærerkommentaren ta hensyn til elevens stemme. Kommentaren må vise at den kjenner til elevens utgangspunkt og intensjon bak teksten. Den blir gitt på grunnlag av elevens kontekst, indre stemme og nærmeste utviklingszone. Kommentaren inviterer til et svar ved for eksempel å stille spørsmål eller komme med forslag. Eleven står da fritt til selv å vurdere hvordan han/hun ønsker å bruke kommentaren, og hvordan han/hun skal endre teksten.

Som en motsetning til begrepet dialog, bruker jeg begrepet monolog. En lærerkommentar legger opp til en monolog hvis elevens stemme blir ekskludert. Kommentaren kan da for eksempel være formulert ut ifra kun lærerens idé om hva teksten skal være eller ut ifra kriterier som eleven ikke kjenner til. Kommentaren ekskluderer også elevens stemme hvis den ikke legger opp til at eleven kan vurdere hvordan kommentaren skal brukes, for eksempel ved at kommentaren kommer med krav eller ved at den impliserer at det finnes kun én korrekt måte å skrive en tekst på.

Merk at min bruk av begrepet *dialog* skiller seg noe fra Bakhtins bruk av begrepet. Ifølge Bakhtin (1986a, s. 69) kan ikke en ytring bli til i et tomrom, den vil alltid være en del av en lenke av ytringer. En ytring vil derfor alltid være en del av en dialog, sett ut ifra Bakhtins bruk av begrepet. Innenfor denne vide definisjonen av dialog vil alle lærerkommentarer være en del av en dialog, uavhengig av hvordan de er formulert. Jeg, på min side, definerer begrepet *dialog* ut ifra Bakhtins og Vygotskys teorier. En dialog, slik som begrepet blir brukt i denne oppgaven, innebærer en kommunikasjon der de som er involverte i kommunikasjonen, viser forståelse for de andres utgangspunkt for kommunikasjonen.

2.2.4 Oppsummering: Sosiokulturalisme og dialogisme

Skrijving er altså i et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv en sosial praksis. For at eleven skal kunne lære og utvikle kompetanse, er eleven avhengig av tilbakemeldinger tilpasset elevens kompetansenivå og et samspill der elevens stemme trekkes inn (Imsen, 2014, s. 233). En av lærerens viktige oppgaver er å gi tilbakemeldinger som veileder eleven innenfor den

nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Disse tilbakemeldingene må rettes mot eleven på en slik måte at elevens stemme er til stede i formidlingen (Bakhtin, 1986). Tilbakemeldingene må tilpasses elevens verden, samtidig som de «dytter» eleven fremover, hvor læreren og eleven inngår et samarbeid om å utvikle teksten.

Ut ifra dette perspektivet blir det rettet et fokus på skriving som en prosess, heller enn et produkt. For å fremme skriveutviklingen må eleven få tilbakemeldinger underveis som er rettet mot prosessen, det vil si noe som eleven kan ta i bruk videre på veien mot et ferdig produkt. Gjennom prosessen oppstår det et samspill mellom blant annet eleven og læreren der de må forholde seg til hverandre, og forhandle med hverandre om hvordan teksten skal utvikles.

2.2.5 Dialogisme versus sosiokulturalisme

Vygotskys teorier handler i stor grad om betydningen av interaksjonen mellom det lærende individet og en overordnet. Bakhtins teorier på en annen side tar i større grad opp den kontinuerlige kommunikasjonen mellom individet og omgivelsene, altså dialogen. Vygotsky og Bakhtins teorier er ikke identiske, men de deler begge det grunnleggende synet på sosial interaksjon. Teoriene deres påpeker at alle mennesker eksisterer i en sosial og kulturell kontekst, at vi må forstå mening ut ifra dets kontekst, og at språket er et viktig verktøy for å kunne forstå noe. Teoriene til Vygotsky og Bakhtin utfyller hverandre, der Vygotskys teorier tilbyr kunnskap om individet og utvikling, mens Bakhtins teorier gir teoretiske redskaper og begreper for å analysere språklig kommunikasjon (Dysthe og Igland, 2001, s. 81; Igland, 2008, s. 65).

Teoriene har mye til felles, og brukes i flere tilfeller samlet i et sosiokulturelt læringsperspektiv (jf. Dysthe og Igland, 2001; Smidt, 2010). I og med at denne oppgaven bruker begrepet *dialog* hyppig, har jeg valgt å bruke begrepet *dialogisme* når jeg omtaler læringsteoriene som denne oppgaven bygger på, men begrepet omfatter da både dialogisk og sosiokulturell teori, slik som teoriene har blitt presentert i dette kapittelet. Når jeg imidlertid refererer til den sosiokulturelle og dialogiske forskningen og teoriene generelt sett, bruker jeg begrepet *sosiokulturalisme*, i samsvar med den litteraturen som jeg refererer til.

2.2.6 Sosiokulturelt versus kognitivt perspektiv

Sammenlignet med kognitiv skriveforskning, er den sosiokulturelle skriveforskningen mer sosialt orientert, og opptatt av hvordan skrivingen fungerer i ulike kontekster og i sosialt situerte skriveprosesser (Imsen, 2014; Hoel, 1997, s. 22). I grove trekk kan man si at et kognitivt perspektiv er egnet når man ønsker å fokusere på individet og indre prosesser, mens et sosiokulturelt perspektiv er egnet når man ønsker å undersøke samspillet mellom flere deltakere og prosesser knyttet til tid og sted. Etersom jeg ønsker å undersøke samspillet mellom elev, tilbakemelding og lærer innenfor en bestemt skrivesituasjon, er en sosiokulturell tilnærming mest relevant.

Både den kognitive og sosiokulturelle skriveforskningen kan imidlertid knyttes til den prosessorienterte skrivepedagogikken. Den kognitive siden og den sosiale og kulturelle siden griper inn i hverandre og er begge sider ved skriveprosessen (Hoel, 1997, s. 39). Hovedforskjellen er at kognitivismen fokuserer på de indre, kognitive prosessene ved skrivingen, mens sosiokulturalismen fokuserer på de ytre, sosiale prosessene ved skrivingen.

I de ulike fasene i skrivingen setter læreren i gang og er en del av sosiale prosesser, som skaper et samspill mellom blant annet læreren og elevene. Samtidig lærer elevene gjennom erfaringene i klasserommet hvordan de selv kan håndtere utfordringene når de skriver på egen hånd (Dysthe og Herzberg, 2015, s. 20). Gjennom de sosiale prosessene får elevene muligheten til å sette i gang og utvikle de kognitive prosessene.

Etersom jeg bruker en dialogisk tilnærming til skriveundervisningen i denne oppgaven, fokuserer jeg på det kommunikative samspillet som oppstår, og jeg fokuserer i mindre grad på kognitive aspekter, som for eksempel metakognisjon og skrivestrategier. Allikevel kommer oppgaven til tider innom begreper som typisk blir brukt innenfor kognitivismen, som for eksempel begrepet *skrivestrategi*. Det kognitive og det sosiale er ikke nødvendigvis i praksis klart avgrenset fra hverandre, men kan stå i et dynamisk forhold til hverandre. Nå som jeg har forklart oppgavens perspektiv på skriveundervisning og veiledning, går jeg nærmere inn på selve formidlingen av veiledningen i skriveundervisningen, nemlig tilbakemeldingen.

2.3 Tilbakemelding

Innenfor blant annet responsforskningen brukes flere begreper som henger tett sammen med begrepet *tilbakemelding*, og til tider overlapper disse begrepene hverandre. I følgende avsnitt tar jeg opp de mest sentrale begrepene i forbindelse med *skriftlig tilbakemelding* for å avklare hva de innebærer, definert innenfor denne oppgavens rammer. Jeg viser således hvordan disse begrepene forholder seg til hverandre, og hvordan denne oppgaven bruker dem.

2.3.1 Vurdering, tilbakemelding og lærerkommentar

For å kunne gi en tilbakemelding må noe først vurderes. For eksempel kan en lærer vurdere i hvor stor grad en elevtekst oppfyller enkelte kriterier. Etter at læreren har vurdert elevteksten, kan han/hun formidle vurderingen videre til eleven, for eksempel via en skriftlig tilbakemelding skrevet på slutten av elevteksten. En tilbakemelding er altså en måte å formidle en vurdering på.

Det er ikke uvanlig at begrepet *tilbakemelding* blir brukt mer eller mindre synonymt med begrepet *respons* (Dysthe og Herzberg, 2015, s.25). I likhet med Olga Dysthe og Frøydis Herzberg (2015) er det i denne oppgaven ikke noe formelt skille, fordi begge begrepene betegner resultatet av vurderingen. I utgangspunktet bruker jeg begrepet *tilbakemelding*, hovedsakelig fordi det er dette begrepet deltakerne i studien bruker mest. Dermed opprettholder jeg et samsvar mellom begrepsbruken i datamaterialet og i resten av oppgaven. Ellers bruker jeg begrepet *respons* i de tilfellene dette begrepet er langt mer etablert enn tilbakemelding, for eksempel hos studiedeltakerne eller innenfor forskning og litteratur. For eksempel bruker jeg begrepet *respons* i forbindelse med *responsgrupper* (jf. Igland, 2008, s. 25) og *responsforskning* (jf. Bueie, 2017, s. 8).

Begrepet *tilbakemelding* blir i denne oppgaven ytterligere presisert med begrepet *lærerkommentarer*. En tilbakemelding kan omtale ulike deler av teksten og være plassert på ulike steder, som i tekstmarginen og under teksten. Begrepet *lærerkommentar* referer til hvert enkelt «budskap» fra læreren, og kan være alt fra lengre setninger til ett enkelt ord eller tegn. For eksempel kan en tilbakemelding være sammensatt av kommentarene «Del denne setningen opp i mindre setninger.», «bra!» og «?». Hver enkelt seksjon med tekst skrevet av læ-

deren utgjør en kommentar. *Tilbakemelding* blir altså brukt som et overordnet begrep som betegner alle de skriftlige lærerkommentarene gitt til én tekst. En enkelt tilbakemelding kan med andre ord bestå av flere kommentarer.

2.3.2 Formativ og summativ vurdering

Det er vanlig å skille mellom *formativ* og *summativ vurdering* (Håland, 2016, s.187). *Formativ vurdering* er tilbakemeldinger som har til hensikt å gi respons som elevene kan ta med seg videre i arbeidet (ibid.). Tilbakemeldingen «peker fremover», også kjent som *fremovermelding*, og sier noe om hva eleven må arbeide mer med eller være observant på hvis han/hun skal utvikle seg som skriver. *Formativ vurdering* blir dermed ofte kalt for *vurdering for læring*. Dette kan for eksempel være en tilbakemelding til et utkast som viser eleven hva han/hun kan gjøre for å bli en bedre skriver. *Summativ vurdering* er på den andre siden vurdering av den læringen som har skjedd. Den summerer opp den læringen som har skjedd frem til et visst sluttpunkt, som et sluttresultat (ibid.). Dette kan for eksempel være en oppsummerende kommentar eller en karakter som eleven får på en tekst han/hun har skrevet.

Merk at en *formativ vurdering* ikke nødvendigvis er en *underveisvurdering*. En *underveisvurdering* er vurdering som finner sted underveis i et arbeid, for eksempel som tilbakemelding i skriveprosessen. Denne tilbakemeldingen kan summere opp det som har skjedd i skriveprosessen frem til vurderingen, uten å fortelle eleven hva han/hun kan jobbe videre med. I dette tilfellet formidler tilbakemeldingen en summativ vurdering som blir gitt som en underveisvurdering.

På samme måte er ikke *summativ vurdering* nødvendigvis det samme som *sluttvurdering*. En *sluttvurdering* er den vurderingen som kommer på slutten av et arbeid, for eksempel på slutten av en skriveprosess, men vurderingen kan fremdeles gi råd som eleven kan ta med seg videre i fremtidig arbeid. Begrepene *underveisvurdering* og *sluttvurdering* sier noe om når vurderingen blir gjort, mens *formativ vurdering* og *summativ vurdering* sier noe om innholdet og formålet med vurderingen.

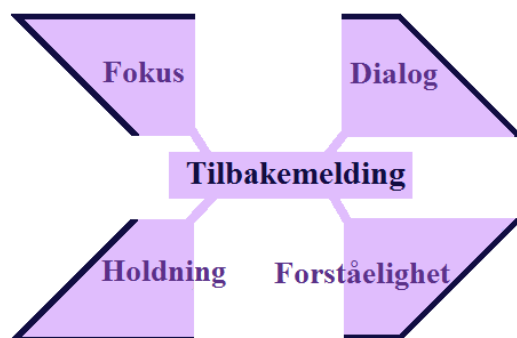
I denne oppgaven undersøker jeg tilbakemeldinger gitt underveis i skriveprosessen, det vil si tilbakemeldinger gitt som *underveisvurdering*. Jeg undersøker ulike aspekter ved tilbakemeldingen som kan regnes som formative kjennetegn, men dette prosjektet handler ikke om å avgjøre om en tilbakemelding er formativ eller summativ.

2.3.3 Tilbakemelding: Ett begrep, fire tema

Basert på hva responsforskningen kan si om læringsfremmende tilbakemeldinger (jf. Black og Wiliam, 1998; Hattie og Timperley, 2007; Igland, 2008) gir Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen i artikkelen *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster* (2011) konkrete forslag til vurderingspraksis i skriveundervisningen. Disse forslagene presenterer de i form av fem teser om tilbakemelding på elevtekster. Tesene gir forslag til hvordan den skrivevedidaktiske vurderingspraksisen kan legge opp til en læringsfremmende skriveundervisning.

Artikkelen om de fem tesene viser at skriving og vurdering henger tett sammen, fordi vurdering i skriveprosessen er essensielt for utvikling av skrivekompetanse. Kvithyld og Aasen (2011) har undersøkt hva som skal til for å gi god respons som motiverer til bearbeiding av tekster og utvikling av skrivekompetanse. De legger frem ulike faktorer som påvirker tilbakemeldinger, presentert innenfor fem teser om hva som kan være en nyttig tilbakemeldingspraksis. Hvis skriveundervisningen følger de fem tesene, vil eleven ifølge Kvithyld og Aasen (2011), få øvet opp evnen til å lese egne tekster kritisk og overvåke egen skriveutvikling, og dette vil føre til god skriveopplæring.

Jeg bruker Kvithyld og Aasens (2011) teser som utgangspunkt for å knytte responsforskningen og samsvarende teorier til skrivesituasjonen i det norske klasserommet. Med andre ord bruker jeg deres fem teser som en operasjonalisert⁹ modell, inspirert av Nilssens (2012, s.101-104) og Rienecker og Jørgensens (2013, s. 190-191) forslag til utvikling av analyseredskap. Tesene tar utgangspunkt i et dialogisk syn på skriving og tilbakemelding, og samsvarer på det viset med hvordan tilbakemelding blir forstått i dette prosjektet.



Figur 2.5: Temaet tilbakemelding delt inn i fire underordnede tema.

Basert på *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster* (Kvithyld og Aasen, 2011) og den forskningen denne artikkelen bygger på, har jeg hentet ut fire temaer (jf. figur 2.5) som er relevante innenfor skrivevedidaktisk vurderingspraksis, sett i et dialogisk perspektiv. Jeg har brukt disse temaene som et utgangspunkt når jeg har undersøkt tilbakemeldingene i skriveundervisningen. Temaene har bidratt til å avgrense datainnsamlingen, noe

⁹ Operasjonalisere – å gjøre et teoretisk begrep om til en målbar variabel.

som var nødvendig med tanke på de mengdene med data som ble samlet inn, og med tanke på den tiden som var til rådighet. Videre har temaene gjort det mulig å undersøke tilbakemeldingene på en systematisk måte. Temaene ble brukt som et utgangspunkt for og et hjelpemiddel til å utvikle metoder for datainnsamlingen (jf. kap. 3.4.2), som videre ga en retning i dataanalysen (jf. kap. 3.7.1) og presentasjonen av data (jf. kap. 4.2.4 og 4.3.4). Ved å bruke *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster* som utgangspunkt for valg av tema har jeg sikret en sammenheng mellom teori og metode, forankret i oppgavens problemstilling.

Ut ifra en tese om at tilbakemeldingen må være selektiv (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 90), har jeg hentet ut temaet *fokus*. Ifølge denne tesen må tilbakemeldingen være tilpasset elevens nivå og bli gitt på utvalgte, relevante områder, heller enn å kommentere på alt. Dette innebærer at lærer og elev før skrivingen og vurderingen må være klar over hva som skal bli vurdert, samt hvordan og hvorfor eleven skal gjøre dette. Temaet *fokus* handler dermed om det tilbakemeldingen kommenterer.

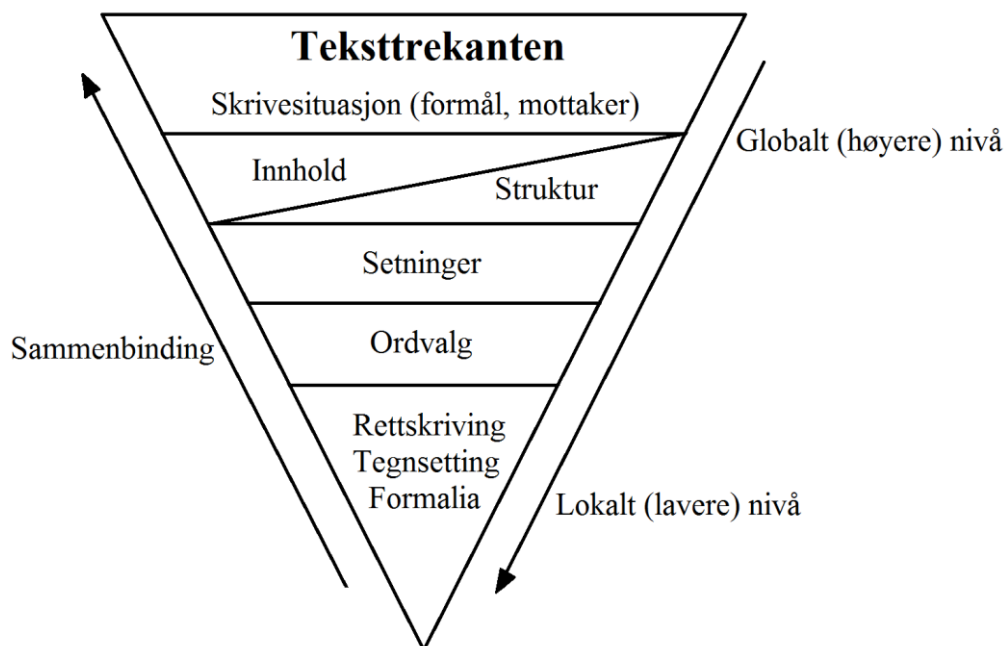
Ut ifra tesen om at tilbakemeldingen må være en dialog mellom skriver og den som gir tilbakemeldingen (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 91) bruker jeg temaet *dialog*. Ifølge denne tesen må læreren og eleven gå inn i forhandlinger om hvordan teksten skal utvikles, med utgangspunkt i formålet med skrivingen. Gjennom tilbakemeldinger skal læreren tilrettelegge for og hjelpe eleven med å realisere sine hensikter, noe som forutsetter at eleven forstår formålet med skrivingen, og at læreren forstår hvilket kunnskapsnivå eleven er på, og hva eleven prøver å få til. *Dialog* handler derfor om samspillet mellom læreren og eleven under tekstska-pingen og gjennom tilbakemeldingen.

Basert på tesen om at tilbakemeldingen må motivere til bearbeiding av elevteksten (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 92), bruker jeg temaet *holdning*. Denne tesen legger frem at eleven må forstå at tekster kan og bør revideres og slik forbedres. Formativ vurdering må da komme underveis, og summativ vurdering til slutt. Dette forutsetter at læreren og eleven har innarbeidet en distinksjon mellom, og en forståelse for, de to vurderingsformene. *Holdning* handler altså om elevens holdning til bearbeiding.

Med utgangspunkt i tesen om at tilbakemeldingen må være forståelig og læringsfrem-mende (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 94), har jeg hentet ut temaet *forståelighet*. Ifølge tesen må eleven kunne lese egen tekst kritisk, det vil si se forskjellen mellom intendert tekst og slik den foreligger. Tilbakemeldingen bør gis som konkrete kommentarer i teksten, der kunnskapsfeil krever konkrete forslag til forbedring, mens utføringsfeil kan rettes av eleven på

bakgrunn av konkrete føringer for hva eleven skal se etter. Læreren og eleven må også ha et felles metaspråk om tekst, hvor veiledningen knyttes inn i meta-samtalen. *Forståelighet* handler dermed om i hvilken grad eleven klarer å bruke tilbakemeldingen.

Det tilbakemeldingen kommenterer i en tekst kan beskrives med begrepene *globalt nivå* og *lokalt nivå*. I grove trekk kan man si at tekstens globale nivåer er de mer abstrakte områdene ved en tekst, som tekstens tenkte mottaker, innholdet, strukturen og setningsoppbygging. Tekstens lokale nivåer innebærer på en annen side de mer konkrete nivåene, som ordvalg, rettskriving og formelle krav. Begrepene har opphav i *teksttrekanten* (figur 2.6), som viser hvordan man kan dele en tekst inn i ulike nivåer. Teksttrekanten gir med det begreper som vi kan bruke for å forstå og omtale tekst. Når jeg videre i oppgaven omtaler ulike nivåer i en tekst, bruker jeg hovedsakelig begrepene *globalt nivå* og *lokalt nivå*, for å beskrive hva tilbakemeldingene fokuserer på i en tekst.



Figur 2.6: Teksttrekanten gir oversikt over de ulike nivåene i en tekst (etter Dysthe, Herzberg og Hoel, 2010, s. 39).

3 Metode

3.1 En kvalitativ tilnærming

Målet med prosjektet har vært å få en dyp og detaljert innsikt i hvordan en lærer og elever kan oppleve tilbakemeldinger i skriveprosessen. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til fenomenet, fordi en slik tilnærming kan fange opp noe av kompleksiteten til det som skjer, samt belyse hva det betyr for dem som er involvert (Postholm, 2010, s. 28-29). Mer konkret har studien tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Steinar Kvale og Svend Brinkmann forklarer fenomenologi som «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantere» (2015, s. 45). Med en fenomenologisk inspirert tilnærming åpner studien for å fange opp lærerens og elevenes opplevelse av tilbakemeldinger.

En kvalitativ tilnærming innebærer at funnene fra prosjektet ikke kan generaliseres og vil ikke kunne gi noen svar på hvordan lærere og elever generelt sett opplever tilbakemeldinger. Videre gir datamaterialet begrenset innsikt i skriveundervisningen og lærernes arbeid med Uiu. Dette er heller ikke oppgavens hovedformål. Formålet er heller å gi innsikt i hvordan undervisningen og arbeidet *kan* være. Det er nettopp oppgavens formål og problemstilling som har styrt valg av metodisk tilnærming. I de neste to delkapitlene kommer jeg nærmere inn på hvorfor en kvalitativ tilnærming har vært egnet for oppgavens formål, og hvilken konsekvens det har hatt for datainnsamlingen i dette prosjektet.

3.1.1 Oppgavens syn på virkelighet og kunnskap

At jeg søker å forstå andres opplevelser av noe, innebærer et virkelighetssyn hvor virkeligheten er noe som blir skapt eller konstruert av personene som befinner seg i den aktuelle situasjonen (Postholm, 2010, s. 34). Det finnes ikke én absolutt sannhet som kan si hva et fenomen er og ikke er, men mange ulike opplevelser av et fenomen, der hvert enkelt perspektiv kan bidra til en utvidet forståelse for fenomenet. I denne studien kan både lærerens og elevenes perspektiv gi innsikt i skriveundervisningen. De kan potensielt sett forstå skriveundervisningen ulikt, men det betyr ikke at den ene forståelsen er rett mens den andre er feil. De ulike perspektivene gir ulike måter å forstå undervisningen på, og de gir til sammen et mer helhetlig bilde av den. Det er derfor et mål med studien å prøve å forstå, og å løfte frem den meningen

læreren og elevene har konstruert ut ifra sin egen livsverden og sine egne erfaringer (Postholm, 2010, s. 34).

For å kunne få innsikt i andres opplevelse av virkeligheten må forskeren få tilgang til de andres verden. Kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne, og forskeren er derfor opptatt av et nært samarbeidsforhold mellom dem (Nilssen, 2012, s. 25). Relasjonen mellom forskeren og deltakerne har stor betydning når datamaterialet samles inn (ibid.). Gjennomføringen av prosjektet har derfor vært farget av et mål om å opprettholde god kontakt mellom meg som forsker og de som deltok i prosjektet.

Mens god kontakt med deltakerne er nødvendig for å få tilgang til deres verden, er kontekstuell informasjon nødvendig for å kunne forstå verdenen deres. Hver enkelt virkelighet er subjektiv og i stadig endring og utvikling (Nilssen, 2012, s. 25), og disse subjektive tolkningene av virkeligheten må derfor forstås på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst (Postholm, 2010, s. 34). Med andre ord må man se på funnene i tilknytning til tid og sted for å kunne tolke dataene som samles inn og for å kunne forstå fenomenet. Denne oppgaven gir derfor rikelig med kontekstuelle beskrivelser for å kunne forstå deltakernes opplevelser innenfor deres kontekstuelle rammer, samt for å synliggjøre forskningsprosessen.

3.1.2 Fleksibel forskning

Når det som studeres er komplekst og kontekstavhengig, krever studien et åpent sinn. I en kvalitativ studie har forskeren en induktiv tilnærming til forskningsfeltet og tar hensyn til situasjonelle betingelser (Postholm, 2010, s. 36). Med andre ord har forskeren en plan klar på forhånd, men er innforstått med at den kan endres underveis i forskningsprosessen. I løpet av et feltarbeid kan man oppdage noe nytt og uventet, innse at det er behov for å justere forskningsdesignet eller møte på uventede hendelser. Jeg har derfor vært opptatt av å lage et fleksibelt forskningsdesign, i den grad det lot seg gjøre, som jeg kunne tilpasse forskningsfeltet i løpet av prosjektet.

I denne studien har jeg altså søkt å samle inn kunnskap om tilbakemeldinger i samarbeid med dem som opplever skriveundervisningen, med utgangspunkt i den aktuelle undervisningen, samt med en forståelse for lærerens involvering i satsingen *skrivning*. I søken etter denne kunnskapen har jeg brukt intervju, observasjon og innsamling av dokumenter som metode for datainnsamling. Disse metodene gjorde det mulig å observere fenomenet på nært

hold, å komme i kontakt med deltakerne og å samle inn kontekstuell informasjon. Nedenfor kommer jeg nærmere inn på hva hver enkelt metode innebærer, og hvorfor jeg har brukt akkurat disse metodene.

3.2 Valg av metode

3.2.1 Semistrukturert forskningsintervju

Kvale og Brinkmann sier det så fint i innledningen til *Det kvalitative forskningsintervju*: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (2015, s. 18). Når man ønsker å vite hvordan noen opplever noe, er det relevant å bruke metoder som samler informasjon direkte fra disse menneskene. Likesom dette prosjektet søker det kvalitative forskningsintervjuet å forstå verdenen sett fra deltakerens side (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Kvalitativt forskningsintervju er en metode som er godt egnet for å samle inn data som kan svare på oppgavens problemstilling, det vil si hvordan lærere og elever opplever tilbakemeldinger. Jeg har derfor brukt kvalitativt forskningsintervju som hovedmetode i dette prosjektet. Gjennom samtaler med lærere og elever kunne jeg samle informasjon om satsingen på skriving, skriveundervisningen og tilbakemeldinger.

Intervjuene har vært semistrukturerte. Det betyr at samtalen ikke styres av forhåndsbestemte spørsmål, men føres som en samtale om utvalgte tema. Ettersom forskeren og deltakeren sammen kommer frem til kunnskap, er det formålstjenlig å gjennomføre et intervju som ikke ensidig styres av forskeren, men som føres som en samtale mellom forskeren og deltakeren. I det semistrukturerte intervjuet blir det stilt åpne spørsmål slik at deltakeren får muligheten til å dele det han/hun mener er viktige dimensjoner for undersøkelsen, samtidig som intervjueren veileder samtalen innenfor bestemte temaer (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 48). Intervjueren bruker en intervjuguide basert på konkrete tema og intervjuspørsmål, men er åpen for å følge opp momenter som ikke er skrevet ned i intervjuguiden (Krumsvik, 2013, s. 125).

Kvale og Brinkmann forklarer at «Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god interaksjon.» (2015, s. 163). Med andre ord er en viktig del av intervjuet å stille gode spørsmål og føre en god flyt i samtalen. Intervjueren stiller åpne spørsmål tilpasset deltakeren for å tilrettelegge for spontane og levende svar. Et semistrukturert intervju burde også være åpent for å følge opp deltakerens svar og de nye retningene de kan åpne for, vurdert etter intervjuerens skjønn og taktfullhet (Kvale og Brinkmann, 2015,

s. 162). Intervjueren kan bidra til god dynamikk i samtalen ved å stille spørsmål som fremmer et positivt samspill, holder samtalen i gang og stimulerer deltakeren til å snakke om egne opplevelser og følelser (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 163). For at spørsmålene skal være engasjerende, bør de være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk (ibid.). Samtidig som det er ønskelig å føre en åpen og spontan samtale, kan det være gunstig å strukturere intervju-situasjonen for å gjøre struktureringen av intervjuet i analysen lettere (ibid.). Mitt mål som intervjuer har vært å tilrettelegge for en samtale med deltakeren som er engasjerende og motiverer til autentiske svar, samtidig som samtalen holder seg innenfor oppgavens tema og problemstilling.

For å legge til rette for at deltakerne kunne gi detaljerte beskrivelser av egne opplevelser, gjennomførte jeg intervjuene med utgangspunkt i konkrete skriveforløp. Ved å ta utgangspunkt i en konkret hendelse la intervjusituasjonen opp til at deltakerne kunne huske fenomenet klart og tydelig, og at de kunne uttale seg korrekt, konkret og utdypende om det. Med et slikt utgangspunkt fikk også jeg, som forsker, muligheten til å observere undervisningen. Denne kunnskapen gjorde det lettere for meg som intervjuer å stille relevante, konkrete og utdypende spørsmål, samt samle inn informasjon om konteksten.

3.2.2 Deltakende observasjon, feltnotat og innsamling av dokumenter

I tillegg til intervju brukte jeg observasjon som metode for innsamling av data. Jeg observerte undervisning i et klasserom og fellesmøter på en skole. Mer konkret brukte jeg deltakende observasjon, som betyr at forskeren ikke deltar i aktivitetene som observeres, men at de som er til stede under observasjonen, er klar over at forskeren er der (Krumsvik, 2013, s. 144). Gjennom observasjon kunne jeg samle informasjon om den situerte, autentiske praksisen som lærere og elever er i, noe som intervju alene ikke plukker opp. Observasjon kan med andre ord bidra med data som kan validere intervjufunn, det vil si bekrefte og styrke troverdigheten til funnene (Krumsvik, 2013, s. 142-143).

En ulempe med denne typen observasjon er at forskeren kan påvirke prosjektdeltakerne og konteksten ved å være til stede (Krumsvik, 2013, s. 36). Forskeren må ivareta en kritisk distanse til det hun observerer, samtidig som denne distansen ikke bikker over til en objektivisme som kan mistolkes av dem som er til stede (ibid.). Dette betyr at jeg, både i forkant

og i løpet av observasjonene, søkte å ha kontakt med deltakerne, for å skape tillit og gode relasjoner, som er en viktig del av det kvalitative feltarbeidet (Nilssen, 2012, s. 25). Samtidig var en viktig del av observasjonen å ikke involvere meg mer enn det jeg måtte for å unngå å påvirke situasjonen. For eksempel hilste jeg på læreren og elevene når jeg møtte dem, men jeg deltok ikke i undervisningen. Som deltakende observatør var målet mitt å være imøtekomende men diskret.

Jeg dokumenterte observasjonene ved bruk av feltnotat, det vil si at jeg noterte det jeg observerte i løpet av observasjonen (Nilssen, 2012, s. 62). Notatene skrev jeg for hånd i en notatbok, som jeg valgte å bruke fremfor mer avansert utstyr som for eksempel lydopptak eller filmopptak. Bruk av opptakere kan være nyttige for å få med seg mye av det som skjer og detaljer, men bruk av slikt utstyr og bearbeiding av slikt materiale kan være både omfattende og tidkrevende (Vedeler, 2000, s. 19-21). I løpet av observasjonen ønsket jeg å samle inn informasjon om skriveundervisningen, som for eksempel hvilken informasjon elevene fikk, og hvilke undervisningsmetoder undervisningen bestod av. Jeg kunne få tilstrekkelig med informasjon om dette ved å ta notater for hånd, og bruk av mer avansert utstyr ville derfor ha vært overflødig.

Formålet med observasjonene var først og fremst å dokumentere de ulike kontekstene. Mer konkret var formålet med å observere fellesmøtene å få innsikt i hvilke tiltak læreren var involvert i ved skolen, mens formålet med å observere skriveundervisningen var å få innsikt i hva slags skriveprosess tilbakemeldingen hadde opphav i. Gjennom observasjon kan forskeren hente inn informasjon som kan bidra til detaljerte skildringer av forskningsstedet (Postholm, 2010, s. 60). Med andre ord kunne jeg ved å observere forskningsfeltet samle inn informasjon som var nødvendig for å beskrive tiltakene og skriveundervisningen, samt omgivelsene der disse fant sted. Disse beskrivelsene utgjør en representasjon av konteksten som tilbakemeldingene er en del av og derfor må forstås i lys av (Postholm, 2010 s.60).

I tillegg til å samle inn informasjon om de ulike kontekstene kan forskeren gjennom observasjon få viktig innsikt i forskningsfeltet. Etersom formålet med metodene er å samle inn informasjon om hvordan deltakerne forstår noe, må forskeren bruke et språk som informantene kjenner seg igjen i for at validiteten skal bli god (Krumsvik, 2013, s. 23). Det er derfor nyttig at forskeren er til stede i det feltet som skal studeres for å lære seg sjargongen før han/hun setter i gang med selve studien. Ut ifra hva forskeren observerer, kan han/hun tilpasse metodene etter deltakerne i studien. For eksempel brukte jeg observasjonene for å notere

hvilke begreper deltakerne brukte. Disse begrepene brukte jeg i intervjuene av deltakerne for å øke sjansen for at deltakerne forstod spørsmålene og svarte på det jeg spurte etter.

Som en del av feltarbeidet samlet jeg også inn dokumenter i forbindelse med skriveundervisningen. Disse dokumentene gir detaljer som kan støtte og bekrefte informasjon fra andre kilder (Yin, 2014, s. 107). Når jeg har intervjuet prosjektdeltakerne om skriveundervisningen og tilbakemeldinger, kan tekstene som har blitt utdelt og laget i løpet av undervisningen, bidra til å utdype og oppklare funn fra intervjuene. Slike tekster er for eksempel elevtekster med tilbakemeldinger og vurderingskriterier.

3.2.3 Hvordan de ulike metodene forholder seg til hverandre

Enhver metode har sine sterke og svake sider (Yin, 2014, s. 106), og det er begrenset hva hver enkelt informasjonskilde kan si om et fenomen. Ved å kombinere flere metoder kan det samlede datamaterialet gi grunnlag for en mer allsidig belysning av de fenomenene som studeres (Grønmo, 2016, s. 68). En slik kombinasjon omtales som metodetriangulering og innebærer å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder. Med andre ord er metodetriangulering en prosedyre for å sikre god validitet i studien (Krumsvik, 2013, s. 157).

I denne studien har jeg brukt intervju som hovedmetode, i tillegg til observasjon og innsamling av dokumenter som støttende metoder. Funnene fra intervjuene kan bekreftes, avkreftes og utdypes ved hjelp av funnene fra observasjonene og dokumentanalysene. Slik sett kan triangulering også bidra til å styrke påliteligheten til funnene i studien (Nilssen, 2012, s.142). I dette prosjektet er triangulering også viktig fordi den kan sikre at studiedeltakernes perspektiv blir korrekt formidlet (Yin, 2014, s. 122).

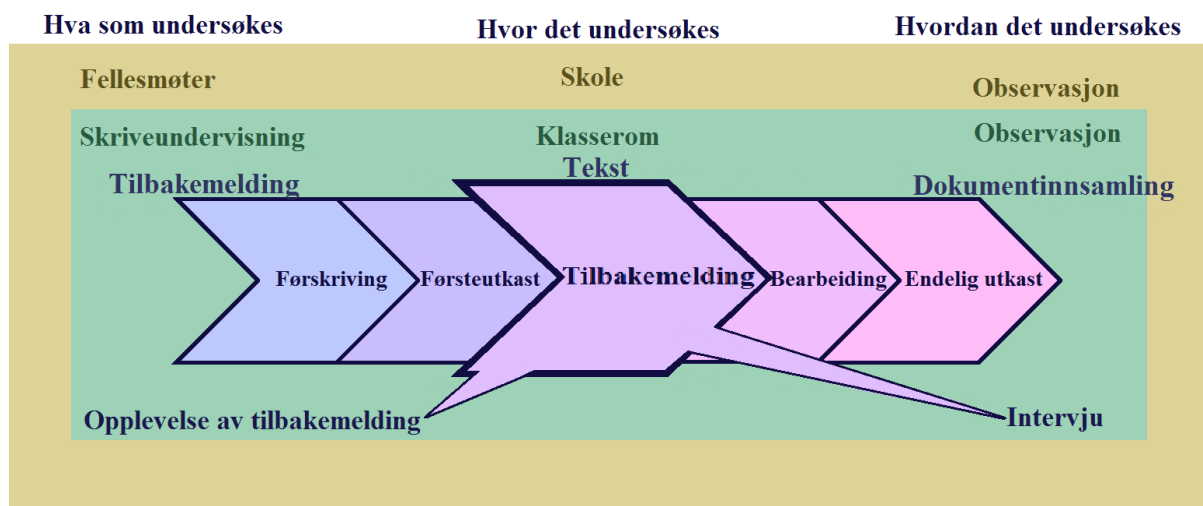
3.2.4 To runder med datainnsamling

Datainnsamlingen har altså vært sammensatt av intervju, observasjon og innsamling av dokumenter og har blitt gjennomført i forbindelse med en konkret hendelse. I lys av forskningsspørsmålet *Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?* har jeg gjennomført denne datainnsamlingen to ganger. Disse datainnsamlingene omtaler jeg som *den første runden* og *den andre runden*. Den første runden ble gjennomført så tidlig som mulig, mens den

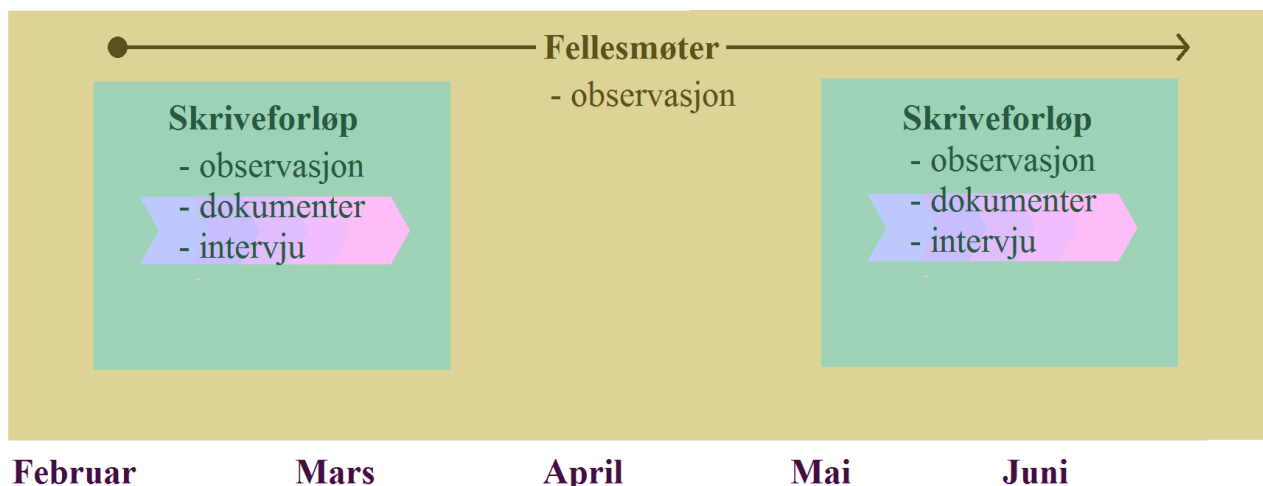
andre runden ble gjennomført så sent som mulig for å skape avstand mellom de to innsamlingene. Formålet var å la arbeidet med satsingen *skrivning* pågå så lenge som mulig slik at eventuelle endringer skulle bli synlige. Begge rundene har blitt gjennomført med de samme metodene og det samme utvalget for å skape et utgangspunkt for sammenligning av funnene.

Til tross for at jeg sammenligner funnene, har jeg vært åpen for å justere prosjektet etter behov for å maksimere muligheten til å samle inn og produsere relevante data (Nilssen, 2012, s. 29). Vedeler (2000, s. 36) understreker at åpenhet er viktig i kvalitativ forskning, noe som krever et fleksibelt forskningsdesign. I løpet av prosjektet har jeg brukt erfaringene jeg har fått underveis for kontinuerlig å tilpasse og forbedre forskningsdesignet. Samtidig har jeg vært opptatt av at innsamlingene skulle være konsise nok til at det er mulig å sammenligne datamaterialet fra de to rundene. Fra prosjektet startet og frem til den andre runden med datainnsamling ble avsluttet, observerte jeg fellesmøtene til en skole som tok opp satsingen *skrivning*. Formålet var å dokumentere tiltak som potensielt sett kunne ha en sammenheng med dataene som ble samlet inn fra skriveundervisningen.

Figur 3.1 nedenfor gir en oversikt over hvilke metoder jeg har brukt, hva jeg har brukt dem til, og hvordan de ulike metodene og kontekstene (skole, undervisning og tekst) står i forhold til hverandre. Den neste figuren, figur 3.2, gir en oversikt over prosjektet og illustrerer forløpet til datainnsamlingen.



Figur 3.1: Oversikt over en runde med datainnsamling



Figur 3.2: Oversikt over hele datainnsamlingen.

3.3 Utvalg

3.3.1 Utvalgsriterier

Første steget ved å finne deltakere til studien var å finne en skole som var interessert i å delta. Jeg hadde følgende kriterier til valg av skole:

- Er i gang med satsingen Uiu
- Har *skrivning* som satsingsområde
- Holder til på Vestlandet

De to første kriteriene er nødvendige for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Fordi satsingen Uiu kun gjelder ungdomsskoler impliserer det første kriteriet at skolen er en ungdomsskole. Sistnevnte kriterium valgte jeg av praktiske årsaker med tanke på ressurser til rådighet for reise.

For å kunne undersøke en lærers opplevelse av tilbakemeldinger i norskundervisningen var det sentralt å ha med en norsklærer i studien. Siden forskningsdesignet la opp til å samle inn store mengder data, var det begrenset hvor mange deltakere jeg hadde mulighet til å undersøke. Formålet med studien var ikke å kunne trekke noen generelle konklusjoner, men å undersøke et fenomen i dybden. Jeg valgte derfor å samle data fra én lærers undervisning, der jeg brukte følgende kriterium til valg av lærer:

- Underviser i norsk

Som tidligere nevnt i oppgavens innledning (jf. kap. 1.3), tar studien utgangspunkt i norskfaget fordi det er innenfor dette fagområdet jeg har mest kompetanse.

For å kunne undersøke elevers opplevelse av tilbakemeldinger valgte jeg å ha med tre elever i studien. Jeg hadde med mer enn én elev for å få mest mulig data om skriveundervisningen. Potensielt sett kunne elevene være ulike og gi ulik innsikt i fenomenet. Data hentet fra flere elever kunne altså gi mer informasjon om fenomenet. Overordnet kan data samlet fra flere deltakere bidra til en videre innsikt i og refleksjon rundt det som skal undersøkes. Jeg hadde ikke med flere enn tre elever med hensyn til de ressursene jeg hadde til rådighet. Innsamling og behandling av kvalitative data er krevende og omfattende, og det var derfor begrenset hvor mange deltakere jeg kunne ha med i studien. Elevene ble valgt ut ifra følgende kriterier:

- Har den deltakende læreren som norsklærer
- En av elevene er en gutt
- En av elevene er en jente

Jeg valgte førstnevnte kriterium fordi det var den deltakende lærerens skriveundervisning som skulle undersøkes. For at dataene hentet fra elevene skulle kunne si noe om denne undervisningen, måtte elevene naturligvis være involvert i denne undervisningen, det vil si ha den deltakende læreren i norsk. Jeg brukte de to siste kriteriene for å ha med ulike kjønn, ikke for å undersøke om det er forskjeller blant kjønn, men for at begge kjønnene skulle være representerte, så sant det var mulighet for det. Hvilket trinn elevene gikk på, hadde liten betydning for oppgavens formål og spørsmål, og jeg stilte derfor ikke noen kriterier til valg av klassetrinn.

3.3.2 Kontakt med feltet

Før jeg tok kontakt med feltet meldte jeg prosjektet til Personvernombudet for forskning, det vil si til Norsk senter for forskningsdata (<http://www.nsd.uib.no/>), heretter omtalt som NSD. Prosjektet ble vurdert som meldepliktig og ble godkjent av NSD (vedlegg 1). Fordi prosjektet innebar behandling av personlige data, har et gjennomgående prinsipp for dette prosjektet vært å tilfredsstille personopplysningsloven (2000) og følge retningslinjene til NSD. Dette betyr blant annet at deltakerne ble informert om prosjektet, at de samtykket til å delta, at de deltok frivillig, og at de ikke skal kunne identifiseres i denne oppgaven.

Kontakt og utvelging av deltakere har skjedd gjennom det Grønmo (2016, s. 116) kaller for *selvseleksjon*. Ved selvseleksjon blir de potensielle deltakerne informert om prosjektet og avgjør deretter om de ønsker å delta eller ikke. Da jeg kontaktet skolen, tok jeg utgangspunkt i en liste over skolene som var deltakere i Uiu, samt utvalgskriteriene som har blitt nevnt ovenfor (kap. 3.3.1). Én etter én sendte jeg en e-post med forespørsel om deltakelse (vedlegg 2) til de aktuelle skolene. Da en av skolene meldte interesse, fikk jeg opprettet kontakt gjennom e-post og telefon med skolens rektor. Rektoren videreformidlet forespørselen til de aktuelle lærerne, hvor én lærer meldte interesse for å delta. Valg av deltaker falt da naturlig på denne læreren, som jeg heretter kommer til å referere til med det fiktive navnet Lene. Via rektoren fikk jeg kontaktinformasjon til Lene og opprettet kontakt. Lene fikk først informasjon om prosjektet via e-post. Deretter møtte vi hverandre på den deltakende skolen, der vi utvekslet informasjon og ble enige om hvor, når og hvordan datainnsamlingen skulle gjennomføres. Lene underviste kun én klasse norsk, og valget av klasse som skulle observeres falt derfor naturlig på denne klassen, som jeg i denne oppgaven refererer til som 8A.

Den første dagen med klasseromsobservasjon ble jeg i oppstarten av norsktimen introdusert for klassen av Lene, og deretter introduserte jeg meg selv. Etter en kort introduksjon informerte jeg elevene muntlig om prosjektet. Siden elevene er under 15 år måtte en foresatt gi samtykke til at eleven deltar. Jeg delte derfor ut et skriv med skriftlig informasjon om prosjektet og forespørsel om deltakelse (vedlegg 3B) til alle elevene. Elevene som ønsket å delta, måtte ta skrivet med hjem og få underskrift av en foresatt, for så å levere det signerte skrivet enten til meg eller Lene. Seks elever meldte interesse for å delta, én gutt og fem jenter. Fordi kun én gutt ønsket å delta, falt valget naturlig på denne ene gutten, som jeg heretter refererer til med det fiktive navnet Einar. Blant de resterende elevene ble det tilfeldig trukket ut to jenter, som jeg heretter refererer til med de fiktive navnene Tone og Trine.

3.3.3 Beskrivelse av utvalget

Skolen som Lene jobber på, er en offentlig skole som holder til på Vestlandet. Fordi det ikke er så mange skoler som deltar i pulje 4 med *skrivning* som satsingsområde, og jeg ønsker å ivareta deltakernes anonymitet, har jeg valgt å ikke oppgi flere eller mer detaljerte opplysninger om skolen.

Lene underviser som kjent blant annet en 8. klasse i norsk. Hun har mange års erfaring som norsklærer og har i de siste årene jobbet på sin nåværende skole. Hun har gått på en lærerhøyskole og i ettertid tatt videreutdanning og flere kurs. I forbindelse med Uiu er Lene en av skolens tre ressurslærere. I oppstarten av skolens arbeid med Uiu kunne lærerne søke om å bli ressurslærer, og Lene var en av dem som meldte interesse. Å være ressurslærer innebærer at hun samarbeider med skoleleder, skolens ressurslærere og en veileder fra en høgskole. Hun deltar på samlinger og møter utenfor skolen, der hun får faglig påfyll slik at hun i samarbeid med andre kan utarbeide gode opplegg for kollegaene sine.

Klassen til Lene består av cirka 30 elever og har én klokke time med norsk fire ganger i uka. De tre elevene som deltok i prosjektet, har alle norsk som morsmål.

3.4 Forberedelser til datainnsamling

3.4.1 Observasjonsskjema og feltnotater

En observasjon kan gjennomføres på en systematisk og velfundert måte, for eksempel ved hjelp av et observasjonsskjema (Krumsvik, 2013, s. 143). Observasjonsskjemaene, slik jeg har brukt dem, gir forslag til spørsmål som forskeren kan stille seg og forslag til hva hun kan se etter under observasjonen. Et observasjonsskjema veileder forskeren gjennom datainnsamlingen og kan med det styrke studiens reliabilitet (Yin, 2014, s. 84).

Før jeg satte i gang med observasjon, utviklet jeg to veiledende observasjonsskjema, ett for fellesmøtene (vedlegg 4A) og ett for undervisningen (vedlegg 4B). Jeg lagde disse skjemaene for å få en oversikt over hva jeg kunne se etter, og slik sikre meg at jeg fikk samlet inn nødvendig og relevant informasjon (Yin, 2014, s. 90). Skjemaene ble brukt for å veilede, og ikke styre, observasjonen.

I tillegg til å bruke observasjonsskjemaene, tok jeg notater av hva enn som virket relevant for prosjektet. Her brukte jeg en notatbok, der jeg loddrett delte sidene i to (jf. figur 3.3).

09:00	Ingen prater Alle elevene skriver på PC	Imponerende ro og konsentrerte elever
09:05	timen rundes av: L spør om elevene vil skrive hjemme E: "Nei" L → skrive på skolen - Skal ikke levere tekst i dag, kan jobbe videre hvis de vil. Innlevering neste uke.	Potensielle grunner til godt arbeid: • Rutine-vant m. arbeidsmåten, vet hva som forventes • Forståelig oppg./gode hjelpemidler • Interessant/aktuell oppg.? → spør elevene i int.

Figur 3.3: Utklipp av en side med feltnotater fra observasjon av undervisningen.

På den venstre siden noterte jeg konkrete observasjoner, og på den høyre siden noterte jeg egne tanker og refleksjoner rundt disse observasjonene. Slik kunne jeg skille mellom det som skjedde, og mine egne fortolkninger (Krumsvik, 2013, s. 144). Notatene av de konkrete observasjonene utgjør et utgangspunkt for beskrivelsene av det som skjedde, mens notatene av mine egne refleksjoner utgjør et utgangspunkt for umiddelbare analyser og tolkninger av det som ble observert (Postholm, 2010, s. 62). Slike refleksjonsnotater kan bli et bidrag til senere analyser (Krumsvik, 2013, s. 144) og eventuelt bidra til justeringer av senere datainnsamling (Postholm, 2010, s. 64). Jeg noterte også dato og tidspunkt for hver observasjon for å få en fullstendig oversikt over når de ulike observasjonene ble gjort. Feltnotatene fra observasjonene består altså av notater basert på observasjonsskjema, frie notater, og refleksjonsnotater.

3.4.2 Utvikling av intervjuguide

For å forberede et intervju med god dynamikk anbefaler Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) å utarbeide to intervjuguider, der den ene er formulert ut ifra prosjektets teoretiske språk, og den andre er tilpasset prosjektdeltakernes dagligspråk. Som tidligere nevnt (jf. kap. 2.3.3), har jeg valgt å fokusere hovedsakelig på fire tema i forbindelse med det overordnede temaet *tilbakemelding: Fokus, dialog, holdning og forståelighet*. Ut ifra disse temaene formulerte jeg

spørsmål som jeg ønsket å få svar på, altså spørsmål som søker å svare på oppgavens forskningsspørsmål (jf. vedlegg 5). Disse spørsmålene omtaler jeg som intervjuets *overordnede spørsmål*. Videre tok jeg utgangspunkt i de overordnede spørsmålene og formulerte spørsmål tilpasset prosjektdeltakerne, som jeg omtaler som *intervjuspørsmål*. Formålet med å oversette spørsmålene til et tilpasset dagligspråk, er for å generere spontane, rikholdige beskrivelser (Kvale og Brinkmann, 2015, 164).

I tillegg til disse fire temaene hadde intervjuguiden til lærerintervjuet spørsmål om lærerens involvering i Uiu for å svare på forskningsspørsmålet *Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?*. I den andre runden med intervju stilte jeg også spørsmål til alle prosjektdeltakerne om de merket noen endringer for å svare på forskningsspørsmålet *Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?*.

I forkant av datainnsamlingen, gjennomførte jeg pilotintervju, for å prøve ut og justere intervjuguidene. En utprøving av intervjuguiden er viktig for å teste om intervjuspørsmålene fungerer, og om deltakerne forstår innholdet i dem (Krumsvik, 2013, s. 127). En annen god grunn til å gjennomføre pilotintervju er å teste egne ferdigheter som intervjuer og prøve ut det tekniske utstyret (Krumsvik, 2013, s. 127-128).

Det var liten tid til rådighet mellom utviklingen av intervjuguidene og tilgangen til feltet, og jeg prioriterte derfor å få gjennomført pilotintervjuene så raskt som mulig, fremfor å finne ideelle pilotdeltakere. Det ville ha vært tidkrevende å få kontakt med og tilgang til et utvalg som tilfredsstiller alle utvalgskriteriene til dette prosjektet. Hovedformålet med pilotintervjuene var å prøve ut formuleringene av spørsmålene, min egen rolle som intervjuer og det tekniske utstyret, noe som jeg mener var mulig selv om pilotdeltakerne ikke oppfyller alle utvalgskriteriene.

Lærerintervjuet ble prøvd ut med en PPU-student som hadde deltidsjobb på en ungdomsskole. Ungdomsskolen deltok i Uiu, men ikke i satsingen *skrivning*. Intervjuet tok utgangspunkt i tekster som hans elever hadde skrevet i naturfag. Elevintervjuet ble prøvd ut med en annen student, med utgangspunkt i en av hennes siste tekster skrevet i norsk på videregående skole. Ved hjelp av pilotintervjuene fikk jeg testet intervjuguidene, gjort meg verdifulle erfaringer og fikk konstruktiv kritikk fra pilotdeltakerne, som resulterte i flere nyttige justeringer av intervjuguidene. Basert på erfaringene fra pilotintervjuene, laget jeg intervjuguidene som ble brukt i den første runden med datainnsamling (vedlegg 6A og 6B).

Jeg brukte også erfaringene fra den første runden med datainnsamling til å forbedre intervjuguidene til den andre runden (vedlegg 6C og 6D). Som tidligere nevnt (jf. kap. 3.1.2) har jeg brukt de erfaringene jeg gjorde meg underveis i prosjektet for å tilpasse og forbedre forskningsdesignet. Formålet med endringene var å legge opp til en best mulig flyt i samtalen, som jeg tidligere har forklart (jf. kap. 3.2.1) er en essensiell del av det kvalitative forskningsintervjuet. Samtidig holdt jeg meg til små og subtile endringer slik at intervjuene i størst mulig grad skulle spørre etter den samme informasjonen. For eksempel fjernet jeg ikke noen spørsmål, men jeg la til noen nye spørsmål. Tematisk sett var ikke disse nye, men de innledet til eller utdypet andre spørsmål. Spørsmålene ble lagt til fordi jeg ønsket å få mer informasjon om et tema, fordi noen av svarene i de første intervjuene ikke var utdypende nok, og jeg måtte stille deltakerne oppfølgingsspørsmål for å få mer informasjon. Hvordan intervjuguidene ble utformet, både i lys av pilotintervjuene og i lys av den første runden med datainnsamling, blir ytterligere beskrevet i vedlegg 6-I.

3.5 Innsamling av datamateriale

3.5.1 Observasjon av fellesmøtene

I 5 måneder, fra og med februar til og med juni, observerte jeg skolens fellesmøter som tok opp Uiu og satsingsområdet *skrivning*. Skolen la opp til å ha disse møtene cirka en gang i måneden. Det ble satt av en og en halv time til hvert møte, som startet like etter at elevenes skoledag var over. I løpet av feltarbeidet mitt observerte jeg fire møter. Møtene ble ledet av skolens rektor og la til tider opp til innlegg fra eksterne fagfolk, ressurslærerne ved skolen og lærerne ved skolen. To av møtene ble holdt på skolens personalrom, ett av dem ble holdt i skolens kantine, og ett av møtene ble holdt først i kantina og deretter på personalrommet.

Personalrommet var et stort rom der det var satt opp fem bordgrupper, i tillegg til et kaffebord og sofa i to av hjørnene til rommet. Kantina var også et stort rom og hadde tre whiteboarder og en prosjektor i den ene enden av rommet. Det var satt opp fem bordgrupper i dette rommet, utformet som en hesteko. Utformingen av disse rommene indikerte at det var plass til mange deltakere på møtene, som satt sammen i grupper på tre til syv personer.

I forkant av det første fellesmøtet foreslo jeg for Lene at jeg eller hun kunne introdusere meg for lærerne, hvis det var mulighet for det. Under det første møtet som jeg observerte,

introduserte Lene meg til de lærerne som jeg satt nærmest til. Jeg og Lene forklarte kort hvorfor jeg var til stede. I løpet av alle fellesmøtene satt jeg blant lærerne og tok notater mens jeg observerte, men jeg deltok ikke selv i oppleggene. Jeg valgte å sitte blant lærerne for å komme så nærme som mulig lærernes perspektiv på møtene. Jeg plasserte meg bevisst bakerst blant lærerne for å være så diskret til stede som mulig. Min tilstedeværelse så ikke ut til å være til bry for noen under fellesmøtene. Lærerne var imøtekommende når jeg hilste på dem, men var ellers opptatt av møtene og av dem som deltok på møtene.

3.5.2 Observasjon av undervisningen

Under observasjonen satt jeg fremme i klasserommet. Jeg valgte å sitte her først og fremst fordi det stod en ledig stol og pult der. Pulten var plassert i et hjørne, til høyre for tavlene og kateteret, like ved inngangsdøra til klasserommet. Den ledige plassen gjorde det mulig å komme seg raskt og diskret på plass og med det forstyrre undervisningen minst mulig, i motsetning til å måtte flytte en stol, og eventuelt en pult, i et klasserom med lite plass til overs til en ekstra sitteplass.

På grunn av plasseringen kunne elevene lett se meg. En fordel med denne plasseringen var at elevene kunne bli vant til mitt nærvær. Jeg fikk øyekontakt med dem og nikket og smilte til dem når de gikk forbi. De deltakende elevene fikk slik litt tid på å bli vant til mitt nærvær før jeg intervjuet dem. En ulempe med denne plasseringen var at det var lett for elevene å legge merke til meg under hele observasjonen. Observatørens tilstedeværelse i forskningsprosessen kan påvirke hvordan deltakerne handler (Grønmo, 2016, s. 164). Formålet med observasjonen var derimot ikke å samle data om elevenes oppførsel, men å samle data om undervisningsopplegget. Jeg fikk også under observasjonen inntrykket av at mitt nærvær ikke var til bry for hverken elevene eller læreren.

En annen ulempe med plasseringen var at det var vanskelig å se tavlen. Dette førte til at jeg ikke fikk tatt notater av mindre skrift fra PowerPoint-sider og lignende. På en annen side ville jeg ikke hatt tid til å skrive av alt uansett. Målet med observasjonen var å få notert ned hva skriveundervisningen bestod av og ikke å sitere ordrett all informasjon som ble gitt. I tillegg leste læreren av teksten når hun brukte PowerPoint, og jeg fikk notert, om ikke sitert ordrett, hvilken informasjon som ble gitt.

Under observasjonen satt jeg for det meste stille og tok diskret notater for hånd i en notatbok. Til enkelte tider, når elevene jobbet selvstendig, henvendte Lene seg til meg for å oppdatere meg om undervisningen, som for eksempel å forklare hva de jobbet med og hvorfor. Denne formen for samtale kaller Postholm (2010, s. 73-74) for *det uplanlagte, halvformelle intervjuet*. Samtalen er ikke planlagt på forhånd og blir ikke styrt av forskeren, men deltakeren deler informasjon på eget initiativ. Denne informasjonen har bidratt til en dypere forståelse for skrivesituasjonen, som gjenspeiles i datainnsamlingen og presentasjonen av dataene. Utenom disse samtalene hadde jeg lite kontakt med deltakerne under observasjonen, og jeg deltok ikke selv i undervisningen. Gjennom observasjon samlet jeg inn informasjon om undervisningen, som utgjør grunnlaget for de kontekstuelle beskrivelsene av skriveundervisningen i denne oppgaven (jf. kap. 4.2.2 og 4.3.2).

Generelt sett startet Lene timene med en oppsummering av hva klassen hadde gjort tidligere, etterfulgt av konkret informasjon om hvordan elevene kunne skrive tekstene, og en påminnelse om målet for timen. Mens Lene snakket med elevene, skrev hun opp stikkord på tavla. I tillegg brukte hun PowerPoint, der hun ga elevene informasjon om hvordan de kunne skrive tekstene, og hva de skulle gjøre i timen. Når klassen skulle idémyldre, diskutere eller lignende, fikk elevene et par minutter til å snakke sammen med sidemannen, som de omtalte som *læringspartner*, eller i grupper på rundt fire elever. Deretter gikk Lene gjennom med klassen i plenum om hva de hadde kommet frem til. Som en del av undervisningen fikk elevene blant annet utdelt ark med *skriverammer*. Disse skriverammene bestod av skjematiske maler og hjelpespørsmål tilpasset de enkelte skriveoppgavene.

Elevene skrev noen ganger for hånd og noen ganger på bærbare skole-PCer. Når de skrev for hånd, førte de tekstene inn i en linjert skrivebok som de omtalte som en *elevbok*. I disse tilfellene samlet Lene inn elevbøkene, skrev tilbakemeldinger for hånd i bøkene og ga dem tilbake til elevene. Når elevene skrev tekstene på PC, leverte de inn tekstene via den digitale læringsplattformen itslearning. Lene skrev da ut tekstene, førte inn tilbakemeldinger på utskriftene for hånd og leverte utskriftene til elevene.

3.5.3 Intervju med læreren og elevene

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene i løpet av norsktimene til elevene, slik at det ikke skulle gå utover annen undervisning eller eventuelt elevenes fritid. En av fordelene med

å forholde seg til norsktimene var at jeg kunne avtale hvilke tider som passet med Lene, som jeg allerede hadde kontakt med. En av ulempene var at intervjuene ble begrenset til en time per dag. Før datainnsamlingen vurderte jeg dette som god tid til hvert intervju. I løpet av feltarbeidet var det derimot både deler av timer og hele timer som falt bort av ulike grunner. I flere av tilfellene ble det derfor for lite tid til rådighet til å gjennomføre hele intervjuet i én økt. I de tilfellene jeg var klar over tidsbegrensningen på forhånd, rundet jeg av samtalene der det virket naturlig. Jeg fortsatte intervjuene så snart det lot seg gjøre. Når intervjuene strakte seg over to økter, oppsummerte jeg forrige samtale før jeg fortsatte samtalen. Formålet med oppsummeringen var å friske opp minnet om den tidligere samtalen hos deltakeren i et forsøk på å plukke opp tråden i samtalen. Denne oppsummeringen ga meg også en mulighet til å bekrefte, eller eventuelt avkrefte, at jeg hadde forstått den tidligere samtalen riktig.

Jeg valgte å bruke rom etter Lenes forslag. Lene var bedre kjent med skolen enn meg, og det var derfor naturlig å la henne anbefale et rom til intervjuet (Postholm, 2010, s.82). Kriteriet for valg av rom var at intervjudeltakerne ville være skjermet for forstyrrelser. Slik kunne jeg forsikre meg om at jeg unngikk å ta opp bakgrunnsstøy, som er nødvendig for at det skal være mulig i ettertid å høre intervjuet og transkribere det (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). I alle intervjusituasjonene virket deltakerne komfortable med både rommene og selve intervjuet, og lyd kvaliteten på opptakene var god.

Alle intervjuene ble åpnet med informasjon om intervjuet, som Kvale og Brinkmann omtaler som *brifing* (2015, s.104), med utgangspunkt i informasjonen som er opplyst på intervjuguidens forside (vedlegg 6). Det er god forskningsetikk å informere deltakerne i forkant om intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104), og en fortrolig introduksjon kan være avgjørende for den følgende samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 160). Gjennom denne informasjonen fikk jeg også presisert min forståelse for intervjuet, som for eksempel begrepet tilbakemelding og formålet med å ha elevtekstene til stede, for å forsikre at deltakerne ville forstå hva intervjuspørsmålene spurte etter. I slutten av brifingen spurte jeg om de hadde noen spørsmål for å oppklare eventuelle uklarheter.

Den senere analysen av intervjuene ville innebære koding av svarene, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) oppfordrer da til at forskeren under intervjuet kontinuerlig avklarer betydningen av svarene med tanke på kategoriene som skal brukes senere. I intervjuene forsøkte jeg underveis i samtalene å oppsummere deltakernes svar i form av spørsmål, slik at deltakerne hadde mulighet til å bekrefte eller avkrefte oppsummeringen min. Dette gjorde jeg

for å forsikre meg om at jeg hadde forstått svaret deres riktig. Slik kunne jeg redusere sjansen for misforståelser og kunne videre føre en samtale med forståelse for deltakerens utsagn.

Denne teknikken ga meg muligheten til å forsikre meg om at jeg hadde forstått svarene riktig allerede mens samtalen fant sted. Alternativt kunne jeg ha henvendt meg til deltakerne i ettertid, men dette vurderte jeg som for tidkrevende og upraktisk, både for meg og deltakerne. En potensiell fallgrube med denne samtalestrategien var at jeg risikerte å styre samtalen og legge ord i munnen på deltakerne. På en annen side var oppsummeringene en mulighet til å vise hva jeg tematisk sett var interessert i og med det styre samtalen i en retning som var fruktbar for forskningens fokus (Postholm, 2010, s. 83). I intervjuene hendte det også at deltakerne avkreftet eller presiserte oppsummeringene mine, noe som jeg tolker som et uttrykk for at samtalestrategien oppfylte formålet, og at deltakerne ikke var redde for å presisere hva de mente.

Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker som stod plassert mellom meg og deltakeren for å få med begge utsagn. Jeg valgte å bruke lydopptaker slik at jeg kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Opptakene gav meg muligheten til å gå tilbake til intervjuene og høre gjennom dem med fokus på ulike formål, som for eksempel å oppsummere samtalen eller transkribere og analysere intervjuet. Jeg ønsket å bruke en så diskret opptaker som mulig, slik at den ikke skulle virke sjenerende for deltakeren. Opptakeren var på størrelse med en mobiltelefon og var lett å plassere mellom meg og deltakeren. I tillegg tok jeg til tider notater under intervjuene, hovedsakelig stikkord til deltakernes utsagn som ville bli relevante senere i samtalen, samt oppfølgingsspørsmål som jeg ønsket å stille. Notatene ble et nyttig hjelpemiddel for å føre en samtale som deltakeren kunne oppfatte som relevant (Postholm, 2010, s. 82). Notatene ble skrevet for hånd i en utskrift av intervjuguiden.

I forkant av intervjuene informerte jeg deltakerne om at det kunne hende at jeg tok notater, om hva jeg tok notater av, og hvorfor. Jeg forsikret meg også om at deltakerne ikke hadde noe imot at jeg til tider tok notater mens vi snakket sammen. Under intervjuene var jeg opptatt av at jeg ikke skulle skrive mer enn det jeg anså som nødvendig, slik at jeg kunne vie all min oppmerksomhet til samtalen og vise deltakeren at jeg var engasjert i den.

3.6 Behandling av datamaterialet

3.6.1 Behandling av datamateriale fra intervjuene

Samme dagen som intervjuene ble gjennomført, hørte jeg gjennom opptakene for å forsikre meg om at lyd kvaliteten var god, og om det var noe innhold som måtte utdypes. Det var ikke behov for å gjennomføre noen av intervjuene på nytt, men i noen få tilfeller dukket det opp mindre detaljer som jeg ønsket å vite mer om. For eksempel nevner Einar et navn i det første intervjuet (vedlegg 7B, linje 84). Jeg spurte Einar dagen etter hvem dette var, og han forklarte at det var en av elevene i klassen hans. I transkripsjonen har dette navnet blitt sensurert til «MEDELEV», der leseren får den relevante opplysningen om at Einar kanskje snakker om tilbakemeldingen han har fått, med en av medelevene sine. Når jeg hørte gjennom opptakene, noterte jeg også ned alle inntrykkene jeg fikk og refleksjonene jeg gjorde meg under intervjuet, noe som kan bidra til økt innsikt og refleksjon i analysene og tolkningen av datamaterialet (Postholm, 2010, s. 103-104).

Selve transkripsjonen av intervjuene ble satt i gang så snart jeg hadde tid til det, det vil si etter at intervjuene for den aktuelle runden var over. Intervjuene har blitt transkribert for å få oversikt over materialet og for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). En annen fordel med å transkribere intervjuene er at lydopptakene overføres til skriftlig format og kan med det legges ved denne oppgaven. Disse transkripsjonene er med på å synliggjøre datamaterialet og hvordan det har blitt samlet inn, og de bidrar på det viset til oppgavens gjennomsiktighet.

I løpet av transkripsjonsarbeidet vil det foregå kontinuerlige analyser, og det er derfor en fordel at forskeren gjør forskningsarbeidet selv (Postholm, 2010, s. 104). Jeg transkriberte intervjuene selv fordi det ga en mulighet for å bli kjent med datamaterialet, noe som er en fordel til den umiddelbare og senere analysen, samt til presentasjonen av datamaterialet. Mens jeg transkriberte datamaterialet, noterte jeg kontinuerlig egne tanker og refleksjoner i transkripsjonene. Disse notatene ble ført inn i en annen farge enn selve transkripsjonen slik at jeg tydelig kunne skille mellom datamateriale og subjektive notater.

Fremgangsmåten for transkriberingen i dette prosjektet har vært basert på valg som jeg har tatt ut ifra hva jeg selv har ansett som mest relevant for prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) forklarer at det ikke finnes noen universell form eller kode for transkripsjon av intervjuer, men at hvordan en velger å transkribere, vil avhenge av hva transkripsjonen skal

brukes til. Intervjuene har med det blitt transkribert ordrett, men ikke talemålsnært, for å få frem så mye som mulig deltakernes egne ord og opplevelser. Transkripsjonene inkluderer også informasjon som ikke kommer eksplisitt til uttrykk i lydopptakene i transkripsjonene, som pauser og ansiktsuttrykk, fordi denne informasjonen gir innsikt i utsagnenes kontekst. I vedlegg 7-II utdyper jeg hvilke valg jeg har tatt og hvorfor, og i vedlegg 7A gir jeg en oversikt over og forklaringer av tegnene som har blitt brukt i transkripsjonene.

3.6.2 Behandling av dokumenter og notater fra observasjonene

Feltnotatene ble bearbeidet like etter at oppholdet i feltet for dagen var avsluttet. De ble ført inn på en oversiktlig og systematisk måte i egne digitale dokumenter, som jeg omtaler som *feltlogg*. Feltloggene følger de frie feltnotatenes struktur ved at de skiller mellom konkrete observasjoner og egne refleksjoner, i tillegg til at loggene opplyser dato, tid og sted. Ved å skrive disse loggene fikk jeg muligheten til å skrive ut detaljerte beskrivelser og oppsummeringer, basert på feltnotatene og det jeg nettopp hadde observert. Disse beskrivelsene har blitt brukt for å gi de ulike kontekstuelle beskrivelsene som presenteres i denne oppgaven (f.eks. kap. 3.5.2. og 4.2.1). Denne formen for skriving er også nyttig fordi den bidrar til utvikling av forskerens forståelse av forskningsfeltet (Postholm, 2010, s. 63).

I løpet av feltarbeidet samlet jeg også inn ulike former for dokumenter. De dokumentene som ikke inneholdt noen form for personlig informasjon, som for eksempel vurderingskriterier, ble kun skannet og deretter lagt ved denne oppgaven. Dokumentene som inneholdt personlig informasjon, det vil si elevtekstene og tilbakemeldingene, måtte derimot bli behandlet slik at ingen kunne bli identifisert i disse tekstene. Ettersom flere av tekstene var skrevet for hånd, skrev jeg av tekstene, slik at den originale håndskriften ble utelatt. Utenom den personlige informasjonen, ble tekstene skrevet av direkte. Med andre ord ville ikke noe innhold som var relevant for denne oppgaven gå tapt. Denne formen for anonymisering innebærer imidlertid at den originale skriftutformingen forsvinner. Det vil derfor for eksempel ikke være mulig å bedømme hvor leselige kommentarene er ut ifra vedleggene i denne oppgaven. Jeg har valgt å prioritere anonymisering fremfor synliggjøring av de originale kommentarene, for å sikre deltakernes anonymitet.

3.6.3 Beskrivelse av datamaterialet

Som et resultat av feltarbeidet satt jeg igjen med lydopptak av intervju, feltnotater, elevtekster med tilbakemeldinger og dokumenter som ble utdelt i undervisningen. Til sammen utgjør dette datamaterialet som denne oppgaven bygger på, der intervjuene er kjernematerialet for dataanalysen og funnene som presenteres deretter.

Disse intervjuene ble som kjent gjennomført med én lærer og tre elever. Alle deltakerne ble intervjuet individuelt, og intervjuene ble gjennomført i forbindelse med to ulike skriveforløp. Med andre ord har jeg gjennomført åtte intervjusamtaler. Opptakene av intervjuene utgjør til sammen 4 timer og 24 minutter med intervjusamtale. Disse opptakene har blitt transkribert og utgjør til sammen rundt 115 sider med transkribert materiale (vedlegg 7B-7I).

Når et intervju skal rapporteres og siteres fra, er det viktig å forsøke å uttrykke den sosiale konteksten i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162). Hver enkelt transkripsjon gir derfor innledningsvis en kort beskrivelse av intervjusituasjonen. I tillegg blir det også gitt en kort beskrivelse av deltakernes tekster og skrivesituasjon, som for eksempel hvilke tekster deltakerne har tilgang til under intervjuet, og hvor langt de har kommet i skriveforløpet, samt hvor intervjuet ble gjennomført. Alle intervjuene ble gjennomført på skolen, og denne generelle opplysningen blir derfor ikke opplyst i beskrivelsen. Intervjusamtalene blir plassert i en større kontekst ved hjelp av feltnotatene, som jeg har delt inn i to grupper: notater fra observasjon av fellesmøter og notater fra observasjon av skriveundervisning.

Feltnotatene fra fellesmøtene utgjør 21 sider med håndskrevne notater, og er et resultat av observasjon av fire møter. Til sammen representerer materialet seks timer med observasjon. Feltnotatene fra undervisningen utgjør 21 sider med håndskrevne notater, og er et resultat av observasjon av ni norsktimer. I tillegg består feltnotatene av åtte sider med håndskrevne notater fra feltsamtaler som jeg har hatt med deltakerne utenom observasjonene.

I løpet av feltarbeidet samlet jeg også inn fem elevtekster (vedlegg 8), skrevet av elevene som deltok i denne studien. Disse tekstene ble med andre ord skrevet i norsk av ungdomsskoleelever fra 8. trinn. Alle tekstene ble skrevet på bokmål av elever som har norsk som morsmål. Fire av disse tekstene består også av tilbakemeldinger skrevet av den deltakende læreren, Lene. Elevtekstene ble samlet fra to ulike skriveforløp, der tekstene fra det første skriveforløpet ble skrevet i månedsskiftet februar – mars, og tekstene fra det andre skriveforløpet ble skrevet i juni.

Fra skriveforløpet i mars samlet jeg inn én tekst for hver deltakende elev, det vil si tre elevtekster. Disse tekstene ble skrevet som førsteutkast og var en del av en lengre skriveprosess. Hver tekst ble skrevet for hånd og inneholder en tilbakemelding fra læreren som også ble skrevet for hånd.

Fra skriveforløpet i juni samlet jeg inn tekster fra to av de deltakende elevene. Den ene teksten ble skrevet som førsteutkast og var en del av en lengre skriveprosess. Elevteksten ble skrevet for hånd og inneholder en tilbakemelding fra læreren som også ble skrevet for hånd. Den andre elevteksten ble skrevet på PC og inneholder ikke noen tilbakemeldinger. I tillegg til elevtekstene samlet jeg inn skriverammene (vedlegg 9), som også inneholder vurderingskriterier, som elevene fikk i forbindelse med disse to skriveforløpene.

Det blir gitt en mer omfattende beskrivelse av hver enkelt av disse tekstene i neste kapittel, hvor elevtekstene blir beskrevet i avsnittene 4.2.3 og 4.3.3, og skriverammene blir beskrevet i avsnittene 4.2.2 og 4.3.2. Nedenfor i tabell 3.1 gir jeg en enkel oversikt over datamaterialet som har blitt presentert i dette kapittelet.

Kilde	Datamateriale	Omfang
Intervju	Transkripsjon	4 t. 24 min. / 115 s.
Observasjon av møter	Feltnotat	21 s. / 6 t. (4 møter)
Observasjon av undervisning	Feltnotat	21 s. / 9 norsktimer
Feltsamtaler	Feltnotat	8 s.
Skriveforløp	Elevtekster	5 tekster
Skriveforløp	Tilbakemelding fra læreren	4 tilbakemeldinger

Tabell 3.1: Oversikt over datamaterialet.

3.7 Metode for analyse av datamaterialet

I de neste avsnittene forklarer jeg kort hvilke metoder jeg har benyttet i analysen av datamaterialet. Analysen gjelder først og fremst kjernematerialet, det vil si intervjutranskripsjonene. I tillegg har lærercommentarene blitt analysert, slik at de kan bli presentert på en

oversiktlig og relevant måte. Med hensyn til oppgavens omfang, gir jeg ikke lengre beskrivelser av og eksempler fra selve analyseprosessen. Nilssen forklarer at «Fordi forskeren er sitt eget instrument er det helt nødvendig at hun beskriver sin egen analyse- og tolkningsprosess, ...» (2012, s. 154). Postholm (2010, s. 114) foreslår at en beskrivelse av utviklingen av kategorier kan legges ved oppgaven for å synliggjøre forskningsarbeidet. I vedlegg 10 gir jeg derfor en lengre og mer detaljert beskrivelse av analyseprosessen, i tillegg til eksempler fra denne prosessen.

3.7.1 Analyse av intervjutranskripsjonene

I første omgang ble datamaterialet analysert for å kunne redusere materialet og med det gjøre det mer oversiktlig, forståelig og rapportvennlig (Postholm, 2010, s. 86). Her har jeg primært brukt åpen koding og kategorisering, som er «kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen» (Nilssen, 2012, s. 78). Koding innebærer å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Kodene er umiddelbare og korte og definerer den handlingen eller erfaringen som beskrives av intervjudeltakeren (ibid.). Åpen koding innebærer at forskeren setter koder på fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79). Forskeren møter datamaterialet med et åpent sinn og setter navn på de ulike sekvensene som representerer det aktuelle fenomenet. I denne delen av arbeidet endte jeg opp med over hundre ulike koder.

Den neste delen av analysen ble å gruppere kodene i kategorier for at datamengden skulle bli håndterlig (Nilssen, 2012, s. 79). Denne delen av analysen kalles for kategorisering, og det går ut på å samle grupper av begreper som ser ut til å dekke det samme fenomenet (Nilssen, 2012, s. 88). Det endelige målet med denne grupperingen er å utvikle kategorier «som fanger de studerte erfaringene og handlingene fullt ut» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226).

Det var imidlertid vanskelig å se hvordan de ulike kodene hang sammen. For å oppdage hvilke sammenhenger de ulike kodene kunne ha, benyttet jeg meg av de overordnede spørsmålene til intervjuguiden (jf. vedlegg 5) som stillas. Dette gjorde jeg fordi en kategorisering ut ifra kodene alene ville ha løsrevet dem fra den konteksten de hadde oppstått i, nemlig spørsmålene som ble stilt og den lengre, helhetlige intervjusamtalen. Spørsmålene var ikke

styrende i sorteringen av kodene, men gjorde det tydeligere hva de ulike kodene representerte. I denne fasen benyttet jeg meg av meningsfortetting som et analytisk verktøy. Meningsfortetting innebærer å komprimere lange setninger til kortere setninger, hvor «den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Disse komprimerte meningsenhetene og tilhørende koder ble plassert innenfor de overordnede spørsmålene der det lot seg gjøre. Noen sekvenser ble plassert under flere ulike spørsmål og noen sekvenser ble ordnet under nye punkter utenom spørsmålene.

Ved hjelp av denne metoden kunne jeg sette i gang med kategoriseringen. I denne delen av analysen trer teorien frem og kan bli brukt for å se sammenhenger mellom kodene og utsagnene (Nilssen, 2012, s. 99). Teoriene som har blitt presentert tidligere i denne oppgaven (jf. kap. 2), ble brukt som et hjelpemiddel for å sortere kodene og komme frem til kategorier. Teoriene kommer for eksempel til syne i bruk av begreper som *stemme*, *dialog*, *tekstnivå* og *faser i skriveprosessen*. Ved hjelp av først meningsfortetting og deretter kategorisering ble hundrevis av koder slått sammen til rundt 50 koder. Med utgangspunkt i innholdet i intervju-samtalene, teorien og kodene jeg hadde funnet, sorterte jeg videre kodene i forhold til hverandre. Gjennom denne prosessen ble alle kodene plassert innenfor fem kategorier: tilbakemelding, skriving, kunnskap, deltakere og Uiu.

Med tanke på prosjektets forskningsspørsmål ønsket jeg å finne ut hvordan prosjekt-deltakerne var involverte i og opplevde disse kategoriene. For å kunne presentere kategorier som representerer opplevelsene til deltakerne var det behov for å gjennomføre en ny analyse av transkripsjonene, med utgangspunkt i disse kategoriene. Jeg var fremdeles åpen for å finne nye innsikter og koder, men kategoriene som jeg allerede hadde utviklet, ble et nyttig verktøy for å vite hva jeg så etter i datamaterialet. Transkripsjonene ble kodet og sortert innenfor kategoriene, og deretter ble kodene ordnet innenfor mer overordnede koder. Enkelte koder ble omformulert, og i noen tilfeller ble de flyttet innenfor andre koder, men kategoriene forble de samme.

Resultatene av denne analysen er lagt ved denne oppgaven (vedlegg 11) for å synliggjøre hvilke sekvenser kodene representerer, og hvordan kodene er ordnet i forhold til hverandre. Dette vedlegget gir også en beskrivelse av hvordan jeg har gått frem når jeg har laget tabellene, for ytterligere å synliggjøre analyseprosessen. I vedlegg 12 blir flere av kodene beskrevet for å vise hva de innebærer. Jeg har ikke inkludert koder som jeg anser som intuitive i dette vedlegget, ut fra hensyn til tid. For eksempel forklarer ikke vedlegget koden *informasjon*

innenfor kategorien *kunnskap*, fordi jeg går ut ifra at leseren forstår at koden refererer til den informasjonen som elevene har fått i forbindelse med skriveundervisningen. Ellers viser tabellene hvilken kontekst kodene blir brukt innenfor, samt viser til eksempler i datamaterialet, og gir dermed en indikasjon på hva kodene representerer.

3.7.2 Beskrivelse av kategoriene

Kategoriene *tilbakemelding*, *skrivning*, *kunnskap* og *deltakere* betegner alle ulike aspekter ved skriveundervisningen ut ifra et tilbakemeldingsperspektiv. Kategorien *tilbakemelding* betegner temaet tilbakemelding i konkret forstand og viser hva deltakeren er mest opptatt av i en tilbakemelding. Den gir altså informasjon om hva deltakerne mener en tilbakemelding er, og hva som er viktig for deltakerne i en tilbakemelding. Kategorien undersøker hva en tilbakemelding er sammensatt av, altså tilbakemeldingens innhold, struktur og formål. Innhold og struktur henger tett sammen, og det blir derfor ikke gjort noe tydelig skille på disse. Innhold og struktur handler om hva tilbakemeldingen tar opp og fokuserer på, omfanget av dette innholdet, og hvordan tilbakemeldingen er utformet. Formål handler om tilbakemeldingens funksjon, altså hva tilbakemeldingen brukes til. Synet på tilbakemeldingens formål gjenspeiles av synet på hva skrivning er, og denne koden har slik sett en glidende overgang mellom kategoriene *tilbakemelding* og *skrivning*. For eksempel kan et syn på skrivning som en prosess føre til et syn på tilbakemeldinger som et hjelpemiddel for å bearbeide tekster. Motsatt kan et syn på skrivning som et produkt føre til et syn på tilbakemeldinger som en sluttvurdering.

Kategorien *skrivning* viser hvilket syn skrivingen styres av og deles inn i to hovedretninger: synet på skrivning som en prosess og synet på skrivning som et produkt. Et prosessorientert syn innebærer et fokus på hva som skjer underveis i skrivingen, som tekstproduksjon og bearbeiding, mens et produktorientert syn innebærer et fokus på endt skrivning, som for eksempel sluttvurderinger og at skrivning består av kun én fase. Kategorien undersøker med det hvilke faser deltakeren er opptatt av og hvilken betydning disse fasene har for deltakeren.

Kategorien *kunnskap* gir innsikt i hvilken informasjon deltakeren kjenner til i forbindelse med skriveundervisningen. Denne kategorien undersøker hva skriveundervisningen er, som hvilke aktiviteter og innhold den er satt sammen av, samt gir data om hvordan deltakerne opplever skriveundervisningen i form av hva de har fått med seg, og hva det har å si for deres skrivning. Deltakerens kjennskap til skriveundervisningen blir hovedsakelig beskrevet innenfor

kodene *informasjon*, som viser hva de har jobbet med, *undervisningsmetode*, som viser hvordan de har jobbet med det, og *hjelpemidler*, som viser hvilke midler elevene har hatt tilgang til for å kunne bearbeide og bruke den informasjonen de har fått.

Kategorien *deltakere* utforsker hvem som er involverte i skrivingen og hvilke roller de tar på seg eller blir tildelt. Disse deltakerne kan for eksempel være medelever, læreren eller skriveren selv. Overordnet undersøker kategorien hvem som bidrar til skrivingen av den enkelte teksten, og hvordan.

I tillegg har jeg tatt med kategorien *Uiu* når jeg har analysert lærerintervjuene. Det er forståelig at denne kategorien ikke dukker opp i elevintervjuene, ettersom jeg ikke har stilt dem spørsmål direkte knyttet til *Uiu*, og fordi elevene trolig i liten grad kjenner til *Uiu*. Denne kategorien handler om hvordan læreren er involvert i *Uiu*, det vil si hvilket arbeid som utgjør *Uiu*, og hvordan læreren opplever dette arbeidet.

Det er lite overraskende at jeg endte opp med akkurat disse fem kategoriene, med tanke på at intervjuene har lagt opp til å samtale om fem utvalgte tema (jf. vedlegg 5). Det er helt klart mulig å se en viss sammenheng mellom temaene og kategoriene *dialog* og *deltakere*, *fokus* og *kunnskap*, *holdning* og *skrivning*, *forståelighet* og *tilbakemelding*, og ikke minst *Uiu* og *Uiu*. Allikevel vil jeg si at kategoriene gir andre signaler om hva de inneholder og hva som er viktig, sammenlignet med intervjuguidens tema. Kategoriene har oppstått som et resultat av forhåndsbestemte tema når intervjusamtalene ble gjennomført, men kodene som kategoriene har blitt utviklet ut ifra, representerer deltakernes utsagn. Hver kategori består altså av momenter som deltakerne har valgt å ta opp i forbindelse med disse temaene. På dette viset representerer kodene innenfor hver kategori deltakernes verden og beskriver deltakernes perspektiv på den aktuelle kategorien. Kategoriene har med andre ord blitt utviklet ut ifra deltakernes opplevelse av temaene som intervjuene tar opp.

3.7.3 Analyse av lærercommentarene

Ut ifra kodene som har kommet frem som et resultat av analysen av intervjutranskripsjonene, har jeg også analysert lærercommentarene som har blitt samlet inn som en del av datainnsamlingen. Dette er en enkel analyse for å kunne beskrive tekstene og plassere funnene fra intervjuene i kontekst. I neste kapittel, der funnene presenteres (jf. kap. 4), blir kommenta-

rene beskrevet ut ifra antall kommentarer, plassering og formulering. I vedlegg 13 har jeg laget en oversikt over hvilke formuleringer hver enkelt kommentar blir beskrevet med. Formuleringene til lærerkommentarene har overordnet blitt kategorisert som enten *ros* eller *kritikk*, der kritikken beskrives som enten *forklaring*, *krav*, *oppfordring*, *forslag*, eller *spørsmål*.

Ros formidler at noe er positivt og kan være kommentarer som «bra» eller «veldig spennende». Forklaringer peker på hva teksten er. En forklaring kan for eksempel være «du mangler overskrift» på en tekst som ikke har en overskrift, eller «dette er en lang setning» til en setning som er veldig lang. Krav er kommentarer som forteller hva eleven må gjøre og inneholder som regel formuleringen «du må». Oppfordring kan minne om krav, men er formulert med en tone som gir uttrykk for at det er mulig å velge å gjøre noe annet. Disse kommentarene kan for eksempel inneholde formuleringene «du bør» eller «prøv å». Forslag er formulert på en måte som gir uttrykk for at det finnes flere måter å gjøre noe på, og at dette forslaget er ett av dem. Slike kommentarer kan for eksempel bestå av formuleringen «du kan». Forslag kan også bli formulert som et spørsmål, men denne typen kommentar omtaler jeg som et spørsmål. Når jeg bruker begrepet spørsmål, innebærer det alle typer spørsmål, som for eksempel åpne, lukkede og ledende spørsmål.

3.8 Etikk

I et kvalitativt forskningsarbeid bør forskningen og etiske prinsipper gå hånd i hånd (Postholm, 2010, s. 142). Forskeren tilstreber å skaffe gode data, samtidig som prosjektdeltakerne blir verdsatt i forskningsprosessen. Gjennom hele dette prosjektet, fra utforming av forskningsdesign til rapportering av data, har jeg kontinuerlig foretatt etiske betraktninger og valg. Prosjektet er gjennomsyret av målet om å vedlikeholde god forskningsetikk, som blant annet kommer til uttrykk i denne oppgaven (jf. kap. 3.3.2 og 3.6.1). Prosjektets etiske retningslinjer følger blant annet retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), NSDs retningslinjer (<http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>), og personopplysningsloven (2000). I de neste avsnittene skal jeg ikke gå inn på en lengre diskusjon om forskning og etikk, men jeg tar opp noen av de større etiske betraktningene som har hatt en konsekvens for behandling av data i dette prosjektet.

Først og fremst har jeg forsikret at deltakerne fikk informasjon om prosjektet og ønsket å delta gjennom hele prosjektet. Når personopplysninger skal behandles, som for eksempel navn, har forskeren en lovfestet informasjonsplikt og må innhente samtykke fra dem som deltar (NESH, 2016, s. 13). Før jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen måtte prosjektdeltakerne informeres om prosjektet og samtykke til å delta. Prosjektdeltakerne ble informert om prosjektet både muntlig og skriftlig (vedlegg 3). Elevene fikk tilpasset informasjon om prosjektet muntlig, mens elevenes foresatte ble informert skriftlig. Før den aktuelle datainnsamlingen satte i gang samlet jeg inn skriftlig samtykke fra alle deltakerne, inkludert fra elevenes foresatte. Underveis i feltarbeidet, ble det tydeligere hva jeg så etter, og med det hva som ville bli relevant å presentere i denne oppgaven, som for eksempel elevtekster og transkripsjoner av intervjuene. I forkant av den andre runden med datainnsamling, bearbeidet jeg derfor informasjonsskrivene og samlet inn nytt skriftlig samtykke fra alle deltakerne (vedlegg 3C og 3D). Deltakerne fikk slik oppdatert informasjon om prosjektet, og jeg fikk forsikret at de samtykket til det deltakelse i prosjektet ville innebære for dem.

I løpet av prosjektet henvendte jeg meg jevnlig til deltakerne, og forsikret meg om at innholdet i datamaterialet var representativt for deltakernes perspektiv og kunne publiseres. Læreren fikk tilsendt alle beskrivelsene vedrørende Uiu, skolen, undervisningen, læreren og funn, som hun kunne lese gjennom og bekrefte, eller eventuelt korrigere. Når det gjelder elevene, henvendte jeg meg kun til dem muntlig like etter intervjuene, noe som jeg vurderte som mest gunstig for elevene. All innsamling og bruk av datamateriale har med andre ord blitt godkjent av både NSD og prosjektdeltakerne.

For at databehandlingen skulle være godkjent ble datamaterialet behandlet konfidensielt og anonymisert før publikasjon (NESH, 2016, s. 16). Nettsiden til NSD forklarer kort og godt at «Anonymisering innebærer en bearbeiding som gjør at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i datamaterialet du sitter igjen med» (NSD.uib.no). For å ivareta deltakernes anonymitet anonymiserte jeg datamaterialet der jeg anså det som nødvendig. Derfor anonymiserte jeg blant annet alle navnene som dukket opp i datamaterialet (jf. kap. 3.6.1). Med andre ord er alle navnene i forbindelse med datamaterialet fiktive. Deltakerne ble opplyst om og samtykket til hvilken informasjon som skulle publiseres, og hvilken informasjon som ble anonymisert.

Ettersom deler av datamaterialet inneholdt personopplysninger, har det vært et krav til at materialet ble lagret på en forsvarlig måte (NESH, 2016, s. 18). En sentral del av databehandlingen i dette prosjektet var å oppbevare datamaterialet på en etisk forsvarlig måte, det vil

si at datamateriale som inneholder personopplysninger, ble oppbevart trygt og adskilt fra øvrige data. Alt datamateriale ble for øvrig behandlet konfidensielt. Datamaterialet ble aidentifisert så tidlig som mulig i databehandlingen, der jeg brukte koblingsnøkler der det var nødvendig. Alt materiale var til enhver tid under mitt oppsyn eller låst bort, alltid utilgjengelig for uvedkommende. Som opplyst i informasjonsskrivene, er det kun jeg og veilederen min som har hatt innsyn i datamaterialet, og ved prosjektslutt blir alt datamateriale tilintetgjort.

Til slutt kan jeg nevne at forskeren har et ansvar for at forskningsdeltakerne ikke blir utsatt for alvorlige eller urimelige belastninger (NESH, 2016, s. 19). Denne retningslinjen gjelder også det NESH (2016, s. 19) omtaler som «hverdagslige ubehag». Her tolker jeg blant annet tidspress som en belastning. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju alle deltakerne like etter at de hadde fått tilbakemeldingene, både for at de skulle huske fenomenet så klart som mulig, og for at datamaterialet skulle samles inn fra så like utgangspunkt som mulig. I prosjektet prioriterte jeg imidlertid å gjennomføre intervjuene når det passet for deltakerne for å unngå å belaste dem. For flere av deltakerne var det til tider mye å gjøre, både for læreren og elevene, spesielt da sommerferien nærmet seg. Intervjuene ble gjennomført til ulike tider, og i noen tilfeller måtte intervjusamtalene gjennomføres i to omganger. Jeg og deltakerne ble sammen enige i forkant av intervjuene om hva som var gode tidspunkt for å gjennomføre samtaler.

3.9 Validitet, reliabilitet, og generalisering

Til slutt i dette kapitlet vil jeg si noen ord om oppgavens validitet, reliabilitet og generalisering. Jeg nevner kort noen av de svake sidene ved oppgaven, og hvilke tiltak jeg har foretatt for å veie opp for disse svakhetene.

3.9.1 Validitet

Innenfor kvalitativ forskning handler validitet om at en har undersøkt det som var formålet å undersøke (Krumsvik, 2013, s. 151). Med andre ord handler validitet om studiens pålitelighet, det vil si om datamaterialet gir svar på spørsmålene en vil ha svar på. Ved bruk av kvalitative metoder, og spesielt intervjuer, står forskeren i fare for å påvirke deltakerne og kan med det svekke studiens validitet (Krumsvik, 2013, s. 156).

Deltakerne var på forhånd klar over at jeg skulle være til stede i undervisningen og samle inn tekstene deres, og dette kan ha påvirket hvordan de har opptrådt i situasjonene og deres utforming av tekstene. Dette har imidlertid vært nødvendig, ettersom deltakerne har rett på informasjon og må samtykke til å delta før informasjonen samles inn (NESH, 2016, s. 13). Her kan jeg legge til at da jeg opprettet kontakt med Lene, hadde klassen allerede startet på det første skriveforløpet som jeg samlet datamaterialet fra. Dette stadfester at den første delen av skriveforløpet ble planlagt før jeg kom i kontakt med deltakerne, og det kan derfor ikke ha blitt påvirket av min kontakt med feltet. Trolig gjelder dette også for resten av skriveforløpet. Jeg kan imidlertid ikke si noe om i hvilken grad mitt nærvær har påvirket det observerte forløpet og de innsamlede tekstene, og det er en metodisk svakhet som må tas i betraktning når funnene blir vurderte. Til gjengjeld gir jeg rikelig med beskrivelser for å synliggjøre situasjonene og mitt eget nærvær, for eksempel i avsnitt 3.5.2 og innledningsvis i intervjutranskripsjonene (vedlegg 7B-I), slik at de som leser denne oppgaven får en mulighet til å avgjøre i hvilken grad dette eventuelt kan ha vært en faktor.

Et av tiltakene for å styrke oppgavens validitet har vært å benytte meg av ulike valideringsfellesskap, det vil si å samtale med andre om funnene og tolkningene som jeg har kommet frem til (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 284). Som tidligere nevnt (jf. 3.5.3) ga jeg uttrykk for mine egne tolkninger av deltakernes utsagn kontinuerlig i løpet av intervjusamtalene, der deltakerne kunne verifisere informasjonen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Etter at datamaterialet ble analysert sendte jeg funnene til Lene, slik at hun kunne kontrollere at de var representative for hennes eget perspektiv, kjent som medlemsvalidering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 284). Funnene og tolkningene kunne ha blitt validert ytterligere ved å samtale med de deltakende elevene om dem, samt samtale med andre forskere når det gjelder de større og mer teoretiske fortolkningene (ibid.). Her har derimot ikke tiden strukket til når det gjelder dette prosjektet.

3.9.2 Reliabilitet

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om forskningsresultatenes troverdighet, som en styrker ved å synliggjøre forskningen (Krumsvik, 2013, s. 158). For å styrke denne oppgavens reliabilitet har et av tiltakene vært å vektlegge gjennomsiktighet, det vil si å synliggjøre forskningsprosessen. Oppgaven består derfor gjennomgående av grundige beskrivelser, samt vedlegg som dokumenterer forskningsprosessen.

I intervjustudier er studiens reliabilitet blant annet avhengig av spørsmålene som blir stilt i intervjuene. Ordvalg og ledende spørsmål kan påvirke svarene til deltakerne (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). For å teste og styrke spørsmålenes kvalitet gjennomførte jeg to pilotintervju (jf. kap. 3.4.2). I tillegg brukte jeg informasjonen som ble samlet inn ved hjelp av observasjon for å tilpasse formuleringene etter deltakernes språk.

Det kommer allikevel til syne, blant annet i intervjutranskripsjonene (vedlegg 7), at jeg er en uerfaren intervjuer og forsker. For eksempel styrte jeg intervjusamtalene noe mekanisk etter intervjuguidene, spesielt i intervjuene som ble gjennomført den første runden. På grunn av manglende erfaring var jeg til tider i intervjuene usikker på hvordan jeg skulle tolke svarene, og hvordan jeg skulle følge dem opp. Med en slik føring av intervjusamtalen er det mulig at jeg ikke har samlet informasjon om hvordan deltakerne opplever tilbakemeldinger, men at jeg har fått svar i en mer snever forstand. På en annen side la intervjusamtalene opp til at deltakerne kunne komme med innspill på eget initiativ, samt oppfordret jeg deltakerne på slutten av intervjuene til å ta opp det de følte ikke hadde blitt dekket godt nok i samtalene.

Som tidligere nevnt (jf. kap. 3.4.2) brukte jeg erfaringene fra de første intervjuene for å forbedre intervjuguidene. Erfaringene mine fra intervjuene kommer også til uttrykk i intervjutranskripsjonene, der intervjutranskripsjonene fra den andre runden er lengre og inneholder flere utforskende spørsmål som følger opp deltakernes svar. Prosjektet er altså preget av at det er gjennomført av en uerfaren forsker. Samtidig har prosjektet blitt gjennomført med kontinuerlige erfaringer, refleksjoner og justeringer for å sikre at det har kommet frem til svar som kan gi et troverdig svar på problemstillingen og som er representativt for utvalget.

3.9.3 Generalisering

Jeg har allerede nevnt at funnene fra prosjektet ikke kan generaliseres (jf. kap. 3.1) ettersom studien benytter seg av kvalitative metoder og utvalget består av få deltakere. Innenfor kvalitativ forskning handler generalisering imidlertid ikke om resultatene kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen som produseres i en spesifikk situasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 290). I denne studien handler ikke generalisering om funnene kan være universelle, men i hvilken grad funnene kan overføres til andre, lignende situasjoner.

Denne oppgaven gir altså på ingen måte et endelig svar på hvordan lærere og elever forholder seg til skriveundervisningen. Oppgaven kan imidlertid gi dem som leser den et grunnlag for å avgjøre om funnene kan overføres til lignende situasjoner. Oppgavens generaliserbarhet handler med det om å løfte frem og synliggjøre deltakernes kunnskap, og å gi rikholdige, spesifikke beskrivelser for å få innsikt i måter å forstå verden på. Slik kan forskeren og leseren vurdere om funnene kan generaliseres til en ny situasjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 290-291). Oppgaven er derfor gjennomsyret av kontekstuelle beskrivelser, samt en grundig presentasjon av deltakernes egen kunnskap (jf. kap. 4.2.4 og 4.3.4). I tillegg blir funnene sammenlignet med andre studier som kan si noe om emnet som funnene berører (jf. kap. 5), for å vurdere funnenes overførbarhet til andre, lignende situasjoner.

Denne oppgavens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet bygger med det i stor grad på oppgavens gjennomsiktighet. Ved å gjøre hele forskningsprosessen synlig og eksplisitt argumenterer jeg for metodiske styrker og svakheter og inviterer leseren til selv å avgjøre om funnene fremstår som pålitelige, troverdige, og relevante til andre situasjoner. Leseren kan gjennom oppgavens beskrivelser og funn overføre kunnskap og erfaringer til egen praksis. Beskrivelsene og funnene gir med det leseren et utgangspunkt for å tilpasse egen undervisningssituasjon.

4 Funn

Funnene blir presentert i to separate delkapitler ut ifra den perioden de ble samlet inn i for å skape oversikt over hva som ble funnet når. Begge delkapitlene følger den samme strukturen. Først gir jeg en oversikt over hvordan Lene har vært involvert i Uiu, for å synliggjøre hennes utsagn om Uiu i intervjuet. Deretter presenterer jeg det som har kommet frem i intervjuet med henne, der jeg svarer på forskningsspørsmål (1) *Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?*. Etterpå følger en beskrivelse av det aktuelle skriveforløpet og tekstene som har blitt produsert innenfor dette skriveforløpet. De enkelte intervjutranskripsjonene (vedlegg 7) gir alle innledningsvis en beskrivelse av hvor deltakerne er i skriveforløpet når hvert enkelt intervju blir gjennomført, samt en beskrivelse av mitt inntrykk av intervjuet, og jeg gir derfor ikke detaljerte beskrivelser av intervjusituasjonen i dette kapitlet.

Etter de kontekstuelle beskrivelsene følger en presentasjon av funn i forbindelse med deltakernes utsagn om tilbakemeldinger og skriveundervisningen. Jeg presenterer først funnene fra deltakerne hver for seg, der det til slutt for hver deltaker følger et avsnitt som svarer på forskningsspørsmålene (2) og (3) *Hvordan opplever eleven/læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*. Dette avsnittet bygger på de funnene som blir presentert i denne oppgaven og kan i den forstand anses som en oppsummering av disse funnene. Til slutt gir jeg et oppsummerende svar på forskningsspørsmål (3) i avsnitt 4.4. Jeg kommer tilbake til forskningsspørsmål (4) i kapittel 5.

4.1 Presentasjon av funnene i tabeller

Jeg presenterer funnene fra deltakerne hver for seg i tabeller, sortert etter temaene som jeg har kommet frem til under analyseprosessen (jf. kap. 3.7), for å gi en oversikt over hvordan hver enkelt deltaker opplever tilbakemeldinger. For å kunne presentere funnene fra analysen på en oversiktlig måte har jeg laget en komprimert versjon av de detaljerte funntabellene (jf. vedlegg 11). I den komprimerte versjonen har jeg kun tatt med de kodene som utgjør «kjernen» av intervjusamtalene, det vil si de kodene som kommer sterkest til uttrykk i analysen, for eksempel ved at de dukker opp ofte og/eller kommer eksplisitt til uttrykk uten oppfordring fra intervjueren. Før jeg laget tabellene hørte og leste jeg gjennom de enkelte intervjuene for å få en følelse av helheten slik at jeg kunne velge ut koder som kan sies å representere deltakernes perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232).

I disse komprimerte tabellene (jf. tabell 4.1) oppgir jeg de overordnede kodene, og en underordnet kode som beskriver fenomenet på en måte som er representativ for deltakeren. Disse kodene blir oppgitt i kolonnene med overskriften «Kode», der de overordnede kodene er plassert i kolonnen helt til venstre, og de underordnede kodene er plassert til høyre for de overordnede kodene. I kolonnene med overskriften «Eksempel» gir tabellene for hver kode et sitat hentet fra intervjutranskripsjonene for å vise og gi eksempel på materialet som danner grunnlaget for analysen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 307). Sitatene blir gjengitt i en leselig, skriftspråklig form for å lette forståelsen for innholdet i dem (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 308). Hvis større deler av tekst blir fjernet, blir denne redigeringen markert med [...] i sitatet. Hvis relevant informasjon ikke kommer eksplisitt til uttrykk i sitatet, oppgis denne informasjonen i klammeform.

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
<i>Overordnet kode</i>	<i>Underordnet kode</i>	<i>Deltakerens holdning</i>	<i>Sitat fra intervjutranskripsjon.</i>	<i>Linjenummer</i>
<i>Overordnet kode</i>	<i>Underordnet kode</i>	Positivt	«det er gøy å få tilbakemeldinger, hvis de er bra»	93, 244
	<i>Underordnet kode</i>	Negativt	I: «føler du at det virker?» E: «Nei.»	44-47 , 51, 104-105, 285, 433

Tabell 4.1: Eksempel på hvordan de komprimerte funntabellene ser ut. Tekst i kursiv forklarer hva innholdet i de ulike rutene er. Vanlig tekst gir eksempler på hvordan dette innholdet kan se ut.

For eksempel oppgir jeg i tabell 4.26 (jf. kap. 4.3.4.2) sitatet «*tror det, tror det var en til tre altså, en til to, ja, tror en til to. Jeg skrev nesten en halv.*» [side]. Ordet «side» blir ikke nevnt i sitatet, men intervjueren og eleven nevner begge ordet «sider» (vedlegg 7G, linje 577-579) i samtalen frem til dette sitatet. Hvis en leser den forutgående samtalen, vil en forstå ut ifra samtalekonteksten at eleven snakker om antall sider. For å spare plass og la funnet komme tydelig frem gir jeg opplysningen om at eleven snakker om sider, ført inn i klammeform, i stedet for å oppgi flere linjer med sitater. Hvis et sitat inneholder utsagn fra både deltakeren og intervjueren, blir intervjueren opplyst med 'I', og deltakeren blir opplyst med den første bokstaven i sitt fiktive navn. I Tones og Trines tilfelle, blir Tone oppgitt med 'To', mens Trine blir oppgitt med 'Tr'.

I kolonnene med overskriften «Funn», plassert til høyre for eksempel-kolonnen, opplyser jeg hvor i transkripsjonene jeg har funnet kodene. Numrene som blir oppgitt i funn-kolonnen representerer linjenummer i de respektive transkripsjonene for å synliggjøre på hvilket grunnlag jeg har utviklet disse kodene. Linjenummeret til sitatet som blir oppgitt i eksempel-kolonnen, blir markert med fet skrift. Slik kan leseren, hvis ønskelig, lett finne frem til og lese den delen av samtalen som dette sitatet er hentet fra.

Et enkelt sitat er derimot ikke alltid nok til å få eksplisitt frem de ulike aspektene ved fenomenet. Jeg gir derfor, i tillegg til de komprimerte tabellene, en kort oppsummering av funnene for hver kategori. Disse oppsummeringene er basert på intervjusamtalene i sin helhet, de detaljerte funntabellene og de komprimerte funntabellene, i et forsøk på å gi en god representasjon av deltakernes egne synspunkter. Oppsummeringene skaper en enkel oversikt over de samlede funnene og gir uttrykk for hvordan de ulike kodene innenfor hver kategori forholder seg til hverandre, og hvordan kodene representerer kategorien. Slik sett utgjør oppsummeringene selve formidlingen av funnene, mens tabellene illustrerer analysen som ligger bak disse funnene.

4.2 Funn fra datainnsamlingen i mars

4.2.1 Arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling til og med mars

Våren 2016 samarbeidet lærerne på skolen om å sette seg inn i Uiu, og de stemte på hvilket satsningsområde de ønsket å fokusere på. Deretter kunne lærerne søke om å bli ressurslærer, der Lene ble en av dem. Som ressurslærer har Lene vært aktivt involvert i møter både på og utenfor skolen. Våren 2016 deltok hun på et felles oppstartsmøte for deltakerne i pulje 4. På dette møtet ble Uiu, de ulike satsingsområdene, og skoleutvikling introdusert. Høsten 2016 deltok Lene på to nasjonale samlinger for alle ressurslærerne der skoleutvikling og de ulike satsingsområdene, ble introdusert og utdypet.

Etter at ressurslærerne deltok på disse møtene, la de frem for kollegaene hvordan de ønsker å jobbe videre med satsingen på skolen. De kom frem til at lærerne skulle jobbe med læringssløyfer. I en læringssløyfe får lærerne først teoretisk og praktisk informasjon om noe nytt i forbindelse med undervisningspraksis på et skolemøte. Lærerne samarbeider deretter i grupper om å lage opplegg som de skal prøve ut i egen undervisning. Etter at lærerne har prøvd ut oppleggene, samles de til et nytt møte der de reflekterer over egne erfaringer og deler

erfaringene med hverandre. Til og med februar 2017 jobbet skolen med læringssløyfene tenkeskriving¹⁰ og linjerrespons¹¹, og de ble i slutten av februar ferdig med læringssløyfen skrive-rammer¹².

4.2.1.1 (1) Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?

Kode		Involvement	Holdning	Eksempel	Funn
Aktivitet	Kolleger	Aktivt samarbeid	Positivt	«jeg synes det er kjempekjekt at hele skolen er med»	37, 38, 39-40, 41, 42, 55-56, 61, 63, 67 , 68, 71, 74, 305
Undervisning	Endring	Aktiv	Nyttig	«det ligger mer i bevisstheten når jeg planlegger undervisning så tenker jeg mye mer på hvordan skal jeg få dette til i forhold til organiseringen i klasserommet, i forhold til oppgavene jeg gir, ja, i forhold til alt.»	76-79 , 84-89

Tabell 4.2: Uiu: Hvordan læreren har vært involvert i Uiu.

Lene har vært aktivt involvert i Uiu, både utenfor skolen med kommunale og landsdekkende samlinger, og på skolen i samarbeid med kollegene. Hun har tatt med seg det hun har lært på samlingene og utvikler i samarbeid med de andre ressurslærerne opplegg for alle lærerne på skolen. Disse oppleggene er ulike læringssløyfer, der alle skal samarbeide, lage opplegg, prøve ut i eget klasserom og reflektere sammen. Lene opplever at samlingene er nyttige, fagfolkene er kompetente, og det er kjekt med samarbeid på skolen. Det hun har lært, hjelper henne med å reflektere over egen praksis, og hun tar det med seg videre når hun selv skal undervise.

¹⁰ Å skrive ned tanker og refleksjoner i tilknytning til et bestemt emne eller lignende, for å støtte og synliggjøre egne tanker (Håland, 2016, s. 21).

¹¹ Elevene stiller seg på en rett linje, der de leser én etter én et utdrag fra egen tekst og får kommentarer fra medelevene og læreren (Håland, 2016, s. 197).

¹² Veiledende, konkrete forslag til utforming av tekst (jf. Håland, 2016, s. 98).

4.2.2 Beskrivelse av skriveundervisningen

I midten av februar begynte elevene på et nytt skriveforløp som startet med en førskrivingsfase. Elevene ble introdusert for sjangeren intervju og fikk i oppgave å gjennomføre og skrive et intervju. Oppgaven gikk ut på at elevene skulle intervjuer en av foreldrene sine om yrket deres. Elevene fikk utdelt skriverammer (vedlegg 9A) og gjennomgikk oppgaven i fellesskap.

Skriverammene utgjør et hefte på fire sider og er ment som et hjelpemiddel til elevenes skriving. På den ene siden er det et notatskjema som viser elevene hva de bør ha med i intervjuet, hvor de bør ha det og gir forslag til spørsmål som de kan stille. Den neste siden gir setningsstartere, det vil si forslag til hvordan elevene kan starte setningene. Setningsstarterne er ført inn i en tabell som illustrerer strukturen til intervjuteksten og viser hvordan de ulike delene av teksten kan skrives. Siden deretter består av en tabell som illustrerer intervjutekstens struktur, med plass til elevenes egne notater. På den siste siden av heftet er vurderingskriteriene for intervju ført inn i en rubrikk med nivåene «høy», «middels» og «lav måloppnåelse».

Uken før vinterferien gjennomførte elevene intervjuene, og de brukte den siste timen på å skrive dem ned. Uken etter vinterferien lærte elevene mer om hvordan de kunne skrive intervjuene og skrev førsteutkast for hånd i elevboka. De jobbet individuelt, i par, i grupper og i plenum. Elevene leverte inn tekstene på slutten av uka. Den påfølgende mandagen fikk elevene tilbake tekstene med håndskrevne kommentarer fra Lene. Kommentarene ble ført inn underveis i elevteksten eller i tekstmargen. I tillegg skrev Lene en tilbakemelding under teksten. Denne tilbakemeldingen førte hun også inn digitalt og gjorde den tilgjengelig for eleven via itslearning.

Etter at elevene fikk tilbake førsteutkastene, jobbet de videre med tekstene. I løpet av denne uka la undervisningen opp til at elevene skulle bruke tilbakemeldingene de fikk og bearbeide tekstene. De jobbet deretter i responsgrupper, der de leste tekstene høyt for hverandre og ga hverandre tilbakemeldinger. Den siste timen ble brukt på å bli ferdig med andreutkastene, føre dem inn på PC og levere dem til Lene via itslearning. Elevene fikk tilbakemelding på andreutkastene, bearbeidet dem og leverte den endelige teksten via itslearning. Elevene fikk da tekstene tilbake med karakter, og en kriterierubrikk der læreren markerte i rubrikken hvordan hun hadde vurdert tekstene på de ulike områdene.

Intervjuene med elevene ble gjennomført fra og med den dagen elevene fikk tilbake førsteutkastene med tilbakemelding til og med dagen de skulle skrive ferdig andreutkastene.

Intervjuet med Lene ble gjennomført den dagen elevene skulle levere inn andretkastene og dagen etter.

4.2.3 Beskrivelse av elevtekstene og lærerkommentarene

Alle tre elevtekstene og tilbakemeldingene er skrevet for hånd i elevboka. Teksten til Einar (vedlegg 8A) er på rundt en halv side. Under elevteksten står en samlet tilbakemelding på litt under en halv side. Den innleder med to rosende kommentarer. Deretter kommer et krav, som utdypes med ti spørsmål.

Tones tekst (vedlegg 8B) er på litt under en side. Tilbakemeldingen består av to kommentarer i tekstmarginen, en kommentar i teksten og en tilbakemelding under elevteksten som utgjør rundt en halv side. Den første margkommentaren gir en forklaring til en seksjon i elevteksten, mens den andre margkommentaren gir forslag til hvordan en del av innholdet i teksten kan struktureres. Kommentaren i teksten stiller et oppfølgende spørsmål til elevteksten. Tilbakemeldingen under elevteksten innleder med en forklaring til teksten og gir deretter en oppfordring til strukturering av innholdet. Oppfordringen utdypes med fire spørsmål til teksten. Deretter følger en ny forklaring som utdypes med et spørsmål. Til sist kommer en siste forklaring til teksten, etterfulgt av en oppfordring og fire utdypende spørsmål.

Trines tekst (vedlegg 8C) er på én side. Tilbakemeldingen består av fire kommentarer i tekstmarginen, syv kommentarer i teksten og en tilbakemelding på rundt en halv side som kommer etter elevteksten. Den ene margkommentaren er formulert som ros, mens de resterende margkommentarene blir gitt samlet og består av ros, krav og spørsmål. De fire første kommentarene i teksten er samlet på samme sted og er alle spørsmål. De resterende kommentarene i teksten er også spørsmål og blir gitt samlet. Tilbakemeldingen på slutten av teksten innleder med ros, og deretter en oppfordring som utdypes med tre spørsmål. Deretter følger et krav som følges opp med fire spørsmål.

Alle kommentarene til alle tekstene er rettet mot de globale nivåene i elevtekstene.

4.2.4 Presentasjon av funn fra mars

4.2.4.1 Lene (mars)

Hva er læreren mest opptatt av i en tilbakemelding?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Nivå	Globalt	Viktig	«det er jo det vi helst vil, at de skal kommunisere godt»	172, 175-176, 184-185 , 209, 237-238, 259-260, 269, 317
Formål	Reflektere over og forbedre egen tekst	Viktig	«de skal få veiledning og ha mulighet til å gjøre tekstene sine bedre.»	141, 143 , 205, 236-237

Tabell 4.3 Tilbakemelding: Hva læreren er mest opptatt av i en tilbakemelding.

Formålet med å gi tilbakemeldinger er å få elevene til å reflektere over egen tekst og å hjelpe dem med å forbedre tekstene. Det er viktig for Lene at elevene blir klar over hva de prøver å få til med egen tekst, og at de kan kommunisere godt gjennom teksten. Hun er bevisst over det lokale nivået i teksten, men er mer opptatt av det globale nivået.

Hvilket syn har læreren på skriving som aktivitet?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Flere faser	Viktig	«Nå har jeg jo hatt to ganger respons på denne her [nikker mot elevtekstene], det syns jeg jo er nyttig både som lærer og for elevene, for da er det jo lett å se om de bruker responsen, og da må de ikke være kommet for langt i prosessen, for da mister vi litt motivasjonen, så de må hele tiden vite at de er underveis, at det ikke er endelig produkt enda.»	152-156 , 161, 162-163, 279
	Bearbeide	Viktig	«nå har de fått respons og da må de sette seg ned og bearbeide teksten videre»	149, 152-153, 180, 181, 190, 191-192

Tabell 4.4 Skriving: Lærers syn på skriving som aktivitet.

Lene jobber bevisst med skriving som en prosess. Skriveundervisningen består av flere faser, som førskriving og skriving av flere utkast. Det blir også lagt opp til at tilbakemeldingene kan brukes til senere skriving. Det er viktig at bearbeiding er en del av skrivingen, og elevene får derfor tilbakemeldinger og bearbeider tekstene sine på skolen.

Hvilken informasjon bygger undervisningen på?

Kode		Kjennskap	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisning	Gi og få tilbakemelding	Eksplisitt	Nyttig	«de har jo elevrespons, og de bruker også elevresponsen, fordi de har fått en del spørsmål, ting de må klare, altså forklare litt bedre i tekstene og det er jo kanskje det som er enklest å utdype»	61-62, 166-168 , 218-219, 227-228, 251
Informasjon	Vurderingskriterier	Eksplisitt		«De har de jo foran seg når de skriver.»	297, 298-299, 314, 324 , 326, 329
Hjelpemidler	Eksempeltekster, skriveramme og setningsstartere	Eksplisitt	Nyttig	«vi laget skriverammer for vi ser jo at det er en fordel for veldig mange»	227, 242, 248-249, 297, 298, 312 , 313, 319, 320 326, 329

Tabell 4.5 Kunnskap: Informasjon som undervisningen bygger på.

Elevene har jobbet med ulike former for tilbakemelding, der de har vurdert egne tekster, gitt og fått tilbakemeldinger fra hverandre, og gitt tilbakemeldinger til Lenes tekst. De har jobbet med vurderingskriterier, eksempltekster, skriverammer og skrivestrategier. De ulike hjelpemidlene er nyttige og hjelper elevene med å skrive.

Hvem er involvert og hvordan er de involvert?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Elevenstemme	Aktiv dialog	Viktig, nyttig	«jeg føler det nytter, alle kommer til orde. Før kom ikke alle, eller før var det en som sa noe, sant, her må alle si noe, men ikke når alle hører, men de skal bare fortelle hva <u>de</u> mener og hva <u>de</u> tenker»	86-87, 88, 89, 91-93 , 146, 158, 163, 196-197, 199-200, 220, 267, 268-269, 298, 321
Lærersrolle	Kompetent veileder		«de får respons underveis, sånn at de kan veiledes i riktig retning.»	149 , 176, 196, 200, 268, 287, 292-293

Tabell 4.6 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.

Lene er opptatt av at hun skal hjelpe elevene med å utvikle egen tekst, og at de skal forstå at det er dette som er intensjonen. Som veileder skal hun blant annet passe på at elevene lykkes i å beherske sjangeren de jobber med, men det er viktig at det er elevene som bearbejder teksten, og ikke læreren. Lene legger opp til at elevene skal bli bevisste over hva de selv tenker.

(2) Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?

Skriveundervisningen har lagt opp til at elevene skal få, gi og bruke tilbakemeldinger. Lene har selv sett at tilbakemeldingene hun gir har størst verdi når de blir gitt underveis i skriveprosessen, og at undervisningen legger opp til at elevene skal bearbejde tekstene. Gjennom tilbakemeldingene veileder hun elevene og viser dem hvordan de kan forbedre tekstene sine. Samtidig som Lene vet hva som skal til for å skrive en god tekst, ønsker hun at elevene skal bli selvstendige skrivere som kan reflektere over egen tekst, noe som hun også legger opp til i tilbakemeldingene.

4.2.4.2 Einar (mars)

Hva er Einar mest opptatt av i en tilbakemelding?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Nivå	Lokalt	Enkelt, Viktig	I: Så du kommer ikke til å forandre noe?» E: «Nei. Eller, småting, slik som her, jeg ser jo litt feil da, i mine setninger. Det er enkelt»	107 , 202, 430, 456
Formulering	Ros	Positivt, Viktig	«det er gøy å få tilbakemeldinger, hvis de er bra»	93, 244
Formål	Forbedre tekst	Lite nyttig	E: «den kan gjøre teksten litt bedre» I: «føler du at det virker når du får tilbakemeldinger, at du kan gjøre teksten bedre?» E: «Nei.»	44-47 , 51, 104-105, 285, 433
Tilpassing	Gi valg	Viktig	«Gi barn valg!»	261

Tabell 4.7 Tilbakemelding: Hva Einar er mest opptatt av i en tilbakemelding.

Ifølge Einar burde tilbakemeldingen inneholde ros, bli gitt på lokalt nivå, være vennlig formulert og gi eleven valg. Formålet med tilbakemeldingen er å veilede eleven slik at teksten kan bearbeides, og er kun nyttig når den blir gitt på lokalt nivå.

Hvilket syn har Einar på skriving som aktivitet?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Ferdigstilling	Kan gjøre det	I: «Så du kommer absolutt ikke til å forandre noe?» E: Nei. Eller, småting.»	107 , 207-208
Produkt	Én fase	Teksten skal ikke bearbeides	«jeg synes jeg er ferdig.»	53, 97, 105, 195

Tabell 4.8 Skriving: Einars syn på skriving som aktivitet.

Einar mener at teksten blir skrevet ferdig før den leveres inn. Den skal derfor ikke bearbeides når eleven får den tilbake. Skriveren kan derimot gå gjennom fasene skriving og ferdigstilling, hvor skriveren kan gjennomføre mindre endringer på lokalt nivå.

Hvilken informasjon kjenner Einar til?

Kode		Kjennskap	Holdning	Eksempel	Funn
Mottaker	«de» eller læreren	Implisitt	Strider imot andres idé av hvem mottakeren er.	«hvorfor skal de vite det?»	115 , 136, 171, 179, 187, 192, 278, 415, 419-420, 474, 477, 479
Undervisning		Ukjent		«jeg husker ikke»	298, 300, 353, 360, 367 , 425, 456

Tabell 4.9 Kunnskap: Informasjon som Einar kjenner til.

Einar husker lite fra undervisningen. Han jobber ut ifra egne, implisitte kriterier, som ikke samsvarer med de kriteriene tilbakemeldingen ser ut til å bygge på.

Hvem er involvert og hvordan er de involvert?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Egen stemme	Aktiv monolog	Viktig, motstand til andre stemmer.	«Jeg bare skriver tekster på den måten jeg vil.»	66-67, 70, 73, 81, 101, 105, 171, 213, 214-215, 375 , 385, 479
Lærerens rolle	Veileder	Motstand	«Lene vil hjelpe og gjøre teksten bedre. Men sånn som jeg bryr meg ikke»	104-105 , 394, 452-453

Tabell 4.10 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.

Einar er den viktigste deltakeren i egen skriveprosess, der hans egen stemme overstyrrer andres stemmer. Hvis Einar er uenig med andres stemmer, så får ikke disse stemmene plass i skriveprosessen hans. Han må selv aktivt oppsøke dem for å bruke dem.

(3) Hvordan opplever Einar tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?

Einar uttrykker ikke nødvendigvis motstand mot å få hjelp med teksten, men motstand mot å bearbeide teksten. Han kan ta imot veiledning, men kun hvis han selv aktivt oppsøker den. Hvis Einar får tilbakemelding på noe han ikke mener er nødvendig å bearbeide, bruker han ikke tilbakemeldingen. Teksten blir skrevet på egne premisser og ut ifra egne kriterier. Det er derfor en stor sjanse for at tilbakemeldingens stemme ikke samsvarer med Einars

stemme, og tilbakemeldingen blir derfor ignorert. Tilbakemeldingene er derfor i de fleste tilfeller ubrukelige.

4.2.4.3 Tone (mars)

Hva er Tone mest opptatt av i en tilbakemelding?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Nivå	Globalt		«noen ganger så har jeg skrevet noe litt sånn feil, og så putter jeg noe inn som ikke passer inn i det hele tatt. Altså det passer heller et annet sted inni teksten, og da syns jeg jo det er nyttig å få vite det og så da kan jeg bare flytte det og sånn.»	51-52, 148-151 , 213-214, 252, 263, 275-276, 292
Formulering	Vise hvordan	Nyttig	«jeg skjønner bedre hvordan jeg kan gjøre det bedre»	129, 131, 137 , 139, 155, 270
Formål	Bearbeide	Nyttig og viktig	«jeg har jo lyst til å prøve å gjøre den så godt som jeg kan»	38-39, 42, 81-82 , 102, 237, 258

Tabell 4.11 Tilbakemelding: Hva Tone er mest opptatt av i en tilbakemelding.

Tone er hovedsakelig opptatt av globalt nivå, der teksten skal ha god struktur og kommunisere godt med leseren. Tilbakemelding er et nyttig hjelpemiddel for å bli klar over egen tekst og kunne bearbeide den. Det er viktig at tilbakemeldingen fokuserer på noen få, viktige ting og viser tydelig hvordan Tone kan jobbe videre med teksten. Hvis Tone ikke vet hvordan hun kan gjøre noe med det tilbakemeldingen etterlyser, blir den ikke brukt.

Hvilket syn har Tone på skriving som aktivitet?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Bearbeide		«og så endte jeg jo for eksempel å skrive teksten min på nytt. Da tok jeg vekk ting og sånn, og skrev det om.»	44-45 , 61, 79, 285

Tabell 4.12 Skrivning: Tones syn på skriving som aktivitet.

For Tone er bearbeiding en naturlig del av skriveprosessen og viktig for å få best mulig tekst. Selv om en skriveoppgave er fullført, kan hun bruke det hun har lært også når hun skriver nye tekster senere.

Hvilken informasjon kjenner Tone til?

Kode		Kjennskap	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisning	Elevrespons	Eksplisitt	Nyttig	«Vi har jo for eksempel jobbet med å gi hverandre tilbakemeldinger»	164 , 166, 178, 188
	Plenum	Eksplisitt	Nyttig	«på tavlen så gjorde vi sånn at vi skrev ting som var lurt å ha med i ingressen, og sånn hoveddel og i sånn avslutning da.»	213-214 , 219
Informasjon	Tilbakemelding	Kjent		«fått vite det i timen hvordan vi kan gjøre det»	171 , 160, 297, 299-301, 305-307
Hjelpemidler	Strategi	Intuitivt	Nyttig	«jeg har funnet er best for meg da nå med dette, så synes jeg det var greit å først skrive en, og så gå gjennom det, og se hva som ikke passet helt, så tok jeg det fra hverandre, og gjorde det om og skrev sånn punkter for seg selv, og så etterpå så satte jeg det sammen igjen, og da syns jeg det ble mye bedre.»	197-200 , 202
	Skriveramme	Eksplisitt	Nyttig	«vi har jo fått i tillegg sånn skriveramme hvor vi kan skrive inn der»	212-213 , 219, 243, 310

Tabell 4.13 Kunnskap: Informasjon som Tone kjenner til.

Tone har lært om hvordan hun kan gi tilbakemeldinger, og hva hun kan forvente å få tilbakemelding på. Hun opplever at det er vanskelig å bruke det hun vet om tilbakemeldinger for å vite konkret hva hun kan forvente å få tilbakemelding på. Å bedømme egen tekst ut ifra kriterier går derfor mer på intuisjon enn eksplisitte kriterier. Hun har selv funnet strategier

som hjelper henne med å skrive teksten. I tillegg er skriverammene et nyttig hjelpemiddel i skrivingen, som hjelper når Tone skal planlegge og strukturere teksten.

Hvem er involvert og hvordan er de involvert?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Egen stemme	Aktiv	Viktig	«vi prøver å finne ut selv.»	154, 157, 224, 232, 235-236 , 236, 238, 279

Tabell 4.14 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.

Undervisningen har gitt Tone rammer som hjelper henne med å skrive teksten, men hun står selv fritt til å utforme teksten ut ifra egen stemme. Hun får tilbakemelding på det hun selv er opptatt av, og hun er enig i tilbakemeldingens vurdering.

(3) Hvordan opplever Tone tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?

Tone har god kjennskap til undervisningen og har fått stort utbytte av den. Undervisningen har gitt Tone rammer, som hjelper henne når hun skal skrive teksten, samtidig som hun får frihet til å utforme teksten ut ifra egen stemme. Tilbakemeldingene er et nyttig hjelpemiddel for å forbedre teksten. Ved hjelp av tilbakemeldinger kan Tone reflektere over egen tekst og foreta endringer som kunne ha vært vanskelige å gjennomføre på egen hånd. Det er viktig for Tone at disse tilbakemeldingene viser tydelig hvordan hun kan forbedre teksten.

4.2.4.4 Trine (mars)

Hva er Trine mest opptatt av i en tilbakemelding?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Formulering	Kritikk	Nyttig	«da går jeg liksom inn i hver og enkelt av tingene og så skriver jeg litt mer, og så blir det mye bedre»	61-62, 64, 120, 149, 154, 156-157, 234-235 , 238-241
Formål	Forbedre teksten	Nyttig	«jeg synes det er litt lettere etter at jeg har fått tilbakemeldingen før liksom for da vet	39, 41-42, 47-48 , 74, 120, 139

			jeg litt hva jeg skal liksom jobbe med på en måte, og skrive»	
--	--	--	---	--

Tabell 4.15 Tilbakemelding: Hva Trine er mest opptatt av i en tilbakemelding.

Ved å bruke tilbakemeldingene kan Trine få hjelp til å bearbeide teksten. Når hun skal bearbeide teksten, er kritikk i form av spørsmål nyttig og utgjør en viktig del av tilbakemeldingen. I tillegg må tilbakemeldingen inneholde en balanse mellom ros og kritikk, fordi rosen kan motivere til videre skriving.

Hvilket syn har Trine på skriving som aktivitet?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Bearbeide	Viktig	«hvis vi bare får en tilbakemelding og så ikke skal rette det på skolen så retter jeg det hjemme, sånn at den blir bedre, så bra som mulig.»	47-48, 73-74 , 120, 121, 132, 139, 178
	Ny tekst	Nyttig	«nå så skriver vi et intervju, og så kanskje neste gang vi skriver et intervju så husker jeg på de tilbakemeldingene»	76, 80-81

Tabell 4.16 Skrivning: Trines syn på skriving som aktivitet.

Trine er opptatt av at teksten skal bli så bra som mulig, og bearbeiding er derfor en viktig del av skriveprosessen. Det hun lærer når hun skriver, kan hun også ta med seg videre når hun skal skrive andre tekster.

Hvilken informasjon kjenner Trine til?

Kode		Kjennskap	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisningsmetode	Elevrespons	Eksplisitt	Nyttig	«jeg har fått bruk for det fordi da kan jeg se mer i min egen tekst og se hva jeg syns bør gjøres om på og hva jeg synes er bra og sånt»	159-160, 166, 170-171
Hjelpemidler	Eksempeltekst skriveramme, setningsstartere	Eksplisitt	Nyttig	«Hvis vi ikke hadde hatt det så hadde jeg sikkert bare begynt med «Hun trives godt. Hun har mange venner.»	190, 191, 193-194 , 197-199

				Masse sånne helt like setninger.»	
--	--	--	--	-----------------------------------	--

Tabell 4.17 Kunnskap: Informasjon som Trine kjenner til.

Trine har jobbet med elevrespons, noe som er nyttig fordi hun blir mer reflektert over egen tekst. Hun er kjent med oppgaven og hva hun skal gjøre, og hun kjenner til ulike hjelpemidler som hjelper henne i større grad med å bli bevisst på hvordan hun skal skrive teksten.

Hvem er involvert og hvordan er de involvert?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Egen stemme	Dialog	Viktig	I: «så hvis du får tilbakemelding på ting som du kan være enig i skal, eller kan endres» Tr: «Endres, ja. Da gjør jeg det.»	108 , 155- 156, 226
	Aktiv	Viktig	«hvis det er noe som var meningen skulle være sånn og så får jeg tilbakemelding på det så har jeg det sånn»	93-94 , 105, 134, 216
Lærerens rolle	Kompetent veileder	Viktig	«det som hun legger mest merke til, syns jeg hun kan skrive.»	111, 114- 116, 127

Tabell 4.18 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.

For at Trine skal bruke tilbakemeldingene, er det viktig at hun selv er enig med dem. Hvis tilbakemeldingene ber henne om å endre på noe som hun er fornøyd med, så lar hun det stå. De tilbakemeldingene hun får er gode, og hun gjør derfor det de oppfordrer henne til. Trine har tillit til læreren som en veileder med høy kompetanse og stoler på at læreren kommenterer det som er viktig.

(3) Hvordan opplever Trine tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?

Trine er opptatt av å skrive en god tekst, og bearbeiding blir da en viktig del av skriveprosessen. Læreren vet hva som er en god tekst og får en viktig rolle som veileder i skriveprosessen. Gjennom tilbakemeldinger kan læreren fortelle hva som er bra, og hva som må endres for at teksten skal bli bedre. For at Trine skal følge oppfordringene i tilbakemeldingen, må hun være enig i at teksten kan forbedres. Tilbakemeldingene burde inneholde spørsmål som

oppfordrer eleven til å bearbeide teksten, i tillegg til ros, som hjelper henne med å holde motet oppe i skrivingen.

4.3 Funn fra datainnsamlingen i juni

4.3.1 Arbeidet med Ungdomstrinn i utvikling fra mars til juni

Mars 2017 var Lene på en ny samling i Oslo. Dette var den siste nasjonale samlingen for pulje 4, der ressurslærerne fra ulike skoler deltok. I tillegg var Lene i perioden fra og med mars til og med juni 2017 på møter med eksterne fagpersoner og på oppfølgingsmøte med kommunen, der deltakere fra pulje 4 delte med hverandre hva de hadde gjort og kom med sine refleksjoner rundt dette arbeidet.

På møtet med kommunen delte også ressurslærere fra pulje 3 erfaringer med forsamlingen. Det ble blant annet tatt opp hvordan skoler fra pulje 3 arbeidet med heldagsprøver, noe som inspirerte Lenes skole til å ha skrive-dag i stedet for tentamen på 8. og 9. trinn. I stedet for å skrive tekster for seg selv la skrive-dagen opp til at elevene kunne få veiledning av medelevene og lærerne underveis i skrivingen. I tillegg til endring av tentamensdagene jobbet lærerne på skolen videre med læringssløyfer, og de gjennomførte læringssløyfene *baklengs planlegging*¹³ og *praktisk og variert undervisning*.

4.3.1.1 (1) Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?

Kode		Involve-ring	Holdning	Eksempel	Funn
Møter	Erfa-ringsde-ling	Aktiv	Nyttig	«for det her handler det om hvordan hele skolen har jobbet videre med ting, og det er veldig ulikt hvordan skolen er, altså ressurser de har brukt på dette her og hvor mange folk som har hatt ressurser. Jeg syns som ressurslærer så er det greit å vite, det har vært lærer-rikt å vite og du får ideer også til	35-37, 55-56, 60-63, 67, 69, 70-71, 75-79 , 114-116, 119

¹³ Planlegge undervisningen ved å først beskrive målet, etterfulgt av å planlegge oppgaver og vurderingskriterier, og deretter planlegge undervisningstimene (Fjørtoft, 2016).

				hvordan vi skal jobbe videre med dette her.»	
Skole	Prøve nye ting	Aktiv	Viktig, nyttig	«vi skulle prøve ut noe nytt i forhold til litt sånn metode»	47, 94-95, 122, 126-127, 134, 136, 142 173, 174, 185 , 210, 668-669, 714-715, 717-718
			Mindre deltakelse	«men det er jo- kommet opp den siste måneden og da er det rimelig hektisk, sånn at det var jo mange som ikke hadde gjort det de skulle, prøve ut til denne gangen.»	95-96 , 99-101
Endring	Praksis i utvikling	Aktiv	Positivt	«jeg er i gang med å forandre mer og mer»	125, 147, 153-154, 156, 159-160 , 163, 164

Tabell 4.19 Uiu: Hvordan læreren har vært involvert i Uiu.

Lene har vært aktivt involvert i møter både på og utenfor skolen. I møtene utenfor skolen får hun nyttig innsikt i hvordan hun kan legge opp skriveundervisningen. Noe av innholdet i de ulike møtene har vært repetitivt, noe som er unødvendig, men ellers har oppleggene vært gode. I møtene på skolen har lærerne jobbet med læringssløyfer, der de skal lage og prøve ut opplegg selv. Det nærmer seg sommerferie og det er mye å gjøre, noe som har en negativ effekt på arbeidet med Uiu; lærerne har i mindre grad enn forventet deltatt og gjennomført tiltakene på skolen. Overordnet er Lene fornøyd med arbeidet med Uiu og mener at det er et viktig bidrag til ungdomsskolen.

Lene påpeker flere former for endring som et resultat av arbeidet med Uiu. Arbeidet har motivert lærerne til å prøve ut andre opplegg, og Lene lærer stadig noe nytt som hun tar med seg videre. Hun reflekterer over egen praksis og har kommet frem til flere endringer som hun ønsker å prøve ut i fremtiden.

4.3.2 Beskrivelse av skriveundervisningen

I begynnelsen av juni 2017 startet et nytt skriveforløp, som var det siste undervisningsforløpet før skolens sommeravslutning. Undervisningen startet med en førskrivingsfase, der Lene

ga klassen en overordnet plan for hele skriveforløpet ved å forklare kort hvilke faser det planlagte forløpet var sammensatt av. Elevene gikk deretter gjennom hva artikkel og argumentasjon er, og jobbet med tre eksempeltekster: en fagtekst, et leserinnlegg og en artikkel i tillegg til at de fikk utdelt et ark med skriverammer (vedlegg 9B).

På den ene siden av dette arket er det et notatskjema som viser elevene hvordan de bør strukturere teksten, og hva som bør være med i de ulike delene. På samme side er det også en skriveramme for og eksempel på argumenterende leserinnlegg. På den andre siden er det vurderingskriterier for debattartikkel, ført inn i en rubrikk med nivåene «høy», «middels» og «lav måloppnåelse».

Videre i undervisningen tok Lene opp hvilket innhold og struktur som er forventet av en artikkel, hva formålet med en artikkel er, og hvordan elevene kunne planlegge og skrive denne teksten. Temaet *sosiale medier* ble introdusert, etterfulgt av samtale og skriving om ungdommers nettbruk og Netflix-serien «13 gode grunner». Elevene jobbet individuelt, i par, i grupper og i plenum, og de fikk i hjemmelekse å gjøre seg ferdige med førskrivningen.

Den neste dagen skrev elevene førsteutkast. De som hadde tilgang til PC, skrev tekstene på PC, mens de resterende elevene skrev i elevboka. I store deler av timen skrev elevene individuelt, og til tider småpratet de med hverandre om tekstene, mens Lene beveget seg rundt i rommet og veiledet elevene som etterlyste veiledning. I den siste delen av timen samtalte klassen i plenum om fordeler og ulemper med sosiale media. Timen ble avsluttet med at elevene leverte inn tekstene, enten digitalt via itslearning eller ved å levere inn elevbøkene.

Dagen etter tok Lene i den første delen av timen opp hvordan elevene kunne bearbeide og forbedre tekstene. Elevene fikk deretter tilbake førsteutkastene med tilbakemelding fra Lene. De som leverte inn elevbøkene, fikk tilbakemeldingen i bøkene, mens de som leverte digitalt, fikk tilbake en utskrift av teksten med tilbakemeldingen skrevet for hånd. Elevene jobbet videre med tekstene individuelt, der de skulle føre inn og bearbeide tekstene på PC. Elevene leste også tekstene høyt for hverandre og samtalte om dem i grupper. Mens elevene jobbet individuelt, delte Lene ut en ny eksempeltekst (debattartikkel) og skrev opp forslag til bindeord på tavla.

Den neste uken ble de siste timene med ordinær undervisning brukt på å skrive ferdig og levere andreutkastene, som elevene fikk tilbake med blant annet karakterer. Intervjuene med elevene ble gjennomført på mandagen og torsdagen denne uka. Lene ble intervjuet på begynnelsen av uka deretter, da skriveforløpet var avsluttet.

4.3.3 Beskrivelse av elevtekstene og lærerkommentarene

Einar har skrevet teksten på PC. Teksten består av to avsnitt på cirka en halv side til sammen (vedlegg 8D). I tillegg har Einar skrevet i et separat dokument en liste som består av ni forargumenter og fem motargumenter til teksten sin. Han har ikke levert inn teksten og har derfor ikke fått tilbakemelding på den.

Tone har skrevet teksten på PC og fått den tilbake som utskrift med tilbakemelding skrevet for hånd. Teksten er litt under en side lang. Jeg har ikke fått tilgang til teksten og har derfor ikke mulighet til å gi beskrivelser basert på selve tilbakemeldingen. Følgende beskrivelse er basert på hvordan tilbakemeldingen har blitt beskrevet av Tone i intervjuet. Tilbakemeldingen innleder med ros etterfulgt av krav og deretter spørsmål (vedlegg 7F, linje 558-559). Den stiller deretter flere spørsmål til teksten (vedlegg 7F, linje 568 og 595-596).

Trine hadde ikke mulighet til å jobbe med teksten og levere inn førsteutkastet samtidig som resten av klassen. Hun har jobbet med teksten i timen når medelevene har fått tilbake førsteutkastene og har levert inn teksten og fått tilbakemelding samtidig som de andre elevene har levert inn andreutkastene. Elevteksten og tilbakemeldingen (vedlegg 8E) er skrevet for hånd i elevboka, der elevteksten utgjør rundt en og en halv side. Tilbakemeldingen består av fire kommentarer i teksten og tre kommentarer i tekstmarginen. Kommentarene i teksten er et spørsmål, en rosende kommentar og to forklaringer. De første to margkommentarene står på samme sted og består av et spørsmål som følges opp med et krav. Den siste margkommentaren er et spørsmål.

Alle kommentarene til alle tekstene er rettet mot de globale nivåene i elevtekstene.

4.3.4 Presentasjon av funn fra juni

4.3.4.1 Lene (juni)

Hva er læreren mest opptatt av i en tilbakemelding?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Nivå	Globalt	Viktig	«det er jo kjempeviktig hvordan teksten kommuniserer med lesere»	245-246 , 248, 249, 259, 284-285, 291, 375, 448-449, 462,

				466, 563-565, 608, 616, 619, 630-631
Formulering	Ros	Viktig	«jeg tror at de lærer mest av å få positive tilbakemeldinger, og at de blir sterke av det som de er gode på.»	422, 422-425, 430, 431-432, 441, 609, 611-612
Formål	Bli bevisst over egen tekst	Viktig	«en tilbakemelding er å veilede dem i forhold til sjangere vi skriver i. Om de er på rett vei, og hvordan teksten kommuniserer og. For det er jo kjempeviktig hvordan teksten kommuniserer med lesere. Så det er stort sett det jeg er litt opptatt av, og det med at hva de vil med teksten»	244-247 , 265-268, 276, 293, 471

Tabell 4.20 Tilbakemelding: Hva læreren er mest opptatt av i en tilbakemelding.

Lene kan gi tilbakemelding på både lokalt og globalt nivå, men er mest opptatt av det globale nivået. Målet er at tekstene skal kommunisere godt med leseren, og da spiller blant annet innhold og struktur en viktig rolle. Det er viktig å trekke frem det som er bra med tekstene, i tillegg til å gjøre elevene bevisste på hva de kan forbedre. Gjennom ros kan elevene lære hva som gjør en tekst god.

Hvilket syn har læreren på skriving som aktivitet?

Kode	Holdning	Eksempel	Funn	
Prosess	Viktig	«jeg synes at tekstene blir bedre, jeg synes elevene jobber mye mer med tekstene, og de blir flinkere til å bearbeide tekstene sine.»	161-162, 213-216, 218, 309, 313-315 , 317, 322-323, 644, 709-710, 732	
	Bearbeide	Viktig	«den trengs å bearbeides»	301 , 308, 323-324, 397

Tabell 4.21 Skriving: Lærers syn på skriving som aktivitet.

Det er viktig å fokusere på prosessen og læringen i skrivingen. Arbeidet med skriving som prosess ser ut til å gjøre elevene til bedre skrivere. Å få tilbakemeldinger underveis og bearbeide tekstene er derfor en viktig del av skrivingen. Tilbakemeldingene kan også brukes til senere skriving og er derfor nyttige til skriving på både kort og lang sikt.

Hvilken informasjon bygger undervisningen på?

Kode		Kjennskap	Holdning	Eksempel	Funn
Informasjon	Tekst	Kjent	Viktig	«vi har hatt nye sjangere, teksttyper, om de har fått til å skrive den sjangeren, sant nå er det den siste de hadde der var det debattartikkel og da hadde vi et leserinnlegg før. Vi snakket jo mye om det der med den personlige stemmen, men på debattartikkel så skulle ikke den personlige stemmen være så veldig synlig.»	200-203, 449-452 , 546, 547-548
	Vurderingskriterier	Eksplisitt		«nå har de bare lest gjennom, fått den ut. Og så når de sitter og skriver, så går jeg rundt og ber- og også før når de leverer inn endelige utkastet skal de ha gått gjennom kriteriene og se hvor hen de vil»	462-463, 553, 555, 590-592 , 651-652, 655-656, 694-695, 700-701
Hjelpemidler	Eksempeltekster, skriveramme og strategi	Eksplisitt		«i forkant, når vi begynner med en tekst, da får de jo også en sånn veldig enkel skriveramme, der de bare skal disponere og strukturere teksten sin inn i, i få punkter først, og prøve å skrive i en setning før de begynner»	204, 258-260 , 269
Formål	Beherske sjangeren		Viktig	«Nå har jeg vel hatt debattartikkel, og det er jo en viktig sjanger, nå er det ikke så mye sjangerlære som før, men dette her er jo virkelig en tekst som er grei å kunne, det å se ulike sider av en sak, og de skal skrive tekster i samfunnsfag og	449-450, 546-549 , 580-581

				KRLE og, ja, øve seg på andres meninger»	
--	--	--	--	--	--

Tabell 4.22 Kunnskap: Informasjon som undervisningen bygger på.

Elevene har jobbet med tekster og tilbakemeldinger alene, i grupper og felles i klasserommet, og de har jobbet med eksempeltekster, skriverammer og skrivestrategier. Elevtekstene blir vurdert med utgangspunkt i vurderingskriteriene, som elevene har fått utdelt på ark og har tilgang til via itslearning. Mens elevene skriver, oppfordrer Lene dem til å vurdere egen tekst ut ifra kriteriene. Formålet med skrivingen er blant annet at elevene skal lære seg å skrive drøftende tekster, noe som er nyttig innenfor flere av fagene og til livet utenfor skolen.

Hvem er involvert og hvordan er de involvert?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Elevenns stemme	Aktiv dialog	Viktig	«De leser for hverandre, de stjeler litt ideer fra hverandre, og det har jeg og prøvd å si det er vi nødt til.»	128, 130, 136, 228, 230, 232, 241-242, 397-398, 401-402 , 404, 416, 472, 494, 496-497, 503-504, 507, 526, 571-572, 592, 675, 679-681
Lærers stemme	Dialog	Viktig	«det kan jeg gjøre, gå og snakke med henne og spørre hva det var hun var uenig i sånn at vi kunne sett på det sammen.»	232, 238-240 , 247, 261-262, 293-295, 302, 359-360, 527-528, 533-534, 611, 675, 689
	Monolog	Negativt	«Men jeg må passe på at jeg ikke styrer dem for mye, og det ser jeg nå når jeg kommer til den niogtyvende besvarelsen så kanskje kommenterer jeg sånn at jeg kommer med forslaget, og det blir jo ikke riktig.»	126-127, 326-328 , 335-337, 671, 673
Lærers rolle	Kompetent veileder	Viktig	«veilede dem i forhold til sjangere vi skriver i. Om de er på rett vei»	221-222, 233-234, 244-245 , 287-288, 464-465, 581

Tabell 4.23 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.

Det er viktig at elevene tenker og reflekterer selv og forstår at skriving er en sosial aktivitet. Lenes jobb er å legge til rette for at elevene får frem egen stemme, samtidig som de lykkes i å beherske sjangeren de skriver innenfor. Hun er reflektert over hvordan elevene kan

oppleve skriveundervisningen og prøver å legge til rette for at de skal bli mer bevisste over skrivningen. Til tider har Lenes praksis monologiske tendenser, noe som hun er klar over og prøver å unngå.

(2) Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?

Lene er opptatt av å jobbe med skrivning som en prosess der hun legger opp til arbeid med ulike skrivefaser, blant annet tilbakemelding og bearbeiding. Hun ser at tilbakemeldingene brukes mer når de blir gitt underveis i skriveprosessen. Ved å arbeide med skrivning på denne måten ser elevene ut til å bli flinkere til å bearbeide tekstene, og de ender opp med bedre tekster. Tilbakemeldingene skal ikke styre elevene, men veilede dem. Gjennom tilbakemeldingene ønsker Lene å hjelpe elevene til å bli mer bevisste over egen tekst. Hun er reflektert over hvordan elevene kan oppleve skriveundervisningen, og hun prøver å legge til rette for at de skal forstå at skrivning er sosialt og en prosess og der hennes rolle er å veilede dem gjennom prosessen slik at de ender opp med en god tekst.

4.3.4.2 Einar (juni)

Hva er Einar mest opptatt av i en tilbakemelding?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Nivå	Lokalt	Nødvendig for å bruke tilbakemeldingen.	«Her bruker jeg de sånn som tilbakemeldingen stod liksom, for eksempel hvis du skal, ja for eksempel hvis du har bare tatt for eksempel punktum, og bare punktum, ikke noe spørsmålstegn, da kan du jo bare gjøre det, tar ikke lang tid.»	74-75, 87, 198, 244-247 , 384, 407, 573, 661,
Formulering	Ros	Positivt	«det er gøy å få positive tilbakemeldinger»	78 , 93, 110, 191, 442, 444, 453
Formål	Utdype karakter	Viktig	«tilbakemeldingen må jo passe med den karakteren du får»	140 , 229-230, 272, 335, 362-363, 612
	Veilede	Uinteressert	«man kan jo få hjelp, man kan bli smartere i faget.»	78-79, 84, 131, 194, 392, 418-419

Tabell 4.24 Tilbakemelding: Hva Einar er mest opptatt av i en tilbakemelding.

Einar kan bruke tilbakemeldingen til å bearbeide teksten gitt at den er lite krevende. Slike tilbakemeldinger påpeker konkrete feil som han kan rette på lokalt nivå, og som ikke tar lang tid å fikse. Tilbakemeldingen bør inneholde både ros og kritikk i form av forslag, der hovedformålet er å utdype karakteren og vise hvor eleven er.

Hvilket syn har Einar på skriving som aktivitet?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Bearbeide	Negativt	«jeg synes det er helt meningsløst å gjøre det.»	145, 175 , 263-264
Produkt	Én fase	Viktig	«når man har levert en tekst da skal man jo egentlig være ferdig»	147 , 168, 171, 216, 263, 381
	Karakter	Viktig	«jeg vil bare ha gode karakterer»	81 , 92, 133, 184, 240, 343, 701, 710, 712, 716

Tabell 4.25 Skrivning: Einars syn på skriving som aktivitet.

Einar anser skriving som én sammenhengende fase. Han skriver teksten frem til han anser den som ferdig og kan deretter levere den. Det er meningsløst å bearbeide teksten, fordi den er ferdig i det øyeblikket den blir levert inn. For Einar blir det viktigste med skrivingen ikke å utvikle egen tekst, men å få gode karakterer.

Hvilken informasjon kjenner Einar til?

Kode		Kjennskap	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisning	Elevrespons	Noe kjent	Gøy, men ikke nødvendigvis nyttig.	«vi sitter bare og gir tilbakemeldinger om tekster og oppgavene, det er det vi har gjort i timen og sånt.»	29, 65, 462-463 , 484, 486, 496
Informasjon	Tilbakemelding	Lite kjent		I: «har dere jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger i norsktimen?» E: «Tror ikke det.»	456 , 480, 482, 568
	Oppgave	Noe kjent	Det viktigste i oppgaven	«tror det, tror det var en til tre altså, en til to, ja, tror en	511-512,

			er de formelle kravene.	til to. Jeg skrev nesten en halv.» [side]	577, 580-581
Hjelpemidler	Strategi	Noe kjent		«Vi skrev sånn her positive og negative, hva som skal være positivt og så skal vi legge alt det inn i teksten.»	546, 548, 558-559 , 561, 650-651
Endring	Skriver mer		Kjedelig	«før så skrev vi mindre»	55

Tabell 4.26 Kunnskap: Informasjon som Einar kjenner til.

Einar husker forholdsvis lite fra undervisningen og kan derfor i liten grad uttale seg om han merker en endring eller ikke. Han vet derimot at klassen har begynt å skrive mye mer, noe som han synes er kjedelig.

Einar har jobbet med elevrespons, noe som han opplever som gøy, men ikke nødvendigvis nyttig. Gjennom arbeidet har han blitt bevisst på å gi ros og kritikk, men kunnskapen om tilbakemeldinger er hovedsakelig intuitiv. Einar har vært med på førskriving i undervisningen der elevene har laget tankekart og stilt opp argumenter. Han uttaler seg ikke selv om hvordan han opplever dette opplegget, men det ser ut til å ha vært nyttig, ettersom han har laget en egen disposisjon for argumenter og nevner på eget initiativ i intervjuet bruk av for- og motargumenter. Når han derimot skal skrive, fokuserer han for det meste på de formelle kravene som stilles til teksten.

Hvem er involvert og hvordan er de involvert?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Egen stemme	Aktiv monolog	Viktig	«Bare at jeg er fornøyd med det så går det fint liksom, da bryr jeg meg ikke»	128, 152-153, 211 , 214, 407, 636, 638-639
Lærersrolle	Autoritær veiledere	Nødvendig	«læreren vet hva du skal jobbe med»	107-108 , 109-110, 148, 178, 362, 474, 511

Tabell 4.27 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.

Einar bestemmer selv hvordan teksten skal skrives, og når den er ferdig. Andre stemmer blir ekskludert fra tekstskapingen ettersom de ikke har noe som de kan bidra med. Unntaksvis kan han henvende seg til medelever. Einar må selv oppsøke andre stemmer for at de

skal få plass i skrivingen, gitt at han er enig med dem. Læreren skal først og fremst bedømme tekstens kvalitet og gi karakterer, men hun kan også gi råd om hva som bør fikses i teksten. En viktig del av lærerens jobb er å vise hva eleven kan rette i teksten og gi rettferdige karakterer.

(3) Hvordan opplever Einar tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?

For Einar foregår skriving hovedsakelig i to faser: skriving og ferdigstilling. Når han har jobbet med teksten lenge nok, er den ferdig, og den kan først da leveres inn til læreren. Tilbakemeldingen kan ikke motivere til bearbeiding, uavhengig hvor god den er, fordi teksten er ferdig og skal derfor ikke bearbeides. Han kan si seg villig til å gjøre mindre endringer på lokalt nivå, gitt at han er enig, vet at han kan gjøre det, og at det ikke er tidkrevende. Einar anerkjenner at et av formålene med tilbakemeldingen er å veilede eleven, og at den kan brukes til å forbedre teksten, men for ham er det ikke aktuelt å bearbeide teksten. Han velger selv hva som er viktig når han skal skrive. Hvis stemmene rundt ham ikke samsvarer med hans egen stemme, blir de ekskludert fra skrivingen.

4.3.4.3 Tone (juni)

Hva er Tone mest opptatt av i en tilbakemelding?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Omfang	Krevende å bruke	Negativt	«det er ofte mye som skal fikses og så er det ikke alltid at jeg har fått gjort så mye i timen og så, og så ender jeg ofte i tillegg med å sitte en god stund hjemme og jobbe med teksten, så da er det litt sånn dumt noen ganger med at tilbakemeldingen sier sånt.»	124, 130-132 , 134-135, 138, 158, 180-181, 228-229, 231
Nivå	Globalt		«hvis jeg ikke er helt sikker på hvordan jeg skal skrive teksten og så er jeg usikker på hvordan jeg skal sette inn akkurat det og så, da blir det bare, ganske vanskelig egentlig.»	240-241, 252-254 , 428-429, 619-620
Formulering	Spørsmål	Nyttig	«hvis jeg får en tilbakemelding på det, og det står sånn «hvorfor», da kan jeg skrive mer om «hvorfor det» »	89, 95, 120, 240-241, 345-346 ,

4 Funn

				568, 595, 635
	Ros	Nyttig	«hvis det står litt mer sånn positivt i tillegg, da blir det bedre å gjøre det andre negative»	90, 188-189, 191, 339 , 558
	Vise hvordan	Viktig	I: «Hva er det som er den store forskjellen på tilbakemeldinger som virker og ikke virker?» To: «Om jeg forstår hvordan jeg skal kunne fikse det.»	115 , 228, 252, 321-323
Formål	Gjøre eleven bevisst over egen tekst	Nyttig	«da kan vi i tillegg bli bedre til å se hva vi har selv, men når vi skriver en tekst selv så kan det ofte bli ganske vanskelig å se feilene, men hvis noen andre leser det, så merker man ofte feilene lettere»	95, 99-100, 104-106
Tilpassing	Elevens nivå	Viktig	«hvis jeg har skjønt mer hva jeg skal skrive der, og er litt mer «med» i det»	117, 337-338 , 345, 423, 593, 607, 609

Tabell 4.28 Tilbakemelding: Hva Tone er mest opptatt av i en tilbakemelding.

En god tilbakemelding består av en balanse mellom ros og spørsmål som eleven klarer å svare på. Hvis Tone skal bruke tilbakemeldingen, må hun kunne forstå konkret hvordan hun kan bearbeide teksten. Det skal ikke ta for lang tid å bearbeide teksten, og det er derfor viktig at tilbakemeldingen ikke stiller for mange eller for vanskelige spørsmål. Den kan godt bestå av to til tre «store» spørsmål, i tillegg til et par lettere spørsmål. Slike lette spørsmål stiller konkrete spørsmål til teksten. Svaret på disse spørsmålene kan settes rett inn i teksten og krever ikke noe bearbeiding av resten av teksten. Tone har ikke noe imot å bruke tilbakemeldingen så lenge den ikke ødelegger for strukturen eller hindrer flyten i teksten hennes.

Hvilket syn har Tone på skriving som aktivitet?

Kode			Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Flere faser	Førskriving	Nyttig	«syns jo det fungerer best å først få skrevet ned da, og så skriver man det skikkelig.»	328, 472-473, 475

		Bearbeiding	Viktig	«Jeg burde jo tenke på dem [tilbakemeldingene], og prøve å få dem med»	58-60, 152, 175, 195, 200, 286
			Kan bli for mye	I: «Men kan det være at du føler at du er litt lei av teksten når du har levert den inn første gangen da? At det er litt kjedelig-» To: «Nei ikke første gangen, men det er mer når vi har holdt på med det en god stund, som etter andre utkast og sånn.»	138-139

Tabell 4.29 Skrivning: Tones syn på skrivning som aktivitet.

Det er en selvfølge for Tone at hun skal jobbe med teksten i flere faser. Hun bearbeider den både ut ifra tilbakemeldingene hun får og på eget initiativ. Det er nyttig å jobbe med teksten i ulike faser som førskrivning og utkast. Da kan hun konsentrere seg om å få idéene ned på papiret og deretter planlegge og skrive ut teksten. Hvis undervisningen legger opp til for mange faser, kan det bli for mye arbeid. Etter å ha bearbeidet teksten to ganger begynner Tone å bli oppgitt over arbeidsmengden. Hun må få god tid til å skrive teksten, samtidig som at skrivingen ikke burde kreve for mye arbeid eller vare for lenge.

Hvilken informasjon kjenner Tone til?

Kode		Kjennskap	Holdning	Eksempel	Funn
Informasjon	Tilbakemelding	Noe kjent, noe intuitivt	Litt nyttig	«man klarer jo se det bedre på sin egen tekst i tillegg da hvis man har øvet- hvis man er mer vant til å se på andre sine tekster.»	350, 356, 357, 360, 362-363, 368, 370, 372-373 , 378, 383- 384, 570, 577, 583- 584,
	Vurderingskriterier	Eksplisitt	Lite nyttig	«så er det sånn skjema og så går man ut ifra det for å sette karakter, på teksten»	653-656 , 664, 670, 673, 677,

4 Funn

					681, 684, 697
Hjelpemidler	Eksempeltekst	Noe kjent	Kan være nyttig	«jeg ser jo hva som skal stå hvordan.»	416, 417, 428, 466, 470, 498, 502, 505
	Skriveramme	Eksplisitt	Nyttig	«Det er enklere med en skriveramme»	464-465, 470, 475, 480 , 508, 542
Endring	Lite	Kjent		«Vi har jobbet med litt med nye ting, men på samme måte.»	51, 56

Tabell 4.30 Kunnskap: Informasjon som Tone kjenner til.

Undervisningen har endret seg lite siden sist jeg og Tone snakket sammen. Elevene har jobbet med nye emner, men har brukt de samme metodene.

Tone har lært hvordan hun kan skrive ulike typer tekster, men er usikker på hvordan hun skal skrive den teksttypen som hun jobber med nå. Hun har jobbet med elevrespons og lært om å gi tilbakemeldinger, som til tider kan være nyttig. Elevresponsen er ikke alltid like nyttig, og det Tone har lært om å gi tilbakemeldinger, hjelper lite når hun selv skal bruke tilbakemeldinger. Når det gjelder å bruke tilbakemeldinger, er det i større grad elevens eget ansvar å resonnerer seg frem til hva hun kan få tilbakemelding på, og hvordan hun skal bruke den.

Tone kjenner godt til vurderingskriteriene, men opplever ikke at de hjelper henne når hun skal skrive teksten. Kriteriene viser hva eleven kan se etter i egen tekst, men ikke hvordan eleven kan jobbe med teksten ut ifra kriteriene. Når Tone skal skrive, blir de viktigste hjelpemidlene for henne eksempeltekster og skriverammer. Hun har ikke hatt tid til å jobbe noe særlig med eksempeltekstene, og de blir derfor lite nyttige når hun skal skrive. Hun er vant til å bruke skriverammer og opplever at de hjelper henne med å skrive teksten.

Hvem er involvert og hvordan er de involvert?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Egen stemme	Dialog	Nyttig	«da skjønner man jo mye mer hvor de kommer fra, sånn, de forskjellige spørsmålene og sånn»	278, 383-384 , 580, 632-633
	Aktiv	Viktig	I: «hva mener du med at du liker tilbakemeldinger der du er «med» i dem?» To: «hvis jeg skjønner bedre og jeg føler at, litt mer sånn «dette mener jeg, dette skjønner jeg, dette er noe jeg kan skrive en del om» og så da hvis jeg får en tilbakemelding på det, og det står sånn «hvorfor», da kan jeg skrive mer om «hvorfor det» »	206, 209, 213-214, 222, 302-303, 314, 323, 344-346 , 509, 553, 611
Lærerenrolle	Kompetent veileder	Nyttig	«se hva som man kan bruke til å gjøre det bedre på, og så vet jo ofte læreren mer om det.»	74, 76-77 , 272-273, 614-615

Tabell 4.31 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.

Tone anerkjenner at både hennes egen stemme og lærerens stemme kan bidra i utviklingen av teksten hennes. Læreren har høy kompetanse og vet derfor hva som skal være med i en tekst, og hva som ikke skal være med. Hennes jobb blir å vise eleven hva som bør endres i teksten og hvordan. Tone følger oppfordringene til tilbakemeldingen, men er påpasselig med at hun bruker dem på en måte som gjør at de ikke ødelegger for teksten hennes. Hun får rom til å skrive teksten selv ut ifra tilbakemeldingenes oppfordringer. Det hender at læreren ikke alltid gir tilbakemelding på det som er viktigst for Tone, men Tone er forståelsesfull for at det ikke alltid lar seg gjøre.

(3) Hvordan opplever Tone tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?

Tilbakemeldingene som Tone får er gode, men krever mye arbeid. Tone legger mye arbeid i å finne ut hvordan hun kan bearbeide teksten på en måte der hun ikke forverrer strukturen eller flyten i teksten sin. Hun har lært om å gi tilbakemeldinger, men ikke å bruke dem. Kunnskapen er nyttig for å vurdere egen tekst, men ikke for å vite hvordan tilbakemeldingene kan brukes. Tone føler at hun ikke behersker sjangeren debattartikkel godt nok, og at tilbakemeldingen stiller spørsmål om det hun ikke behersker helt. Bearbeidingen blir derfor omfattende og fører til frustrasjon. Den ene eksempelteksten hun har fått, kunne kanskje ha hjulpet,

men Tone har ikke hatt tid til å lese den. Skriveundervisningen er god og gjør det lettere å jobbe med tekst, men arbeidsmengden gjør arbeidet krevende og frustrerende.

4.3.4.4 Trine (juni)

Hva er Trine mest opptatt av i en tilbakemelding?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn	
Formulering	Balanse		Viktig	«jeg forventer at hun skal si litt sånn at det er bra tekst sånn at det ikke bare er dumme kommentarer der.»	138-139 , 142, 151, 182, 356
		Ros	Viktig	«hvis den sier at det er bra så gjør jeg det flere ganger»	54, 60, 64, 66 , 129, 138, 142, 151, 165, 168-169, 172-173, 355, 362- 363, 372
		Kritikk	Viktig	«den sier jo hva som er bra å skrive i en tekst, og hva som ikke er så bra, så da hjelper det meg til å tenke neste gang at det jeg skrev forrige gang kanskje ikke var like bra.»	47-48, 64, 74, 76-77, 139, 142, 146, 147, 164, 331, 372-373 , 380-381
Formål	Bearbeide		Nyttig	«vi får kommentar på en tekst som vi leverer som vi kanskje kan gjøre bedre»	59-60 , 81- 82, 100

Tabell 4.32 Tilbakemelding: Hva Trine er mest opptatt av i en tilbakemelding.

Tilbakemeldingene bør inneholde veiledende kritikk, men kritikken må balanseres med ros. Rosen peker på hva som er bra i teksten, noe som Trine tar med seg videre når hun skal skrive senere tekster. Da kan hun bevisst bruke skriveteknikker som kan øke tekstkvaliteten. Formålet med tilbakemeldingene er først og fremst å bli bevisst på hva som bør jobbes videre med for å forbedre teksten. Gjennom mye skriving og bearbeiding ved hjelp av tilbakemeldinger kan elevene heve skrivekompetansen.

Hvilket syn har Trine på skriving som aktivitet?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Bearbeide	Viktig	«jeg prøver å bruke dem sånn at teksten blir bedre fordi jeg vil ha best mulig tekst»	47, 48, 86-87, 97, 100 , 368, 391
	Ny tekst	Nyttig	«jeg ville ha brukt dem til neste tekst»	104

Tabell 4.33 *Skriving: Trines syn på skriving som aktivitet.*

Bearbeiding er en viktig del av skrivingen, først og fremst for å få en best mulig tekst og med det best mulig karakter. Det Trine lærer når hun skriver, kan hun også ta med seg videre når hun skal skrive tekster senere.

Hvilken informasjon kjenner Trine til?

Kode		Kjennskap	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisning	Elevrespons	Eksplisitt	Nyttig	«da lærer du selv å gi tilbakemeldinger og lærer å ta imot tilbakemeldinger.»	187-188, 190-191 , 195, 206-208
Informasjon	Tilbakemelding	Intuitivt		«jeg bare hører etter i teksten hva jeg synes er bra»	200, 210, 211-212 , 349
		Kjent		«jeg har lært litt mer hvordan man gir tilbakemeldinger og hva man liksom skal se etter i tekster og sånn.»	327-328
	Tekst	Kjent	Nyttig	«vi snakker om andre journalister, hvordan de tenker når de skriver en tekst, sånn hvorfor og, ja, tenker «hvorfor» gjennom hele teksten»	236, 241, 244, 257-258 , 260

4 Funn

	Vurderingskriterier	Eksplisitt	Nyttig	«jeg går gjennom alt og så går jeg gjennom teksten min og så, om det er noe som står der som jeg ikke har med som jeg kan ta med så tar jeg det med»	425, 428, 442-443, 445-446 , 448-449
Hjelpemidler	Eksempeltekst, skriveramme, tankekart	Eksplisitt		«vi har fått masse sånn her hjelpetekster og vi liksom leser gjennom og ser liksom hvordan en ekte journalist skriver tekstene sine og sånn, og så får vi liksom en sånn her skriveramme, hvor vi liksom, ja, får vite hvordan vi skal skrive en tekst.»	229-231 , 275, 277-278
Endring	Ingen endring	Kjent		«vi har jobbet på samme måte at vi har skrevet på en tekst og så har vi levert den inn, så langt vi kom, og så har vi tilbakemelding og så har vi skrevet videre, og levert den inn en gang til.»	30-32 , 39-40

Tabell 4.34 Kunnskap: Informasjon som Trine kjenner til.

Det har ikke skjedd noe nytt i undervisningen siden sist jeg og Trine snakket sammen. Klassen har jobbet med nytt innhold, men fremgangsmåtene er de samme.

Trine har jobbet med blant annet elevrespons, der hun har lært om å gi og å få tilbakemeldinger. Ut ifra de tilbakemeldingene hun har fått, har hun lært om hvilke tilbakemeldinger hun kan gi. Ellers handler vurdering om intuisjon, der Trine vurderer tekster ut ifra det hun selv vet om tekstkvalitet. Hun er godt kjent med oppgaven, teksttypen, kriteriene og ulike hjelpemidler. Det hun har lært om å skrive tekster, er nyttig når hun selv skal skrive, mens kriteriene er et nyttig hjelpemiddel når hun skal bearbeide egen tekst i de siste fasene.

Hvem er involvert og hvordan er de involvert?

Kode		Holdning	Eksempel	Funn
Egen stemme	Aktiv dialog	Viktig	«jeg syns vi burde tenke gjennom selv hva du syns og så kanskje gjøre om på det, ut ifra hva du syns selv.»	91-92, 107-108, 117, 121-123, 125-126, 153-154 , 195, 196, 207-208,

			274, 278, 343-345, 378, 398
Lære-rens rolle	Autori-tær veileder		«der hun skrev at jeg måtte skrive litt mer om det der skrev jeg veldig lite for å, ja, jeg kom ikke på mer og så tenkte jeg ikke på at jeg måtte spørre meg selv hvorfor og sånn.»

Tabell 4.35 Deltakere: Hvem som er involvert og hvordan.

Læreren vet hva som er en god tekst. Gjennom tilbakemeldingene kan hun peke på hva som er bra og ikke bra, og slik vise eleven hva som skal til for å skrive en bedre tekst. Når en elev får en tilbakemelding, burde hun reflektere over den og vurdere hvordan hun selv ønsker å bruke den. Når Trine bruker tilbakemeldingene, tenker hun over hva hun synes om egen tekst, og bruker tilbakemeldingene deretter. Hun må være enig med tilbakemeldingen for å bruke den, noe som forutsetter at hun forstår den og vet hva hun skal gjøre for å bruke den.

(3) Hvordan opplever Trine tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?

Læreren vet hva som skal til for å skrive en god tekst og spiller derfor en viktig rolle som en veileder i skrivingen. Gjennom tilbakemeldinger kan læreren påpeke hva som bør endres i teksten for at den skal bli bedre, og hva som gjør en tekst god. Tilbakemeldingene blir derfor en viktig del av bearbeidingen og også nyttige for senere skriving. Ved å bruke tilbakemeldingene kan Trine skrive en bedre tekst og til slutt få en best mulig karakter. For at tilbakemeldingene skal bli brukt, må de være tilpasset elevens nivå, og eleven må kunne være enig med det tilbakemeldingene har å si.

4.4 (3) Hvordan opplever elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?

Hittil i dette kapittelet har jeg svart på dette forskningsspørsmålet under overskriften *Hvordan opplever [elevens fiktive navn] tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*, som har blitt tatt opp i slutten av presentasjonen av funn for hver enkelt elev. I dette avsnittet runder jeg av kapittelet ved å gi en kort, samlet oppsummering for de tre deltakende elevenes opplevelser ved å svare på forskningsspørsmålet *Hvordan opplever elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*. Her skiller jeg ikke mellom funnene fra den første og andre runden, men trekker frem fellestrekkene for begge rundene.

Funnene viser at elevene opplever tilbakemeldingene ulikt. For eksempel kan vi se ut ifra Einars syn på skrivning som produkt (jf. tabell 4.8 og tabell 4.25) at han er opptatt av tilbakemeldingene som sluttvurdering. Både Tone og Trine er på den andre siden opptatt av tilbakemeldingene som veiledning underveis i skriveprosessen. Dette kan vi se ut ifra deres syn på skrivning som en prosess (jf. tabell 4.12, tabell 4.29, tabell 4.16 og tabell 4.33). Elevenes ulike syn på skrivning gjenspeiler deres opplevelse av hva tilbakemeldingene skal brukes til. Fordi Einar er produktorientert, vurderer han tilbakemeldingene som lite nyttige når de legger opp til at han skal bearbeide teksten (jf. tabell 4.7). For ham er tilbakemeldingens viktigste funksjon å utdype karakteren han får på teksten (jf. tabell 4.24). På samme vis leder Tones og Trines prosessorienterte syn til at de har bruk for tilbakemeldinger som veiledning. For disse to elevene er formålet med å få tilbakemeldinger at de skal kunne se hvordan de kan bearbeide teksten, noe de opplever som nyttig og som en viktig del av skriveprosessen (jf. tabell 4.11, tabell 4.28, tabell 4.15 og tabell 4.32).

I det neste kapittelet beveger jeg meg videre til først å svare på oppgavens fjerde og siste forskningsspørsmål: *Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?*. Deretter følger en drøfting av hovedfunnene i forbindelse med deltakernes opplevelse av tilbakemeldinger.

5 Drøfting

I kapittel 4 presenterte jeg funnene fra datainnsamlingen og svarte på de tre første forskningsspørsmålene:

- (1) *Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?*
- (2) *Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*
- (3) *Hvordan opplever elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*

I dette kapittelet beveger jeg meg videre til det fjerde forskningsspørsmålet: *Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?* Jeg har valgt å svare på dette spørsmålet i dette kapittelet, fordi det krever en del drøfting, som vi skal se nedenfor, for å kunne svare på spørsmålet. Med hensyn til oppgavens omfang går jeg ikke inn på en lengre drøfting av funnene i tilknytning til forskningsspørsmål 1 og 4 i forbindelse med teori og forskning, til fordel for å kunne føre en grundigere drøfting av oppgavens fokus: tilbakemelding. Hovedvekten i dette kapittelet ligger med det på de overordnede funnene som ble presentert i slutten av forrige kapittel i forbindelse med elevenes opplevelse av tilbakemeldinger (3) (jf. kap. 4.4), perspektivert med lærerens opplevelse av tilbakemeldinger (2). I avsnitt 5.2 blir funnene drøftet i lys av egne tolkninger, som bygger på oppgavens teoretiske rammer, samt funn fra andres forskning. Til slutt retter jeg blikket mot oppgavens problemstilling (jf. kap. 5.3).

Intervjusatater som tilføyer relevant informasjon utenom teksten i dette kapittelet (kap. 4), eller som jeg i større eller mindre grad tolker, blir oppgitt i teksten. Når jeg ellers kun oppgir referanse til intervjutranskripsjonene, referer jeg til sitater for å illustrere det som blir lagt frem i teksten, der sitatene i liten grad krever tolkning ut ifra det teksten formidler. Teksten kan da fint leses uten kjennskap til sitatene, men jeg referer til intervjuene for å vise at innholdet i teksten er forankret i datamaterialet. Jeg oppgir ikke disse sitatene i teksten for å spare plass i teksten.

5.1 Viser funnene endring?

I dette avsnittet gir jeg en overordnet oversikt over funnene som ble presentert i kapittel 4. Tabellene nedenfor er ment som en oppsummering og gir en forenklet oversikt over hvordan deltakerne opplever tilbakemeldinger. I tillegg gjør tabellene det lettere å

sammenligne funnene for å svare på det fjerde forskningsspørsmålet: *Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?* I følgende avsnitt drøfter jeg først de rapporterte endringene fra intervjuene og deretter endringene som kommer til syne i tabellene nedenfor. Til slutt svarer jeg konkret på forskningsspørsmålet, basert på den følgende drøftingen.

MARS	Tilbakemelding	Skriving	Kunnskap	Deltakere	Uiu
Einar	Ros	Produkt	Implisitt	Aktiv monolog	
Tone	Vise hvordan	Prosess	Eksplisitt	Aktiv	
Trine	Kritikk	Prosess	Eksplisitt	Aktiv dialog	
Lene	Globalt nivå	Prosess	Eksplisitt	Aktiv dialog	Aktiv

Tabell 5.1 Oversikt over funn fra mars.

JUNI	Tilbakemelding	Skriving	Kunnskap	Deltakere	Uiu
Einar	Ros	Produkt	Noe kjent	Aktiv monolog	
Tone	Vise hvordan	Prosess	Kjent	Aktiv dialog	
Trine	Kritikk	Prosess	Eksplisitt	Aktiv dialog	
Lene	Globalt nivå	Prosess	Eksplisitt	Aktiv dialog	Aktiv

Tabell 5.2 Oversikt over funn fra juni.

5.1.1 Lite endring

Datamaterialet til dette prosjektet indikerer at det har skjedd endringer innenfor skolen, men det er i liten grad synlige endringer innenfor den dokumenterte undervisningen. Lene forteller i intervjuene at hun opplever endringer utenom den konkrete undervisningen. Arbeidet hennes med Uiu har gitt flere muligheter til å få innblikk i andres erfaringer og har inspirert henne til å endre egen undervisningspraksis. Hun forteller også at både hun selv og skolen generelt sett har prøvd ut nye opplegg, som for eksempel å ha en mer prosessorientert skrive dag i stedet for tentamen (vedlegg 7I, linje 120-123). Det er ikke overraskende at disse endringene ikke kommer til uttrykk i de andre intervjuene, for elevene kan tvilsomt uttale seg om Lenes refleksjoner rundt og idéer til undervisningen. I tillegg kan elevene i liten grad sammenligne den nåværende undervisningen med den tidligere undervisningen, ettersom de

nylig har begynt på ungdomsskolen, noe som kan forklare hvorfor de ikke forteller om endringer i undervisningspraksisen. Lene rapporterer om endringer som datamaterialet ikke kan bekrefte, men det er heller ingen grunn til å avkrefte disse endringene.

Det er også en mulighet at Lenes undervisningspraksis hadde synlige endringer i oppstarten av arbeidet med satsingen i 2016, og at hun har holdt en stødig kurs deretter. Lene forteller selv i det første intervjuet i mars at hun allerede har gjennomført flere endringer:

jeg har jo gjort store endringer. Og det ligger mer i bevisstheten, når jeg planlegger undervisning så tenker jeg mye mer på hvordan skal jeg få dette til i forhold til organiseringen i klasserommet, i forhold til oppgavene jeg gir, ja, i forhold til alt. (vedlegg 7E, linje 76-79).

Ut ifra mitt datamateriale kan jeg ikke si noe om dette er tilfellet eller ikke, ettersom studien ble iverksatt etter at skolen hadde startet med satsingsarbeidet.

Når det gjelder undervisningen, tyder datamaterialet på at det har vært lite endringer fra mars til juni. Elevene forteller selv at lite har endret seg i perioden mellom intervjuene i mars og juni. Unntaket er Einar, som forteller at klassen skriver mer enn før, men han uttaler seg i liten grad om undervisningsopplegg og innhold. Han kan fortelle at klassen jobbet mer med oppgaver før (vedlegg 7G, linje 51-52), heller enn å skrive, men det kommer ikke frem i intervjuet om han snakker om de siste månedene eller det forrige semesteret. Allikevel er det ikke utenkelig at klassen det siste halvåret har begynt å skrive mer, men datamaterialet mitt kan ikke bekrefte dette.

Både Tone og Trine forteller at klassen har jobbet med nye emner, men undervisningsoppleggene er stort sett de samme. Feltnotatene mine fra undervisningen kan støtte opp Tone og Trines utsagn: Elevene har jobbet med nye emner og ulike teksttyper, men metodisk sett er skriveforløpene forholdsvis like. På en annen side har jeg kun dokumentert deler av undervisningen. Feltnotatene gir ikke informasjon om hvordan elevene har jobbet i den resterende undervisningen, og jeg kan derfor ikke si noe om elevene har jobbet på samme måte i skriveundervisningen generelt sett. Datamaterialet kan imidlertid bekrefte at det er få endringer i den dokumenterte undervisningen, inkludert deltakernes opplevelse av tilbakemeldinger.

Hvis vi sammenligner funnene fra mars og juni (jf. tabell 5.1 og tabell 5.2), er forskjellene små. I oversikten over deltakernes kjennskap til informasjon, i kolonnen «Kunnskap», er det en liten forskjell hos to av elevene. Einars kunnskap har gått fra «implisitt» til «noe kjent», og Tones kunnskap har gått fra «eksplisitt» til «kjent». I tabellene

(tabell 5.1 og tabell 5.2) ser vi også at Tones opplevelse av deltakere har endret seg. I de neste avsnittene drøfter jeg hva disse endringene hos elevene kan skyldes, for så å komme tilbake til forskningsspørsmålet om endring.

5.1.1.1 Einars opplevelse av kunnskap: Ukjent kunnskap kommer til syne

Jeg har grunn til å tro at endringen hos Einar først og fremst er et resultat av gjennomføringen av intervjuene. Intervjuene i mars og juni ble gjennomført ulikt (jf. kap. 3.4.2 og kap. 3.9.2), noe som ikke er overraskende med tanke på at føringen av intervjuene endret seg etter hvert som jeg ble mer kjent med forskningsfeltet, og også fikk mer erfaring som intervjuer. I det andre intervjuet kjente jeg bedre til undervisningen og var i større grad forberedt på å stille oppfølgende spørsmål. I intervjuet i juni la jeg altså opp til at Einar skulle svare mer utdypende om undervisningen, noe som kan ha ført til endringer i svar som «jeg husker ikke» (vedlegg 7B, linje 367) til noen mer konkrete svar som «tror det var 1,5 eller noe sånt.» (vedlegg 7G, linje 511-512).

For eksempel kommer min kjennskap til undervisningen bedre til syne i intervjuet med Einar i juni, der jeg stiller et ledende spørsmål i et forsøk på å oppmuntre Einar til å gi mer utfyllende svar:

Intervjuer: «Og har dere jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger i norsktimen?»

Einar: «Tror ikke det.»

Intervjuer: «Nei. Men dere har jobbet med, i hvert fall med tilbakemeldinger med hverandre, elevene, har dere ikke?»

Einar: «Ja, jo, det har vi.»

(vedlegg 7G, linje 455-459)

Den første samtalen var fylt med korte svar og var preget av at Einar husket lite og hadde lite å fortelle. Når det viste seg at Einar ikke hadde mye å dele i den andre samtalen, begynte jeg å følge opp svarene hans med mer konkrete og ledende spørsmål for å føre samtalen videre. Samtalen som sitatet ovenfor henviser til, fortsatte med at jeg og Einar snakket om elevrespons. Einar viser i denne samtalen at han i noen grad kjenner til at han har jobbet med elevrespons, og hans kjennskap til undervisningen har derfor blitt ført opp som «noe kjent» i funn-tabellen (tabell 4.26). Det er derfor grunn til å tro at endringen i Einars

kjennskap til undervisningen ikke skyldes en endring i kjennskapen i seg selv, men en endring mellom de to datainnsamlingsrundene.

5.1.1.2 Tones opplevelse av kunnskap: Mindre arbeid gir mindre kunnskap

Det er en endring hos Tone, men denne endringen er ikke et direkte resultat av undervisningen. Gjennom feltsamtaler med Tone i juni kom det frem at hun hadde hatt mye å gjøre og lå bak forløpet til undervisningen. Hun hadde ikke hatt muligheten til å være til stede i alle norsktimene, og hun hadde ikke lest alle tekstene som hun hadde fått tildelt. Når Tone ikke har kunnet delta gjennom hele undervisningsforløpet, har hun naturligvis mindre kjennskap til den. Dette kommer også frem i intervjuet med Tone, der hun for eksempel forteller at hun ikke har fått tid til å lese gjennom den ene eksempelteksten (vedlegg 7F, linje 417). Tone er fremdeles kjent med informasjonen, men har ikke hatt tid til å jobbe konkret med den, og hennes kjennskap har derfor endret seg fra «eksplisitt» til «kjent». Endringen skyldes ikke en endring i undervisningen, men lavere deltakelse fra Tone sammenlignet med skriveforløpet i mars.

5.1.1.3 Tones opplevelse av deltakere: En lite synlig dialog

Tabellene indikerer at begrepet dialog i liten grad kommer til uttrykk i intervjusamtalen i mars med Tone, mens begrepet kommer tydeligere til uttrykk i intervjusamtalen i juni. At fenomenet dialog ikke kommer noe særlig til uttrykk i det første intervjuet med Tone, kan godt skyldes at intervjuet ikke i like stor grad oppfordrer henne til å snakke om dette emnet, sammenlignet med intervjuet i juni. En annen mulighet er at Tone aksepterer lærerens autoritet og kompetanse i så stor grad at dialogen ikke kommer til uttrykk.

Det kommer imidlertid frem i det første intervjuet at Tones stemme er aktiv, samt at hun er enig med og bruker tilbakemeldingene (jf. vedlegg 7C, linje 261-262). Dette kan være en peker på at hun fører en dialog med tilbakemeldingene, der hun vurderer om hun ønsker å bruke dem eller ikke, og eventuelt hvordan. Hvis det er en selvfølge for Tone at tilbakemeldingene er gode, noe som lærerens rolle som kompetent veileder indikerer, kan det hende at hun ikke har behov for eksplisitt å gi uttrykk for hva hun selv tenker om dem. Det er få funn som peker på dialog i dette intervjuet, men de er til stede og kommer eksplisitt til

uttrykk. Jeg vurderer derfor ikke den mindre synlige dialogen som et tegn på endring, men heller som en metodisk svakhet i intervjuundersøkelsen.

5.1.2 (4) Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?

Til tross for formuleringen, er ikke dette et spørsmål der jeg svarer enten ja eller nei. Som vi har sett ovenfor, er svaret både ja og nei. Datamaterialet tyder på endringer i lærerens refleksjon og praksis og noe som blir rapportert av læreren. Disse endringene kommer i liten grad til syne i det resterende datamaterialet, men det er ikke utenkelig at dette er endringer som vil komme til syne på lang sikt. Elevene merker i liten grad endring, og deltakernes opplevelse av tilbakemeldinger ser ikke ut til å ha endret seg. De endringene som kommer til syne i intervjuene med elevene, skyldes mest sannsynlig andre faktorer enn selve skriveundervisningen, som for eksempel gjennomføringen av intervjuene. På kort sikt har ikke skriveundervisningen endret seg, men i et større bilde er lærerens undervisningspraksis i endring.

Caspersen og Wendelborg (2016, s. 13) kommer frem til lignende funn. De finner i liten grad tegn til endring hos elevene i forbindelse med pulje 3. Forskerne legger imidlertid til at «Effekter på skolenivå er kanskje ikke naturlig å forvente på et så kort tidsrom, og senere undersøkelser av skolene [...] vil muligens kunne finne andre resultater.» (Caspersen og Wendelborg, 2016, s. 13-14). I den årlige indikatorrapporten for Uiu (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4) rapporteres det fra skoleeierne fra pulje 3 at en periode på to år er for kort til at ny praksis kan gi tydelige utslag. Til tross for at det ikke er umiddelbare synlige endringer, så betyr ikke det nødvendigvis at de ikke er der.

Selv om datamaterialet ikke konkret viser endringer i undervisningen, vil jeg driste meg til å legge frem noe som kan være et tegn på at arbeidet med satsingen har vært nyttig, nemlig skriverammer. I det første Uiu-møtet som jeg observerte i februar, hadde lærerne akkurat avsluttet en læringssløyfe om skriverammer. I intervjuet med Lene i mars forteller Lene at hun, i samarbeid med tre andre norsklærere, laget skriverammene (vedlegg 9A) som ble brukt i den observerte undervisningen som en del av arbeidet med satsingen (vedlegg 7E, linje 307-308). Hun legger til at dette er noe lærerne også har gjort før, men at «nå er det mer satt inn i system, men nå gjør vi det på alle oppgaver vi lager» (vedlegg 7E, linje 310-311). Fordi datainnsamlingen startet med dette møtet, kan jeg ikke si noe om hvordan lærerne jobbet med skriverammer tidligere, hvor ofte de brukte dem, og hvordan elevene opplevde

det. Uansett så ser skriverammene ut til å ha vært et positivt bidrag til skriveundervisningen og elevenes arbeid med tekst. Jeg kommer nærmere inn på deltakernes opplevelse av skriverammer i avsnitt 5.2.2.2, men før det beveger jeg meg videre til en drøfting av hvordan deltakerne opplever tilbakemeldinger.

5.2 (2) (3) Drøfting av deltakernes opplevelse av tilbakemeldinger

Vi har hittil sett på hvordan funnene fra datamaterialet kan gi svar på oppgavens forskningsspørsmål. Videre i oppgaven løfter jeg blikket og ser på funnene i lys av egne tolkninger, samt ser på hva annen forskning kan si om funnene. Som vist ovenfor indikerer datamaterialet at det er liten forskjell i deltakernes opplevelse av skriveundervisningen mellom mars og juni (jf. kap. 5.1.2). Jeg skiller derfor ikke mellom funnene fra mars og juni i den videre drøftingen, men bruker datamaterialet samlet for å føre en mer overordnet drøfting av deltakernes opplevelser generelt sett. Med tanke på oppgavens omfang går jeg ikke inn på hvert enkelt funn for hver deltaker, men fører drøftingen noe mer samlet for deltakerne med utgangspunkt i hovedfunnet, at deltakerne opplever tilbakemeldingene ulikt.

5.2.1 Ulike syn på skriving

5.2.1.1 Et produktorientert syn

Funnene indikerer, som nevnt ovenfor, at deltakerne har ulike opplevelser av tilbakemeldinger. For eksempel har Einar et produktorientert syn på skriving, mens de andre deltakerne er prosessorienterte (jf. tabell 5.1 og tabell 5.2). Einar skiller seg altså fra de andre ved at han ser på skriving som et produkt og ikke som en prosess. For ham har alle tilbakemeldinger en mer eller mindre summativ funksjon, der det er uaktuelt å jobbe videre med teksten. Han viser i intervjuene at han forstår at tilbakemeldingene kan brukes for å forbedre teksten (jf. vedlegg 7B, linje 104), men han er selv ikke enig med dette synet.

Einar understreker gjentatte ganger at teksten ikke skal leveres før den er ferdig (jf. vedlegg 7G, linje 171). Han har derimot ikke noe imot å gjøre mindre endringer på lokalt nivå (jf. tabell 4.7 og tabell 4.24), altså å ferdigstille teksten. Når Einar sier at teksten er ferdig, så betyr det ikke at han ikke kan bearbeide den, men at han ikke skal jobbe videre med teksten på globalt nivå. Tilbakemeldingen er ubrukelig så lenge den ber Einar om å jobbe videre med

5 Drøfting

teksten på globalt nivå, fordi teksten er etter Einars mening ferdig første gangen den leveres inn. Hans opplevelse av tilbakemeldingens funksjon kommer blant annet til uttrykk i det første intervjuet:

Intervjuer: «Så det er meningen at dere skal få tilbakemeldinger, slik at dere kan gjøre teksten bedre?»

Einar: «Ja, jeg tror det.»

Intervjuer: «Men det virker kanskje ikke?»

Einar: «Ja, siden jeg er ikke ferdig med teksten enda.»

(vedlegg 7B, linje 49-53)

Hvis Einar får tilbakemelding på teksten før den er ferdig, forkaster han tilbakemeldingen, fordi teksten skal ikke ferdigstilles før han kan si seg ferdig med den. Formålet med skrivingen er ikke å lære seg å skrive tekster eller å bli bedre skrivere, men å produsere tekster for få karakterer (jf. vedlegg 7G, linje 81). Eleven skriver teksten ferdig og leverer den deretter inn, slik at læreren kan vurdere den:

Einar: «Når man har levert en tekst da skal man jo egentlig være ferdig, ikke sant, læreren skal se på den og rette opp i feil.»

(vedlegg 7G, linje 147-148)

Fordi Einar ser på tilbakemeldinger som en form for summativ vurdering, er de lite nyttige når de legger opp til at teksten skal bearbeides. Kvithyld og Aasen (2011, s. 92-93) påpeker at elevene må forstå at skriving er en prosess, samt kunne skille mellom formativ og summativ vurdering for at tilbakemeldinger skal være læringsfremmende. Som vi ser i Einars tilfelle, spiller det liten rolle hvor gode tilbakemeldingene er, så lenge hans syn på skrivingen er produktorientert. I *Assessment and Classroom Learning* kommer Hattie og Timperley (2007, s. 101) frem til at tilbakemeldingens læringseffekt blant annet er avhengig av hvordan eleven søker etter tilbakemelding. Hvis eleven ikke søker den tilbakemeldingen som blir gitt, er den lite nyttig. Innenfor dialogisk teori kan man si at tilbakemeldingen må føre en dialog med eleven. Tilbakemeldingen må henvende seg til elevens stemme, det vil si bli gitt ut ifra det eleven selv anerkjenner at han/hun har behov for.

Bueie (2016, s. 17) understreker også i sin studie at for at elevene skal bruke tilbakemeldingene, må de kunne forstå dem og se nytteverdien av dem. Som et resultat av studien sin gir hun følgende råd:

5 Drøfting

Dersom det ikke er samsvar mellom det læreren mener er viktig å vektlegge i tilbakemeldingene og det elevene oppfatter som nyttige tilbakemeldinger, kan det være behov for å [...] hjelpe elevene til å forstå og vurdere nytten av ulike kommentarer (Bueie, 2016, s. 17).

Så lenge elevens og lærerens stemmer ikke samsvarer, oppstår det en motstand som ender med at tilbakemeldingen ikke blir brukt. Det er først når de er villige til å gå i dialog med den andre stemmen at veiledningen som tilbakemeldingen tilbyr, kan tas i bruk.

Såheim (2012) kom frem til lignende funn i sin studie av elevers forståelse av lærerkommentarer. Flertallet av elevene viser at de forstår og aksepterer tilbakemeldingene de får. I Såheims utvalg er det imidlertid én elev som skiller seg fra resten av utvalget ved at han viser motstand, uten nødvendigvis å kunne forklare hvorfor. Han er selv fornøyd med teksten slik som den er og er derfor uenig med kommentarene om at teksten bør endres. Forskjellen mellom eleven i Såheims studie og Einar er at førstnevnte gir uttrykk for at han kommer til å følge opp kommentarene, fordi det kan gå utover karakteren (Såheim, 2012, s. 65), mens Einar sier klart og tydelig at han ikke skal følge opp kommentaren:

Lene vil hjelpe og gjøre teksten bedre. Men sånn som jeg bryr meg ikke, jeg er fornøyd med teksten, og jeg sitter på den, jeg vil ikke forandre på noe (vedlegg 7B, linje 104-105).

Einar legger imidlertid til at han kan rette skrivefeil, fordi det kan gå utover karakteren (vedlegg 7B, linje 219-220). Når jeg følger opp utsagnet ved å spørre «du tror ikke du kan gå ned i karakter på informasjonen, hvis du mangler informasjon?» svarer Einar at han ikke bryr seg om karakterer (vedlegg 7B, linje 221-223). Einar har trolig en lignende holdning til skriving som eleven i Såheims studie, men han skiller seg fra denne eleven med at han gir uttrykk for å være langt mindre villig til å investere tid i å jobbe videre med teksten (jf. vedlegg 7G, linje 250).

Sett i et dialogisk perspektiv er det uklart for Einar hvordan hans egne ytringer står i et samspill med andre ytringer. Han er usikker på hvem han skriver til, og hvorfor (jf. vedlegg 7B, linje 418-420 og 477). Når Einar mangler en konkret mottaker som han kan henvende seg til, blir det uklart for ham hva som er formålet med teksten hans. Skrivingen og tilbakemeldingene blir da meningsløse, når de etterlyser en tekst som skal tilpasses disse ukjente mottakerne. Det eneste valide formålet blir da karakteren. Einar skriver ikke for å kommunisere med andre, men utelukkende for å få karakterer (jf. vedlegg 7B, linje 220). Målet med skrivingen blir da å skrive nok til å få en akseptabel karakter, det vil si å skrive en

lang nok tekst med få skrivefeil (jf. vedlegg 7B, linje 197). Alt annet arbeid, som videre utvikling av teksten og å gjøre den leservennlig, blir overflødig og unødvendig (jf. vedlegg 7B, linje 202-204).

5.2.1.2 Et prosessorientert syn

I motsetning til Einar er de resterende deltakerne opptatt av skriving som en prosess. Både Lene, Tone og Trine anerkjenner at tilbakemeldingen er en nyttig form for veiledning som kan hjelpe elevene med å forbedre tekstene (jf. vedlegg 7E, linje 143; vedlegg 7F, linje 104-106). Lene og Tone er først og fremst opptatt av skriving og veiledning for å bli kompetente skrivere (jf. vedlegg 7I, linje 245-247; vedlegg 7F, linje 390-391), mens Trine i større grad er opptatt av å kunne skrive gode tekster slik at hun kan få gode karakterer (jf. vedlegg 7H, linje 100). Uavhengig av om elevene er motivert av skrivekompetanse eller karakterer, anser de tilbakemeldingene som nyttige, fordi de opplever at tilbakemeldingene hjelper dem med å skrive og bearbeide tekstene.

Overordnet opplever Lene, Tone og Trine tilbakemeldingene som nyttige og nødvendige for å bearbeide teksten. I datamaterialet mitt kommer det frem at tilbakemeldingen er nyttig når den består av en balanse mellom ros og kritikk. Den kan imidlertid bli mindre nyttig, selv om den består av en balanse mellom ros og kritikk, hvis den er for krevende å bruke. Drøftingen i denne oppgaven beveger seg med det fra deltakernes syn på skriving og over til hva som gjør en tilbakemelding nyttig og mindre nyttig når den skal brukes for å skrive og bearbeide tekster.

5.2.2 Hva er en nyttig tilbakemelding?

Den følgende drøftingen fokuserer først og fremst på Lene, Tone og Trines utsagn, fordi det heretter er snakk om tilbakemelding som hjelpemiddel for å forbedre teksten, og det er disse tre som betrakter dette som tilbakemeldingens formål. Med tanke på oppgavens omfang har jeg valgt å fokusere på noen få momenter som gjør at deltakerne opplever tilbakemeldinger som nyttige og mindre nyttige, slik at jeg kan føre en mer dyptgående drøfting. Jeg begynner med å drøfte ros, fordi dette er noe som alle deltakerne har vært opptatt av.

5.2.2.1 Ros

Det er rikelig med litteratur og forskning som påpeker at både ros og kritikk har sin plass i tilbakemeldingen (jf. Black og Wiliam, 1998; Kvithyld og Aasen, 2011; Bueie, 2016). Dette stemmer overens med datamaterialet mitt. Både læreren og elevene gir uttrykk for at kritikken er nødvendig for å forbedre teksten, men kanskje enda viktigere er det at tilbakemeldingen inneholder ros. Lene har en tro på at rosen kan være læringsfremmende: «Jeg tror at de lærer mest av å få positive tilbakemeldinger, og at de blir sterke av det som de er gode på.» (vedlegg 7I, linje 611-612). Både Tone (vedlegg 7F, linje 188-191) og Trine bekrefter Lenes utsagn, der Trine blant annet forteller: «Hvis den sier at det er bra så gjør jeg det flere ganger.» (vedlegg 7H, linje 66). Når rosen viser hva som er bra i teksten, blir elevene bevisste på de gode sidene ved teksten, og de kan mer bevisst fremme disse sidene i skrivingen av fremtidige tekster.

I enkelte studier blir ros løftet frem fordi den kan være motiverende, men studiene sier ikke noe om rosen har en nytteverdi foruten å være motiverende (jf. Viken, 2016, s. 92) Hattie og Timperley (2007, s.97) viser til mangfoldige studier om ros som konkluderer med at ros er lite nyttig, eller til og med har en negativ effekt på læring. Mange av disse studiene skiller imidlertid ikke mellom ros rettet mot eleven og ros rettet mot oppgaven. Hattie og Timperley (2007, s. 97) kommer frem til at ros som gir informasjon om prosessen eller det eleven har fått til, kan ha en høyere læringseffekt enn generell ros, men effekten er liten.

I min studie kan jeg ikke si noe om hvor høy læringseffekten til ros er, men det kommer frem at ros potensielt sett kan være nyttig, ikke bare som motivasjon, men også som et hjelpemiddel for å gjøre eleven mer bevisst over egen skriving og tekst. Kriteriet er at rosen må være konkret, noe som for øvrig gjelder kommentarene generelt sett. I for eksempel Ingunn Vikum Vikens studie (2016, s. 104) kommer det frem at den lite læringsfremmende rosen er forholdsvis generell. I motsetning til Hattie og Timperley (2007) og Viken (2016) kommer det frem i Såheims studie (2012, s. 54) at hos flertallet av elevene blir de klar over hva som er bra, og at elevene gir uttrykk for at de i senere skriving kan få frem lignende kvalitet i teksten. I tillegg kommer det frem at ros også er viktig for å «dempe støtet» fra de kritiske kommentarene, og ikke minst at den er viktig for å styrke elevenes tro på seg selv som skrivere (Såheim, 2012, s. 53).

Igland (2008, s. 303) viser i sin studie av elevens bruk av lærerkommentarer at alle elevene tar med seg videre de delene i utkastene som rosen betegner til de bearbejdede

tekstene. I disse tilfellene er rosen rettet mot en konkret, avgrenset del av utkastet. Igland understreker at ros har et læringspotensial, fordi den kan «bidra til å styrke eleven si tru på seg sjølv og det kommenterte utkastet, motivere for vidare utvikling av det allereie skrivne og auke medvitet om tekstkvalitet.» (2008, s. 180). Samlet sett kan den forskningen jeg har presentert hittil, samt min egen, peke på at ros er nyttig, både for å styrke elevens tro på seg selv som skriver og for å motivere til umiddelbar og fremtidig skriving. I tillegg kan rosen øke elevens bevissthet om tekstkvalitet, gitt at rosen er konkret. Igland (2008, s. 181) legger til at hvis rosen skal øke elevens bevissthet om språk og tekst, må kommentaren legge opp til at eleven forstår *hva* som er bra, og *hvorfor* det er bra, og ikke bare *at* det er bra.

5.2.2.2 Kritikk

Når det gjelder både lærerens og elevenes opplevelse av kritikk, er den i stor grad enstemmig med det annen forskning har å si om kritikk: Den må være forståelig, konkret, og det må være tydelig for eleven hvordan den kan brukes (jf. Black og Wiliam, 1998; Igland, 2008; Bueie, 2016). Spesielt blir det fremhevet av Tone at hun foretrekker kritikk i form av spørsmål til teksten (jf. vedlegg 7F, linje 240-245). Trine uttaler seg i mindre grad om hvordan kritikken bør formuleres, men det kommer frem også i intervjuene med Trine at spørsmål er nyttig når hun skal bearbeide teksten (jf. vedlegg 7D, linje 234-241). Lene omtaler spørsmål i forholdsvis liten grad i intervjuene, men ut ifra tilbakemeldingene hun har gitt, er det tydelig at hun er opptatt av og konsekvent med å gi elevene spørsmål til teksten (jf. vedlegg 13).

At elevene setter pris på spørsmål, stemmer godt overens med den didaktiske dialogismen, fordi spørsmålene inviterer elevene til en dialog (jf. kap. 2.2.3.3). Elevene får rom til å gi uttrykk for egen stemme i form av at spørsmålene legger opp til at elevene utformer teksten ut ifra egen kunnskap. Spørsmålene viser elevene hva som er relevant å ha med, samtidig som det er opp til elevene å velge ut, formulere, og føre inn innholdet. Elevene får veiledning i hvordan tekstene kan forbedres, samtidig som det er opp til elevene å vurdere hva de vil skrive.

Også Såheim (2012, s. 58) finner i sin studie elever som setter pris på spørsmålsformuleringer. Med utgangspunkt i en av elevenes utsagn om spørsmål, forteller Såheim at det eleven sier «viser at spørsmålsformuleringer lar henne beholde myndigheten over teksten, og at dette er noe hun setter pris på.» (Såheim, 2012, s. 58). Richard Straub

(1997, s. 91) kommer også frem til i sin studie at studentene foretrekker kommentarer som gir råd, stiller åpne spørsmål, eller gir forklaringer som er veiledende med tanke på bearbeidingen. Fellestrekkene for disse studiene er at elevene setter pris på kommentarer som gir rom for deres egen stemme, det vil si at kommentarene ikke tar over tekstene deres.

Det er imidlertid verdt å merke seg at spørsmål i seg selv ikke nødvendigvis gjør en tilbakemelding nyttig. Hvis eleven ikke vet hvordan han/hun skal bruke kommentaren, blir den mindre nyttig og kan lede til frustrasjon. Dette funnet kommer tydelig frem i intervjuet med Tone i juni:

Intervjuer: «Og hva er det som skal til for at du skal bruke tilbakemeldingene du får?»

Tone: «At jeg finner en løsning på hvordan man fikser det raskt. For jeg vil jo ikke sitte med en tilbakemelding i evigheter.»

(vedlegg 7F, linje 227-229)

Det kan godt hende at hennes frustrasjon først og fremst er et resultat av den situasjonen Tone befinner seg i når intervjuet blir gjennomført: Hun har arbeid som hun må ta igjen, og det nærmer seg sommerferie. Med andre ord har hun mye å gjøre og liten tid til å få det gjort. At det er den daværende situasjonen som legger opp til dette utsagnet, trenger imidlertid ikke å bety at den ikke gjelder for tilbakemeldinger generelt sett. Tvert om illustrerer dette tilfellet hvilken frustrasjon Tone kan oppleve når tilbakemeldingen krever for mye tid og arbeid. Frustrasjonen kommer eksplisitt til uttrykk når Tone forteller at hun blir «deppet» når det blir for mye arbeid. Videre forteller hun:

Det er ofte mye som skal fikses, og så er det ikke alltid at jeg har fått gjort så mye i timen, og så ender jeg ofte i tillegg med å sitte en god stund hjemme og jobbe med teksten, så da er det litt sånn dumt noen ganger med at tilbakemeldingen sier sånt. (vedlegg 7F, linje 130-132)

Dette funnet er ikke et enkelttilfelle. Også i intervjuet i mars forteller Tone om at omfanget i tilbakemeldingene kan bli for stort, samt at det kan ha en sammenheng med når hun opplever skrivesperrer: «Det kan bli for mye. Men jeg føler liksom at jeg har et sånn problem med å skrive i tillegg da, så noen ganger så blir det for mye.» (vedlegg 7C, linje 63-64). Når tilbakemeldingene ikke viser hvordan hun kan komme seg videre i skrivningen, med utgangspunkt i hvor hun står fast, gjør de bare vondt verre. Tilbakemeldingene leder da til frustrasjon over skrivningen, og Tone ender opp med å ikke bruke de mest krevende tilbakemeldingene (jf. vedlegg 7C, linje 67-76).

I forbindelse med teorien om den nærmeste utviklingssonen (jf. kap. 2.2.2.2) illustrerer dette funnet elevens behov for å få tilbakemeldinger rettet mot elevens nærmeste utviklingssone. Hvis kommentaren etterlyser kompetanse som ligger utenfor elevens sone, blir det vanskelig å bruke den. I skriveforløpet i juni opplevde Tone at det var krevende å bruke tilbakemeldingen, fordi hun ikke hadde nok kunnskap om hvordan hun kunne skrive teksten ut ifra det tilbakemeldingen etterlyste. I tillegg hadde hun begrenset med tid til å oppnå denne kunnskapen. Hattie og Timperley (1998, s. 104) kommer blant annet frem til at for at tilbakemeldingen skal kunne brukes, må den samsvare med elevens kunnskap, vise tydelig hvordan eleven kan nå målet, og være enkel å bruke. Dette er et gjennomgående funn i flere studier, der det løftes frem at elevene har behov for og setter pris på tilbakemeldinger som ikke krever for omfattende arbeid (jf. Såheim, 2012, s. 57).

Her tyder funnene mine på at eksempeltekster og skriverammer kan være nyttige hjelpemidler i skrivingen for Tone (jf. vedlegg 7F, linje 553-554). Eksempeltekstene gir henne en bedre forståelse for hvordan en tekst er sammensatt, og hva den består av og gjør det dermed lettere for henne å vite hvordan hun skal skrive egen tekst:

Intervjuer: «Men syns du de [eksempeltekstene] og hjelper når du skal skrive teksten din?»

Tone: «Ja, fordi at jeg ser jo hva som skal stå hvordan.»

(vedlegg 7F, linje 504-505)

Potensielt sett kan denne kunnskapen bidra til at Tone i større grad forstår hvordan hun kan anvende tilbakemeldingen til utformingen av teksten. Det kommer imidlertid ikke klart frem i intervjuene om Tone forteller om hjelpemidlene i forbindelse med bruk av tilbakemeldingen, eller i forbindelse med bearbeiding utenom tilbakemeldingene. Om skriverammene kan ha en sammenheng med tilbakemeldingene eller ei, så er det i hvert fall tydelig at de er nyttige når Tone skal planlegge og utforme tekstens struktur og innhold (jf. vedlegg 7F, linje 480), samt kan hjelpe henne når hun står fast i skrivingen (jf. vedlegg 7F, linje 553-554).

Eksempeltekstene og skriverammene er her gode eksempler på det som omtales som stillasbygging (jf. kap. 2.2.2.2). Igjen kan vi trekke paralleller til den nærmeste utviklingssonen; eksempeltekstene og skriverammene gir Tone veiledning slik at hun kan bevege seg inn i den nærmeste utviklingssonen. Anne Håland (2016) viser gjennom en presentasjon av ulike studier at skriverammer kan være nyttige som støtte i elevenes skriving, men at det kan være både fordeler og ulemper ved bruk av skriverammer. For at

skriverammene skal bidra til skriveutvikling, må de ikke bli for rigide slik at eleven setter seg fast i mønstrene som skriverammene gir (Håland, 2016, s. 120).

I et dialogisk perspektiv kan vi si at skriverammene må gi rom for en aktiv stemme, slik at eleven kan integrere den kunnskapen rammene gir med egen kunnskap. I Tones tilfelle styrer ikke rammene hvordan hun skal skrive teksten, men de hjelper henne med å skrive ned og utforme egne idéer: «Hvis jeg er usikker på hva jeg skal skrive så ser jeg på hva som er skrevet på skriverammen og så prøver jeg å finne ut av noe jeg kan skrive.» (jf. vedlegg 7F, linje 553-554). Når jeg i intervjuet spør Tone om hvordan hun kan bruke tilbakemeldingen for å bearbeide teksten, svarer hun at hun ikke vet (jf. vedlegg 7F, linje 636-638). Hun legger imidlertid til at hun kan svare på spørsmålene som hun har fått i tilbakemeldingen, samt bruke de resterende argumentene sine. Det kommer ikke frem i intervjuet hvilke argumenter hun refererer til, men i etterkant av intervjuet viste hun disse argumentene, som hun hadde ført inn i skriverammen. Jeg tolker Tones utsagn som at skriverammene ikke nødvendigvis gjør det lettere å bruke selve tilbakemeldingen, men at de kan lette på frustrasjonen når teksten skal bearbeides, og med det få den videre skrivingen og bruken av tilbakemeldingen på gli. Samtalene med Tone viser altså at tilbakemeldinger i form av spørsmål er nyttige mens eleven er i en skriveprosess, men for at eleven skal kunne bruke tilbakemeldingen, må hun i forkant av og underveis i prosessen ha god kunnskap om hvordan teksten kan skrives. Eleven må også få nok tid til å bearbeide teksten, der tilbakemeldingens omfang er tilpasset det eleven makter å bruke og den tiden som er satt av til bearbeiding.

Når det gjelder bruk av tilbakemeldinger, forteller også Trine at tilbakemeldinger med stort omfang, er negativt:

Intervjuer: «Syns du og at hun burde kommentere på alt som hun ser at du kan jobbe videre med?»

Trine: «Kanskje ikke absolutt alt, fordi da kan det bli veldig mye, men det viktigste, det som hun legger mest merke til, syns jeg hun kan skrive.»

(vedlegg 7D, linje 124-127)

I Trines tilfelle handler det imidlertid først og fremst om antall kommentarer. Hun uttaler seg lite om omfanget i det tilbakemeldingene etterlyser, men betydningen av et begrenset og tilpasset omfang kommer allikevel frem. Også Lene er opptatt av å begrense og tilpasse tilbakemeldingen etter eleven (jf. vedlegg 7I, linje 441; vedlegg 7E, linje 263), uten at hun utdyper hvilken betydning en omfattende eller begrenset tilbakemelding har. I de studiene

som jeg kjenner til, og i dem som jeg har presentert i denne oppgaven (jf. kap. 1.4.2), er det få forskere som undersøker preferanser og effekt når det gjelder antall kommentarer. Av dem som omtaler antall, kommer det imidlertid tydelig frem at antall tilbakemeldinger bør begrenses, både for lærerens og elevens del (jf. Straub, 2000, s. 40).

5.2.2.3 Nyttige tilbakemeldinger

Når det gjelder tilbakemeldingene i de observerte skriveforløpene, opplever både Lene, Tone og Trine tilbakemeldingene som nyttige. Det er tydelig at alle tre opplever tilbakemeldinger som nyttige hjelpemidler i skrivingen. For Lene er arbeid med tilbakemeldinger i skriveprosessen nyttige, fordi hun ser at elevene bruker tilbakemeldingene bedre, og tekstene blir bedre (jf. vedlegg 7E, linje 171-173). Det samme gjelder for både Tone og Trine. De opplever tilbakemeldingene som de har fått som nyttige, der tilbakemeldingene er lette å bruke og hjelper elevene med å forbedre tekstene (jf. vedlegg 7D, linje 234-235). Selv i Tones tilfelle i juni, til tross for at hun har møtt på et par utfordringer i skrivingen, kommer det frem at hun anser tilbakemeldingen som god: «Jeg synes jo egentlig at det var en god tilbakemelding. [...] Jeg skjønnte hva det gikk i, og det var ikke så vanskelig å fikse på.» (vedlegg 7F, linje 591 og 593). Funnene tyder på at skriveundervisningen er preget av en responspraksis der elevene kan nyttiggjøre seg tilbakemeldingene.

I andre studier av undervisningspraksis i norske klasserom kommer lignende funn frem. For eksempel viser både Igland (2008) og Bueie (2014) at alle elevene bruker tilbakemeldingene, men ikke nødvendigvis hele tilbakemeldingen, når de bearbejder tekstene. I Såheims (2012) studie gir elevene uttrykk for ulike holdninger til tilbakemeldingene de har fått, men alle forteller at de kommer til å følge opp tilbakemeldingene. Førstnevnte studier viser at elevene får tilbakemeldinger de kan bruke, mens sistnevnte studie viser at elevene i hovedsak har en aksepterende holdning til kommentarene, og at de får mye ut av tilbakemeldingene (Såheim, 2012, s. VI).

Mine funn skiller seg imidlertid noe fra nevnte studier. De andre studiene viser at alle elevene, i varierende grad, aksepterer og bruker tilbakemeldingene. Min studie viser at en av elevene, Einar, mest sannsynlig ikke kommer til å bruke de tilbakemeldingene han får, ettersom Lene fokuserer på de globale nivåene i teksten og fremovermeldinger, mens Einar er opptatt av sluttvurderinger og det mest lokale nivået i teksten (jf. kap. 5.2.1.1).

Iglands studie (2008, s. 409) består imidlertid blant annet av kommentarer på globalt nivå og viser videre at mange av elevene retter opp skrivefeilene som tilbakemeldingene påpeker. I enkelttilfeller har eleven ikke fulgt opp noen av kommentarene som oppfordrer til endringer større enn det lokale nivået i teksten. Bueie (2014, s.125) viser også i sin studie at de fleste endringene blir gjort på lokalnivå. Studiene stemmer slik sett godt overens med hvordan Einar beskriver egen bearbeidingspraksis og holdning til den tilbakemeldingen han har fått. Såheims studie (2012), på en annen side, gir uttrykk for at alle elevene vurderer å følge opp kommentarer gitt på høyere tekstnivå.

At studiene viser til noe ulike funn, trenger imidlertid ikke å bety at det ikke er samsvar mellom det studiene samlet sett har kommet frem til og elevers holdninger til og bruk av tilbakemeldinger. I de studiene som jeg har referert til, er utvalget begrenset. Det er derfor vanskelig å si noe om hvor representativt Einars tilfelle kan være for flere elever. Sammenlignet med Bueies (2014) og Iglands (2008) studier vil jeg si at det ikke er utenkelig at det finnes flere elever som Einar, men hvor utbredt tilfellet er kan jeg ikke si noe om.

5.3 Oppsummering og svar på problemstillingen

Med utgangspunkt i det jeg har drøftet hittil, samler jeg det jeg har kommet frem til i en avsluttende oppsummering. Denne oppsummeringen har til sikte å svare på oppgavens problemstilling:

Hvordan kan lærer og elev i norskfaget på ungdomsskolen oppleve skriftlige lærerkommentarer gitt som underveisvurdering i skriveprosessen i løpet av satsingen skrivning?

Hovedfunnet i denne studien er at læreren og elevene opplever lærerkommentarene gitt som underveisvurdering i skriveprosessen, mer generelt omtalt som tilbakemeldinger, ulikt. Læreren ser på skrivning som en prosess, og tilbakemeldingene blir da nyttige og en viktig del av skrivingen. Når det gjelder elevene, er noen opptatt av skriving som prosess, mens andre er opptatt av skriving som produkt. De som ser på skrivingen som en prosess, deler lærerens opplevelse av tilbakemeldingene som nyttige og nødvendige i skrivingen. Eleven som er opptatt av skriving som produkt, opplever på en annen side at tilbakemelding som en fase underveis i skriveprosessen er unødvendig, og det oppstår da en motstand mellom

elevens og lærerens opplevelse av skriveundervisningen. Som et resultat av konflikten mellom de ulike stemmene, opplever eleven tilbakemeldingene som lite nyttige.

Sett i lys av satsingen *skrivning*, indikerer datamaterialet i denne oppgaven ingen synlige endringer i skriveundervisningen i perioden mars - juni. Elevene opplever ingen endringer som direkte kan knyttes til satsingen. På en annen side opplever læreren flere endringer, først og fremst i forbindelse med egen refleksjon, men også i praksis. I forbindelse med pulje 2 og 3 rapporterer Utdanningsdirektoratet at ressurslærere har hatt stort utbytte av lærende nettverk, blant annet i forbindelse med «etableringen av varige strukturer for utviklingsarbeid, og for betydningen av å prøve ut og diskutere ny praksis.» (2017, s. 6). Lene er altså ikke alene om sine positive erfaringer med Uiu.

Utdanningsdirektoratet (2017, s. 5) rapporterer også, basert på tilbakemeldinger fra involverte skoleeiere og Fylkesmannen, en positiv utvikling på skolene som følge av utviklingsarbeidet. De formidler her at skolene samlet sett ser tegn til forbedringer i klasserommet. Ut ifra disse rapportene kan vi ikke si noe om endringer sett fra elevenes perspektiv, men blant dem som er direkte involverte i satsingen ser vi potensialet til positive endringer og erfaringer i forbindelse med Uiu. Basert på egne funn og rapporter fra tidligere puljer kan det se ut til at det først og fremst er dem som er direkte involvert med Uiu som merker endringer, og i mindre grad elevene.

Overordnet tyder funnene mine på at lærerens refleksjon omkring egen skriveundervisning kan ha endret seg, men selve opplevelsen av tilbakemeldingene hos både læreren og elevene, innenfor en periode på fem måneder, er tilsynelatende uberørt av satsingen.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering

Oppgaven startet med en utfordring som jeg selv har personlig erfart; det kan være krevende å gi tilbakemeldinger på elevtekster. Ut ifra et eget behov for å lære mer om tilbakemeldinger har jeg utforsket hva vi så langt vet om skriving og tilbakemeldinger, og har kommet frem til at det både er rom for forbedring i undervisningspraksisen, og at det er behov for mer kunnskap om hvordan elever forholder seg til tilbakemeldinger (jf. kap. 1). I lys av disse behovene formulerte jeg problemstillingen

Hvordan kan lærer og elev i norskfaget på ungdomsskolen oppleve skriftlige lærerkommentarer gitt som underveisvurdering i skriveprosessen i løpet av satsingen skriving?

Med utgangspunkt i problemstillingen, har jeg sett på skriving som en prosess, samt sett på tilbakemelding i et dialogisk perspektiv. Valget av disse to perspektivene bygger på en tro på tilbakemeldinger som et læringsfremmende verktøy. Med problemstillingen i bakhodet, har jeg brukt en kvalitativ metodisk tilnærming for å kunne undersøke tilbakemeldinger på nært hold, med utgangspunkt i hvordan lærer og elever opplever tilbakemeldinger. Ved bruk av intervju, observasjon og innsamling av dokumenter har jeg samlet inn materiale som kan gi innsikt i skriveundervisningen.

Ut ifra analyse av intervjutranskripsjoner, kom jeg frem til hvordan læreren og elevene opplever tilbakemeldingene. Funnene ble grundig drøftet, der hovedvekten lå på elevenes perspektiv, men lærerens perspektiv ble også trukket inn og sammenlignet med elevperspektivet. Som et resultat av de metodene jeg har brukt kom jeg frem til at:

- Synet på skriving påvirker opplevelsen av tilbakemeldinger:
 - Et produktorientert syn på skriving fører til at tilbakemeldingene er lite nyttige når teksten skal bearbeides.
 - Et prosessorientert syn på skriving fører til at tilbakemeldingene er nyttige, og viktige, når teksten skal bearbeides.
- Tilbakemeldingen er god fordi den inneholder både ros og kritikk
 - Ros er nyttig, og viktig, når den er konkret og viser hva som er bra i teksten.
 - Kritikk er nyttig når den blir gitt som tilpassede spørsmål.

I presentasjonen av tilbakemeldingene i kapittel 4 forklarte jeg at alle tilbakemeldingene fokuserer på de globale nivåene i tekstene (jf. kap. 4.2.3 og 4.3.3). I kapittel 5 bemerket jeg også at læreren først og fremst var opptatt av de globale nivåene i tekstene (jf. kap. 5.2.2.3). Funnene må altså sees i lys av tilbakemeldinger gitt på de høyere nivåene i elevtekstene.

I forbindelse med satsingen *skrivning* kom jeg frem til at arbeidet oppleves som svært positivt av læreren som er involvert som ressurslærer. Når det gjelder selve undervisningen, er endringene subtile, om i det hele tatt synlige. Arbeidet med satsingen har imidlertid hatt en positiv virkning på lærerens refleksjon rundt undervisningen, og kanskje kan tiltakene bidra til fremtidige tilpasninger av egen undervisning.

6.2 Oppfordringer til skriveundervisningen

Basert på funnene i denne studien vil jeg presentere noen oppfordringer til den fremtidige skriveundervisningen. Her er det verdt å merke seg at funnene er hentet fra et lite utvalg, og de er tvilsomt representative for alle lærere og elever. Oppfordringene er med det ikke ment som krav til eller endelige svar på hvordan skriveundervisningen bør føres. De følgende avsnittene er ment som en oppfordring til å reflektere over om funnene er relevante for egen undervisning, samt en oppfordring til å reflektere over hvordan egen undervisningspraksis føres, og hvilken betydning det kan ha for elevene.

Først og fremst vil jeg rette oppmerksomheten mot prosessorientert skrivning. Å jobbe med skrivning som prosess, fordelt inn i ulike faser, ser ut til å være nyttig for både læreren og elevene. Læreren som har deltatt i denne studien, anbefaler selv på det varmeste å bruke prosessorientert skrivning i undervisningen. Å jobbe prosessorientert har imidlertid sine utfordringer, og man burde da reflektere over hvilke utfordringer dette kan være, både for læreren og for elevene. Hvilke faser elevene jobber med, og hvordan, har konsekvenser for om elevene velger å bruke tilbakemeldingene, og hvordan elevene bruker dem. Først og fremst bør elevene være klar over hvilke faser de jobber med, hvorfor, og hvilket arbeid som forventes i de ulike fasene. Hvis prosessene og/eller tilbakemeldingene blir for omfattende, kan elevene bli mindre motiverte for å bruke tilbakemeldingene.

Her kan samtaler med elevene i forkant av og underveis i skrivingen være nyttig. Utforsk sammen hvilke forventinger elevene har til tekstene og tilbakemeldingene, og hva

elevene selv føler at de trenger veiledning innenfor. Med dette mener jeg ikke at det er utelukkende elevene som skal styre undervisningen, men ved å samtale med hverandre kan læreren og elevene få innsikt i hvilke forventninger de har til hverandre. Gjennom denne samtalen kan blant annet læreren ta tak i språk i forventningene og komme frem til gode mål og formål med skriveingen.

Når det gjelder selve tilbakemeldingen, er det tydelig at ros har en viktig funksjon. Ikke bare kan den være motiverende, men den kan også gjøre eleven bevisst på egen tekst, gitt at den konkret peker på hva som er bra, og hvorfor. Elevene trenger veiledende forslag for å bearbeide tekstene, men rosen har også sin plass i tilbakemeldingene. Det som er verdt å merke seg, er at elevene kan ha ulike meninger om hva en god tilbakemelding er, og disse meningene samsvarer ikke alltid med lærerens bilde av undervisningen og hans/hennes tilbakemeldinger. Jeg vil derfor anbefale både nåværende og fremtidige lærere å føre en eksplisitt skriveundervisning, der elevene blir involvert i et samarbeid med læreren om å prøve ut og komme frem til en undervisning og tilbakemeldingspraksis som både læreren og eleven kan ha nytte av.

6.3 Videre forskning

6.3.1 Skriverammer: Til nytte eller besvær?

Jeg har fokusert på elevens og lærerens opplevelser, men har i liten grad undersøkt de faktiske forholdene. Noen av disse forholdene, som skriveundervisning, elevtekster, og hjelpemidler, har til en viss grad blitt dokumentert og presentert i oppgaven for å plassere deltakernes opplevelser i kontekst. Som en konsekvens av bruk av intervju som hovedmetode, har jeg fått rikelig med informasjon om individuelle, subjektive opplevelser, men intervju kan ikke si noe om forhold utenfor disse subjektive opplevelsene. Som vi har sett i kapittel 5, har drøftingen vært noe begrenset (jf. kap. 5.2.2.2) som en konsekvens av mangel på dokumentasjon og analyse av disse forholdene. I denne oppgaven har riktig nok prosjektet fokusert nettopp på deltakernes opplevelser av tilbakemeldingene, men det kunne helt klart vært fruktbart å se hvordan disse opplevelsene forholder seg til de faktiske forholdene.

For eksempel er det uklart hvilken betydning skriverammer har for elevenes skriveing, og om de på noe vis kan henge sammen med tilbakemeldinger. Kan skriverammene gjøre det lettere å bruke tilbakemeldingene? Eller kan eventuelt undervisningen legge opp til at

skriverammene og tilbakemeldingene utfyller hverandre på en måte som er gunstig for elevenes skriving? Som tidligere nevnt understreker også Håland (2016, s. 120) at skriverammene fort kan styre elevenes skriving heller enn å hjelpe elevene til å utvikle skrivingen. Spørsmålet blir da om elevene opplever skriverammene som nyttige hjelpemidler eller som krav til skrivingen, og om tekstene da blir et resultat av elevenes egen stemme eller skriverammens krav.

6.3.2 Produktorientert syn: Enkelttilfelle eller utbredt fenomen?

En annen ulempe ved bruk av kvalitative intervju er at metoden i stor grad begrenser hvor mange deltakere som kan være med i studien, ettersom omfanget med datamateriale per person er stort, og behandlingen av datamaterialet er tidkrevende. Som vi har sett har også et begrenset utvalg konsekvenser for studien og den følgende drøftingen (jf. kap. 5.2.2.3). Funnene som har blitt presentert i denne oppgaven, kan i liten grad generaliseres, og jeg kan derfor ikke si noe om de er representative for en større gruppe, eller om de er et enkelttilfelle. For flertallet av funnene har jeg kunnet bekrefte dem med annen forskning, og de viser da at de kan overføres til andre, lignende situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 291). I enkelte tilfeller er imidlertid utvalgene i de ulike studiene så små at man skal allikevel være forsiktig med å trekke konklusjoner om hvor typiske funnene er.

På bakgrunn av denne studiens begrensninger oppfordrer seg fremtidige forskere til å utvide horisonten. Spesielt er det av interesse å undersøke hvor utbredt et produktorientert syn på skriving er blant elever, hva som kan være årsaker til dette synet, og hvilken konsekvens dette har for skrivingen deres. Kanskje kan slik forskning åpne for utforskning av hva ulike elever opplever som nyttig og unødvendig i skriveundervisningen, og hva som skal til for at de skal få et størst mulig utbytte av undervisningen.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. M. (1986a) The Problem of Speech Genres. I: Emerson, C. og Holquist, M. red. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, s.60 – 102.
- Bakhtin, M. M. (1986b) The Problem of the text in Linguistics, Philosophy, and the Human Sciences: An Experiment in Philosophical Analysis. I: Emerson, C. og Holquist, M. red. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, s.103 – 131.
- Black, P. J. og Wiliam, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* [Internett], 5 (1), s. 7 – 74, DOI: 10.1080/0969595980050102
- Bueie, A. (2014) "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'." om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I: Skaftun, A., Uppstad, P. H. og Aasen, A. J. red. *Skriv! Les! 2*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 109 – 131.
- Bueie, A. (2015) Summativ vurdering i formativ drakt - elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta didactica Norge* [Internett], 9 (1), s. 1 – 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1300>
- Bueie, A. (2016) Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research* [Internett], 2 (0), s.1 – 28. DOI: 10.17585/njlr.v2.188
- Bueie, A. (2017) «Slike kommentarer er de som hjelper» *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget* [doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Caspersen, J. og Wendelborg, C. (2015) *Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltagende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra Elevundersøkelsen skoleåret 2014/15* [Internett]. Rapport D. Trondheim: NTNU.
Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rapportering/ungdomstrinn_i_utvikling_deltagende_ikkedeltakende.pdf [24. oktober 2017]
- Caspersen, J. og Wendelborg, C. (2016) *Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene? Sammenligning av deltagende og ikke-deltakende skoler på utvalgte tema fra*

- Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16* [Internett]. Rapport D. Trondheim: NTNU.
Hentet fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rapportering/ungdomstrinn_i_utvikling_betydning_for_elevene_mars2016.pdf [24. oktober 2017]
- Dahl, T., Engvik, G. og Holter, T. (2014) *Kartlegging av kompetansemiljøenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling – høsten 2013* [Internett]. Trondheim: NTNU.
Tilgjengelig fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2014/kartlegging_av_kompetansemiljoenes_arbeid_med_skolebasert_kompetanseutvikling.pdf [Lest 03. november 2017]
- Dysthe, O. (1993) *Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway* [doktoravhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2015) Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I: Kverndokken, K. red. *101 Skrivegrep. Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Bergen: Fagbokforlaget, s.13 – 35.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. og Hoel, T. L. (2010) *Skrive for å lære. Skriving i høyere utdanning*. 2. utg. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, D. og Igland, M-A. (2001) Vygotskij og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. red. *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s.73-90.
- Fjørtoft, H. (2016) *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. Med bidrag av Landslaget for norskundervisning. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flower, L. (1989) *Problem-solving strategies for writing*. 3rd. ed. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. (1990) *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. New York: Oxford University Press.
- Flower, L. og Hayes, J. R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College composition and communication* [Internett], 32 (4), s. 365 – 387. DOI: 10.2307/356600
- Forskrift til opplæringslova. *Forskrift 23. juni 2006 nr. 724 til opplæringslova*.

- Gamlem, S. M., og Smith, K. (2013) Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* [Internett], 20 (2), s. 150 – 169. DOI: 10.1080/0969594X.2012.749212
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of educational research* [Internett], 77 (1), s. 81 – 112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Hoel, T. L. (1997) Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: Evensen, L. S. og Hoel, T. L. red. *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen akademisk Forlag, s. 3 – 43.
- Håland, A. (2016) *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M-A. (2008) *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast* [doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Imsen, G. (2014) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kringstad, T. og Kvithyld, T. (2014) Innledning. I: Kringstad, T. og Kvithyld, T. red. *Vurdering av skriving*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 7 – 13.
- Krumsvik, R. J. (2013) *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T. og Aasen, A. J. (2011) Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I: Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A. J. red. *På sporet av god skriveopplæring. Ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 87 – 98.
- Markussen, E., Carlsten, T. C., Seland, I. og Sjaastad, J. (2016) *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2*. ISSN: 1892-2597 Oslo: NIFU.
- Meld. St. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*.

- Midtbø, G. (2016) *Ut med pennen, inn med stemmen: om videorespons som formativ vurdering* [masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* [Internett]. 4. utg. ISBN: 978-82-7682-071-3. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra:
https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf [27. oktober 2017]
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Personopplysningsloven. *Lov 14. april 2000 nr. 31 om behandling av personopplysninger*.
- Postholm, M. B. (2008) Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift* [Internett], 92 (3), s. 198 – 210. Hentet fra:
https://www.idunn.no/npt/2008/03/vygotskys_og_bakhtins_perspektiver_i_teori_og_praksis [12. november 2017]
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen.no (2017) *Ungdomstrinn i utvikling* [Internett]. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/ungdomstrinn-i-utvikling/id737594/> [Lest 05. november 2017]
- Rienecker, L. og Jørgensen, P. S. (2013) *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, I. (2017) *Intervjuundersøkelse blant et utvalg utviklingsveiledere om satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. ISSN: 1894-8200 Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Skjelbred, D. (2010) *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrivesenteret (2013) *Skrivetrekanten: videoforedrag med Jon Smidt* [Internett]. Trondheim: Skrivesenteret. Tilgjengelig fra:

- <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanen-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/> [Lest 09. november 2017]
- Smidt, J. (2010) Skrivekulturer og skirvesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I: Smidt, J. red. *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 11 – 35.
- Smidt, J. (2011) Ti teser om skriving i alle fag. I: På sporet av god skriveopplæring. I: Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A. J. red. *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere I alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, s. 9 – 41.
- Straub, R. (1997) Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English* [Internett], 31 (1), 91 – 119. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/40171265> [15. februar 2017]
- Straub, R. (2000) The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing* [Internett], 7 (1), 23 – 55. DOI: 10.1016/S1075-2935(00)00017-9
- Såheim, A. S. (2012) *Lærerens skriftlige prosessrespons, slik elevene forstår den. Verbale protokoller med elevreaksjoner på lærerkommentarer* [masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.) *Grunnleggende ferdigheter* [Internett]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/> [Lest 05. november 2017]
- Utdanningsdirektoratet (2012) *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet* [Internett]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/laring-trivsel/grunnleggende-ferdigheter/teoretisk-bakgrunnsdokument-skriving-revidert.pdf> [01. desember 2016]
- Utdanningsdirektoratet (2015a) *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* [Internett]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/> [05. november 2017]
- Utdanningsdirektoratet (2015b) *2. Bruke Vurdering for læring for å fremme elevenes skriveutvikling* [Internett]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:

- <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/prinsipper-for-god-skriveopplaring/2-bruke-vurdering-for-laring-for-a-fremme-elevenes-skriveutvikling/> [05. november 2017]
- Utdanningsdirektoratet (2015c) 6. *Skape et klasserom der en diskuterer tekst og skrivning* [Internett]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/prinsipper-for-god-skriveopplaring/5-skape-et-klasserom-der-en-diskuterer-tekst-og-skriving/> [05. november 2017]
- Utdanningsdirektoratet (2016) *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* [Internett]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-utrinn2012-2017/> [Lest 05. november 2017]
- Utdanningsdirektoratet (2017) *Årlig indikatorrapport for Ungdomstrinn i utvikling 2017* [Internett]. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Tilgjengelig fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/ungdomstrinn-i-utvikling/uiu_indikatorrapport_2017.pdf [Lest 03.11.2017]
- Vedeler, L. (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Viken, I. V. (2016) *MEDELEVRESPONS. "Men vi er ikke gode nok til å gi skikkeleg respons"* [masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Vygotsky, L. S. (1978) Interaction between learning and development. I: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. og Souberman, E. red. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, s. 79 – 91.
- Vygotsky, L. (1986) Thought and language. I: Kozulin, A. red. *Thought and language* Cambridge: MIT Press, s. 96 – 256.
- Yin, R. K. (2014) *Case study research. Design and methods*. 5. utg. Los Angeles: Sage.

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD



Ragnhild Anderson
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 13.12.2016

Vår ref: 50979 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50979	<i>Kommunikasjon mellom lærer og elev gjennom skriftlige tilbakemeldinger i norsk i ungdomsskolen i lys av skrijving som satsingsområde</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ragnhild Anderson</i>
<i>Student</i>	<i>Ida Torkildsen</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Torkildsen ito005@student.uib.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50979

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men i informasjonsskrivet til elevene/foresatte må det legges til at deltagelse innebærer at studenten får innsyn i elevtekstene med lærerens kommentar.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltagelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

DATAINNSAMLING

Datamaterialet/datainnsamling består av intervju, elevtekster med lærerkommentar og observasjon.

Personvernombudet forstår det slik at det ikke skal registreres personopplysninger ved observasjon i klasserommet og av fellesmøter, men at fokuset skal være på hvordan det arbeides med en skriveoppgave og hvordan det arbeides med skriving som satsingsområde. Denne delen av prosjektet faller derfor utenfor meldeplikten. Vi minner om at det likevel er god forskningsetikk å informere de tilstedeværende om at det vil foregå observasjon i det gitte tidsrommet.

TAUSHETSPLIKT

Lærere tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet fra NSD

I meldeskjemaet har dere krysset av for at dere skal publisere indirekte personopplysninger i oppgaven. Dersom personopplysninger skal publiseres, må det innhentes et eksplisitt samtykke til dette. Vi kan imidlertid ikke finne informasjon om dette i informasjonsskrivet. Personvernombudet legger derfor til grunn at dette er feil, og har endret dette punktet til at dere skal publisere anonymt og at ingen informanter vil kunne gjenkjennes i publikasjonen.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.12.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vedlegg 2: E-post til skolen

Emne: Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Hei,

Jeg er en student fra Universitetet i Bergen som nå planlegger den avsluttende masteroppgaven min, hvor jeg ønsker å gjennomføre en studie av kommunikasjonen mellom lærer og elev. I forbindelse med studien har jeg et ønske om å samarbeide med [skolens navn] skole, og jeg lurer derfor på om skolen kan tenke seg å delta i studien.

Formålet med studien er å få en innsikt i hvordan lærer og elever forstår de tilbakemeldingene som blir gitt, og om arbeid med skriving over tid kan føre til endringer i denne forståelsen. I lys av dette formålet skal prosjektet undersøke hvordan kommunikasjonen mellom lærer og elev, gjennom skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster i norskfaget, kan forløpe seg i løpet av skolens satsing på skriving.

Prosjektet tar utgangspunkt i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling og skriving som satsingsområde, og den forutsetter derfor at skolen som deltar er i oppstarten av dette satsingsområdet. Slik jeg har forstått det, arbeider [skolens navn] skole nå med skriving, og jeg har derfor stor interesse for å samarbeide med skolen. For å kunne undersøke kommunikasjonen mellom lærer og elev ønskes det en norsklærer, samt tre elever som har denne læreren i norsk, som deltakere i studien. Studien vil ta utgangspunkt i en skriveprosess, hvor fokuset ligger på når en tilbakemelding på elevteksten blir gitt. Lærer og elever vil bli gitt egne samtykkeskjema for deltakelse, sammen med informasjon om prosjektet. Tre elever vil bli tilfeldig trukket ut blant dem som leverer inn samtykke.

For læreren innebærer deltakelse innsamling av tilbakemeldinger gitt på de tre deltakende elevenes tekster, samt et intervju. Tilbakemeldingene vil bli brukt for å støtte opp det som kommer frem i intervjuene. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle år med erfaring som lærer, tiltak skolen jobber med, hvordan klassen jobber med en skriveoppgave, og tanker om og

Vedlegg 2: E-post til skolen

bruk av tilbakemeldinger. For elevene innebærer dette individuelle intervju. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle hvordan eleven jobber med en skriveoppgave, og tanker om og bruk av tilbakemeldingen som blir gitt. Alle intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker. Før tilbakemeldingene blir gitt er det også ønskelig å observere deler av undervisningen hvor klassen arbeider med skrivingen. Her ønsker jeg å gjøre notater om hvordan klassen arbeider med skriveoppgaven. Hvis det er mulig, ønsker jeg i tillegg å delta på skolens fellesmøter, for å få et innblikk i skolens arbeid med satsingen.

Jeg ønsker å utføre to runder med datainnsamling, det vil si innsamling av tilbakemeldinger, intervju og observasjon, i året 2017, en gang tidlig på året og en gang før sommerferien.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun jeg og veileder av prosjektet som vil ha tilgang til opplysningene. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og opplysningene anonymiseres og dataene slettes når oppgaven er avsluttet.

Jeg håper at skolen, samt en norsklærer på skolen, ønsker å delta i prosjektet.

Ønsker dere å vite mer eller har andre spørsmål om prosjektet er det bare å ta kontakt med meg, enten via denne e-posten (ito005@student.uib.no) eller på telefon 97 11 89 22.

Jeg ser frem til å høre fra dere.

Med vennlig hilsen,

Ida Torkildsen

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3A: Informasjonsskriv til lærer (mars)

Forespørsel til lærer om deltakelse i forskningsprosjektet

«Dialogen i skriftlige tilbakemeldinger»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan lærer og elever forstår de tilbakemeldingene som blir gitt, og om arbeid med skriving over tid, kan føre til endringer i denne forståelsen. I dette prosjektet vil jeg undersøke hvilke tanker læreren og elevene har om skriftlige tilbakemeldinger som blir gitt på elevtekster i norskfaget. Prosjektet er en mastergradsstudie ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen, og gjennomføres som et individuelt prosjekt.

Prosjektet tar utgangspunkt i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling og skriving som satsingsområde, og forutsetter at skolen som deltar er i oppstarten av dette satsingsområdet. For å kunne undersøke dialogen i tilbakemeldinger ønsker jeg kontakt med en norsklærer, samt elever som har denne læreren i norsk, som deltakere i studien. Elevene vil få eget samtykkeskjema som må underskrives av en foresatt. Det vil deretter bli trukket ut tre tilfeldige elever blant dem som gir samtykke til deltakelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For læreren innebærer deltakelse innsamling av tilbakemeldinger som han/hun gir på de tre deltakende elevenes tekster. I tillegg ønsker jeg å intervju denne læreren. Tilbakemeldingene vil bli brukt for å støtte opp det som kommer frem i intervjuene med lærer og elever. Spørsmålene i intervjuet vil handle om erfaring som lærer, tiltak skolen jobber med, hvordan klassen jobber med en skriveoppgave, og tanker om og bruk av tilbakemeldinger.

For elevene innebærer denne studien to individuelle intervju. Spørsmålene i intervjuene vil handle om hvordan eleven jobber med en skriveoppgave, og tanker om og bruk av tilbakemeldinger. Alle intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker.

Studien innebærer også observasjon av fellesmøter, samt deler av undervisning hvor klassen til deltakerne arbeider med skrivingen. I observasjon av fellesmøtene blir det gjort notater om hvordan skolen jobber med satsingsområdet skriving. I observasjon av undervisningen blir det

gjort notater om hvordan klassen arbeider med skriveoppgaven. Det vil bli foretatt to separate runder med datainnsamling, det vil si én innsamling av tilbakemeldinger, intervju og observasjon tidlig på året og én innsamling før sommerferien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, hvor kun student og veileder av prosjektet vil ha tilgang til opplysningene. Personopplysningene vil bli lagret på en beskyttet ekstern harddisk, adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av desember 2017. Personopplysninger vil da bli anonymisert, og innsamlede data slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med Ida Torkildsen på telefon 97 11 89 22, eller via e-post ito005@student.uib.no . Eventuelt kan du ta kontakt med veileder Ragnhild Lie Anderson via e-post Ragnhild.Anderson@uib.no , eller på telefon 55 58 94 89.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3B: Informasjonsskriv til elevers foresatte (mars)

Forespørsel til elever om deltakelse i forskningsprosjektet

«Dialogen i skriftlige tilbakemeldinger»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan lærer og elever forstår de tilbakemeldingene som blir gitt, og om arbeid med skriving over tid, kan føre til endringer i denne forståelsen. I dette prosjektet vil jeg undersøke hvilke tanker læreren og elevene har om skriftlige tilbakemeldinger som blir gitt til elevtekster i norskfaget. Prosjektet er en mastergradsstudie ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen, og gjennomføres som et individuelt prosjekt.

Prosjektet tar utgangspunkt i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i utvikling og skriving som satsingsområde, og forutsetter at skolen som deltar er i oppstarten av dette satsingsområdet. For å kunne undersøke kommunikasjonen mellom lærer og elev ønsker jeg kontakt med en norsklærer, samt elever som har denne læreren i norsk. Det vil bli trukket ut tre tilfeldige elever blant dem som gir samtykke til deltakelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For elevene innebærer deltakelse at de blir med på to individuelle intervju. Spørsmålene i intervjuene vil handle om hvordan eleven jobber med en skriveoppgave, hva eleven tenker om tilbakemeldinger, og hvordan eleven bruker tilbakemeldingene. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker. Intervjuene vil bli gjennomført to ganger per elev i løpet av året 2017, en gang tidlig på året og en gang før sommerferien.

Etter forespørsel kan foreldre få se intervjuguiden som skal brukes til intervjuet av elevene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, hvor kun student og veileder av prosjektet vil ha tilgang til opplysningene. Personopplysningene vil bli lagret på en beskyttet ekstern harddisk, adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av desember 2017. Personopplysninger vil da bli anonymisert, og innsamlede data slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli anonymisert.

Før inn elevens navn og signer nedenfor dersom du samtykker til at eleven kan delta. Har du spørsmål til studien, kan du ta kontakt med Ida Torkildsen via e-post ito005@student.uib.no, eller på telefon 97 11 89 22. Eventuelt kan du ta kontakt med veileder Ragnhild Lie Anderson via e-post Ragnhild.Anderson@uib.no, eller på telefon 55 58 94 89.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til at mitt barn kan delta.

(Elevens navn)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 3C: Informasjonsskriv til lærer (juni)

Forespørsel til lærer om deltakelse i forskningsprosjektet

«Dialogen i skriftlige tilbakemeldinger»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan lærer og elever forstår de tilbakemeldingene som blir gitt, og om arbeid med skriving over tid, kan føre til endringer i denne forståelsen. I dette prosjektet vil jeg undersøke hvilke tanker læreren og elevene har om skriftlige tilbakemeldinger som blir gitt på elevtekster i norskfaget. Prosjektet er en mastergradsstudie ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen, og gjennomføres som et individuelt prosjekt.

Prosjektet tar utgangspunkt i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i Utvikling og skriving som satsingsområde, og forutsetter at skolen som deltar er i oppstarten av dette satsingsområdet. For å kunne undersøke dialogen i tilbakemeldinger ønsker jeg kontakt med en norsklærer, samt elever som har denne læreren i norsk, som deltakere i studien. Elevene vil få eget samtykkeskjema som må underskrives av en foresatt. Det vil deretter bli trukket ut tre tilfeldige elever blant dem som gir samtykke til deltakelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For læreren innebærer deltakelse innsamling av tilbakemeldinger som han/hun gir på de tre deltakende elevenes tekster, samt de tilsvarende elevtekstene. I tillegg ønsker jeg å intervju denne læreren. Tilbakemeldingene og elevtekstene vil bli brukt for å støtte opp det som kommer frem i intervjuene med lærer og elever. Spørsmålene i intervjuet vil handle om erfaring som lærer, tiltak skolen jobber med, hvordan klassen jobber med en skriveoppgave, og tanker om og bruk av tilbakemeldinger.

For elevene innebærer denne studien to individuelle intervju. Spørsmålene i intervjuene vil handle om hvordan eleven jobber med en skriveoppgave, og tanker om og bruk av tilbakemeldinger. Alle intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker.

Studien innebærer også observasjon av fellesmøter, samt deler av undervisning hvor klassen til deltakerne arbeider med skrivingen. I observasjon av fellesmøtene blir det gjort notater om hvordan skolen jobber med satsingsområdet skriving. I observasjon av undervisningen blir det gjort notater om hvordan klassen arbeider med skriveoppgaven. Det vil bli foretatt to separate

runder med datainnsamling, det vil si én innsamling av elevtekster med tilbakemeldinger, intervju og observasjon tidlig på året og én innsamling før sommerferien.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, hvor kun student og veileder av prosjektet vil ha tilgang til opplysningene. Personopplysningene vil bli lagret på en beskyttet ekstern harddisk, adskilt fra øvrige data.

Sitater fra og oppsummeringer av intervjuene, elevtekstene og lærerkommentarene kan bli brukt i publikasjonen, men navn eller andre direkte personopplysninger blir ikke oppgitt. I tillegg blir en anonymisert versjon av lærerkommentaren, elevteksten og transkripsjon av intervjuene publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av desember 2017. Direkte personopplysninger vil da bli anonymisert, og innsamlede data slettes. Lærerens kjønn, undervisningsrelevant utdanning og år med undervisningsrelevant erfaring, samt elevenes klassetrinn og kjønn blir publisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med Ida Torkildsen på telefon 97 11 89 22, eller via e-post ito005@student.uib.no . Eventuelt kan du ta kontakt med veileder Ragnhild Lie Anderson via e-post Ragnhild.Anderson@uib.no , eller på telefon 55 58 94 89.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3D: Informasjonsskriv til elevers foresatte (juni)

Forespørsel til elever om deltakelse i forskningsprosjektet

«Dialogen i skriftlige tilbakemeldinger»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å få innsikt i hvordan lærer og elever forstår de tilbakemeldingene som blir gitt, og om arbeid med skriving over tid, kan føre til endringer i denne forståelsen. I dette prosjektet vil jeg undersøke hvilke tanker læreren og elevene har om skriftlige tilbakemeldinger som blir gitt til elevtekster i norskfaget. Prosjektet er en mastergradsstudie ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier, Universitetet i Bergen, og gjennomføres som et individuelt prosjekt.

Prosjektet tar utgangspunkt i den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i Utvikling og skriving som satsingsområde og forutsetter at skolen som deltar, er i oppstarten av dette satsingsområdet. For å kunne undersøke kommunikasjonen mellom lærer og elev ønsker jeg kontakt med en norsklærer, samt elever som har denne læreren i norsk. Det vil bli trukket ut tre tilfeldige elever blant dem som gir samtykke til deltakelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For elevene innebærer deltakelse at de blir med på to individuelle intervju, og at jeg får innsyn i elevtekstene med lærerens kommentar. Spørsmålene i intervjuene vil handle om hvordan eleven jobber med en skriveoppgave, hva eleven tenker om tilbakemeldinger, og hvordan eleven bruker tilbakemeldingene. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker. Intervjuene og innsamling av elevtekstene vil bli gjennomført to ganger per elev i løpet av året 2017, en gang tidlig på året og en gang før sommerferien.

Etter forespørsel kan foreldre få se intervjuguiden som skal brukes til intervjuet av elevene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, hvor kun student og veileder av prosjektet vil ha tilgang til opplysningene. Personopplysningene vil bli lagret på en beskyttet ekstern harddisk, adskilt fra øvrige data.

Sitater fra og oppsummeringer av intervjuene, elevtekstene og lærerkommentarene kan bli brukt i publikasjonen, men navn eller andre direkte personopplysninger blir ikke oppgitt. I tillegg blir en anonymisert versjon av lærerkommentaren, elevteksten og transkripsjon av intervjuene publisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av desember 2017. Innsamlet lydopptak og personopplysninger blir da slettet. Klassesertrinn og kjønn blir publisert, men alle direkte personopplysninger blir anonymisert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli slettet.

Før inn elevens navn og signer på neste side dersom du samtykker til at eleven kan delta. Har du spørsmål til studien, kan du ta kontakt med Ida Torkildsen via e-post ito005@student.uib.no, eller på telefon 97 11 89 22. Eventuelt kan du ta kontakt med veileder Ragnhild Lie Anderson via e-post Ragnhild.Anderson@uib.no, eller på telefon 55 58 94 89.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og samtykker til at mitt barn kan delta.

(Elevens navn)

(Signert av foresatt, dato)

Vedlegg 4: Observasjonsskjema

4-I Forklaring til observasjonsskjema

Til begge observasjonsskjemaene har jeg brukt *Forskingsdesign og kvalitativ metode – Ei innføring* (Krumsvik, 2013, s. 143) som utgangspunkt i utviklingen av skjemaenes struktur og oppsettet av enkelte tema som *fysisk setting* og *min egen opptreden*. I tillegg har skjemaene blitt utviklet ut ifra og tilpasset oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Øverst på skjemaene har jeg ført inn problemstillingen og forskningsspørsmålene, for å sikre meg at jeg jobbet innenfor prosjektets rammer. I løpet av datainnsamlingen, leste jeg regelmessig gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene og reflekterte over hva som var relevant for min studie.

I observasjonsskjemaet for undervisningen (vedlegg 4B) har jeg også tema basert på skrivetrekanten. Med utgangspunkt i de tre hjørnene formål, innhold og form i skrivetrekanten (jf. kap. 2.2.3.1) har jeg sett etter hvilken informasjon som ble gitt i undervisningen, og hvordan den ble gitt. Den informasjonen som jeg har samlet inn her, har bidratt til beskrivelsene av skriveundervisningen som blir presentert i avsnitt 4.2.2 og 4.3.2.

Vedlegg 4A: Observasjonsskjema - fellesmøter

Observasjonsskjema – Fellesmøter: Arbeid med satsingen *skrivning*.

Prosjektets problemstilling:

*Hvordan kan lærer og elev i norskfaget på ungdomsskolen oppleve skriftlige lærerkommentarer gitt som undervisningsvurdering i skriveprosessen i løpet av satsingen *skrivning*, sett fra et dialogisk perspektiv?*

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?*
- *Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*
- *Hvordan opplever elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*
- *Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?*

1. Fysisk setting

- a. Beskriv rommets utforming
- b. Hva legger utformingen opp til?

2. Deltakere

- a. Hvor mange er til stede?

3. Min egen opptreden

- a. Min rolle (observatør som deltaker)
- b. Hvor er jeg plassert i rommet?
- c. Hvordan påvirker jeg det jeg observerer?
- d. Hva sier og gjør jeg?

4. Aktiviteter

- a. Hvordan er møtet lagt opp?
- b. Hva snakker de om?

Vedlegg 4A: Observasjonsskjema - fellesmøter

- c. Hvilke aktiviteter gjennomfører de?

- d. Har lærerne hatt oppgaver de skulle utføre siden forrige møte?
- e. Får lærerne oppgaver de skal utføre til neste møte?

Vedlegg 4B: Observasjonsskjema - skriveundervisning

Observasjonsskjema – Skriveundervisning: Tilbakemeldingens kontekst

Prosjektets problemstilling:

Hvordan kan lærer og elev i norskfaget på ungdomsskolen oppleve skriftlige lærerkommentarer gitt som undervisningsvurdering i skriveprosessen i løpet av satsingen skrive, sett fra et dialogisk perspektiv?

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?*
- *Hvordan opplever læreren tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*
- *Hvordan opplever elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?*
- *Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?*

5. Fysisk setting

- a. Beskriv rommets utforming
- b. Hva legger utformingen opp til?

6. Deltakere

- a. Hvor mange er til stede?

7. Min egen opptreden

- a. Min rolle (observatør som deltaker)
- b. Hvor er jeg plassert i rommet?
- c. Hvordan påvirker jeg det jeg observerer?
- d. Hva sier og gjør jeg?

8. Aktiviteter

- a. Hvordan er skriveundervisningen lagt opp?
- b. Hva snakker de om?

- c. Hvilke aktiviteter gjennomfører de?
- d. Blir det gitt tilbakemelding i undervisningen?
F.eks.
 - Muntlig veiledning i klasserommet
 - Klassediskusjoner
 - Pararbeid
- e. I hvilken grad er deltakerne involvert i kunnskapsproduksjonen?
- f. Har elevene forberedt seg tidligere til skriveøkten?
F.eks. har diskutert kriterier eller jobbet med sjanger.
- g. Har elevene hjemmearbeid?

9. **Hvordan kommer skriveoppgaven til uttrykk i undervisningen?**

- a. **Formål** - Hva er formålet med skriveoppgaven?
 - i. hvorfor skal eleven skrive
 - ii. hva skal teksten brukes til
 - iii. hvem skal lese teksten
 - iv. hvordan skal teksten vurderes
- b. **Innhold** - Hva skal eleven skrive om / hva skal teksten inneholde?
- c. **Form** - Hvilken sjanger/struktur skal teksten ha?

Vedlegg 5: Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og intervjuguide

(2)(3) Hvordan opplever læreren og elevene tilbakemeldinger gitt i skriveprosessen?			
Tema	Overordnet spørsmål	Intervjuspørsmål – lærer	Intervjuspørsmål - elev
Fokus	Hva skal bli vurdert, hvordan skal elevene få til dette og hvorfor?	<p><i>Hvorfor skal elevene skrive denne teksten?</i></p> <p><i>Hvordan blir det lagt opp til at elevene kan få til dette?</i></p> <p><i>Har du en fast måte å skrive tilbakemeldinger på?</i></p> <p><i>Hva har du valgt å ta opp i disse 3 tilbakemeldingene?</i></p> <p><i>Kjenner elevene til disse [kriteriene]?</i></p>	<p><i>Hvorfor skal du skrive denne teksten her?</i></p> <p><i>Har du fått vite hva du må gjøre når du skal skrive denne oppgaven?</i></p> <p><i>Hva står det i tilbakemeldingen du har fått?</i></p> <p><i>Føler du at tilbakemeldingen du har fått kan hjelpe deg med å oppnå [grunn til at du skal skrive]?</i></p> <p><i>Hva har du tidligere fått tilbakemelding på fra Lene?</i></p>

Vedlegg 5: Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og intervjuguide

			<i>Visste du på forhånd hva Lene kunne komme til å kommentere på?</i>
Dialog	<p>Hvordan blir eleven inkludert i vurderingen?</p> <p>Er både lærer og elev klar over og enige om formålet med skriveoppgaven?</p>	<p><i>Har du noen mening om hva som er din jobb som lærer når du skal skrive en tilbakemelding til eleven?</i></p> <p><i>Hvordan mener du at elevene bør bruke tilbakemeldingen?</i></p>	<p><i>Hva forventer du at en lærer skal gjøre når hun skal skrive en tilbakemelding til en elev?</i></p> <p><i>Hvordan mener du at du <u>bør</u> bruke tilbakemeldinger når du får dem?</i></p> <p><i>Hva syns du om de tilbakemeldingene du får?</i></p>
Holdning	<p>Hvorfor skal man bruke tilbakemeldinger?</p> <p>Mener eleven at en tekst bør bearbejdes?</p>	<p><i>Har du noen mening om hvorfor elevene skal få tilbakemeldinger?</i></p> <p><i>Hva tenker du om å jobbe videre med elevtekstene etter at elevene har fått den tilbake med tilbakemelding?</i></p> <p><i>Hvordan opplever du at elevene bruker de tilbakemeldingene de får?</i></p> <p><i>Har du et inntrykk av <u>hvor ofte</u> elevene bruker de tilbakemeldingene de får?</i></p>	<p><i>Hvorfor skal dere i klassen få tilbakemeldinger?</i></p> <p><i>Har du opplevd at det virker når du får disse tilbakemeldingene?</i></p> <p><i>Hva tenker du om å jobbe videre med teksten etter at du har fått den tilbake med tilbakemelding?</i></p>

Vedlegg 5: Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og intervjuguide

		<i>Hva gjør du for at elevene skal bruke tilbakemeldingene?</i>	<i>Når du får en tekst tilbake med en tilbakemelding, hva tenker du, og hva gjør du?</i> <i>Hvor ofte bruker du tilbakemeldingene du får?</i>
Forståelighet	Hva vet eleven om tilbakemeldinger?	<i>Har elevene jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger på skolen?</i>	<i>Har dere jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger i timen?</i>
(1) Hvordan er læreren involvert i Ungdomstrinn i utvikling?			
Tema	Overordnet spørsmål	Intervjuspørsmål – lærer	Intervjuspørsmål - elev
Uiu	Hvordan er læreren involvert i satsingen skrijving?	<i>Kan du fortelle om hvordan du har vært involvert i arbeidet med skrijving så langt?</i>	
(4) Er det mulig å se endringer over en gitt tidsperiode?			
Tema	Overordnet spørsmål	Intervjuspørsmål – lærer	Intervjuspørsmål - elev
Endring	Hva har skjedd siden forrige intervju? Merker deltakerne en endring?	<i>Hvordan har du vært involvert i arbeidet med skrijving siden forrige intervju?</i>	<i>Hvordan har dere arbeidet med skrijving i klassen siden sist vi snakket sammen?</i>

Vedlegg 5: Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og intervjuguide

		<i>Hva har du og elevene gjort innenfor skriveopplæringen siden forrige intervju?</i>	<i>Har det skjedd nye ting i undervisningen når dere skal skrive, eller har dere i klassen gjort det samme hele tiden?</i> <i>Tenker du fremdeles det samme om tilbakemeldinger, eller føler du at du har lært noe nytt?</i>
--	--	---	---

Vedlegg 6: Intervjuguide

6-I Beskrivelse til intervjuguidene

I forberedelse til den første runden med datainnsamling ble intervjuguidene prøvd ut i to pilotintervju, ett for lærerintervjuet og ett for elevintervjuet, og ble justert deretter. Noen av de større endringene var rekkefølgen på og formuleringene til spørsmålene i intervjuguiden. For eksempel var spørsmålet *Hva tenker du om bearbeiding av tekst?* for vagt formulert og hindret flyten i samtalen. Pilotdeltakerne ble usikre på hvordan de skulle svare, og en del tid gikk med på å forsøke å komme frem til svar og oppklare hva spørsmålet egentlig spurte etter. Etter å ha oppklart spørsmålet kom deltakerne tilbake til samtalen vi hadde ført i forbindelse med det tidligere spørsmålet *Hvorfor får elevene tilbakemeldinger?*. Basert på denne erfaringen omformulerte jeg spørsmålet om bearbeiding til *Hva tenker du om å jobbe videre med elevtekstene etter at elevene har fått den tilbake med tilbakemelding?* og stilte det like etter spørsmålet om hvorfor elevene skal få tilbakemeldinger. Disse justeringene resulterte i intervjuguidene som ble brukt til den første runden med innsamling av data (vedlegg 6A og 6B).

Intervjuguidene ble videre justert i lys av erfaringene fra den første runden, som resulterte i intervjuguidene som ble brukt i den andre runden med datainnsamling (vedlegg 6C og 6D). Jeg holdt meg til små og subtile endringer, slik at intervjuene i størst mulig grad skulle spørre etter den samme informasjonen. For eksempel fjernet jeg ikke noen spørsmål, men jeg la til noen nye spørsmål. Tematisk sett var ikke disse nye, men de innledet til eller utdypet andre spørsmål.

For eksempel erfarte jeg i det første intervjuet at Lene strevde litt med å finne svar og de rette ordene når jeg stilte henne spørsmål 7. *Har du noen mening om hva som er din jobb som lærer når du skal skrive en tilbakemelding til eleven?* I den neste intervjuguiden valgte jeg derfor å åpne temaet om læreren og elevens rolle ved å stille et kortere og, potensielt sett, enklere spørsmål. Den andre intervjuguiden hadde derfor det nye spørsmålet *Hva mener du er en god tilbakemelding?* Formålet var å gjøre oss begge mer tematisk forberedt til de neste spørsmålene om lærerens og elevens rolle i vurderingen.

De fleste nye oppfølgingsspørsmålene kom frem også i de første intervjuene, men ble ikke eksplisitt formulert i de første intervjuguidene. Jeg la til disse spørsmålene som en påminner til meg selv om å komme innom dem i samtalen. Ved å legge til disse spørsmålene i

intervjuguidene kunne jeg også stille dem opp i en rekkefølge som virket naturlig for samtalen, basert på erfaringer fra de tidligere intervjuene.

For eksempel la jeg til nye spørsmål til spørsmål 1 i intervjuguiden for lærerintervjuet. Under spørsmål 1, som spør om lærerens involvering i arbeid med skriving, har begge intervjuguidene spørsmål 1I. *Hva har du fått ut av dette arbeidet?* I den første intervjuguiden forventet jeg at spørsmålet oppfordret læreren til å fortelle om arbeidet. Min erfaring fra det første intervjuet var at Lene fortalte mye om hvordan arbeidet hadde blitt arrangert og lite om hva hun selv opplevde at hun fikk ut av arbeidet. I det første intervjuet fulgte jeg derfor opp med spørsmålet «Føler du at du personlig har fått noe ut av dette arbeidet som du har gjort så langt?». I intervjuet fortalte Lene deretter om sin opplevelse av arbeidet, og litt om hva hun hadde jobbet med. Basert på denne erfaringen fra intervjuet valgte jeg å legge til spørsmålet *Kan du fortelle om hva du har lært?* i intervjuguiden, for å oppfordre Lene til å fortelle mer om hva hun hadde fått ut av arbeidet.

I tillegg har den andre intervjuguiden til elevintervjuene på slutten eksplisitte spørsmål om vurderingskriterier. I løpet av min første runde med observasjon av skriveundervisningen ble ikke begrepet kriterier nevnt, og jeg kunne dermed ikke vite om elevene var kjent med begrepet eller ikke. I den første datainnsamlingen fikk jeg heller ikke tilgang til kriteriene som ble brukt i skriveundervisningen før etter intervjuene. Det var derfor begrenset hvor konkrete spørsmålene om kriterier kunne være. Samtidig som jeg utarbeidet spørsmål som kunne få de svarene jeg spurte etter, måtte spørsmålene være generelle nok til at de kunne stilles uavhengig av om elevene kjente til kriteriene eller ikke. I den første intervjuguiden stilte jeg derfor blant annet spørsmål 9III *Har du noe som kan hjelpe deg, f.eks. skriverammer eller forskjellige strategier som du kan bruke?*, som legger opp til at elevene kan snakke om vurderingskriteriene hvis de ønsker det. Min erfaring var at elevene i liten grad snakket om vurderingskriterier på eget initiativ.

I løpet av den andre datainnsamlingen fikk jeg tidlig tilgang til vurderingskriteriene og var bedre kjent med hvordan de ble brukt i skriveundervisningen. Jeg valgte derfor å legge til spørsmål 19 og 20 i intervjuguiden, som er eksplisitte spørsmål om vurderingskriterier. Spørsmålene ble stilt på slutten av intervjuet og burde derfor ha lite å si for svarene på de tidligere spørsmålene. Disse spørsmålene om kriteriene ga en større mulighet til å få innsikt i elevenes kjennskap og forhold til kriteriene.

Vedlegg 6A: Intervjuguide – Lærer (mars)

Intervjuguide – lærer

Intro:

- Jeg kommer først til å spørre litt om Ungdomstrinn i utvikling, og deretter om skriving og tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger betyr i dette intervjuet skriftlige kommentarer som du har gitt til elevtekster skrevet i norsk, og når jeg nevner elever tenker jeg først og fremst på dem du har i 8A.
Jeg kommer til å stille spørsmål om hva du tenker om skriving og tilbakemeldinger generelt sett, og spørsmål om de tilbakemeldingene vi har her.
- Hvis du ønsker å vise til eksempler når du svarer må du gjerne bruke de tekstene vi har her.
- Intervjuet er anonymt, som betyr at jeg ikke kommer til å ta med navnet ditt eller annen personlig informasjon når jeg skriver oppgaven.
- Intervjuet varer i ca. 50min. Hvis du trenger en pause underveis eller ønsker å ta intervjuet i flere runder er det bare å si ifra.
- Når jeg tar notater så er det bare spørsmål som jeg kommer på underveis at jeg vil stille.

Uiu – involvering i satsingsarbeidet

1. *Kan du fortelle om hvordan du har vært involvert i arbeidet med skriving så langt?*
 - I. *Hva har du fått ut av dette arbeidet?*
 - II. *Hva har dette å si for undervisningspraksisen din?*

Generelt om tilbakemelding (holdning)

2. *Har du noen mening om hvorfor elevene skal få tilbakemeldinger?*
 - I. *[svar] Den tanken du har som ligger bak tilbakemeldingene, opplever du at den når frem til elevene?*

Vet elevene hvorfor de får tilbakemeldinger? Virker tilbakemeldingene slik du legger opp til?
3. *Hva tenker du om å jobbe videre med elevtekstene etter at elevene har fått den tilbake med tilbakemelding?*

F.eks. Nødvendig eller sløs av tid. (Hvorfor bearbeide tekster?)
4. *Hvordan opplever du at elevene bruker de tilbakemeldingene de får?*
5. *Har du et inntrykk av hvor ofte elevene bruker de tilbakemeldingene de får?*

f.eks. alltid, aldri, kun de sterkeste elevene bruker dem hver gang
6. *Hva gjør du for at elevene skal bruke tilbakemeldingene?*

Læreren og elevens rolle (dialog)

7. *Har du noen mening om hva som er din jobb som lærer når du skal skrive en tilbakemelding til eleven?*

f.eks. rette alle skrivefeil, si hva som er bra, vise hva eleven kan gjøre for å forbedre teksten, stille spørsmål, oppsummere for eleven hva hun har gjort.

8. *Hvordan mener du at elevene bør bruke tilbakemeldingen?*

F.eks. Rette feil, skrive ny tekst, bruke til senere skriving, diskutere hva de tenker om tilbakemeldingen (enig/uenig).

Felles metaspråk om tilbakemelding (Forståelighet)

9. *Har elevene jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger på skolen?*

I. *Hvordan har de snakket om/jobbet med det?*

II. *Hvorfor?*

Bevissthet over tilbakemeldingens innhold (Fokus)

10. *Hvorfor skal elevene skrive denne teksten?*

(Hva er formålet med denne oppgaven?)

I. *Hvordan blir det lagt opp til at elevene kan få til dette?*

f.eks. hva består skriveundervisningen av, får elevene hjelpemidler, som f.eks. skriverammer, vurderingskriterier eller læringsstrategier?

11. *Har du en fast måte å skrive tilbakemeldinger på?*

F.eks. hvor mye du kommenterer på, hvordan du formulerer kommentarene, skriver du tilbakemeldingen i elevteksten, på slutten eller på eget ark.

I. *Hva er tanken bak denne fremgangsmåten?*

12. *Hva har du valgt å ta opp i disse 3 tilbakemeldingene?*

Mtp. på innhold, hva har du valgt å kommentere på?

I. *Hvorfor har du valgt å ta opp dette?*

- II. *Hvordan vet du hva du skal gi tilbakemelding på i disse tekstene?*
har du f.eks. brukt kriterier, mål eller rubrikker?
- III. *Hvordan har disse [kriteriene for oppgaven] blitt utformet?*
f.eks. hentet fra læreboka, utviklet med kollegaer, diskutert og kommet frem til sammen med elever
- IV. *Kan du forklare hva du/dere har tenkt og gjort når du/dere laget disse [kriteriene]?*

13. *Kjenner elevene til disse [kriteriene]?*

- I. *Hvordan kjenner elevene til disse [kriteriene]?*
f.eks. gjennomgang i timen før skrivingen, rubrikker, har vært med på å utarbeide dem.

14. *Med tanke på alt vi har snakket om hittil, er det noe du ønsker å legge til?*

(Er det noe vi ikke har snakket om, men som burde ha blitt nevnt?)

Bakgrunnsinformasjon

- 15. *Hvilken utdanning har du?*
- 16. *Hvor lenge har du jobbet som norsklærer?*
- 17. *Hvor lenge har du jobbet på denne skolen?*

Takk for tiden din og gode svar!

Nå har jeg ikke flere spørsmål, takk for samtalen.

Vedlegg 6B: Intervjuguide - Elev (mars)

Intervjuguide – elev

Intro:

- Dette intervjuet kommer til å handle om skriving og tilbakemeldinger.
Tilbakemeldinger betyr i dette intervjuet skriftlige kommentarer som du har fått fra Lene på tekster som du har skrevet i norsk.
Jeg kommer til å stille spørsmål om hva du syns om skriving og tilbakemeldinger generelt sett, og spørsmål om hva du syns om den tilbakemeldingen du har fått her.
- Du har teksten din og tilbakemeldingen på den foran deg slik at hvis du vil kan du bruke den som eksempel når du svarer.
- Intervjuet er anonymt, som betyr at jeg ikke kommer til å ta med navnet ditt når jeg bruker intervjuet, og det finnes ingen rette eller gale svar her, så du kan svare akkurat det du mener.
- Intervjuet varer i ca. 30min. Hvis du trenger en pause underveis er det bare å si ifra.
- Når jeg tar notater så er det bare spørsmål som jeg kommer på underveis at jeg vil stille.

Generelt om tilbakemelding (**holdning**)

1. *Hvorfor skal dere i klassen få tilbakemeldinger?*
 - I. *Har du opplevd at det virker når du får disse tilbakemeldingene?*

2. *Hva tenker du om å jobbe videre med teksten etter at du har fått den tilbake med tilbakemelding?*

F.eks. Nødvendig eller sløs av tid. (Hvorfor bearbeide tekster?)

3. *Når du får en tekst tilbake med en tilbakemelding, hva tenker du, og hva gjør du?*

f.eks. ikke bry deg, lese gjennom, rette teksten

4. *Hvor ofte bruker du tilbakemeldingene du får?*
 - I. *Hvordan bruker du dem?*

f.eks. endre teksten, se på tilbakemeldingen neste gang du skal skrive

 - II. *Bruker du dem alltid på samme måte?*

 - III. *Hva skal til for at du skal bruke dem?*

Læreren og elevens rolle (**dialog**)

5. *Hva forventer du at en lærer skal gjøre når hun skal skrive en tilbakemelding til en elev?*

f.eks. forventer du at hun skal rette alle skrivefeil, si hva som er bra, vise hva du kan gjøre for å forbedre teksten, stille spørsmål, oppsummere hva du har gjort.

6. *Hvordan mener du at du bør bruke tilbakemeldinger når du får dem?*

F.eks. skal du rette alt du har fått kommentar på, skrive ny tekst, snakke med f.eks. læreren om tilbakemeldingen.

I. *Er det slik du bør bruke den tilbakemeldingen du har fått her?*

II. *Kommer du til å bruke den tilbakemeldingen slik?*

7. *Hva syns du om de tilbakemeldingene du får?*

F.eks. urettferdige, nyttige, vanskelige å forstå.

I. *Har du noen spesiell grunn til at du tenker dette?*

Felles metaspråk om tilbakemelding (Forståelighet)

8. *Har dere jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger i timen?*

I. *Hvordan har dere snakket om/jobbet med det?*

II. *Hva syns du om dette?*

[ja] har det f.eks. vært nyttig, eller sløst av tid?

[nei] f.eks. bryr du deg ikke, eller skulle du ønske at dere jobbet med det?

Bevissthet over tilbakemeldingens innhold (Fokus)

9. *Hvorfor skal du skrive denne teksten her?*

(Vet du om det er noe du skal få ut av det eller lære?)

I. *Vet du hvordan du kan få til dette?*

II. *Føler du at du får bruk for noe som du har lært i norsken?*

III. *Har du noe som kan hjelpe deg, f.eks. skriverammer eller forskjellige strategier som du kan bruke?*

10. *Har du fått vite hva du må gjøre når du skal skrive denne oppgaven?*

(hvis ja):

I. *Hva har du fått vite?*

(Hva er kriteriene for oppgaven?)

II. *Hvordan har du fått vite om dette?*

F.eks. gjennomgang før dere begynte å skrive, har fått utdelt ark, har vært med på å komme frem til hva dere må gjøre.

III. *Vet du hvordan du kan vise at du kjenner til dette (kriteriene) når du skriver teksten?*

11. *Hva står det i tilbakemeldingen du har fått?*

(du kan velge om du vil oppsummere eller lese av)

I. *Hvorfor tror du at du har fått denne tilbakemeldingen?*

12. *Føler du at tilbakemeldingen du har fått kan hjelpe deg med å oppnå [grunn til at du skal skrive]?*

I. *Kan du forklare hvordan denne tilbakemeldingen kan hjelpe deg?*

i. *Klarer du å gi et eksempel på hvordan tilbakemeldingen kan hjelpe deg hvis du bruker teksten din?*

13. *Hva har du tidligere fått tilbakemelding på fra Lene?*

Er det det samme, eller noe nytt hver gang?

14. *Visste du på forhånd hva Lene kunne komme til å kommentere på?*

har hun f.eks. snakket om det i timen, har du fått et ark på forhånd hvor det står hva hun ser etter, eller snakket med henne hva du vil ha tilbakemelding på?

I. *(Hvordan?)*

15. Med tanke på alt vi har snakket om hittil, er det noe du ønsker å legge til?

(Er det noe vi ikke har snakket om, men som burde ha blitt nevnt?)

Flotte svar!

Nå har jeg ikke flere spørsmål, takk for samtalen.

Vedlegg 6C: Intervjuguide – Lærer (juni)

Intervjuguide – lærer

Intro:

- Jeg kommer først til å spørre litt om Ungdomstrinn i utvikling, og deretter om skriving og tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger betyr i dette intervjuet skriftlige kommentarer som du har gitt til elevtekster skrevet i norsk, og når jeg nevner elever, tenker jeg først og fremst på dem du har i 8A.

Jeg kommer til å stille spørsmål om hva du tenker om skriving og tilbakemeldinger generelt sett, og spørsmål om de tilbakemeldingene vi har her.

- Mange av spørsmålene er de samme som sist. Jeg stiller de samme spørsmålene blant annet i tilfelle du skulle komme på noe som ikke kom frem i forrige intervju.
- Hvis du ønsker å vise til eksempler når du svarer, må du gjerne bruke de tekstene vi har her.
- Intervjuet er anonymt, som betyr at jeg ikke kommer til å ta med navnet ditt eller annen personlig informasjon når jeg skriver oppgaven.
- Intervjuet varer i ca. 40min. Hvis du trenger en pause underveis eller ønsker å ta intervjuet i flere runder, er det bare å si ifra.
- Når jeg tar notater, så er det bare spørsmål som jeg kommer på at jeg vil stille underveis.

Hva har skjedd innenfor skriving siden forrige intervju? (**endring/ikke endring**)

Uiu – involvering i satsingsarbeidet

18. *Hvordan har du vært involvert i arbeidet med skriving siden forrige intervju? (Hva har du gjort?)*

- I. *Hva har du fått ut av dette arbeidet? (har du lært noe nytt?)*
- II. *Kan du fortelle om hva du har lært?*
- III. *Hva har dette å si for undervisningspraksisen din? (har praksisen og undervisningen endret seg?)*
- IV. *Hva tenker du om arbeidet med satsingen?
F.eks. Nyttig, kan forbedres, interessant, eller ikke relevant til undervisningspraksisen.*

19. *Hva har du og elevene gjort innenfor skriveopplæringen siden forrige intervju? (undervisning)*

- I. *Henger noe av dette sammen med ditt arbeid med Uiu?*

Generelt om tilbakemelding (**holdning**)

- Hvorfor skal man bruke tilbakemeldinger?

20. *Hva tenker du at en tilbakemelding er?*

21. *Har du noen mening om hvorfor elevene skal få tilbakemeldinger?*

- I. *[svar]/Den tanken du har som ligger bak tilbakemeldingene, opplever du at den når frem til elevene?*

Vet elevene hvorfor de får tilbakemeldinger? Virker tilbakemeldingene slik du legger opp til?

22. *Hva tenker du om å jobbe videre med elevtekstene etter at elevene har fått dem tilbake med tilbakemelding?*

F.eks. Nødvendig eller sløst av tid. (Hvorfor bearbeide tekster?)

23. *Hvordan opplever du at elevene bruker de tilbakemeldingene de får?*

f.eks. Endrer teksten, bruker ikke tilbakemeldingen, eller bruker noe men ikke alt.

24. *Har du et inntrykk av hvor ofte elevene bruker de tilbakemeldingene de får?*

f.eks. alltid, aldri, kun de sterkeste elevene bruker dem hver gang

25. *Hva gjør du for at elevene skal bruke tilbakemeldingene?*

Læreren og elevens rolle (dialog)

- Hvordan blir eleven inkludert i vurderingen?

26. *Hva mener du er en god tilbakemelding?*

f.eks. ros, rettskriving, spørsmål, kommentar på innhold.

I. *Er dette noe du fokuserer på når du skal skrive tilbakemeldinger til elevene?*

II. *Hva mer mener du er viktig når du skal skrive tilbakemeldinger til elevene?*

f.eks. rette alle skrivefeil, si hva som er bra, vise hva eleven kan gjøre for å forbedre teksten, stille spørsmål, oppsummere for eleven hva hun har gjort.

27. *Hvordan mener du at elevene bør bruke tilbakemeldingen?*

F.eks. Rette feil, skrive ny tekst, bruke til senere skriving, diskutere hva de tenker om tilbakemeldingen (enig/uenig).

Felles metaspråk om tilbakemelding (Forståelighet)

- Hva vet eleven om tilbakemeldinger?

28. *Har elevene jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger på skolen?*

I. *Hvordan har de snakket om/jobbet med det?*

II. *Hvorfor?*

Bevissthet over tilbakemeldingens innhold (Fokus)

- Hva skal bli vurdert, hvordan skal eleven få til dette og hvorfor?

29. *Hvorfor skal elevene skrive denne teksten?*

Er det noe elevene skal få ut av skrivingen?

F.eks. vise læreren hva de kan, øve seg på å argumentere, eller skrive ned egne tanker.

I. *Har elevene noen læringsmål?*

[hvis ja]:

i. *Hvilke?*

ii. *Hvordan legger undervisningen opp til at elevene kan nå disse målene?*

f.eks. hva består skriveundervisningen av, får elevene hjelpemidler, som f.eks. skriverammer, vurderingskriterier eller læringsstrategier?

iii. *Er det en sammenheng mellom målene og disse tilbakemeldingene som du har gitt?*

1. *[hvis ja] Hvordan?*

a. *Kan du gi et eksempel?*

30. *Har du en fast måte å skrive tilbakemeldinger på?*

F.eks. hvor mye du kommenterer på, hvordan du formulerer kommentarene, skriver du tilbakemeldingen i elevteksten, på slutten eller på eget ark.

I. *Hva er tanken bak denne fremgangsmåten?*

31. *Hva har du valgt å ta opp i disse 3 tilbakemeldingene?*

Mtp. på innhold, hva har du valgt å kommentere på?

- I. *Hvorfor har du valgt å ta opp dette?*
- II. *Henger disse tilbakemeldingene på noen måte sammen med karakterer?
F.eks. Tilbakemeldingene er begrunnelse for senere karakter eller tilbakemeldingene viser hvordan eleven kan oppnå bedre karakter.*
- III. *Hvordan ser du for deg at elevene skal bruke tilbakemeldingene?
F.eks. lese og huske dem, rette det som blir kommentert på, bruke tilbakemeldingene til senere arbeid.*
- IV. *Hvordan vet du hva du skal gi tilbakemelding på i disse tekstene?
har du f.eks. brukt kriterier, mål eller rubrikker?*
- V. *Hvordan har disse [svarIV/kriteriene for oppgaven] blitt utformet?
f.eks. hentet fra læreboka, utviklet med kollegaer, diskutert og kommet frem til sammen med elever*
- VI. *Kan du forklare hva du/dere har tenkt og gjort når du/dere laget disse [kriteriene]?*

32. *Kjenner elevene til disse [svarIV/kriteriene]?*

- I. *[hvis ja] Hvordan kjenner elevene til disse [svarIV/kriteriene]?
f.eks. gjennomgang i timen før skrivingen, rubrikker, har vært med på å utarbeide dem, tilgjengelig via Itslearning.*

Åpen samtale om valgfrie tema

33. *Med tanke på alt vi har snakket om hittil, er det noe du ønsker å legge til?*

(Er det noe vi ikke har snakket om, men som burde ha blitt nevnt?)

34. *Hva syns du om intervjuet?*

- I. *Var det noen spørsmål som var vanskelige å svare på?*
- II. *[hvis ja] hvilke?*

Takk for tiden din og gode svar!

Nå har jeg ikke flere spørsmål, takk for samtalen.

Vedlegg 6D: Intervjuguide – Elev (juni)

Intervjuguide – elev

Intro:

- Dette intervjuet kommer til å handle om skriving og tilbakemeldinger.
Tilbakemeldinger betyr i dette intervjuet skriftlige kommentarer som du har fått fra Lene på tekster som du har skrevet i norsk.
Jeg kommer til å stille spørsmål om hva du syns om skriving og tilbakemeldinger generelt sett, og spørsmål om hva du syns om den tilbakemeldingen du har fått her.
- Mange av spørsmålene er de samme som sist. Jeg stiller de samme spørsmålene blant annet i tilfelle du skulle komme på noe som ikke kom frem i forrige intervju.
- Du har teksten din og tilbakemeldingen på den foran deg slik at hvis du vil kan du bruke den som eksempel når du svarer.
- Intervjuet er anonymt, som betyr at jeg ikke kommer til å ta med navnet ditt når jeg bruker intervjuet, og det finnes ingen rette eller gale svar her, så du kan svare akkurat det du mener.
- Intervjuet varer i ca. 30min. Hvis du trenger en pause underveis, er det bare å si ifra.
- Når jeg tar notater, så er det bare spørsmål som jeg kommer på at jeg vil stille underveis.

Hva har skjedd innenfor skriving siden forrige intervju? (**endring/ikke endring**)

16. *Hvordan har dere arbeidet med skriving i klassen siden sist vi snakket sammen?*

Hva har dere gjort?

17. *Har det skjedd nye ting i undervisningen når dere skal skrive, eller har dere i klassen gjort det samme hele tiden?*

18. *Tenker du fremdeles det samme om tilbakemeldinger, eller føler du at du har lært noe nytt?*

Generelt om tilbakemelding (**holdning**)

- Hvorfor skal man bruke tilbakemeldinger?

19. *Hva tenker du at en tilbakemelding er?*

20. *Hvorfor skal dere i klassen få tilbakemeldinger?*

I. *Har du opplevd at det virker når du får disse tilbakemeldingene?*

21. *Hva tenker du om å jobbe videre med teksten etter at du har fått den tilbake med tilbakemelding?*

F.eks. Nødvendig eller sløs av tid. (Hvorfor bearbeide tekster?)

22. *Når du får en tekst tilbake med en tilbakemelding, hva tenker du, og hva gjør du?*

f.eks. ikke bry deg, lese gjennom, rette teksten

23. *Hvor ofte bruker du tilbakemeldingene du får?*

I. *Hvordan bruker du dem?*

f.eks. endre teksten, se på tilbakemeldingen neste gang du skal skrive, eller velge ut noen deler du vil bruke.

II. *Bruker du dem alltid på samme måte?*

III. *Hva skal til for at du skal bruke dem?*

Læreren og elevens rolle (dialog)

- Hvordan blir eleven inkludert i vurderingen?

24. *Hva mener du er en god tilbakemelding?*

Hva er viktig for deg, f.eks. ros, rettskriving, spørsmål, kommentar på innhold.

I. *Er det dette du forventer at en lærer skal gjøre når hun skal skrive en tilbakemelding til en elev?*

II. *Hva mer forventer du at en lærer skal gjøre?*

f.eks. forventer du at hun skal rette alle skrivefeil, si hva som er bra, vise hva du kan gjøre for å forbedre teksten, stille spørsmål, oppsummere hva du har gjort.

25. *Hvordan mener du at du bør bruke tilbakemeldinger når du får dem?*

F.eks. skal du rette alt du har fått kommentar på, skrive ny tekst, snakke med f.eks. læreren om tilbakemeldingen.

I. *Er det slik/[svar10] du bør bruke den tilbakemeldingen du har fått her?*

II. *Kommer du til å bruke den tilbakemeldingen slik/[svar10]?*

26. *Hva syns du om de tilbakemeldingene du får?*

F.eks. urettferdige, nyttige, vanskelige å forstå.

I. *Har du noen spesiell grunn til at du tenker dette?*

Felles metaspråk om tilbakemelding (**Forståelighet**)

- Hva vet eleven om tilbakemeldinger?

27. *Har dere jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger i timen?*

I. *[hvis ja] Hvordan har dere snakket om/jobbet med det?*

II. *Hva syns du om dette?*

[12-ja] har det f.eks. vært nyttig, eller sløst av tid?

[12-nei] f.eks. bryr du deg ikke, eller skulle du ønske at dere jobbet med det?

Bevissthet over tilbakemeldingens innhold (**Fokus**)

- Hva skal bli vurdert, hvordan skal eleven få til dette og hvorfor?

28. *Hvorfor skal du skrive denne teksten her?*

Vet du om det er noe du skal få ut av det eller lære? Hva er læringsmålene?

F.eks. vise læreren hva du kan, øve deg på å argumentere, eller skrive ned egne tanker.

I. *Vet du hvordan du kan få til dette?*

II. *Føler du at du får bruk for noe som du har lært i norsken på ungdomsskolen når du skal få til dette?*

III. *Har du noe som kan hjelpe deg, f.eks. skriverammer eller forskjellige strategier som du kan bruke?*

29. Har du fått vite hva du må gjøre når du skal skrive denne oppgaven?

[hvis ja]:

I. Hva har du fått vite?

(Hva er kriteriene for oppgaven?)

II. Hvordan har du fått vite om dette?

F.eks. gjennomgang før dere begynte å skrive, har fått utdelt ark, har vært med på å komme frem til hva dere må gjøre.

III. Vet du hvordan du kan vise at du kjenner til dette (kriteriene) når du skriver teksten?

Hvordan kan du bruke kriteriene? Gi eksempel ved å bruke teksten din.

30. Hva står det i tilbakemeldingen du har fått?

(du kan velge om du vil oppsummere eller lese av)

I. Hvorfor tror du at du har fått denne tilbakemeldingen?

II. Hva syns du om tilbakemeldingen?

F.eks. nyttig, fornøyd med den, ikke relevant

III. Hvorfor syns du at tilbakemeldingen er [svarII]?

IV. Kan du gi et eksempel?

Hva er det som gjør at denne tilbakemeldingen er [svar]?

31. *Føler du at tilbakemeldingen du har fått kan hjelpe deg med å oppnå [svar13/grunn til at du skal skrive]?*

I. *Kan du forklare hvordan denne tilbakemeldingen kan hjelpe deg?*

i. *Hvordan kan du skrive det neste utkastet hvis du skal bruke tilbakemeldingen?*

ii. *Klarer du å gi et eksempel på hvordan tilbakemeldingen kan hjelpe deg hvis du bruker teksten din?*

32. *Hva har du tidligere fått tilbakemelding på fra Lene?*

Er det det samme, eller noe nytt hver gang?

F.eks. alltid kommentar på rettskriving, på de samme skrivefeilene, eller at du må variere setning mer.

33. *Visste du på forhånd hva Lene kunne komme til å kommentere på?*

har hun f.eks. snakket om det i timen, har du fått et ark på forhånd hvor det står hva hun ser etter, eller snakket med henne hva du vil ha tilbakemelding på?

I. *[Hvis ja] Hvordan?*

34. *Vet du hva vurderingskriterier er?*

Evt.: *Vet du hva kjennetegn på måloppnåelse er?*

- I. *[hvis ja] Kan du forklare hva vurderingskriterier/kjennetegn på måloppnåelse er?*

/finn frem kriterier gitt til elevene (rubrikk på baksiden av ark med skriverammer)

35. *Kjenner du til disse?*

- I. *Hvordan?*
- II. *Hva tenker du om disse?*
- III. *Bruker du dem?*
- IV. *[hvis ja] hvordan?*

Åpen samtale om valgfrie tema

36. *Med tanke på alt vi har snakket om hittil, er det noe du ønsker å legge til?*

(Er det noe vi ikke har snakket om, men som burde ha blitt nevnt?)

37. *Hva syns du om intervjuet?*

- I. *Var det vanskelige spørsmål?*
- II. *[hvis ja] hvilke?*

Flotte svar!

Nå har jeg ikke flere spørsmål, takk for samtalen.

Vedlegg 7: Intervjutranskripsjoner

7-I Beskrivelse av intervjuene

De fleste intervjuene ble gjennomført på et rom som ble omtalt som *filmrommet*, som jeg og intervjudeltakeren fikk ha for oss selv. I enkelttilfeller ble intervjuene med Lene gjennomført på personalrommet og i klasserommet. I førstnevnte tilfelle var det andre ansatte til stede, men rommet var stort og vi hadde vår halvdel av rommet for oss selv. I sistnevnte tilfelle hadde vi rommet for oss selv. I ett av tilfellene ble den ene intervjusamtalen med Trine gjennomført på rektors kontor, fordi dette var det eneste rommet som var tilgjengelig. I alle intervjusituasjonene virket deltakerne komfortable med rommene, og lyd kvaliteten på opptakene var god.

I de fleste tilfellene slo jeg og deltakeren som skulle intervjues, følge til rommet der intervjuet fant sted, og småpratet på veien. I de resterende tilfellene var jeg på plass på filmrommet når deltakeren dukket opp. I disse tilfellene småpratet vi litt før vi satte i gang med selve intervjuet. Gjennom småpraten ga alle deltakerne et inntrykk av fortrolighet og godt forhold mellom oss. En av fordelene med denne småpraten var at vi fikk «varmet opp» og forberedt oss til intervjusamtalen (Postholm, 2010, s. 83). Jeg fikk også en bedre forståelse for hver enkelt deltakers virkelighet og fikk dermed bedre muligheter til å legge til rette intervjusamtalen for dem (Postholm, 2010, s. 82).

Under intervjuene tok jeg blant annet notater av relevante hendelser som ikke ville bli tatt opp på lydopptakeren, som for eksempel ansiktsuttrykk og gestikulasjoner, det vil si kroppslige bevegelser for å uttrykke seg, som å peke eller vifte med hendene. Like etter hvert intervju noterte jeg også ned alle hendelsene som fant sted og som ikke kom eksplisitt til uttrykk i lydopptaket, som jeg ikke fikk tid til å notere eller skrive ut i løpet av intervjuet. Beskrivelsene i intervjutranskripsjonene er altså basert på umiddelbare observasjoner.

7-II Retningslinjer brukt i transkriberingen

Jeg har transkribert intervjuene ordrett, men ikke talemålsnært. I denne studien har jeg vært opptatt av innholdet som ligger bak ordene, det vil si deltakernes opplevelser. Jeg har tatt med personlige særtrekk når det gjelder vokabular og ordstilling for å gi en mest mulig troverdig fremstilling av deltakernes uttalelser. Tegnsettingen i transkripsjonene korresponderer ikke nødvendigvis med hva som er grammatisk korrekt for skriftlig språk, men er satt ut ifra lydopptakene. For eksempel symboliserer punktum en kort pause i samtalen og ikke setningens skriftlige struktur. På samme måte indikerer fravær av komma og punktum at setningen blir sagt sammenhengende i konstant tempo. Selve uttalelsen av utsagnene er i mindre grad relevante, og det var derfor unødvendig å transkribere talemålsnært, noe som er mer tidkrevende og kan gjøre det lettere å kjenne igjen intervjudeltakerne. I samsvar med resten av oppgavens bruk av bokmål har jeg transkribert intervjuene til en tilnærmet form for bokmål.

I tillegg til hva som blir sagt i intervjuene, kan det som skjer, og ikke skjer, gi relevant informasjon til innholdet i utsagnene. Transkripsjonene inkluderer derfor informasjon som ikke kommer eksplisitt til uttrykk i lydopptakene i transkripsjonene, som pauser og ansiktsuttrykk. For eksempel kan en pause indikere at deltakeren må tenke, er usikker, eller ikke har et svar, og et smil kan indikere at deltakeren har en positiv holdning til utsagnet.

Intervjusamtalene ble som regel innledet og avsluttet med småprat. Transkripsjonene inneholder korte oppsummeringer av disse samtalene, fordi de kan indikere hvilken samtalediskurs intervjudeltakerne er i og plasserer med det intervjusamtalen i kontekst. Samtidig er ikke disse samtalene i seg selv av relevans for dataanalysen, og jeg har derfor ikke ansett det som nødvendig å transkribere disse delene. I noen få tilfeller tok en mindre del av intervjusamtalen opp personlig informasjon. Disse delene ble i transkripsjonsarbeidet sensurert ved å føre dem opp som oppsummeringer, der det som er relevant for studien blir opplyst, mens den resterende informasjonen utelates.

7-III Forklaring til intervjutranskripsjonene

I dette vedlegget er ikke transkripsjonene sortert etter rekkefølgen til oppgavens problemstillinger, det vil si at transkripsjonene av lærerintervjuene kommer ikke før transkripsjonene av elevintervjuene. I stedet blir transkripsjonene presentert etter den rekkefølgen intervjuene ble gjennomført i, for å representere og ivareta det kronologiske forløpet til intervjuene. Intervjutranskripsjonene kan på det viset leses kronologisk og parallelt til beskrivelsene av de aktuelle skriveforløpene (jf. kap. 4.2.2 og 4.3.2).

Hver enkelt transkripsjon gir innledningsvis en kort beskrivelse av når og hvor på skolen intervjuet ble gjennomført, hvor lenge intervjusamtalen varer, hvor i skriveforløpet deltakeren er når intervjuet blir gjennomført (opplyst under «Informasjon om skrivesituasjonen»), og den sosiale konteksten i intervjuet (opplyst under «Intervjuerens inntrykk av intervjuet»).

Til venstre i toppteksten blir det opplyst om når intervjuene ble gjennomført, og til høyre i toppteksten blir det opplyst om hvor lenge de varte. I noen av transkripsjonenes venstre del av toppteksten blir det opplyst to datoer. Disse opplysningene indikerer at intervjuet ble gjennomført i to omganger. Tiden til høyre i toppteksten indikerer da hvor lenge hele intervjusamtalen varte, altså begge opptakene lagt til sammen. I disse tilfellene rakk ikke jeg og deltakeren å bli ferdig med alle spørsmålene i intervjuguiden før deltakeren måtte gå, og vi måtte fortsette intervjuet en annen dag. Transkripsjonene opplyser hvor lenge selve lydopptaket varer, samt hvor i lydopptaket selve intervjuet blir tatt opp. Opptaket starter naturligvis med tidsmarkeringen 00:00. Starten og slutten av selve samtalen knyttet til intervjuet blir markert med uthevet tidsmarkering, for eksempel «**01:06**». Ellers blir tidsmarkeringer regelmessig opplyst underveis i transkripsjonene for å gi leseren et inntrykk av samtalens tempo og varighet.

Merk at linjenummereringen for hver transkripsjon starter der dokumentet starter, altså ikke der selve transkripsjonen starter. Linje nummer 1 markerer for eksempel overskriften til transkripsjonen, mens intervjusamtalen starter lengre nede i dokumentet. For eksempel starter intervjusamtalen med Einar (vedlegg 7B) på linje 35, og ikke på linje 1.

Vedlegg 7A: Tegn og uttrykk brukt i transkripsjonene

Forklaring til tabellen: I kolonnen «Tegn/uttrykk» forklarer hvilke tegn som har blitt brukt i transkripsjonene. I kolonnen «Forklaring» utdyper jeg hva tegnene innebærer. I kolonnen «Eksempel» illustreres bruken av hvert tegn med et eksempel, for å synliggjøre hvordan tegnene blir brukt i transkripsjonene til denne oppgaven. For å vise hvorfor det er relevant å markere de aktuelle sekvensene, har jeg også lagt til en kort forklaring på hvilken betydning hver av disse markeringene potensielt sett kan ha for intervjusamtalen. Disse forklaringene har jeg ført inn i kolonnen «Egne tanker». Merk at disse forklaringene er mine egne subjektive tanker.

Tegn/uttrykk		Forklaring	Eksempel	Egne tanker om hvilken betydning markeringen kan ha for det som blir sagt.
() (ord--)	Krøllparantes	Vanskelig å høre hva som blir sagt, pga. mumling e.l. Eventuelle utsagn oppført i krøllparantesen er estimat av hva som blir sagt. To bindestreker indikerer at det blir sagt noe mer, men at det ikke er mulig å tyde hva som blir sagt. I de tilfellene dette oppstår er det fordi taleren mumler gradvis mer og mer, hvor setningen til slutt blir brutt av.	(Sånn som jeg har lyst til å bli -- da)	Setninger som ender i stadig mer mumling kan være et tegn på at det som blir sagt videre er av mindre relevans, er et tanke-sprang som sporer av, at vedkommende er usikker og/eller at vedkommende ikke ønsker å snakke mer om emnet.

Vedlegg 7A: Tegn og uttrykk brukt i transkripsjonene

[]	Klammeparantes	Språkhandlinger som f.eks. latter, kremting eller øyeblikk med stillhet (pause), eller andre relevante handlinger, som f.eks. smiling, nikking eller risting på hodet.	[ler] [kremt] [pause] [nikker]	
ord ¹⁴	Fotnote	Lengre forklaringer og beskrivelser som er relevante til det som blir sagt.	hvorfor tror du Lene har skrevet akkurat det ¹⁵ til deg?	Utsagnet kan bli mangelfullt hvis det ikke plasseres i kontekst.
Ord ord; ord ord	Semikolon	Kort pause, samtaletempoet blir brutt opp uten at setningen har blitt avsluttet.	Man må jo regne; medisiner og sånt.	Kan være uttrykk for at den som snakker må tenke seg litt om før han/hun fortsetter med å formulere utsagnet og/eller han/hun må trekke pusten.
Ord or- ord.	Bindestrek midt i setning	Setningen blir avbrutt.	så selv om det er skrivning så er det <u>Ui- Uiu</u> handler jo ikke bare om skrivning.	Kan indikere at vedkommende skal formidle en mening, men ombestemmer seg underveis, for eksempel for å finne en bedre formulering eller at de kommer frem til en annen mening som de mener passer bedre.

¹⁴ Ord ord ord

¹⁵ Peker mot tilbakemeldingen.

Vedlegg 7A: Tegn og uttrykk brukt i transkripsjonene

Ord_	Understrek på slutten av en setning.	Toneleiet blir dratt ut og setningsstrukturen indikerer at setningen ikke er ferdig, men taleren føyer ikke til mer.	Så nå har du gjerne lært litt mer og skjønt at du kan bruke den og_	Kan indikere en oppramsing som kan i teorien gå videre, at taleren er usikker på hvordan han/hun skal fortsette eller avslutte setningen eller at taleren stiller seg undrende til det han/hun uttaler seg om.
ord	Loddrett strek	Mindre innspill fra samtalepartner som overlapper samtalen. Denne typen innspill blir gjerne sagt på en litt mer subtil måte enn andre innspill og bryter ikke av samtalen.	for der har vi jo ikke et klasserom og du kan ikke gjøre mhm, mhm noe felles, da får de skriveoppgave hjemme	Kan være uttrykk for at samtalepartnere følger med, er enig, eller er ivrig etter å svare.
A: [ord B: [ord	Klammer innenfor loddrett strek	Utsagn overlapper hverandre, det vil si at deltakeren og intervjueren snakker samtidig. Den første vegg indikerer hvor overlappingen begynner, mens den andre indikerer hvor overlappingen slutter. Med andre ord vil to fortløpende uttrykk hvor begge er markert med vegg og klammer indikere at de blir uttalt samtidig.	I: gi hverandre tilbakemelding, [og så legger du opp til at de skal- L: [jada, for der har jeg brukt] eksempeltekster og at de har	Kan være uttrykk for iver etter å svare og/eller at deltakerne forstår eller skal rette på den andres tankerekke.

Vedlegg 7A: Tegn og uttrykk brukt i transkripsjonene

<u>ord</u>	Understreket ord	Det blir lagt trykk på ordet.	fortelle hva <u>de</u> mener og hva <u>de</u> tenker, jah.	Kan understreke hva som er viktig i uttrykket.
/ord/	Skråstrek	Ikke direkte transkripsjon, men oppsummering av innholdet i samtalen.	/Introduksjon – informasjon om intervjuet./	Disse samtalen kan indikere hvilken tankegang/samtalediskurs deltakerne er i. Samtidig er ikke disse samtalen i seg selv av relevans for analysen.
ORD	Store bokstaver	Sensurert. Navn som refererer til personer av betydning for oppgaven blir sensurert med det som er relevant å vite. F.eks. blir navnet til en av lærerne erstattet med LÆRER.	men det kan vi jo for så vidt gjøre, lurer på om hun LÆRER har gjort det Og de snakker jo om å LOKALT UTTRYKK FOR FORLENGS RULLE- selv om det er ikke de begrepene vi bruker, for vi snakker om forlengs rulle,	I tråd med personopplysningsloven blir all personlig informasjon sensurert. I stedet blir uttrykkene sensurert med informasjon som er relevant for prosjektet, og vil derfor fremdeles være mulige å kjenne igjen innenfor oppgavens rammer. Personene forblir anonyme, samtidig som det er mulig for både meg og leseren å få innsikt i det samtalen handler om.
...	Ellipse	Setningen/ordet blir dratt ut	da er det jo lett å se om... om de bruker responsen.	Kan være uttrykk for en kort pause uten at samtalen stopper, f.eks. hvis taleren må

Vedlegg 7A: Tegn og uttrykk brukt i transkripsjonene

				tenke seg litt om før han/hun fortsetter med å uttale seg.
Heh		Kort latter	E: [smiler] Koster penger det og. I: Heh det er sant det.	Kan uttrykke en mild form for humor, for eksempel ved at noe er litt morsomt eller at taleren ønsker å lette stemningen i forhold til det som blir sagt.
Eh Ehm		Kort nøling	Nei ehm altså... det er ikke liksom at eh hun er <u>kjendis</u> liksom	Kan indikere at vedkommende nøler, er usikker eller må tenke seg om.
Jah		Sier «ja» på innpust.	da bruker de det ikke heller, ja jah.	Kan være et uttrykk for at språkbrukeren følger med på samtalen og er enig. «Jah» kan virke mer nøytralt og nedtonet enn «Ja», som kan være et tydeligere uttrykk for innspill og holdning til samtaleemnet. «Jah» på slutten av en ytring kan også indikere at et resonnement er avsluttet og/eller en konklusjon er trukket.
Neih		Sier «nei» på innpust.	L: Nei, det har de ikke. I: Nei.	Likesom beskrivelsen av «jah» ovenfor kan «neih» virke noe mer nedtonet enn «nei».

Vedlegg 7A: Tegn og uttrykk brukt i transkripsjonene

			L: Neih. Nei her er de overstyrt.	
Mhm		Bekreftende toneleie.	E: og så fikk jeg kommentar fra Lene. I: Mhm. E: Mhm.	Utrykker enighet, uten å bryte av samtalen eller komme med egne/nye innspill.

1 **Vedlegg 7B: Transkripsjon av intervju med Einar (mars)**

2

3

4 **Opptak 5 – Einar del 1**

5 Mandag 13.03.2017 kl. 12:15

6 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjueren og eleven sitter ovenfor hverandre.

7 Intervjuet varer i 16 min. og 21 sek. (01:17-17:38)

8

9 Informasjon om skrivesituasjonen:

10 Elevene har i dag fått tilbake førsteutkastene deres med tilbakemeldinger fra Lene. Etter at
11 elevene har fått tid til å lese gjennom tilbakemeldingene i timen slår jeg og Einar følge til
12 rommet hvor vi skal gjennomføre intervjuet. Einar har med seg teksten sin, som han har
13 skrevet for hånd i elevboka, og tilbakemeldingen, som er skrevet for hånd på den samme
14 siden som elevteksten. Før intervjuet starter forteller jeg Einar at han kan med fordel lese
15 gjennom teksten og tilbakemeldingen før vi setter i gang med intervjuet. Han ser raskt over
16 teksten og sier deretter at han er klar til å sette i gang med intervjuet. Elevboka ligger foran
17 Einar gjennom hele intervjuet, slått opp på siden med den aktuelle teksten og
18 tilbakemeldingen.

19

20 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

21 Jeg og Einar finner fort tonen sammen, og samtalen føles ut som en autentisk og avslappet
22 samtale mellom to likemenn. Einar fremstår som energisk og glad i å snakke. Han virker
23 trygg og komfortabel under intervjuet, og finner seg godt til rette (lener seg selvsikkert tilbake
24 i stolen, gjør energiske og engasjerte bevegelser). Han virker opprørt over tilbakemeldingen
25 han har fått, men uttrykker seg med god humor. Gjennom hele intervjuet smiler både jeg og
26 han godt.

27 Intervjuet blir brått avbrutt når brannalarmen går. Jeg og Einar blir ikke ferdige med samtalen,
28 men tar det med godt humør.

29

30 I er forkortelse for intervjueren og forfatteren av oppgaven, Ida.

31 E er forkortelse for eleven som blir intervjuet, Einar.

32

33

34 /Introduksjon – informasjon om intervjuet/

35 **01:17** I: Da lurer jeg først på: hvorfor skal dere i klassen få tilbakemeldinger?

36 E: Eh, det er jo sånn skole er; at når man, ja, jobber, og så; lærerne gir kommentarer, eller,
37 hvordan man jobber med for eksempel med teksten, |ja| ja.

38 **01:36** I: Så... får du da tilbakemeldinger for å vite hvordan du har jobbet med teksten din?

39 E: Ja, eller, det er sånn her¹⁶, der skrev jeg en tekst og så fikk jeg kommentar fra Lene.

40 I: Mhm.

41 E: Mhm.

42 **01:47** I: Eh og hjelper denne kommentaren med noe, eller bare får du kommentar fordi du
43 skal få kommentar?

44 E: Nei, den kan hjelpe noen ganger, den kan gjøre teksten litt bedre.

45 **01:57** I: Ja. Og føler du at det virker når du får tilbakemeldinger, at du kan gjøre teksten
46 bedre?

47 E: Nei.

48 I: Nei. |nei| [ler]

49 **02:05** I: Så det er meningen at dere skal få tilbakemeldinger, slik at dere kan gjøre teksten
50 bedre-

51 E: Ja jeg tror det-

52 I: Men det virker kanskje ikke?

¹⁶ Lener seg over teksten som eleven har foran seg og gestikulerer mot den med hånda.

- 53 E: Ja siden jeg er ikke ferdig med teksten enda.
- 54 I: Ja. Men det er greit.
- 55 E: Men ikke alltid.
- 56 02:18 I: Ja. Og da lurer jeg på: Hva tenker du om det å jobbe videre med teksten etter at du
57 har fått den tilbake med tilbakemelding?
- 58 E: Nei det er bare... piss.
- 59 I: Det er bare piss?
- 60 E: Ja.
- 61 I: Helt ||unødvendig?||
- 62 E: ||Ja, det|| er, ja.
- 63 I: Sløs av tid?
- 64 E: Ja.
- 65 02:31 I: Ja. Er det noen spesiell grunn til at du tenker det?
- 66 E: Nei...; altså, man har jobbet med en tekst, og så- jeg bryr meg ikke om hva liksom andre
67 sier om teksten min, hvis- bare om jeg er fornøyd med den, |ja| så, er jeg fornøyd med den, ja.
- 68 I: Ja. Så eh-
- 69 E: Så det er egentlig de som sier at «du må jobbe videre med teksten, du må gjøre den bedre.»
70 Så, nei.
- 71 02:58 I: Nei, fordi når du har levert inn en tekst så er du kanskje fornøyd med den? |mhm, ja|
72 Da er du ferdig med den?
- 73 E: Slik som, jeg er fornøyd med denne¹⁷.
- 74 I: Ja. Og da er det jo ikke noen grunn til at du skal |nei| jobbe videre med den kanskje? Nei.
75 Eh og når du får en tekst tilbake med en tilbakemelding, hva tenker du og hva gjør du?
- 76 E: Hva mener du?

¹⁷ Førstekastet til elevteksten.

- 77 I: Eh har du fått eh tilbakemeldinger tidligere?
- 78 E: Ja.
- 79 I: Ja. Eh og når du har fått disse, har du tenkt eller gjort noe, eller har du tenkt og gjort
80 absolutt ingenting? Slik som nå når du har fått denne-
- 81 E: Altså, når folk gir meg tilbakemeldinger som dette her [mhm], da- jeg bryr meg ikke
82 akkurat ikke.
- 83 I: Nei, så da gjør du kanskje ikke noe med den heller da?
- 84 E: Nei, slik som nå, jeg skal bare- jeg tror jeg bare skal snakke med MEDELEV.
- 85 03:41 I: Ja. Så... pleier du å lese gjennom den da først for å se hva du har fått, eller leser du
86 den ikke?
- 87 E: Jeg leser jo den, men; jeg bryr meg ikke liksom akkurat, det er jo ikke en karakter liksom.
- 88 I: Nei. Så du leser kanskje gjennom den ||en gang og-||
- 89 E: ||Jeg bare leser|| kjapt, og så bare, ja, bryr (meg ikke).
- 90 I: Ja. Og... og så kan det være at du snakker med noen andre om den?
- 91 E: Ja, ja det gjør jo alle, ja.
- 92 04:07 I: Ja. Hva snakker dere om da?
- 93 E: Nei, hva slags kommentar du fikk liksom. Om det et; om teksten din var bare bæsje og...
- 94 I: Heh så dere snakker om dere fikk en |god| eh kommentar på om det var bra eller dårlig da?
- 95 E: Ja.
- 96 04:21 I: Ja. Og så lurer jeg på: Hvor ofte bruker du tilbakemeldingene du får? ||Tenker du-||
- 97 E: ||Aldri.||
- 98 I: Aldri?
- 99 E: Nei.
- 100 I: Nei. |Nei.|
- 101 E: Nei, bare for hvis- bare om jeg er fornøyd med den da er jeg fornøyd.

- 102 04:34 I: Ja. Ehm og da lurer jeg på: Hva skal til for at du skal bruke dem, tror du?
- 103 E: [pause] Altså jeg tror når man får slike tilbakemeldinger, jeg har ikke lest den da¹⁸ men
104 ehm; der tror jeg kan- Lene vil hjelpe og gjøre teksten bedre. |mhm| Men sånn som jeg bryr
105 meg ikke, jeg er fornøyd med teksten, og jeg sitter på den, jeg vil ikke forandre på noe.
- 106 04:58 I: Nei. Så du kommer absolutt ikke til å |nei| forandre noe? Kan det skje-
- 107 E: Eller, småting, slik som her, jeg ser jo litt feil da, i mine setninger. |ja| Det er enkelt, det er
108 jo-
- 109 I: Ja, så hvis du ser feil |ja da, da tar jeg-|, eller hvis det er enkelt, da kan du gjøre det?
- 110 E: Men ikke- det her er jo- bare kikker langt tilbake¹⁹ men- det er sånn eh «flott», ja, «navn»,
111 ja, «her var det mye interessant. Du må ha med mer informasjon. Hva kan du fortelle om
112 DRAMMEN SYKEHUS? Hvor mange ansatte»- Sånn som- jeg vet ikke jeg hvor mange sånn
113 ansatte det er, så det er- den er jo helt eh idiotisk å si. Og så hvilken avdeling jobber du-
114 jobber, eh, mammaen min på. Og så: «Kan du si noe om eh om når hun jobber?» Hun jobber
115 jo, ja liksom, [ler] hvorfor skal de vite det? |mhm| Hun jobber jo; hun jobber vanlig senvakts
116 nattevakt, dagvakt, eh jeg vet ikke hva du kaller det, dagvakt eller noe sånt. At liksom hun går
117 åtte og kommer hjem til tre.
- 118 06:04 I: Mhm. Men er det informasjon som du føler at du ikke trenger å ha med der da?
- 119 E: Nei, folk vet det jo at det er (tidslinjen på--) Faren min jobber jo i Statoil, og han kjører syv
120 førti hver dag liksom |mhm|. Altså det er ikke sånn at han kan- han er direktør der så, han kan
121 ikke- eller det er jo, han har jo en sjef over seg, altså sjefen har flere sjefer vet jeg, ja. [ler] Det
122 er litt komplisert.
- 123 I: [ler]
- 124 E: Og så, pappa kan ikke bare bestemme «nei i dag drar jeg til torget i dag» liksom, og så
125 kommer han hjem fire.

¹⁸ Einar så raskt over teksten og tilbakemeldingen like før intervjuet startet, men det kan godt hende at han så på dem men leste dem ikke.

¹⁹ Einar blar raskt gjennom elevboka og frem til den åpne siden med den aktuelle teksten. Einar ser sannsynligvis over tidligere tekster og tilbakemeldinger.

- 126 06:37 I: Ja, så |Det er-| med andre ord når alle andre uansett vet det så er det da ikke vits i at
127 du skal skrive det |nei| i teksten |nei|, det er det du tenker?
- 128 E: [nikker]
- 129 06:42 I: Ja. Eh-
- 130 E: Og så «går hun»- hva står det der?²⁰ «Går hun vakker?»
- 131 I: ²¹«Går hun vakker?»
- 132 E: Å ja, ja, det gjør jo alle. |ja| Vakker. (Det er jo-)
- 133 06:56 I: Tenker du at det er noe du ville hatt med i teksten?
- 134 E: Nei.
- 135 I: Nei.
- 136 E: Alle vet jo at sykepleiere må gå vakter. Altså det er jobben deres.
- 137 I: Ja.
- 138 E: Og så eh «Hva- hva med helger?» Alle jobber jo helger nesten nå. Nei, ikke hun som bor
139 over oss, hun jobber bare i ukedagene sånn at hun har fri i helgen. Eller- eller, hun er sånn der
140 at- det er sånn der sykepleier som går hjem til folk.
- 141 I: Å ja, hjemme|ja|sykepleier? |mhm| Mhm.
- 142 E: Det er hun som bor over oss. Eh «Må hun jobbe da?» «Er det noen ulemper med jobben?»
- 143 Ja; ja, ja, det er det, det er alltid ulemper med jobben. Hun kan jo eh [pause] Å hva var det,
144 har du sett på det der «Leger uten grenser»?
- 145 I: [nikker]
- 146 E: Ja?
- 147 I: ²² Lite grann, |mhm| ikke alt.

²⁰ Einar peker på lærerkommentaren i elevboka.

²¹ Intervjueren lener seg mot elevboka og leser lærerkommentaren.

²² Intervjueren holder den ene pekefingeren og tommelen mot hverandre foran ansiktet sitt for å gestikulere og understreke «lite grann».

148 E: Det var en doktor der som eh mamma kjente som eh ja, var med i det programmet, og han
149 ble jo stygt såret. |hm?| Eh nei, nei, han liksom, ja, det var tøft. |mhm| Ja sånn det er ikke
150 akkurat de er ikke i krig og- nei de hjelper jo alle som har vært; eller ja, og så «er det noen
151 ulemper?», ja det er jo mange ulemper med alle grupper. Sånn som at pappa kommer jo hjem
152 noen ganger halv syv. |mhm| Og så må vi lage mat, det er kjedelig. |ja| Og så, men mamma sin
153 jobb er at noen ganger må hun jobbe en... to dager, og så får vi ikke se henne på to dager.

154 08:25 I: Ja. Men nå har jo du fortalt kjempemasse om teksten din som du kanskje ikke har
155 skrevet der, men |nei| du føler kanskje ikke at du trenger å skrive det for det om?

156 E: Nei... nei.

157 08:34 I: Nei. Eh og da lurer jeg på eh du kommer jo sikkert til å få flere tilbakemeldinger i
158 fremtiden, |ja| vet du om det er noe som kan skje da som gjør at du får mer lyst til å bruke
159 dem? Eller har du funnet ut at du aldri i livet skal bruke en tilbakemelding?²³

160 E: Det får fremtiden finne ut.

161 I: [ler] Ja, så du vet ikke akkurat nå?

162 E: Nei.

163 I: Nei.

164 E: Altså... «Hvor gikk hun på høyskolen?» liksom. «Hva er- hva er de viktigste fagene her?»
165 Altså de viktigste fagene de er jo sykepleier. Altså man må jo- matte. Matte. |mhm| Man må jo
166 regne; medisiner og sånt. |mhm.| Og så... må man kunne språk, siden det er sånn noen ganger
167 på kinesisk og sånt. Men de får jo aldri inn kinesiske medisiner. De får inn amerikanske.
168 |mhm|

169 09:22 I: Jeg hører jo og at det er- det er jo veldig mye du kan og, men... er det det at du ikke
170 gidder å skrive det, eller-

171 E: Nei men jeg føler ikke at det trenger de å vite.

172 I: Ja.

173 E: Ja.

²³ Intervjueren begynner å smile når hun sier denne setningen. Einar lener seg tilbake og smiler med.

- 174 I: Eh, og da, hvis vi går litt tilbake til intervjuet-
- 175 E: Det er- det er liksom at- ikke at de skal vite alt hva mamma holder på på jobben liksom.
- 176 I: Nei. Men-
- 177 E: At liksom, ja.
- 178 09:44 I: Hvordan vet du hva de skal vite? Det bare vet du?
- 179 E: Ja det bare- ja.
- 180 I: Ja.
- 181 E: Ja.
- 182 I: Litt sånn selvfølgelig |ja| hva du trenger å ha med |mhm, mhm.| og ikke ha med? Eh-
- 183 E: Sånn jeg syns det her²⁴ er nesten på grensen liksom. ²⁵Hvor er det? Ja, «Hva»- det- jeg syns
- 184 det er over grensen altså. ²⁶Hvilken avdeling jobber eh mamma på? Altså det er; det er, ja.
- 185 10:09 I: Hvorfor syns du det er over grensen?
- 186 E: Nei ehm altså... det er ikke liksom at eh hun er kjendis liksom og (jobber som sykepleier).
- 187 Og så er det at, hvorfor trenger de det? Å vite det liksom. |mhm| Altså jeg- jeg vil heller ikke
- 188 det.
- 189 I: Nei.
- 190 E: Nei.
- 191 I: Og det- du gidder kanskje ikke å finne ut av det |nei| heller?
- 192 E: Så hvorfor skal de bry seg da?
- 193 10:34 I: Mhm. Tror du at du kommer til å snakke om dette med Lene, eller er du bare ferdig
- 194 med å skrive teksten nå?
- 195 E: Nei, jeg syns jeg er ferdig.
- 196 I: Ja.

²⁴ Einar gestikulerer med hånda mot lærerkommentaren.

²⁵ Einar ser over lærerkommentaren.

²⁶ Einar leser av lærerkommentaren. («Hvilken avdeling jobber **Marte** på?»)

- 197 E: Jeg har en halv side. |mhm| Mer enn en halv side tror jeg²⁷, ja.
- 198 10:50 I: Ja. Eh og da lurer jeg litt på, hva forventer du egentlig at en lærer skal gjøre når hun
199 skal skrive en tilbakemelding til en elev?
- 200 E: Hun må først lese den grundig.
- 201 I: Ja.
- 202 E: Mhm. Og så se om det er skrivefeil og sånn, |ja| mangler det punktum? Det er det viktigste!
203 Ikke å skrive eh hvilken avdeling jobber eh mamma på liksom, det er jo helt bortkastet skrive
204 eh penn eh bly. |ja| [smiler] Koster penger det og.
- 205 11:16 I: Heh det er sant det. Og når du sier «rette skrivefeil», skal hun rette alle skrivefeil da?
- 206 E: Nei, men da kan hun bare skrive det her²⁸ liksom, og... ta en litt- for eksempel en pil opp
207 der²⁹, eller, |mhm| ja og så kan jeg ta det når vi kommer på skolen liksom. |[Det er ikke så
208 stress.]]
- 209 11:29 I: ||Ja, så bare|| peke ut det viktigste kanskje?
- 210 E: Ja.
- 211 11:33 I: Ja. Er det en spesiell grunn til at du synes at det er mindre viktig med å kommentere på
212 informasjon og sånt?
- 213 E: Altså når [pause] noen [pause] Jeg kan være veldig sta da, så- Altså jeg synes det her³⁰ er
214 bra nok. |ja| Det er ikke liksom tipp topp, men det bryr ikke meg, bare jeg er fornøyd med;
215 |mhm| det så går det fint.
- 216 11:59 I: Ja. |ja| Så da, så lenge du er fornøyd så ||er det det viktigste?||
- 217 E: ||mhm, jeg tar ikke|| tilbakemeldinger så inn på meg liksom |mhm| Når jeg er fornøyd med
218 teksten da er jeg fornøyd med teksten.
- 219 12:08 I: Ja. Men- men du retter skrivefeil?
- 220 E: Ja, ja. [ler] |ja| Det kan jo gå ned i karakter liksom.

²⁷ Einar ser over teksten.

²⁸ Einar gestikulerer med hånda over tilbakemeldingen under elevteksten.

²⁹ Einar peker på elevteksten.

³⁰ Einar gestikulerer med hånda mot elevteksten.

221 12:13 I: Mhm. Å ja, du tror ikke du kan gå ned i karakter på informasjonen, hvis du mangler
222 informasjon?

223 E: Nei egentlig så bryr jeg meg ikke om karakterer, jeg satser bare på gym og... ja, [ja] de
224 andre aktivitetsfagene, det er jo det som er gøyest.

225 12:27 I: Mhm. Eh og da lurer jeg på, hvordan mener du at eh du burde ha brukt
226 tilbakemeldingene når du får dem?

227 E: Hva mener du?

228 I: Eh nå sier du at du ikke skal bruke den i det hele tatt, [mhm] det er det ikke vits i, men
229 [Eller-] er det det du mener en elev burde gjøre når de får en tilbakemelding?

230 E: Nei her- det- det hun skrev her, [mhm] det var jo bare... tull. «Hvilken avdeling jobber du
231 på?» [mhm] Det [[er- hvorfor skal de vite det?]]

232 I: [Okei, så hvis vi tenker litt nå-] Ja, hvis vi tenker litt mer på når en elev får en
233 tilbakemelding generelt sett, mener du-

234 E: Det er noen nesten som begynner å gråte hvis de får jobbet litt videre med den liksom [oi].
235 Jo [ja] en på barneskolen, jeg skal ikke nevne navn da, [ja?] men hun begynte å eh ja. [ler]

236 I: Oi.

237 E: Ja.

238 13:12 I: Ja fordi tilbakemeldingen var så fæl? Eller?

239 E: Nei, det var- jeg tror det var sånn «skriv litt mer, så [ja.] får du bedre, ja, [ja] liksom,
240 resultat.»

241 I: Ja.

242 E: Ja.

243 13:22 I: Så det beste er egentlig å ikke få tilbakemeldinger og ikke bruke dem?

244 E: Eller, det er gøy å få tilbakemeldinger da, hvis de er bra, men å skrive negative, da kan de
245 heller skrive dem på en fin måte.

246 I: Ja. Klarer du å-

247 E: Liksom at jeg- du kan... litt. Ikke så mye. Eller, det kan jo være mye, hvis de skjønner det
248 litt ironisk.

249 I: Ja.

250 E: Ja. Jeg tror nesten alle på ungdomsskolen bør skjønne ironi- ironisk.

251 13:50 I: Mhm. Så eh men, hvordan kan du skrive en- en ³¹«snill» eller «fin» tilbakemelding
252 da?

253 E: Eh du kan skrive; eh altså [pause] det er jo ikke, liksom, vanskelig, man ser jo det på
254 eleven hva han bør gjøre mer på, da kan man liksom skrive det... «du må vær så snill å skrive
255 litt mer», da får de mye bedre resultat. |mhm| Men det kan også virke litt sånn inn på andre.
256 |[«Vær så snill», ja.]|

257 I: ||ja. Så da vil du bare-|| Vær litt grei når du ||skriver kommentarene?||

258 E: ||Ja liksom bare|| be «Kan ikke du skrive litt mer?»

259 14:27 I: [ler] Liksom ikke bare å si: «Å du skal gjøre sånn og sånn og sånn» |ja|, men heller
260 spørre ||[litt fint om de kan gjøre det?]|

261 14:34 E: ||Gi barn valg!|| |ja| Gi barn valg i stedet for å bare «du skal gjøre sånn. Sånn. Sånn.»,
262 |ja| i stedet for «du kan- du kan velge å gjøre sånn og sånn og sånn.» |ja| i stedet for «du skal
263 gjøre det og det og det.» |ja|

264 I: Ja det tror jeg er en viktig forskjell.

265 E: Mhm.

266 I: Mhm.

267 E: Sånn som jeg får jo velge hva jeg... liksom plikter jeg gjør hjemme. |mhm| Men det er jo
268 bare sånn småplikter liksom. |mhm| Det får ikke jeg penger for, men det går helt fint, det er
269 liksom, de er så enkle, jeg er så vant med det, så det er sånn fem minutter og så er jeg ferdig
270 med de. Bare eh ta en klut og ta over [ler]

271 I: [ler]

³¹ Intervjuer indikerer med fingrene hermetegn til «snill» og «fin».

272 E: bordet liksom, det tar sånn³².

273 15:08 I: Så da lurer jeg på, hvis du hadde fått litt mer spørsmål og valg i den kommentaren i
274 stedet for det du har fått der, tror du at du hadde brukt den da?

275 E: Jeg hadde sikkert brukt mye mer liksom, eller, jeg vet ikke, siden da- jeg må jo se på
276 kommentarer om det er noe jeg syns er bra eller om- nå tar jeg bare dette her som et eksempel
277 da, liksom «her var det mye interessant» det er- det er, ja, det var bra. «Du må ha mer
278 informasjon.» det var jo; jeg har nok informasjon, hva- hva trenger de å vite om moren min
279 mer? |mhm| Det er liksom, altså, det er ikke sånn at de må vite hva alt de holder på med
280 liksom, |ja| på jobben. For sånn de vet ikke hva jeg gjør på fritiden liksom. |mhm| Eller trener
281 stort sett bare men, [pause] ja men jeg er jo ofte med venner og, det er liksom trening ni og
282 slutter halv elleve liksom.

283 16:00 I: Og da lurer jeg på, hva syns du om de tilbakemeldingene du pleier å få? Eh syns du
284 tilbakemeldinger generelt sett er helt ubrukelige for eksempel?

285 E: Eh for meg er det; helt ubrukelig, men jeg kommer ikke til å liksom begynne å gråte av en
286 tilbakemelding, sånn som ³³«du må ha mer informasjon», det bryr ikke jeg meg om liksom.
287 |ja| Så, ja.

288 16:22 I: Ja. Har du noen gang opplevd at de ikke har vært ubrukelige? Eller har det alltid vært
289 sånn?

290 E: Ja.

291 16:29 I: Ja. Eh vet du om dere har jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger i timen?

292 E: At liksom at vi snakker om det?

293 I: Ja.

294 E: Altså alle sammen?

295 I: For eksempel alle sammen. |eh... ja...|Eller to og to, eller alene med |[læreren, eller-|

296 E: |[det virker]| gøy!

³² Einar holder den ene hånda høyt og knipser med fingrene, trolig for å understreke at vaskingen er unnagjort på et blunk.

³³ Einar leser av tilbakemeldingen.

- 297 I: Men har du gjort det?
- 298 E: Nei jeg tror ikke det.
- 299 I: Nei.
- 300 E: Det husker jeg ikke. Jeg- jeg vet ikke. [pause] [[Men du kan spørre...]]
- 301 I: ||men det kan være?||
- 302 E: ja det får du spørre Trine³⁴ om eller noe sånt. Ta hun andre. Eller MEDELEV, jeg husker
- 303 ikke. |ja|
- 304 16:59 I: Eh tror du det hadde vært gøy hvis dere gjorde det? [[Eller tror du det hadde vært like
- 305 ubrukelig som å få tilbakemelding der?]]
- 306 E: ||Ja, det hadde vært mye bedre.|| Altså det er gøy å snakke om tilbakemeldingen liksom.
- 307 I: Mhm. Kanskje det hadde hjulpet da, at når du får tilbakemeldinger sånn som der at dere
- 308 snakker mer om det heller kanskje?
- 309 E: Man snakker jo mye om tilbakemeldinger.
- 310 I: Ja. |ja| Eh i timen, eller med elever? Eller på fritiden?
- 311 E: Med fri- på fritiden, når vi gjerne er med foreldre for eksempel. |ja| Men jeg, ja, jeg bryr
- 312 ikke meg om tilbakemeldinger egentlig. |nei| Men det- det er noen ganger jeg må ehm ikke ta
- 313 til de meg men jeg må liksom bruke de, til en tekst, eller |mhm, mhm| jobbe med-
- 314 **17:38** [brannalarmen går]³⁵
- 315 E: Oå!
- 316 I: Oi!
- 317 I: Da tar vi en pause her!
- 318
-
- 319

³⁴ Einar vet at Trine også skal intervjues.

³⁵ Både intervjueren og Einar skvetter, og samtalen avsluttes brått.

320 **Opptak 6 – Einar del 2**

321 Tirsdag 14.03.2017 kl. 10:30

322 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjuer og elev sitter ovenfor hverandre.

323 Intervjuet varer i 9 min. og 27 sek. (00:18-09:45)

324

325 Informasjon om skrivesituasjonen:

326 Einar har med seg elevboka og legger den foran seg før intervjuet starter. Jeg oppfordrer ham
327 til å lese gjennom teksten og tilbakemeldingen før vi setter i gang med intervjuet. Han ser
328 raskt over teksten og sier deretter at han er klar til å sette i gang. Under hele intervjuet ligger
329 elevboka foran Einar, slått opp på siden med den aktuelle teksten og tilbakemeldingen.

330

331 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

332 Likesom det forrige intervjuet vårt virker samtalen mellom meg og Einar som genuin i dette
333 intervjuet også. Einar fremstår som trygg og er ikke redd for å snakke. Han ser ut til å ha
334 mindre energi i dag enn i går. Han sitter mer i ro og utdyper mindre enn i det forrige
335 intervjuet. Han virker fremdeles opplagt og engasjert i samtalen. Kanskje kan forskjellen i
336 energinivået skyldes av at intervjuet blir gjennomført rett før lunsj, i motsetning til i går, når
337 intervjuet ble holdt rett etter lunsj. Vi smiler begge godt gjennom hele intervjuet og fører
338 samtalen med god humor.

339

340

341 /Intervjueren oppsummerer sammen med eleven hva de snakket om i forrige intervju og hvor
342 samtalen ble avsluttet./

343 **00:18** I: [...] vi satt jo og snakket litt om hva du synes om det å få tilbakemeldinger, og |mhm|
344 snakket litt om den du har fått der. |mhm| Eh og da lurer jeg på i dag eh hvorfor tenker du at
345 du skal skrive denne teksten dere har skrevet der?

346 E: Hm?

- 347 I: Ja i klassen, ikke sant, så har jo dere fått en oppgave om å skrive dette intervjuet.
- 348 E: Ja.
- 349 I: Og vet du hvorfor du har fått beskjed om å skrive den?
- 350 E: Eh
- 351 I: For eksempel, skal dere lære noe, eller øve dere på noe, eller prøve dere på noe? Eller bare
- 352 skriver du tekster i norsk for å skrive tekster i norsk?
- 353 E: Eh jeg vet ikke.
- 354 I: Har ikke tenkt så mye på det kanskje?
- 355 E: Nei.
- 356 I: Nei. Og Lene har ikke sagt noe heller, hun har bare sagt: «Skriv denne teksten.» [ja] Ja.
- 357 Tenker du at det er det dere gjør på skolen og, at dere bare skriver tekster for å skrive tekster?
- 358 E: Ja.
- 359 I: Har du noen gang fått inntrykk av at dere gjør det for å få til noe?
- 360 E: Nei.
- 361 01:21 I: Nei. Eh og så lurer jeg på, har du fått vite hva du må gjøre når du skal skrive denne
- 362 oppgaven?
- 363 E: Eh [pause] si det igjen.
- 364 I: Ja, har du fått vite hva du skal gjøre når du skal skrive den teksten der? Har du fått beskjed
- 365 om at du skal gjøre for eksempel sånn og sånn, har du; fått en oppgave der det står litt ting om
- 366 hva du skal gjøre når du skriver den?
- 367 E: Eh, hun³⁶ sa bare: «Oppgave; vi jobber med denne teksten i tre uker nå.» Og jeg husker
- 368 ikke hva hun [ler] sa.
- 369 I: Nei heh. Så det kan være at- det kan være at Lene har sagt noe, men i så fall så husker du
- 370 det ikke?

³⁶ Lene, læreren.

371 E: [Nikker]³⁷

372 02:01 I: Ja. Eh og så lurere jeg på, har du fått eh noe som kan hjelpe deg når du skriver den
373 teksten, for eksempel et ark der det står noen tips på, eller; har dere lært en spesiell måte å
374 skrive tekster på i klassen, vet du det?

375 E: Eh nei. Jeg bare skriver tekster på den måten jeg vil.

376 I: Ja. |[Så-|

377 E: |[Og hvis]| bare- det er feil da tar jeg bare en liten kjapp eh returdings³⁸, |mhm| og så retter
378 jeg på de feilene.

379 02:28 I: Så når dere jobbet med denne teksten i tre uker så har dere bare satt dere ned i
380 klasserommet og begynt å skrive, og det er alt dere har gjort?

381 E: Ja.

382 02:36 I: Ja. Har dere snakket... om tekstene mens dere har jobbet med den, eller har dere bare
383 sittet en og en? For eksempel at lærer, Lene, har sagt noe høyt foran klassen, eller at du har
384 måttet samarbeide med andre elever?

385 E: Nei, jeg har bare skrevet denne teksten for meg selv.

386 I: Ja. Så du satt bare stille i |ja| klasserommet, skrevet ned og så var du |[ferdig?]|

387 E: [smiler] |[Ja, stille]| og stille.

388 I: [ler] Eller, du skulle sitte stille og jobbe med den.

389 E: [smiler og nikker]

390 03:05 I: Ja. Skal vi se, og; men da lurere jeg på, når du skriver teksten, |mhm| eh hvordan vet
391 du hva du skal skrive? Eh har du fått vite noe om det? Eh for eksempel at du har spurt Lene
392 underveis hvis du har lurt på noe, eller har Lene bare sagt: |eh| «Skriv et intervju!» og så
393 visste du «aha, jeg vet hvordan jeg skal skrive et intervju». Satt deg ned og skrev det.

394 E: Nei, hun måtte hjelpe meg litt.

395 I: Ja, så da- hvordan hjalp hun deg? Hvordan-

³⁷ Måten han nikker på virker forsiktig, som om han fremdeles sitter og tenker.

³⁸ Retur/Backspace på et tastatur. Refererer til fjerning av tekst.

396 E: Hun sa at jeg skulle skrive i eh liksom fortid, siden vi skrev en sånn her eh det var lettere å
397 skrive spørsmål. |mhm| Og så skulle vi liksom skrive en slags innledning |ja| her.

398 I: Eh og når du har fått vite dette, er det slik at-

399 03:53-03:57 /En lærer låser seg inn i rommet, men lukker igjen så snart han får øye på oss./

400 03:57 I: Men er det slik at hvis du har lurt på noe så har du sittet og jobbet alene med teksten,
401 og så har du kanskje rullet opp hånden og spurt spørsmål og fått svar. Er det slik det virker?

402 E: Eh

403 I: Eller; hender det at Lene for eksempel sier noe foran hele |[klassen, eller-|

404 E: |[Ja. Ja. Det er...]|

405 I: Det skjer det og?

406 E: Ja.

407 I: Ja.

408 E: Begge deler.

409 04:16 I: Ja. Eh og da eh lurer jeg på hvorfor eh tror du at du har fått akkurat den
410 tilbakemeldingen du har fått der? Du fikk jo litt om- vi kan jo se litt på den. |mhm| ³⁹For du
411 fikk jo- jeg vet at du fikk litt om at du måtte ha mer informasjon, |ja| og så har du fått vite at
412 det er mye interessant der. Eh hvorfor tror du at du har fått kommentar på akkurat det, og for
413 eksempel på ikke noe annet som du har hatt med i teksten din?

414 E: Eh [ler] det er jo akkurat som eh det er akkurat som det vi tok i går, hvilken avdeling
415 jobber eh mamma |mhm, mhm| på liksom, det- altså det er ikke; hvorfor skal de vite det?

416 I: Ja. Men |[tror du]|

417 E: |[Og så er det sånn]| «hvorfor gikk hun på høyskole?» Og så- og så «Hva er de viktigste
418 fagene her?». Og så [pause] de som vil bli sykepleier de; de som begynner på sykepleier, de
419 søker nesten opp hva de viktigste fagene er, eller spør |ja| en lærer. De leser ikke min tekst, da
420 må de få tak i boken min.

³⁹ Intervjueren lener seg over teksten. Både intervjueren og Einar ser over tilbakemeldingen.

421 15:07 I: Nei. Men eh hvis det er sånn du tenker, hvorfor tror du Lene har skrevet akkurat det⁴⁰
422 til deg? [smiler] Bare for å plage deg?

423 E: [ler]

424 I: [ler]

425 E: Eh jeg vet ikke hvorfor hun har skrevet det |nei|, men liksom, «er det noen ulemper med
426 jobben?» Det er jo alle mulige ulemper med alle jobber. |mhm| (Sånn som jeg har lyst til å bli
427 -- da), og det er- det er kjipt og det eneste de blir (--) om og drept liksom. Ja. [ler]

428 05:41 I: Ja. Eh føler du da at tilbakemeldingen kan hjelpe deg i å... forbedre teksten?

429 E: Nei, jeg syns bare egentlig at tilbakemelding burde ikke være bare «teksten var bra» men
430 «du bør liksom ha litt mer punktum og sånn». |ja| Kanskje sånn. Ikke- ikke liksom at eh «Går
431 hun vakter?» for eksempel, eller |ja| «Hvilken avdeling jobber hun på?».

432 I: Kanskje vise litt mer |[hva du kan gjøre rett og slett?]|

433 E: ||Ja, hva som jeg kan|| gjøre bedre, siden det her gjør ikke teksten bedre. |nei| At ansatte
434 bare- altså, jeg sa det i går, der går grensen! [smiler]

435 I: [smiler] Ja, ja, |[ja, vi sa det jo i går, ja.]|

436 E: ||Hvilken avdeling jobber|| mamma på. Altså, det er jo liksom at de skal drepe hun liksom.
437 |mhm| Akkurat, punkt og prikke.

438 I: [ler] Greit.

439 E: Liksom «når jobber hun? Når tar hun fri? Når er hun hjemme?» |mhm| Det er jo akkurat-
440 det er jo, da kan jeg jo bare si sånn alt hun gjør da. |mhm|

441 06:41 I: Eh og da lurer jeg på, hva har du tidligere fått tilbakemelding på av Lene? [pause] Er
442 det mye av det samme, eller er det forskjellige ting du pleier å få tilbakemelding på?

443 E: Det er jo forskjellige ting da, men det er jo- det er jo sånne hjemmelekser.

444 I: Ja.

445 E: Mhm.

⁴⁰ Intervjueren peker mot tilbakemeldingen.

446 I: Men er det da- eh ber hun da og om mer informasjon for eksempel, eller er det mer sånn
447 som du vil ha, eh-

448 E: Neida det er liksom eh «du har jobbet bra med denne leksen, men» eh men, ja. [smiler] Det
449 er jo alltid et men.

450 I: Det er jo alltid et men. [ler] Men sier hun og da hva du kan gjøre? [[Eller sier hun bare «det
451 er feil og det er feil»?

452 E: [[Ja noe er...-]] Nei hun sier hva jeg kan gjøre bedre [ja.] med leksen min, men jeg bryr meg
453 ikke om tilbakemeldinger liksom.

454 07:27 I: Ja. Eh og så lurere jeg på, visste du på forhånd hva Lene kunne komme til å
455 kommentere på?

456 E: Eh; jeg trodde hun skulle si at jeg måtte ha mer komma. [ja] Siden jeg har veldig mye
457 punktum.

458 I: Men det har du jo ikke fått tilbakemelding på.

459 E: Nei, så, ja. Ja.

460 I: Så da visste du vel egentlig ikke hva hun kom til å kommentere på? Du trodde du visste det,
461 men du fikk noe annet?

462 E: Ja.

463 I: Ja.

464 E: Men jeg- «Går hun vakter?» Alle sykepleiere går jo vakter. [Ja.] [[Det er jo sånn skift-]]

465 I: [[Fikk egentlig kommentar på]] det du tenkte ikke var nødvendig da?

466 E: Ja. [mhm.] Og så, ja.

467 08:07 I: Og da har jeg bare ett spørsmål igjen, og jeg lurere på, eh med tanke på det vi har
468 snakket om i dag, og i går, er det noe du har lyst til å legge til? Noe du føler du har lyst til å
469 snakke om, eller ta opp, eller mener vi ikke har snakket om som vi burde ha snakket om?

470 E: Eh; hm [pause]

471 I: Og hvis du ikke kommer på noe nå, men du kommer på etterpå så kan du bare komme
472 tilbake. Tar vi [ler] et til intervju hvis du vil det.

473 E: Men eh jeg lurer på liksom hvorfor ehm hvorfor [pause] Altså her er- «Hvor gikk hun på
474 høyskolen?» |mhm| Altså, det kan være greit å vite, men hvorfor skal de vite det?

475 I: Men eh da må du jo- «de», hvem er «de»? Da må du jo tenke litt på hvem er det eh du
476 skriver til? Ikke sant, |[for hvis du skriver til deg selv, da-|

477 E: |[Jeg skriver jo- jeg skriver til Lene tror jeg.]|

478 I: Ja. Og du tror og at Lene vet det?

479 E: Nei, men, det syns jeg ikke hun trenger å vite det liksom. Jeg tror nesten ingen trenger å
480 vite det, hvor hun gikk på høyskole liksom.

481 I: Ah...

482 E: Altså, «Hvilken avdeling jobber hun på?». Altså det- det- nei. |ja| Det blir bare litt feil.

483 I: Men vet du hva jeg syns? Jeg syns du har hatt veldig mange gode poeng når vi har snakke
484 om den tilbakemeldingen, så det er jo ikke så dumt å bare si til Lene at du syns at det ikke
485 høres nødvendig ut. Og så må du spørre Lene: «Hvorfor sier du at jeg skal ha det med da?»

486 E: Ja jeg får sikkert anmerkning av det.

487 I: [ler] Tror du at du får anmerkning av å si det?

488 E: [ler] Ja, jeg orker ikke, det er jo bare, ja.

489 **09:45** I: Nei. Men det- det forstår jeg godt. |ja| Men da er vi helt ferdige med intervjuet, |mhm|
490 så tusen takk for en veldig kjekk samtale og gode svar! Syns du det var greit å ha intervjuet?

491 E: Ja.

492 **09:58** I: Ja, så flott.

493 /Einar spør om han skal sende inn neste elev. Jeg takker ja og ber ham om å sende inn Tone.

494 Einar forlater rommet./

1 **Vedlegg 7C: Transkripsjon av intervju med Tone (mars)**

2

3

4 **Opptak 7 – Tone**

5 Tirsdag 14.03.2017 kl. 10:30

6 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjuer og elev sitter ovenfor hverandre.

7 Intervjuet varer i 23 min. og 4 sek. (00:46-23:50)

8

9 Informasjon om skrivesituasjonen:

10 Elevene fikk i går tilbake førsteutkastene deres med tilbakemeldinger fra Lene. Tone får med
11 seg det første kvarteret av norskundervisningen i dag, hvor elevene skal bearbeide tekstene
12 sine. Hun har med seg elevboka til intervjuet, hvor hun har skrevet førsteutkastet for hånd,
13 samt har begynt å jobbe videre på teksten. Tilbakemeldingen fra Lene er skrevet for hånd og
14 består av kommentarer underveis i elevteksten og sluttkommentarer under elevteksten.
15 Sluttkommentarene er skrevet på samme siden som elevteksten, samt på den neste siden i
16 elevboka.

17 Jeg oppfordrer Tone til å lese gjennom teksten og tilbakemeldingen en gang før vi setter i
18 gang med intervjuet. Tone tar seg god tid til å lese gjennom teksten. Elevboka ligger foran
19 Tone gjennom hele intervjuet. Til tider er elevboka slått opp på siden med den aktuelle
20 teksten og den første delen av tilbakemeldingen, og til tider er den slått opp på siden med den
21 resterende delen av tilbakemeldingen.

22

23 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

24 Samtalen mellom meg og Tone virker ærlig og avslappet. Tone virker noe forsiktig når hun
25 snakker, men ikke sjenert. Hun fremstår som rolig og utadvendt, og vi har en god tone
26 sammen gjennom intervjuet.

27 En gang i løpet av intervjuet dukker en lærer opp i døra for å se etter noen elever, men går
28 fort. Forstyrrelsen bryter opp intervjusamtalen, men ser ikke ut til å forstyrre Tone. Jeg er

29 forholdsvis lite overrasket selv, ettersom jeg har opplevd lignende tilfeller flere ganger. Vi
30 plukker fort opp tråden igjen i intervjuet.

31

32 I er forkortelse for intervjueren og forfatteren av oppgaven, Ida.

33 T er forkortelse for eleven som blir intervjuet, Tone.

34

35

36 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

37 **00:46** I: Hvorfor skal dere, elevene i klassen, få tilbakemeldinger?

38 T: Fordi at hvis vi får tilbakemeldinger fra andre så er det mye enklere og sånt, de vil se mye
39 enklere de feilene som man har med enn den personen som skriver de selv.

40 01:05 I: Mhm. Eh og når du får eh disse tilbakemeldingene da, føler du at de hjelper deg med
41 å se andre sine feil? Eller hjelper de deg med å se dine egne feil?

42 T: Ja det har egentlig gjort det, veldig mye egentlig.

43 I: Ja. Eh og er det nettopp derfor du har fått denne tilbakemeldingen der for eksempel?

44 T: Eh ja... jeg har jo fått en tilbakemelding og så... er det jo andre og så endte jeg jo for
45 eksempel å skrive teksten min på nytt. Da tok jeg vekk ting og sånn, |ja| og skrev det om.

46 01:47 I: Så da tenker du når du får tilbakemeldinger, og gir tilbakemeldinger, så hjelper de
47 deg med å se ting du kan forbedre i teksten da?

48 T: Ja.

49 01:56 I: Ja. Eh og hva syns du om å jobbe videre med teksten etter du har fått den tilbake med
50 tilbakemelding? Hva syns du om det?

51 T: Jeg syns egentlig det er mye lettere da fordi at da kan man... g- få den mye bedre- få
52 teksten mye bedre frem og så er den- så er det gjerne en sånn feil som man hadde fra før av
53 som ikke er der lengre fordi da vet man om de.

54 02:19 I: Mhm. Så... da er det jo veldig nyttig å få tilbakemeldinger da, |[syns du kanskje?]|

55 T: |[Det er det.]] |ja|

56 02:27 I: Eh og når du får en tekst tilbake med en tilbakemelding, hva tenker du og hva gjør
57 du? |Eh| Har du en reaksjon?

58 T: Noen ganger, når det er veldig mye så blir jeg sånn⁴¹ «å herlighet, hva skal jeg gjøre nå?»

59 I: [ler]

60 T: Og så blir jeg litt sånn deppet da men; sånn andre ganger så tenker jeg bare sånn «Ok da
61 gjør jeg det om og så prøver jeg så godt jeg kan.» |ja|

62 02:56 I: Så det kan bli for mye, men ellers så syns du det er greit å få tilbakemeldinger?

63 T: Eh ja, det kan bli for mye. Men jeg føler liksom at jeg har et sånn problem med å skrive i
64 tillegg da, |mhm| så heh noen ganger så blir det for mye.

65 03:15 I: Ja. Men hvis du føler at du får tilbakemelding på veldig mye, bruker du
66 tilbakemeldingen allikevel da? Eller er det sånn at «åh»⁴², da må du bare slutte?

67 T: Da er det noen som ikke [ler]

68 I: [ler]

69 T: bruker, men jeg bruker de fleste da.

70 03:28 I: Ja. Da velger du kanskje ut noen du har lyst til å bruke, i stedet for å bruke alt?

71 T: Ja.

72 03:32 I: Ja. Er det noe spesielt du pleier å velge ut da, eller er det helt tilfeldig?

73 T: Egentlig litt tilfeldig, |ja| sånn, og så- ja, og så er det kanskje sånn komma og punktum og
74 sånn |mhm| som jeg kan gjøre litt enklere og sånn.

75 03:45 I: Ja. Gjerne begynne med de tingene som er litt lettere å fikse da kanskje?

76 E: Ja.

77 03:50 I: Ja. Ehm skal vi se, eh så med andre ord, når du får tilbakemeldingen, så setter du deg
78 ned og retter teksten, det er det du gjør da?

79 T: [smiler] Eh ja, det må jeg ofte gjøre.

⁴¹ Tone smiler bredt og gir meg inntrykket av at hun tar dette med god humor.

⁴² Intervjueren imiterer en utslitt og oppgitt holdning ved å slumpe sammen.

80 04:05 I: [ler] Gjør du det fordi du må gjøre det?

81 T: Eh noen ganger, og andre ganger ikke, fordi at jeg har jo lyst til å prøve å gjøre den så godt
82 som jeg kan. |mhm|

83 04:15 I: Eh og hvor ofte bruker du de tilbakemeldingene du får? Er det alltid? Er det noen
84 ganger?

85 T: Det er vel ikke alltid men det er vel ofte da. |ja|

86 04:30 I: Eh og alle de gangene du bruker de, eh bruker du de alltid eh for å forbedre teksten
87 din da?

88 T: Eh ja... eller bare til andre ganger da jeg skriver andre tekster.

89 04:44 I: Ja, så du kan bruke den tilbakemeldingen du har fått til tekster du skal skrive senere
90 da?

91 T: Ja, fordi at der er det jo sånn «vær litt obs på det» da.

92 I: Ja. Det er jo kjempelurt!

93 T: Mhm.

94 04:56 I: Eh varierer det fra gang til gang hvordan du bruker tilbakemeldingene, eller er det
95 alltid på samme måte?

96 T: Det varierer.

97 05:04 I: Ja. Er det noe spesielt som gjør at det varierer eller er det helt tilfeldig?

98 T: Det er veldig sånn at det er jo andre tekster, typer, og sånn, og så er det jo andre
99 tilbakemeldinger som kommer og da blir det ganske annerledes egentlig.

100 05:19 I: Mhm. Eh og så lurer jeg på, hva er det som skal til for at du skal bruke en
101 tilbakemelding? Er det noe spesielt som er viktig da?

102 T: Eh det er vel egentlig bare at jeg har lyst til å få den til å bli bra, og sånn, og så- eh noen
103 ganger så blir det litt sånn at det var- at det første utkastet sånn det blir bare sånn der at [ler]
104 |heh| jeg bare slenger sammen noe, og så prøver bedre etterpå.

105 05:48 I: Ja. Så med andre ord, eh så lenge du selv ser at du godt kan forbedre teksten, eller har
106 lyst til å forbedre den, da |ja| kan du bruke tilbakemeldingene?

107 T: Ja.

108 05:59 I: Ja. Eh og så lurer jeg på, hva forventer du at en lærer skal gjøre når hun skal skrive en
109 tilbakemelding til en elev?

110 T: Eh da... forventer jeg jo at hun er ærlig. |mhm| Og så ehm at det blir sånne ting som ikke er
111 for vanskelige og sånn og gjøre alt om; og ja, egentlig det. |mhm| Må jo være mulig å kunne
112 heh få gjort det om, |ja| hvis noen måtte skrive hele teksten på nytt.

113 06:38 I: Ja, selvfølgelig. Og når du sier ærlig, eh er det sånn at uansett hvor brutal
114 kommentaren er, eller hvor god den er, så skal bare læreren si sånn som det er da.

115 T: Ja, man burde jo si det sånn som det er, fordi at hvis ikke så kan det bli helt feil.

116 06:53 I: Mhm. Hva tenker du om da hvis teksten har veldig mange feil eller veldig store feil,
117 skal læreren allikevel bare si- si det som det er da?

118 T: Eh man kan jo heller- man kan jo prøve å bryte det litt opp da, |ja| sånn at man sier det på
119 en annen måte.

120 07:08 I: Ja. For det går jo an å være ærlig men og si det på en grei måte.

121 T: Ja. |ja| Man trenger ikke være sånn brutal.

122 07:13 I: Nei. Jeg er helt enig. Eh tenker du og at læreren skal rette alt da?

123 T: Ehm-

124 I: Hvis det er flere feil?

125 T: Hvis det er mange ting så kan man fokusere på det viktigste, |ja| men hvis det er veldig lite
126 og sånn så kan man jo pirke på det og sånn da. |ja|

127 07:29 I: [pause]⁴³ (Sånn.) Og så lurer jeg og på eh hvordan mener du at eh du burde bruke
128 tilbakemeldingene når du får dem. Er det sånn du bruker dem nå det kanskje?

129 T: Eh ja jeg føler jeg bruker tilbakemeldingene mye bedre nå enn det jeg gjorde for et år
130 siden, |mhm| og sånn. Men i tillegg da fikk vi ikke sånn skikkelige tilbakemeldinger. |mhm|
131 Det har vært mye enklere når vi har fått det da.

132 08:03 I: Ja. Og hvordan var det du brukte dem tidligere?

⁴³ Intervjueren noterer «fokus på viktigste» under spørsmål 5 i intervjuguiden.

133 T: Eh da var det litt sånn der «jaja» [ler]

134 I: [ler] «jaja» og legg den vekk eller?

135 T: Ja noen ganger egentlig det.

136 08:17 I: Ja. Så nå har du kanskje lært litt mer og skjønt at du kan bruke den og_

137 T: Ja jeg skjønner bedre hvordan jeg kan gjøre det bedre og sånn. |ja| Og så noen ganger så
138 har det vært sånn at eh man bare skjønner ikke hvordan man skal gjøre det bedre. |mhm| Så da
139 [ler] bare- da legger man det jo vekk fordi at man skjønner ikke hvordan man skal gjøre det
140 bedre.

141 I: Jaja, selvfølgelig. Hvis du ikke kan bruke den så kan du jo ikke bruke den. Men så her i
142 norsk da, da går det fint an å bruke tilbakemeldingene?

143 T: Ja.

144 08:44 I: Ja. [pause]⁴⁴ (Sånn.) Og så lurer jeg på, hva syns du om de tilbakemeldingene du får?
145 Syns du de er urettferdige, nyttige, vanskelige å forstå? |[Hva tenker du om de?|

146 T: |[Jeg syns]| jo de fleste er nyttige, men noen er litt sånn vanskelige å forstå da. |ja|

147 I: Eh har du noen spesiell grunn til at du tenker det?

148 T: Eh vel, det er ofte sånn ting som jeg har- noen ganger så har jeg skrevet noe litt sånn feil,
149 og så putter jeg noe inn som ikke passer inn i det hele tatt. |mhm| Altså det passer heller et
150 annet sted inni teksten, og så- da syns jeg jo det er nyttig å få vite det og så da kan jeg bare
151 flytte det og sånn. |mhm|

152 09:37 I: Men eh hvis de er vanskelige å forstå, er det noe spesielt som gjør at de blir
153 vanskelige?

154 T: Eh det er vel hvis jeg har prøvd veldig lenge å få det sånn riktig og så får jeg en
155 tilbakemelding, og så er det bare sånn «hvordan skal jeg heh fikse det?» |mhm| når man har
156 jobbet så mye med det og |ja| man skjønner ikke helt hvordan man skal skifte teksten uten at
157 det blir helt feil.

⁴⁴Intervjueren blar til neste side i intervjuguiden og krysser av spørsmål 6I og 6II, hvor svarene allerede har kommet frem i intervjuet.

158 10:00 I: Ja. Det forstår jeg godt. |mhm| Eh og så lurer jeg på om dere har jobbet med eller
159 snakket om tilbakemeldinger i timen? Og da mener jeg jo norsktimen her på skolen.

160 T: Eh vi gjør det jo noen ganger før vi får tilbakemeldinger da, men |ja| vi har vel ikke gjort så
161 kjempemye, |[men nok i hvert fall|

162 10:20 I: |[Nei, men dere har jobbet litt-]| Ja dere har jobbet litt med det før dere har fått
163 tilbakemeldingen?

164 T: Ja... |Hva er-| Vi har jo for eksempel jobbet med å gi hverandre tilbakemeldinger og sånn.

165 I: Ja. Syns du det hjelper?

166 T: Ja fordi da blir man mer obs på det man har selv og så; da- for man merker jo bedre på
167 andre enn på seg selv.

168 10:41 I: Ja. Sånn at eh dere har ikke- har dere kun jobbet med hverandre? Eh eller har dere
169 snakket litt om det og i klasserommet, for eksempel med lærer? Eller fått vite hvordan dere
170 kan gi tilbakemeldinger eller_

171 T: Vi har jo fått vite det i timen hvordan vi kan gjøre det og sånn.

172 I: Ja. Så kanskje først snakke litt eh om eh tilbakemelding, hvordan dere kan gjøre det, og så
173 få lov til å prøve det selv da?

174 T: Ja.

175 11:10 I: Ja. Eh hva syns du om den typen vurdering i forhold til læreren, Lenes, vurdering?

176 T: Ehm vel-

177 I: Syns du det- blir det akkurat det samme? Er det nyttig?

178 T: Jeg syns jo egentlig det er litt sånn greit da, fordi at, da gjør vi det sånn frem og tilbake, da-
179 når det kommer fra læreren så er det jo ofte bare sånn en vei og sånn. |mhm| Men det er litt
180 sånn; greiere når det- når man gir tilbakemelding til den- den personen som har gitt i tillegg
181 da. |mhm|

182 I: Sånn at det kommer kanskje frem litt forskjellige ting da, sånn at du har bruk for begge
183 deler kanskje?

184 T: Mhm.

185 11:53 I: Ja. Eh vet du om du syns den ene fungerer bedre enn den andre, eller syns du begge
186 typer vurdering er like bra?

187 T: Eh vel, jeg syns jo at eh punktene kommer mer frem når Lene gjør det da, |mhm| men; jeg
188 syns jo det er greit når vi gjør det med sånn hverandre i tillegg.

189 12:15 I: Ja. Eh og så lurer jeg litt på eh hvorfor skal du skrive akkurat denne teksten som du
190 har skrevet der?

191 T: Eh vi skal skrive denne teksten fordi at da får vi øvd oss på hvordan å eh lage et intervju...
192 sånn, et saksintervju da, om en person som jobber og sånn. Og så da blir vi jo litt mer sånn, da
193 skjønner vi jo, kanskje mer fra andre som har laget intervju da. |ja| Da ser vi jo litt mer hva de
194 har gjort og; da finner vi mer sånt vi kan gjøre selv og.

195 12:57 I: Ja. Eh og når dere skal skrive dette intervjuet da, vet du hvordan du kan få til det? Vet
196 du hvordan du skal skrive et bra intervju?

197 T: Eh vel det jeg har funnet er best for meg da nå med dette, så synes jeg det var greit å først
198 skrive en, og så gå gjennom det, |mhm| og se hva som ikke passet helt, |mhm| så tok jeg det
199 fra hverandre, og gjorde det om og skrev sånn punkter for seg selv, |mhm| og så etterpå så
200 satte jeg det sammen igjen, og da syns jeg det ble mye bedre.

201 13:30 I: Ah, kjempelurt! Er det noe dere har gjort i klassen, eller er det noe du gjør selv?

202 T: Det er noe jeg gjorde selv.

203 I: Ah, veldig lurt. Har du lært det på skolen, eller er det noe du har kommet frem til selv?

204 T: Nei, jeg bare syns det er enklere å skrive sånn deler av en tekst når det ikke har noe som-
205 når man ikke skal sette det sammen med noe annet. |ja|

206 13:51 I: Eh og føler du, når du har skrevet denne teksten og skal skrive den videre, får du bruk
207 for noe som du har lært i norsktimen?

208 T: Ja, fordi at da er det jo sånn, for eksempel når man skal skrive setninger sånn da; lærer- da,
209 i norsktimen så har man jo lært hvordan å skrive det mye enklere og få frem det, |mhm| og det
210 får man jo bruk for når man skal skrive det sånn. |mhm| Ja.

211 14:18 I: Har dere snakket noe om hvordan dere skal skrive intervjuet?

212 T: Eh ja, vel, vi hadde jo det der med at vi eh vi har jo fått i tillegg sånn skriveramme |mhm|
213 hvor vi kan skrive inn der, og så på tavlen så gjorde vi sånn at vi skrev ting som var lurt å ha

214 med i ingressen, og sånn hoveddel og eh i sånn avslutning da. |ja| Sånn at da har vi jo på en
215 måte sånn «okei det kan jeg skrive der, og det kan jeg skrive der» og sånn. |ja|

216 14:52 I: Da har jo dere lært kjempemye da.

217 T: Ja, egentlig.

218 14:57 I: Syns du at det hjelper og når du skal skrive?

219 T: Ja, fordi at da har man mer ide av hva man kan putte hvor og hvordan det vil, sånn, passe
220 bedre sammen.

221 I: Ja. Eh så disse skriverammene, er det kanskje det som viser deg eh hvordan du skal skrive
222 denne oppgaven?

223 T: Eh ikke alltid, |nei| [smiler] noen ganger, (sånn som de,) |heh| setter jeg en sånn stopper for
224 og sånn. |ja| Det er noen ganger litt enklere å bare skrive det og så ser man på det etterpå.
225 |mhm|

226 15:28 I: Eh og hva er det du har fått vite eh når du skulle skrive denne oppgaven nå? Har du
227 kanskje fått en oppgave eller fått vite at du skal ha med akkurat «det og det», eller «gjør det
228 sånn og sånn»?

229 E: Vi har jo fått vite at ehm det- eller vi fikk jo sånn spørsmål |mhm| som vi skulle spørre sånn
230 intervjuobjektet og sånn, |ja| og ehm at det måtte jo handle om jobben, |mhm| hva de jobbet
231 om nå, og; ja, egentlig det. |ja| Det er ikke sånn, helt sånn punktvis, men det er sånn at det gir
232 oss en god ide om hvordan vi kan skrive det.

233 16:07 I: Ja. Eh og har fått- har du fått vite noe mer om eh hvordan du kan passe på at det blir
234 en bra tekst eller et bra intervju? Har du fått snakke noe om det?

235 T: Ehm vel, akkurat den delen, det kommer litt sånn- det er jo mer sånn at vi prøver å finne ut
236 selv. |mhm| Sånn at vi skriver det jo selv og sånn, og så er det jo (den), og så kommer jo
237 tilbakemeldingene og så får vi vite litt mer om hvordan vi kan gjøre det litt bedre og sånn.
238 Men sånn, å sette det opp og sånn, det er mer det vi gjør selv. |ja|

239 16:46 I: Eh og så, med tanke på- dere har jo fått eh snakke en del om hvordan dere skal skrive
240 dette intervjuet i timen, og du har jo fått skriverammer og sånn, da lurer jeg på, eh klarer du å
241 og å bruke dette her? Eller er det bare sånn at dere snakker om det og så når du skal skrive så
242 vet du ikke hvordan du skal bruke det?

243 T: Det spørs jo litt, men... in- men noen ganger så får jeg jo bruk for det mer da, |ja| sånn om
244 det er litt sånn at man skjønner ikke hva man skal skrive der så kan man jo bruke
245 skriverammen og se «okei, hva ha- hva hadde jeg tenkt å skrive der da?» |mhm|

246 17:20 I: Så da hjelper det i hvert fall litt?

247 T: Ja.

248 17:23 I: Ja. Eh og så lurer jeg på eh hva er det som står i den tilbakemeldingen du har fått der?

249 T: ⁴⁵Eh vel den var lang.

250 I: [ler] Du kan velge om du vil oppsummere den eller om du vil lese den høyt.

251 T: ⁴⁶Ehm vel det var jo sånn det var mye informasjon, |mhm| og så, eh; prøve å ha det som
252 handler om yrket for seg fordi at jeg hadde blandet det litt med noe annet, |mhm| og sånn
253 familie og sånn. Og så eh si litt mer om hva en sånn eh for hun jeg intervjuet hun er en sånn
254 siviløkonom da, |ja?| og si litt mer om hva det er, |mhm| og... eh hvilken utdanning man har
255 da og sånn; ehm sånn noen vanskelige ord som jeg hadde brukt og sånn, jeg burde forklare
256 bedre og, ja.

257 18:24 I: Mhm. Nå har du fått tilbakemelding på mye da.

258 T: Ja egentlig, men det hjalp jo sånn at det ble mye bedre.

259 18:29 I: Ja. Eh og så lurer jeg på, hvorfor tror du at du har fått den tilbakemeldingen? Hvorfor
260 har du fått kommentar på akkurat det der og ikke noe annet?

261 T: Eh fordi at ehm det var jo- det var vel de tingene som liksom stod frem at for eksempel det
262 som ikke passet inn her det gjorde jo ikke det, det- det var heller noe jeg kunne tatt i
263 avslutning, |mhm| hvor man forklarte sånn, og så; ehm var det vel, sånn at å forklare en
264 siviløkonom, det hadde jeg jo ikke kommet til heller da. Men jeg hadde jo forklart hva man
265 gjorde der, men nå har jeg jo i alle fall forklart mye mer hva man gjør og sånn.

266 19:18 I: Ja. Så da er du egentlig enig med tilbakemeldingen da?

267 T: Ja, |ja| jeg er det.

⁴⁵ Tone begynner å bla i elevboka og finner frem siden hvor tilbakemeldingen begynner.

⁴⁶ Tone ser på tilbakemeldingen mens hun prater.

268 19:25 I: Eh og føler du at den tilbakemeldingen du har fått eh kan hjelpe deg med å så skrive
269 eh det intervjuet der?

270 T: Ja, fordi at da fikk jeg mye mer- mye bedre ide av hvordan, og så hva som passet hvor,
271 |mhm| og hva som ikke burde være der og, ja. |ja|

272 19:47 I: Eh kan du forklare hvordan den tilbakemeldingen kan hjelpe deg? Hvordan har du
273 tenkt til å bruke den nå?

274 T: Jeg har tenkt til å bruke den til sånn hva jeg har tenkt til å skrive først, og hva som jeg kan
275 skrive sist og sånn, og så hva jeg kan sette sammen, og så er det mye punkter da og så noen av
276 de, de passer jo ikke så godt |mhm| sammen, men for eksempel sånn eh så skulle man jo- et
277 spørsmål var «når starter man på jobben og sånn?», og så der tenkte jeg sånn først «hvordan
278 skal jeg skrive det inn?», og så kom jeg på sånn ide hvor jeg kunne skrive sånn «atte null null
279 starter jobben som siviløkonom» |mhm| og så, ja, jeg syntes det passet inn da. |ja| Så da fikk
280 jeg jo inn det og så; får jeg heller finne ut [ler]

281 I: [ler]

282 T: hvordan jeg kan si når jobben slutter. |ja|

283 20:46 I: Men da har du jo fått mange gode ideer fra tilbakemeldingen da altså?

284 T: Ja jeg har egentlig det, men noen av ideene, det var jo sånn- jeg hadde sånn tilbakemelding
285 til meg selv på en måte, for jeg ser alltid- ofte i alle fall, ting som jeg kan gjøre om og så- men
286 når jeg jobbet mer og mer med det blir det jo heh |heh| veldig mye vanskeligere.

287 21:08 I: Ja, men da er det jo veldig greit at du kan få tilbakemeldingen av læreren da.

288 T: Ja. |mhm|

289 21:12 Eh og så lurer jeg på, hva har du tidligere fått tilbakemelding på fra Lene? Er det mye
290 av det samme eller er det forskjellig?

291 T: ⁴⁷Eh tidligere så har det vært sånn for eksempel noen ting som- noen ord som jeg har
292 skrevet feil og sånn, |mhm| og så ehm sånn, for eksempel så har jeg ikke forklart godt nok
293 folk- hvem folkene er og sånn, og ehm ja, det er vel mye sånn som ikke helt passer inn som
294 jeg får tilbakemelding om da.

⁴⁷ Tone blar i elevboka. Hun ser sannsynligvis på tidligere tekster og kommentarer.

295 21:52 I: Ja. Eh og med tanke på den tilbakemeldingen du har fått der, visste du på forhånd hva
296 Lene kunne komme til å kommentere på?

297 T: Jeg visste noen ting, men andre ting det hadde ikke jeg tenkt over og sånn.

298 22:05 I: Ja. Eh og hvordan visste du disse «noen tingene»?

299 T: Vel jeg visste at ehm det hadde blitt skrevet ned veldig raskt og så hadde jeg ikke gått
300 gjennom det sånn veldig mye og sånn, og da visste jeg at det var noen ting som jeg ikke hadde
301 fått forklart godt nok og sånn at andre kunne forstå det uten å skjenne personen og sånn.

302 |mhm|

303 22:28 I: Eh har det hendt at eh dere har snakket i timen om hva Lene ser etter når hun skal gi
304 tilbakemelding, eller; vet du ikke?

305 T: [smiler] Eh vi har gjort det noen ganger, men det har jo ikke vært sånn at man ser at

306 I: [ler]

307 T: det er det og det og det, men det har jo vært sånn hvord- om man har med alle punktene og
308 sånn og... om man har skrevet det i en sånn god måte da.

309 22:55 I: Ja, så for eksempel eh hvis du vet at du har brukt, si skriverammene, eh så vet du at-

310 T: Da har man bedre sjanser å komme på høyt nivå |ja| og sånn.

311 23:09 I: Eh og da har jeg bare ett spørsmål igjen, |ja| og da lurere jeg på, med tanke på det vi
312 har snakket om nå, vi har jo snakket om tilbakemeldinger og skriving, er det noe som du har
313 lyst til å legge til? Noe du føler vi burde ha snakket om som ikke har kommet frem?

314 T: Eh egentlig ikke.

315 23:26 I: Nei. Eh og da er jeg ferdig med intervjuet. Hvis du kommer på noe i etter tid du har
316 lyst til å legge til så er det selvfølgelig bare å si ifra. Eh så tusen takk for at du ville være med
317 og ha dette intervjuet! Syns du det gikk greit?

318 T: Ja.

319 I: Ja. Helt ok? Spørsmålene var ikke for vanskelige eller for rare, eller_?

320 T: Noen av dem var litt vanskeligere |ja| enn andre å forklare da men_

321 I: Det gikk greit?

322 T: Ja.

323 I: Ja. Ja men så supert da!

324 **23:50** /Samtalen avsluttes. Intervjuer og elev småprater mens de pakker sammen./

1 **Vedlegg 7D: Transkripsjon av intervju med Trine (mars)**

2

3

4 **Opptak 8 – Trine**

5 Onsdag 15.03.2017 kl. 12:15

6 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjuer og elev sitter ovenfor hverandre.

7 Intervjuet varer i 14 min. og 34 sek. (01:28-16:02)

8

9 Informasjon om skrivesituasjonen:

10 For to dager siden fikk elevene tilbake førsteutkastene deres med tilbakemeldinger fra Lene. I
11 norsktimen i går jobbet elevene med elevrespons og skrev videre på tekstene sine. På slutten
12 av timen samlet Lene inn tekstene. Trine har ikke skrevet en ny tekst, men har skrevet videre
13 på førsteutkastet. I begynnelsen av norsktimen i dag får elevene tilbake tekstene med nye
14 tilbakemeldinger fra Lene. Før intervjuet starter presiserer jeg for Trine at jeg er interessert i
15 førsteutkastet og den første tilbakemeldingen. Jeg oppfordrer henne til å lese gjennom teksten
16 og tilbakemeldingen en gang før vi setter i gang med intervjuet. Trine tar seg god tid til å lese
17 gjennom teksten. Under intervjuet har Trine elevboka liggende foran seg, hvor hun har
18 skrevet inn teksten for hånd. Tilbakemeldingen fra Lene er skrevet for hånd og består av
19 kommentarer underveis i elevteksten og sluttkommentarer på den neste siden i elevboka.
20 Elevboka ligger foran Trine gjennom hele intervjuet. Til tider er elevboka slått opp på siden
21 med den aktuelle teksten og til tider er den slått opp på siden med sluttkommentarene fra
22 Lene.

23

24 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

25 Samtalen føles genuin og naturlig, og jeg får inntrykket av at Trine trives med å småprate med
26 meg. Hun fremstår som munter og avslappet. Trine har ikke noe imot å svare på spørsmålene
27 mine, og ser ikke ut til å ha problemer med å forstå spørsmålene eller å svare. Svarene er
28 derimot korte, og Trine har forholdsvis lite å føye til samtalen. For meg virker det ikke som om
29 hun er ukomfortabel med å dele noe, men hun har kanskje ikke tenkt så mye over mange av

30 de spørsmålene som blir stilt, og har derfor ikke så mye å dele. Hun fremstår ikke som usikker
31 under intervjuet, men har forholdsvis lite å si om de ulike emnene.

32

33 I er forkortelse for intervjueren og forfatteren av oppgaven, Ida.

34 T er forkortelse for eleven som blir intervjuet, Trine.

35

36

37 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

38 **01:28** I: Eh hvorfor tenker du at dere i klassen skal få tilbakemeldinger?

39 T: Hm for å forbedre tekstene og bli flinkere til å skrive heh. |ja|

40 **01:38** I: Og har du opplevd at det virker når du får tilbakemeldingene?

41 T: Ja, det har jeg heh. |ja| De- jeg retter på det jeg får beskjed om og så blir den- så får jeg
42 bedre tilbakemelding neste gang.

43 **01:54** I: Ja, så da opplever du at teksten faktisk blir bedre og da?

44 T: Ja.

45 **01:57** I: Ja. Og hva tenker du om å så jobbe videre med teksten etter du har fått den tilbake
46 med tilbakemelding, hva syns du om det?

47 T: Hm jeg syns det er litt lettere eh etter at jeg har fått tilbakemeldingen før liksom for da vet
48 jeg litt hva jeg skal (liksom) jobbe med på en måte, |ja| og skrive heh.

49 **02:16** I: Så da syns du det er greit og da, å få jobbe litt videre på teksten, |ja| at dere for
50 eksempel ikke plutselig er ferdige eller_

51 T: Ja.

52 **02:24** I: Mhm. Eh og når du får en tekst tilbake med en tilbakemelding, hva tenker du da og
53 hva gjør du? Hva er reaksjonen din som regel?

54 T: Hm jeg blir som regel ganske fornøyd egentlig, og så eh begynner jeg egentlig bare å lese
55 gjennom og så rette på det som jeg har fått kommentarer på.

56 02:46 I: Ja.

57 T: Ja.

58 I: Er det noen spesiell grunn til at du blir fornøyd?

59 T: Jeg får ofte ganske gode kommentarer, |mhm| så, ja heh.

60 02:54 I: Har det hendt at du har fått kommentarer du ikke syns er så gode?

61 T: Ja det skjer jo ganske ofte at jeg får kommentarer som, liksom at jeg må gjøre om på et
62 avsnitt for eksempel, |ja| og variere mer.

63 03:05 I: Men hva syns du om dem?

64 T: De er helt greie de og for at jeg skal, liksom, gjøre om på det og heh få en bedre tekst
65 liksom.

66 I: Ja.

67 T: Ja.

68 03:15 I: Så når du får tilbake en tilbakemelding så pleier du å lese tilbakemeldingen din da og
69 så sette deg ned og rette teksten din?

70 T: Ja.

71 03:21 I: Ja. Pleier du å rette teksten din selv om dere ikke skal gjøre det på skolen?

72 T: Eh hvis vi skal gjøre det på skolen så gjør jeg det på skolen, men hvis vi skal gjøre det
73 liksom- eller hvis vi bare får en tilbakemelding og så ikke skal rette det på skolen så retter jeg
74 det hjemme, |mhm| sånn at den blir bedre, |mhm| så bra som mulig.

75 03:39 I: Eh og hvor ofte bruker du de tilbakemeldingene du får?

76 T: Jeg bruker dem når jeg får dem liksom og så tar jeg de med meg liksom videre, sånn, ja.

77 03:49 I: Ja, så mer eller mindre hver gang da?

78 T: Ja heh.

79 03:51 I: Ja. Og når du sier du tar dem med deg videre, hva mener du da?

80 T: At eh nå så skriver vi et intervju, og så kanskje neste gang vi skriver et intervju så husker
81 jeg på de tilbakemeldingene, at en kanskje må for eksempel variere setningene mer og sånn.

82 04:05 I: Aha så du bruker ikke dem bare til de tekstene du har fått de til, men du kan bruke
83 dem til senere også?

84 T: Ja.

85 04:10 I: Mhm. Eh og har du en spesiell måte eh du bruker tilbakemeldingene på, eh for
86 eksempel leser du gjennom dem og så endrer alt i teksten, plukker du ut litt_?

87 T: Eh jeg prøver å endre- eller, hvis det står for eksempel at jeg må eh skrive litt mer om en
88 ting så gjør jeg det liksom. Og så hvis det står at jeg må variere mer så kan det hende jeg (vil)
89 skrive ut en setninger- noen setninger og så, ja, skriver jeg på en litt annen måte, |ja| så_

90 04:42 I: Ja. Så da prøver du å så bruke hele tilbakemeldingen du har fått?

91 T: Ja.

92 04:45 I: Mhm. Eh og er det alltid sånn du bruker tilbakemeldingene dine?

93 T: Ja, eller hvis det er noe som var meningen skulle være sånn og så får jeg tilbakemelding på
94 det så har jeg det sånn siden, hvis jeg vil ha det sånn så |jaja| ja heh.

95 05:00 I: Heh så det er ikke alltid du bruker alt på tilbakemeldingene, men |nei| som regel |ja|
96 det meste? Ja. Eh og så lurer jeg på, hva er det som skal til for at du skal bruke en
97 tilbakemelding?

98 T: Ehm

99 I: Er det noe som er viktig for deg, at det og det skal være med i tilbakemeldingen, eller at den
100 skal bli gitt sånn og sånn. Eller kommer du alltid til å bruke den uansett?

101 T: Nei, jeg tror egentlig at jeg kommer til å bruke tilbakemeldingen.

102 I: Ja.

103 T: Ja heh.

104 I: Til og med hvis du har fått kommentar på noe du synes er bra allerede?

105 T: Da kan det vurderes. [ler]

106 I: [ler] Ja, okei, så hvis du får tilbakemelding på ting som du kan være enig i skal, eller kan,
107 |[endres da.]

108 T: |[Endres]|, ja. Da gjør jeg det.

109 05:47 I: Eh og hva forventer du en lærer skal gjøre når hun skal skrive en tilbakemelding til
110 en elev?

111 T: Hm jeg tenker at hun leser gjennom tekstene nøye og skriver litt hva hun syns, |ja| og sånn.

112 06:02 I: Syns du at hun eh skal; når du sier at hun skal skrive det hun syns, tenker du på noe
113 spesielt da? Eller skal hun rette alt, skal hun si bare det hun syns og så er hun ferdig, eller?

114 T: Hm jeg syns i hvert fall det er viktig at hun skriver bra ting, og ikke bare negative ting
115 liksom, |mhm| sånn at vi får litt mer motivasjon til å så skrive tekster senere. |mhm| Og så; ja,
116 bare skrive ting som hun legger merke til. |mhm| Ja heh.

117 06:33 I: Eh men- ja, jeg er helt enig i at du burde jo ha med ting som er bra, |ja| men hva syns
118 du om ting som hun sier du kan jobbe videre med? Burde hun ta med det også? Eller bare det
119 som er bra?

120 T: Jeg syns jo hun bør ta med det som vi må jobbe videre med og, siden da kan vi jo forbedre
121 tekstene vår og sånn, og da blir det jo veldig bra, til slutt.

122 06:51 I: Ja, så litt av begge deler da?

123 T: Ja.

124 06:54 I: Mhm. Syns du og at hun burde kommentere på alt som hun ser at du kan jobbe videre
125 med?

126 T: Hm kanskje ikke absolutt alt, fordi da kan det bli veldig mye heh, og så- men det viktigste,
127 det som hun legger mest merke til, syns jeg hun kan skrive.

128 07:14 I: Ja, så de viktigste tingene.

129 T: Ja.

130 07:16 I: Mhm. Hvordan mener du at du som en elev burde bruke tilbakemeldingene du får?

131 T: Hm syns de bør lese gjennom og endre på det som står i tilbakemeldingen. |Ja| Prø- gjøre
132 det som står.

133 07:32 I: Ja. Gjøre alt det som står?

134 T: [smiler] Ja med mindre man er fornøyd med |heh| sånn det er fra før av.

135 07:35 I: Ja. Så du kan velge litt selv om du syns at du burde følge den eller ikke, men du |ja|
136 burde bruke det meste av tilbakemeldingen da?

137 T: Ja.

138 07:44 I: Ja. Og er det sånn du bruker den tilbakemeldingen du har fått akkurat her og?

139 T: Eh ja den prøver jeg å bruke sånn at teksten blir bedre.

140 07:58 I: Mhm. Og da bruker du det som du er enig i da?

141 T: Ja.

142 08:06 I: Mhm. Eh og hva syns du om de tilbakemeldingene du får?

143 T: [pause] Jeg syns de er helt greie. Altså noen ganger så får jeg mer dårlige enn andre ganger
144 og så andre ganger så får jeg veldig bra og så ja heh. |ja| Så noen ganger så er jeg veldig
145 fornøyd og andre ganger så er jeg litt mindre fornøyd.

146 08:26 I: Mhm. Men du bruker dem allikevel?

147 T: Ja.

148 I: Ja. Og syns du de er greie å bruke og, det går fint?

149 T: Ja, det går veldig bra.

150 08:36 I: Ja. Eh er det noe spesielt som gjør at du syns at eh tilbakemeldingene du får er helt
151 greie?

152 T: Ehm [pause]

153 I: Jeg mener, hva er det som gjør en tilbakemelding grei å bruke?

154 T: Ehm hvis jeg får en tilbakemelding og så står det at jeg må gjøre om på ting så syns jeg det
155 er helt greit at hun skriver det siden så leser jeg det selv etterpå, og så |mhm| ser jeg at jeg må
156 kanskje gjøre om heh på litt. Altså, jeg syns det er helt greit fordi da blir teksten mye bedre til
157 slutt.

158 09:10 I: Ja. Eh og har dere jobbet med, eller snakket om, tilbakemeldinger i timen?

159 T: Eh ja vi har liksom øvd på å gi tilbakemeldinger til hverandre også. |ja| Så vi har liksom
160 øvd på å si bra ting og ting som kan bli bedre til hverandre.

161 I: Ja.

162 T: Ja.

163 09:30 I: Så da har jo du fått blitt godt kjent med tilbakemeldinger og hvordan det fungerer.

164 T: Ja.

165 I: Eh og hva syns du om å jobbe med det på den måten?

166 T: Jeg syns det er gøy.

167 I: Ja.

168 T: Ja.

169 I: Føler du at du har fått bruk for det, eller er det bare gøy? Heh.

170 T: Eh jeg syns jeg har fått bruk for det fordi da kan jeg se mer i min egen tekst og se hva jeg
171 syns bør gjøres om på og hva jeg synes er bra og sånt, |mhm| ja.

172 09:55 I: Så da blir det kanskje lettere å bruke tilbakemeldinger når du selv har øvd deg på å
173 bruke |ja| tilbake med elevene? Og så lurer jeg på, hvorfor skal du skrive den teksten du har
174 der?

175 T: Eh sikkert for å bli bedre i å skrive tekster og ehm heh ja heh, bli flinkere til å så skrive
176 sammensatte tekster ut ifra spørsmål og sånn.

177 10:20 I: Mhm. Eh og vet du hvordan du kan få til det, å bli bedre i å skrive tekster?

178 T: Bare øve, |ja| skrive masse tekster og så få tilbakemeldinger og så skrive om og så_

179 10:32 I: Mhm. Og føler du at du får bruk for noe av det du har lært i norsken da?

180 T: Ja.

181 I: Ja. Har du noen eksempler?

182 T: Eh [pause] nei egentlig ikke [ler]

183 I: [ler] Nei.

184 T: [ler] jeg kommer ikke på noen |[eksempler eller noe.]|

185 I: ||Det er bare å så skrive-|| skrive mye og så får du øvd deg og lære deg litt hvordan du
186 skriver tekster etter hvert?

187 T: Ja.

188 10:54 I: Ja. Har dere da hatt kanskje noe i undervisningen om hvordan dere skal skrive
189 tekstene, for eksempel den teksten der?

190 T: Eh ja vi har hatt om forskjellige intervjuer og lest forskjellige intervjuer og; hatt litt om
191 hvordan vi skal variere setninger og sånn, [ja] ja.

192 11:10 I: Og føler du at du har fått bruk for det?

193 T: Ja. Hvis vi ikke hadde hatt det så hadde jeg sikkert bare begynt med ehm «Hun trives godt.
194 Hun har mange venner.» Masse sånne helt like setninger. [mhm]

195 11:24 I: Eh og så lurer jeg på om du- når du har skrevet denne teksten her, har du noe som kan
196 hjelpe deg, for eksempel skriverammer eller strategier, har dere fått noe av det?

197 T: Hm i denne teksten så har ikke vi noe skriveramme- eller, vi har- vi skal skrive innledning
198 og hoveddel og avslutning, [mhm] men vi har ikke noe spesielle ting vi skal ha med i
199 innledningen og; sånn.

200 11:49 I: Nei, men dere har snakket litt om hva du kan ha med?

201 T: Jaja.

202 I: Ja. Eh og har du fått vite hva du må gjøre når du skal skrive den teksten der?

203 T: Hm at å stille spørsmål til en person vi skal intervjuer og; ehm ja egentlig bare skrive en
204 mer utfyllende svar i en sammensatt tekst. [mhm]

205 12:11 I: Og hvordan fikk du vite om det? For eksempel snakket dere om det høyt i klassen,
206 eller har du fått dette på et ark, eller står det i en oppgave?

207 T: Eh nei vi har fått det, spørsmål og sånn, på et ark. Så vi skulle stille noen sånne spesifikke
208 spørsmål.

209 12:29 I: Ja. [pause]⁴⁸ Eh skal vi se, og vet du hvordan du kan eh bruke for eksempel disse
210 spørsmålene og det å skrive utfyllende når du skriver teksten din der? Syns du det har vært
211 greit å få brukt det?

212 T: Ja.

⁴⁸ Intervjueren noterer «stille spm.» og «skrive utfyllende» i intervjuguiden ovenfor spørsmål 10I.

213 I: Ja. Så det er ikke sånn at du bare har fått spørsmål og så har du hatt dem liggende på siden,
214 så har du sett dem og så-

215 T: Nei, jeg husker sånn noenlunde spørsmål og sånn i hodet og så bare skriver jeg ned og så
216 skriver jeg litt om andre ting, ikke bare spørsmålene, også. |mhm|

217 13:03 I: Og så lurer jeg på eh hva er det som står i den tilbakemeldingen du har fått?

218 T: Skal jeg bare lese tilbakemeldingen?

219 I: Ja, du kan velge om du vil oppsummere den eller om du bare vil lese den opp.

220 T: Ja jeg bare leser den opp |mhm| jeg. Eh «En spennende tekst. Du kan gå grundigere inn i
221 bakgrunnen, hva måtte til for å bli sykepleier? Hva med helsesøsterutdanningen, hvor tar man
222 denne utdanningen? Se mer på selve arbeidet hennes og hvordan hun kan jobbe på tre steder
223 samtidig. Hva gjør hun på hvert av stedene, hvor ofte er hun der, og hvem er kollegene
224 hennes?».

225 13:34 I: Ja. Og hvorfor tror du at du har fått akkurat den tilbakemeldingen der?

226 T: Hm fordi at det mangler informasjon på det hun har skrevet. [ler]

227 I: [ler]

228 T: Jeg må skrive litt mer utfyllende på; litt ting.

229 13:49 I: Ja. |ja| Så da føler du at det gir mening at det var akkurat det du fikk kommentar på,
230 og ikke noe |ja| annet?

231 T: Det stemmer |mhm| heh.

232 13:56 I: Og føler du at den tilbakemeldingen du har fått kan hjelpe deg med å eh skrive
233 teksten?

234 T: Ja, da går jeg liksom inn i hver og enkelt av tingene og så skriver jeg litt mer, og så; blir
235 det; mye bedre heh. |ja|

236 I: Eh og kan du forklare hvordan denne tilbakemeldingen kan hjelpe deg? Sånn som nå har du
237 jo fått den her, hvordan kan du bruke den da?

238 T: Hm jeg kan lese gjennom for eksempel eh hver setning⁴⁹ - eller først så leser jeg den første;
239 spørsmålet for eksempel, «Hva må til for å bli sykepleier?», så kan jeg gå tilbake igjen til det
240 avsnittet hvor jeg har skrevet at hun er sykepleier og så skrive hvordan hun ble det, |mhm| og
241 så videre heh.

242 14:37 I: Ja, så da er det ikke vanskelig å så bruke tilbakemeldingen i hvert fall?

243 T: Nei.

244 I: Nei. Eh og hva har du tidligere fått tilbakemelding på fra Lene?

245 T: [pause] |[Hm...]|

246 I: |[Er det mye av]| det samme, er det forskjellig for hver gang_?

247 T: Det har vært litt forskjellige ting. |mhm| Det kan ha vært på eventyr og sånne andre ting
248 også. |mhm| Men har vært mest på tekster.

249 14:59 I: Ja, og du føler at du har fått bruk for de fleste av dem?

250 T: Ja.

251 15:05 I: Ja. Og visste du på forhånd hva Lene kunne komme til å kommentere på her?

252 T: Nei, egentlig ikke heh.

253 I: [ler] nei.

254 T: Jeg var veldig trøtt når jeg skrev så jeg leste ikke gjennom etterpå. [ler]

255 15:15 I: Ja, så hun har ikke snakket om på forhånd eller noe sånt om hva- hva hun for
256 eksempel kunne se etter, eller hva du kunne forvente?

257 T: Nei.

258 I: Nei. Men synes du det var overraskende det du fikk tilbakemelding på?

259 T: Nei, egentlig ikke. |nei| Jeg ble veldig fornøyd med den tilbakemeldingen egentlig.

260 I: Ja. Eh og da har jeg bare ett spørsmål igjen, og da lurer jeg på eh med tanke på det vi har
261 snakket om nå, er det noe du har lyst å legge til?

262 T: [pause] Eh nei, ingenting jeg kommer på nå i hvert fall.

⁴⁹ Hver setning i lærercommentaren.

263 **15:45** I: Nei. Eh da er vi ferdige med intervjuet, [ja] så tusen takk for at du tok deg tid til det!

264 Det var veldig kjekt å sitte og snakke litt om det.

265 T: Ja, det var kjekt å kunne være med. [ler]

266 I: [ler] Syns du det gikk greit?

267 T: Ja.

268 I: Det var ikke for vanskelige spørsmål?

269 T: Neida.

270 I: Så flott.

271 **16:02** /Samtalen avsluttes mens intervjuer pakker sammen og eleven forlater rommet./

1 **Vedlegg 7E: Transkripsjon av intervju med Lene (mars)**

2

3 **Opptak 9 - Lene**

4 Onsdag 15.03.2017 kl. 13:45

5 Sted: Personalrommet, sitter ved et kaffebord i hjørnet av rommet.

6 Intervjuet varer i 5 min. og 58 sek. (06:24-12:22)

7

8 Informasjon om skrivesituasjonen:

9 I norsktimen i dag har elevene jobbet med å føre inn andreutkastet på PC. De har fått i
10 hjemmelektse å gjøre de siste endringene før andreutkastet skal leveres. Lene har ikke samlet
11 inn skrivebøkene til elevene og vi har derfor ikke tilgang til dem under intervjuet. Vi
12 bestemmer oss for å ta den første delen av intervjuet som ikke er avhengig av elevtekstene for
13 å få mest mulig av intervjuet unnagjort.

14

15 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

16 Etter å ha avsluttet norsktimen foreslår Lene at vi kan gjennomføre lærerintervjuet. Hun
17 velger etter eget initiativ å sitte på personalrommet. Det sitter et par andre lærere i andre deler
18 av rommet, men jeg og Lene har vår halvdel av rommet sitter for oss selv. De andres nærvær
19 ser ikke ut til å bry Lene. Vi er begge engasjerte i samtalen og Lene virker glad for å kunne
20 dele det som kommer frem i intervjuet.

21

22 I er forkortelse for intervjueren og forfatteren av oppgaven, Ida.

23 L er forkortelse for læreren som blir intervjuet, Lene.

24

25

26 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

27 00:42-04:20 /Intervjuer innser at hverken hun eller læreren har med seg elevtekstene.

28 Intervjuer og læreren kommer frem til når de kan få tilgang til tekstene og avtaler ny tid til
29 intervju./

30 04:20-06:14 /Læreren spør om intervjuers inntrykk av det siste Uiu-møtet (baklengs
31 planlegging). Intervjueren og læreren småprater om det siste Uiu-møtet./

32 06:14-06:24 /Intervjueren spør læreren om de kan snakke om spørsmålene i forbindelse med
33 Uiu i dag. Læreren samtykker./

34 **06:24** I: Og da er første spørsmålet mitt, ehm kan du fortelle litt om hvordan du har vært
35 involvert i arbeidet med skriving så langt?

36 L: Eh jo jeg er med; jeg har egentlig vært ganske aktiv, eller mye med, fordi vi hadde jo en
37 sånn der eh vi bestemte oss, kollegiet, hva vi skulle ha som satsingsområde, og da satte vi oss
38 grundig inn i hver av områdene vi kunne velge mellom: lesing, regning, skriving og
39 klasseledelse. Og vi hadde grupper her på skolen i fjor vår, der vi måtte legge frem |mhm| for
40 hverandre. Vi valgte grupper- nei vi ble plassert i grupper, og så skulle vi sette oss inn i det
41 som lå på Udir sine sider på det, og så skulle vi legge det frem i kollegiet, og da falt vi på rett
42 og slett avstemning, «hva ønsker vi å gå for?». Og vi har hatt lesing her tidligere, og da var
43 det enstemmig nesten at vi ville ha skriving. Og så var det sånn at vi søkte, de skulle ha tre
44 ressurslærere som skulle kurses, og da var det søknad, måtte de sende inn de som ønsket det.
45 Og de ønsket egentlig å ha eh et litt bredt utvalg fra personalet, at det ikke var norsklærere
46 primært. Men nå er vi to norsklærere og en engelsklærer, ingen realister, og jeg tror det er
47 fordi det ikke vær flere enn oss tre som søkte. [ler]

48 I: Nei. [ler]

49 L: Men da har jeg vært på kommunale møter her i KOMMUNE, og det har vel vært tre- tre
50 dager tror jeg. |mhm| Og så har vi hatt, det var ett i vår og så har det vært to nå i høst og så-
51 eller nå dette året, og så har vi vært i Oslo på eh på to økter i Oslo. |mhm| Og nå skal vi om en
52 uke, eller to uker, så er det siste |Den siste samlingen, mhm| samlingen på slutten, jah. Og det
53 er utrolig kjekt! |ja| Veldig gøy! Masse spennende og ehm veldig flinke forelesere og, ja, blir
54 helt giret når vi kommer derfra, |heh| og så er det å få formidlet det videre, for vi skal jo da, vi
55 skal ikke lede møtene her, for det er rektor sitt ansvar, men vi skal være med og legge frem
56 hva vi ønsker å- hvordan vi skal jobbe videre med det på skolen. |mhm| Og vi har jo havnet på

57 at eh alle lærerne skal gjennom noen sånne læringsløyper, så vi har hatt to sånne her, holder
58 på med den tredje nå, der alle er forpliktet til å gjennomføre det samme. |ja|

59 08:56 I: Eh hva betyr læringsløype?

60 L: Ehm det er det at du altså blir introdusert for noe nytt, noe som vi skal ut og prøve og så
61 skal vi lage noe i fellesskap, lærerne på trinnet eller på det faget du ønsker, |mhm| og måte på,
62 og så skal du lage et felles undervisningsopplegg, og så skal du ut og prøve det med elevene
63 og så skal det være en refleksjon etterpå, |ja| hvordan dette fungerte. Og det blir litt sånn en
64 hel sånn runde, |ja| en sløyfe, |mhm| ja.

65 09:24 I: Eh føler du at du personlig har fått noe ut av dette arbeidet |ja| som du har gjort så
66 langt?

67 L: Ja, |ja| veldig mye. For jeg syns det er kjempekjekt at hele skolen er med også fordi det- det
68 skaper mye debatt og mye diskusjoner omkring skriving og om- og ikke bare på skriving fordi
69 det forplanter seg litt i forhold til pedagogikk og, |mhm| og med metoder og- hva driver vi
70 egentlig undervisningen i klasserommene? For det er ikke bare skrivingen, vi har hatt litt sånn
71 med linjerespons og hvordan vi kan organisere forskjellige ting, så eh så selv om det er
72 skriving så er det Ui- Uiu handler jo ikke bare om skriving, jah |nei| ja.

73 I: Så: veldig nyttig?

74 L: Ja, ja, jah.

75 10:03 I: ja. Eh og hva har dette å si for din undervisningspraksis?

76 L: Ja, det er masse, fordi jeg har jo gjort store endringer. |ja| Og- og det ligger jo i, det ligger
77 mer i bevisstheten når jeg planlegger undervisning så tenker jeg mye mer på hvordan skal jeg
78 få dette til i forhold til organiseringen i klasserommet, i forhold til oppgavene jeg gir, ja, i
79 forhold til; til alt.

80 I: Ja.

81 L: Jah.

82 10:28 I: Klarer du også komme på noe litt mer konkrete eksempler på hvordan det har vært en
83 endring?

84 L: Eh det har blitt mye mer skriving, elevene har- altså på metoder så er de, skal de førskrive,
85 de skal tenkeskrive om nye emner eh mens de før kanskje har lest eller de har diskutert,

86 samtalt, |mhm| så jobber de mye mer, først med skriving litt i bare et par minutter og så
87 samtaler de med hverandre med læringspartner, før vi tar klassesdiskusjon på ting, |ja| og så
88 (skal jeg få utkast.) |ja| Så det er mye mer eh gruppesamtaler og mindre samtaler; |ja| om
89 emnet. Hver elev sier mer, ja.

90 I: Så du føler det nytter og?

91 L: Ja, jeg føler det nytter, alle kommer til orde. |ja, så flott!| Før kom ikke alle, eller før var det
92 en som sa noe, sant, her må alle si noe, men ikke når alle hører, |nei| men de skal bare komme-
93 fortelle hva de mener og hva de tenker, jah.

94 I: Ja.

95 L: Ja.

96 11:27 I: Det var mine spørsmål om eh Ungdomstrinn i utvikling. Er det noe du føler du skal
97 legge til på slutten der?

98 L: [pause] Ja altså, det kan jo hende at man som norsklærer ser veldig nytte av det, fordi vi
99 bruker det jo så mye, vi har en egen skriftlig karakter og sant vi ser jo at; jeg synes det er viktig
100 for alle fag, men ehm jeg er jo gymlærer også og har jo brukt det i gym og, men ikke på
101 samme måte for der har vi jo ikke et klasserom og du kan ikke gjøre |mhm, mhm| noe felles,
102 da får de skriveoppgave hjemme eller- og det er jo li- altså småting i forhold- og det må man
103 jo se, at det; det er opp til hvert fag. Men eh men jeg tror at norsk og engelsk kanskje er de
104 som- det er de fagene som føler; de får mest utbytte av det, |mhm| jah. Ja. |ja|

105 I: Det kan jeg jo for så vidt forstå og.

106 L: ja, jah.

107 12:22 /Samtalen avsluttes. Intervjueren og læreren avtaler tid for når de skal fortsette
108 intervjuet./

109

110

111 **Opptak 10 – Lene**

112 Torsdag 16.03.2017 kl.13:20-13:55

113 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjuer og lærer sitter ovenfor hverandre.

114 Intervjuet varer i 15 min. og 48 sek. (00:24-16:12)

115

116 Informasjon om skrivesituasjonen:

117 I dag begynte elevene på nytt undervisningsopplegg, og skriveprosessen er med det avsluttet.

118 Lene har samlet inn elevbøkene og har med de tre aktuelle elevtekstene til intervjuet. Mens vi

119 finner oss til rette minner jeg på for Lene at intervjuet blant annet tar utgangspunkt i

120 førsteutkastene og tilbakemeldingene på dem. Lene leser gjennom elevtekstene og

121 tilbakemeldingene på eget initiativ for å friske opp hukommelsen mens jeg gjør klart utstyret

122 til intervjuet. Alle tre elevbøkene ligger foran Lene under hele intervjuet, slått opp på siden

123 hvor førsteutkastet er ført inn.

124 Etter intervjuet hjelper Lene meg med å kopiere elevtekstene med tilbakemeldingene.

125

126 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

127 Jeg får inntrykket av at Lene svarer åpent og ærlig på spørsmålene, og at vi finner en god tone

128 under samtalen. Vi har allerede gjennom mitt feltarbeid snakket en del om lignende temaer,

129 som kan være mye av grunnen til at samtalen føles naturlig. Samtidig som jeg ønsker å få

130 mest mulig ut av intervjuet konsentrerer jeg meg om å ikke bruke mer tid enn vi må, ettersom

131 Lene har presisert at vi har begrenset med tid til intervjuet. Jeg føler allikevel ikke at jeg

132 utelater viktige samtaleemner og informasjon, annet enn at jeg er usikker på om jeg burde be

133 Lene om å snakke mer i detalj om tilbakemeldingene. Jeg bestemmer meg for å ikke be henne

134 om å utdype mer, med begrensingen av tid i tankene. Samtalen føles allikevel naturlig, uten

135 en følelse av hastverk.

136

137

138 /Introduksjon - informasjon om intervjuet./

139 **00:24** I: Og første spørsmålet mitt er: Har du noen mening om hvorfor elevene skal få

140 tilbakemeldinger?

141 L: Ja!

142 I: Ja? [ler]

- 143 L: (Det er jo) de skal få veiledning og ha mulighet til å gjøre tekstene sine bedre. |mhm|
- 144 I: Eh og den tanken du har om at de skal kunne få muligheten til å forbedre tekstene, opplever
145 du at det når frem til elevene? Virker det?
- 146 L: Ja, men de trenger å; de trenger å snakke litt om det, fordi i første omgang så opplever de
147 eh opplever de det kanskje som en kritikk, |mhm| at de tror at eh at teksten er for dårlig, og det
148 er jo ikke det det er snakk om, det er å- å utvide tekstene, men derfra så får de og respons før
149 teksten er ferdig, altså de får respons underveis, sånn at de kan veiledes i riktig retning. |mhm|
- 150 I: Eh og hva tenker du om å jobbe videre med elevtekstene etter at elevene har fått den tilbake
151 med tilbakemelding?
- 152 L: Nå har jeg jo hatt to ganger respons på denne her⁵⁰ [nikker mot elevtekstene], det syns jeg
153 jo er nyttig både som lærer og- og i forhold- altså (først) for elevene, for da er det jo lett å se
154 om ehm om de bruker responsen, |mhm| og om de- og da må de ikke være kommet for langt i
155 prosessen, for da mister vi litt motivasjonen, så de må hele tiden vite- altså de må vite at de er
156 underveis, |mhm| at det ikke er endelig produkt enda.
- 157 I: Ehm hvordan-
- 158 L: For hvis du da gir endelig veiledning på slutten så er det jo ikke noe hensikt for dem. |mhm|
159 Og det eh da er det for sent, da bruker de det ikke heller, |ja| jah.
- 160 02:03 I: Eh og hvordan klarer du å se om de bruker responsen?
- 161 L: Det ser jeg jo ved neste gangs gjennomlesning. Jeg ser jo når de har også vurdert sine egne
162 tekster og... og de vurd- og da har de- har vi sett på om teksten har endret seg fra første
163 utkast, fra de begynte, til siste utkast og hva de er mest fornøyd med, |mhm| og noen har jo da
164 uttalt at de har ikke... det er samme teksten, men den er veldig forandret, |mhm| jah.
- 165 02:30 I: Eh og hvordan opplever du at elevene bruker de tilbakemeldingene de får?
- 166 L: De har brukt det. |ja| Ja. At de- altså bå- at de har jo elevrespons, og de bruker også
167 elevresponsen, eh fordi de har fått en del spørsmål, ting de må klare, altså forklare litt bedre i
168 tekstene og det er jo kanskje det som er enklest å utdype, |mhm| jah.
- 169 02:52 I: Så da når elevene får tilbake tilbakemeldingene så ser du at de har gått gjennom hele
170 tilbakemeldingen din, og det kommer til syne i teksten deres?

⁵⁰ Oppgave hvor elevene skal skrive intervju.

171 L: Ja, fordi mange har jo tatt litt feil ting med, og så nå har de skrevet et intervju, og her har
172 de et saksintervju, og de har jo masse informasjon som ikke- som er helt urelevant for saken,
173 har de med, og det har jo alle sammen luket vekk, slik at teksten handler ikke om det lengre.
174 Og så er det noe med det der at på dette nivået i åttende trinn så er jo de- de teller jo veldig
175 mye ord, altså de fyller på for at det skal bli langt nok |mhm| tenker de, og så hva det står har
176 ikke de tenkt så veldig mye på, men det må jo jeg presisere hele tiden nå, |ja| jah.

177 03:35 I: Men så der ser du at responsen nytter? |ja, ja, mhm, jah| Mhm. Eh og har du et
178 inntrykk av hvor ofte elevene bruker de tilbakemeldingene de får? Er det alltid, finnes det
179 unntak?

180 L: Nei... jo, altså, jeg syns jo det at når jeg bruker tilbakemeldinger underveis når de skriver
181 så er det enklere, da bruker de det bedre enn når de får det på slutten. |ja| Fordi det at sånne
182 sluttvurderinger med fremovermelding, det bruker de hvis de får beskjed om at nå skal vi inn
183 og sjekke hva de gjorde feil sist gang og da går det mer på skrivefeil, altså den type ting,
184 |mhm| men det går ikke så mye på å kommunisere bedre. |mhm| Sant, det er jo det vi helst vil
185 at de skal kommunisere godt, |ja| og da er ikke skrivefeil så veldig viktig i denne
186 sammenhengen, sant, |ja| da er det- det kan de heller gå inn og se på etterpå |mhm|, jah.

187 04:28 I: Så i hvert fall når det gjelder kommunikasjon så ser du at det lønner seg bedre å ha
188 arbeid med tilbakemelding underveis |mhm, mhm| da? Mhm. Eh og hva gjør du for at elevene
189 skal bruke tilbakemeldingene?

190 L: Jeg må poengtere det. |ja| Og vi må- altså vi jobber jo med tekstene på skolen, og da får de
191 beskjed om at nå skal de- nå har de fått respons og da må de sette seg ned og bearbeide
192 teksten videre, |ja| jah.

193 04:51 I: Så systematisk legge opp undervisning |ja, ja| til at de skal bruke det? |ja, ja| Mhm.
194 Eh og så lurer jeg på om du har noen mening om hva din jobb som lærer er når du skal skrive
195 en tilbakemelding til elevene?

196 L: [pause] Jeg skal jo veilede dem. Eh og... få de til- få de til å prøve å se andre
197 innfallsvinkler; |mhm| at det ikke bare blir; altså det er ikke alltid at- (nei, hva skal jeg si for
198 noe;) at de må se flere muligheter, prøver å få de også til å, hvis en set- her og, det går kanskje
199 på- på setningsstruktur, at ber dem lese gjennom setningen og at de ser at setningen ikke er
200 god nok selv, |mhm| at de kan gjøre noe, at jeg ikke kommer med løsninger for dem, men de

201 må jobbe mer med; |ja| med den og den setningen, eller med det og det eh den og den
202 forklaringen, ja.

203 05:47 I: Ja, så ikke nødvendigvis at du skal forbedre, men at du kan hjelpe dem |ja, ja| med å
204 se hvordan de skal forbedre? |ja, ja, jah| Mhm.

205 L: At her er det noe som skurrer, her må de endre på det. Hvordan kan de gjøre det? Jah.

206 05:57 I: Mhm. Eh og har du da noen mening om hvordan elevene burde bruke
207 tilbakemeldingen?

208 L: [pause] Nei- jo, altså, de må- de må gå inn i sin egen tekst igjen, |ja| jah. Og... og se hva de
209 har skrevet. |ja| Og tenke over: «Hvordan kommuniserer jeg? Hva skjønner de andre av det?»
210 Det glemmer de veldig ofte fordi; ja det nå med intervjuet, sant, de hadde jo så mange
211 begreper, de visste ikke hva de skrev om selv. |mhm| Masse titler⁵¹ som de ikke ante hva var.

212 I: Så med andre ord, bruke tilbakemeldingen for å kunne reflektere over egen tekst?

213 L: Ja, ja, ja.

214 I: Ja. Og så legger du kanskje opp til at de skal bearbeide den teksten og?

215 L: Jaja.

216 06:46 I: Ja. [pause]⁵² Eh og så lurer jeg på, har elevene jobbet med eller snakket om
217 tilbakemeldinger på skolen?

218 L: Ja vi har jo hatt tilbakemeldinger før. De har ehm de har eh jobbet i mye grupper og hørt på
219 hverandre, altså de går på- i åttende klasse, og vi bruker mye tid på at de skal bli trygge på å
220 dele tekster og dele ting de skriver med hverandre, og det gjør jo de i små grupper, og det er
221 de forholdsvis trygge på fordi de syns ikke det er flaut, og der når jeg gir tilbakemeldinger har
222 vi da øvd på lite grann, |mhm| at de bare har tatt en ting, sant, «hva likte du her?» «kan du
223 trekke frem en positiv ting?». |ja| Og denne gangen var det jo litt sånn «still spørsmål» og
224 «hva er bra?» og så neste «kan du stille noen spørsmål som er uklart?».

225 07:36 I: Så da... mener du at du gjerne først går gjennom med elevene hvordan de kan være
226 med på å gi hverandre tilbakemelding, |[og så legger du opp til at de skal-|

⁵¹ Yrkestitler. Refererer til yrkestitlene nevnt i intervjuene som elevene har skrevet.

⁵² Intervjueren noterer «Reflektere» i intervjuguiden.

227 L: ||Jada, for der har jeg brukt|| eksempeltekster og at de har gitt meg tilbakemelding på
228 tekster, |ja| jah.

229 07:48 I: Så da har de jobbet- jobbet relativt mye med det vil jeg si-

230 L: Ja ikke mye som- men før vi da setter i gang at vi prøver å modellere litt, at «hva er det
231 egentlig vi skal gjøre?».

232 I: Ja.

233 L: Jah.

234 07:58 I: Eh og er det en spesiell grunn til at du legger opp til at de skal jobbe med
235 tilbakemeldinger sånn som dette?

236 L: Ja, for det er fordi at de skal reflektere over egne tekster. |ja| De skal bli mer bevisste når de
237 skriver, og- og de skal tenke eh hvem som er mottaker og hva de vil med budskapet sitt. Hva
238 er hensikten med tekstene deres? |mhm|

239 08:19 I: Og så nå går jeg litt mer spesifikk inn på disse tekstene her⁵³, |mhm| eh hvorfor skal
240 elevene skrive akkurat denne teksten?

241 L: Eh det er læreplanen vi holder på med, intervju, så denne teksten eh har vi laget en
242 skriveramme på her på skolen, og alle på åttende trinn eh det er jo en sjanger, altså lære seg
243 sjangeren intervju, |mhm| jah. Teksttypen, sant, og det er noe som vi bruker i mange
244 sammenhenger, |ja| ikke bare i norsk, det kan de lære, altså, bearbeide etter samfunnsfag, og
245 KRL, og, jah.

246 08:56 I: Eh og... hvordan blir det lagt opp til at elevene skal kunne lære seg denne sjangeren?
247 Nå har jo du nevnt skriverammer for eksempel, |mhm| ehm_

248 L: Modelltekster. Vi har- |Ja?| vi har lest en del intervju og vi har gått inn og sett på hva som
249 er spesielt med dem; ja. |ja|

250 09:14 I: Så modelltekster og skriverammer?

251 L: Jah. Og de har gitt respons til meg, på min tekst.

252 09:21 I: Ja. Eh så da har de kanskje jobbet litt med vurderingskriterier eller lignende og?

⁵³ Intervjueren nikker mot de tre deltakende elevenes tekster som ligger foran læreren.

253 L: Ja.

254 09:29 I: Mhm. Eh og så lurer jeg på om at du har en eh fast måte å skrive tilbakemeldinger på,
255 og da tenker jeg på hvor mye du kommenterer på, hvordan du kommenterer_

256 L: Ehm fast og fast. Jeg kommenterer det jeg, heh |heh| det som dukker opp underveis, og da
257 er det vel ikke en fast måte, men jeg gir en liten sånn oppsummering, fremovermelding, på
258 slutten, |mhm| eh til hver, sånn at de får en- altså jeg kommenterer i tekstene, |ja| hvis det er
259 noe som er uklart, så det er jo det første det. |mhm| Og da kommenterer jeg på- både på
260 innhold og på setningsoppbygging og variasjon i språket. Eh ikke så stort fokus på eh
261 rettskrivingsfeil, jah. |ja| Mhm.

262 10:23 I: Men du har med lite grann rettskriving og?

263 L: Ja hvis det- litt avhengig av hvem det er, |mhm, mhm| hvis det er noen av dyslektikerne så
264 er ikke det; så gjør jeg ikke det der, |nei| men at på de som ikke har problemer de får
265 kommentar kanskje på det, jah. |mhm|

266 10:36 I: Og så lurer jeg på om du har en spesiell tanke bak akkurat denne fremgangsmåten?

267 L: [pause] Jeg har jo lyst at de skal; eh de skal føle at eh at ikke jeg dissekerer tekstene deres,
268 sant, og at jeg bare setter- prøver å sette fokus på det som kan være uklart, at jeg ikke- ikke er
269 ute etter å ødelegge tekstene deres, men er ute etter å få de til å se at; den kan kommunisere;
270 |mhm| bedre. Jah. |mhm|

271 11:11 I: Eh og så stemmer det og at du har gitt tilbakemeldingene via itslearning og?

272 L: Ja. Jah.

273 I: Ja. Er det akkurat samme tilbakemeldingen?

274 L: Ja.

275 I: Ja. Så da er det-

276 L: Eller det blir ikke helt likt, fordi i boken⁵⁴ så kommenterer jeg og underveis i boken, og det
277 får jeg ikke gjort på itslearning.

278 I: Nei.

⁵⁴ Skriveboken hvor eleven fører inn teksten.

279 L: Men det- det er noen som har levert eh andreutkastet sitt på itslearning, og der har jeg
280 gjort- da har jeg gjort begge deler der, |mhm| jah. Men jeg har rett og slett bare kopiert eh for
281 da er det fremovermeldingen, eller oppsummeringen, av- den har jeg lagt- kopiert ut fra
282 itslearning, altså bare skrevet den to steder, |ja| jah.

283 11:46 I: Er det en spesiell grunn til at du legger den på itslearning i tillegg?

284 L: Ja, fordi da er den der, de⁵⁵ kan gå inn senere og se, |mhm| jah.

285 11:53 Eh og så lurer jeg på, hva er det du har valgt å ta opp i de tre tilbakemeldingene vi har
286 her? Nå tenker jeg på tilbakemeldingene på førsteutkastet.

287 L: Da er det om de er på riktig vei, om de har forstått oppgaven eh godt, eller riktig, |mhm| for
288 her hadde de eh var litt feilinformasjon de ga |mhm| i starten, og det var det veldig mange som
289 hadde gjort, for det var et saksintervju og de gikk veldig på personen, så der var det- der var
290 det mye kommentarer på det, jah. |ja|

291 12:23 I: Eh er det en spesiell grunn til at du har valgt å ta opp akkurat dette her?

292 L: Ja, fordi det blir jo eh det blir jo feil, når vi skulle ha et saksintervju, så de løste oppgaven
293 på feil måte, |ja| mhm.

294 12:36 I: Så kanskje det som er mest relevant |mhm, mhm, mhm, mhm| for selve oppgaven da
295 rett og slett? Mhm. Og... hvordan vet du at du; eh hvordan vet du hva du skal gi eh
296 tilbakemelding på i disse tekstene? Har du noe spesielt som du ser etter, eller er det intuitivt?

297 L: Nei da eh vi har jo vurderingskriterier på tekstene, og vi har laget skriverammer, så da er
298 det- ber de gå tilbake igjen og se på skriverammen og bruke mer av den, |ja| bruke
299 oppskriften. |mhm| Eh og også på vurderingskriterier, sant, fordi at der er det jo høy, lav og-
300 nei, høy, middels, og lav måloppnåelse, sånn at på de sterkeste så... så kommenterer jeg jo
301 ting som kan- (for å gjøre) språket bedre, |mhm| og på variasjon, og fortellerteknikk, og, ja.
302 |ja|

303 13:27 I: Eh og hvordan har disse kriteriene og skriverammene blitt utformet?

304 L: Eh de har vi... laget sammen, lærerne på trinnet, så... de har vi, ja, vi fant eksempeltekster,
305 og oppgaver, og gjorde- laget eh skriverammene sammen, fire norsklærere.

⁵⁵ Elevene

306 13:50 I: Ja, så ikke alle kollegaene, men norsklærerene-

307 L: Ja, vi fire som har norsk på åttende trinn, [ja] eller det var bare tre av oss som var med på
308 den. Og det var som en del av Uiu-arbeidet. [mhm]

309 14:02 I: Eh betyr det at dere ikke har gjort det før?

310 L: Eh jo, vi har gjort det før, men nå er det mer satt inn i system, i og med at vi skal- men nå
311 gjør vi det på alle oppgaver vi lager, [mhm] jah. Og det var vi begynt med i vår også, sant, vi
312 laget skriverammer for vi ser jo at det er en fordel for veldig mange, og vi har et norskmøte en
313 gang i uken, så når vi har skriveoppgave så gir vi dem skriverammer med eksempeltekster og
314 [ja] eh kriterier. [ja]

315 14:35 I: Eh og så lurer jeg på om du kan forklare hvordan dere har tenkt og gjort når dere har
316 laget disse skriverammene.

317 L: Vi har jo tenkt at det skal være en hjelp for elevene til å eh til strukturen på tekstene sine,
318 [mhm] og at de eh at de ikke skal sitte og gruble så veldig mange- mange som grubler og
319 kommer aldri i gang, men; men vi vet at innledning- og vi gir dem noen setningsstartere og,
320 sant, at de kan gå rett inn der og bare begynne, og da er det- da løsner det for mange, [mhm]
321 og så etter hvert så ønsker vi jo at de ikke er så avhengige av skriverammer, altså de flinkeste
322 kanskje klarer å bruke- skrive tekster uten å bruke det, jah. [mhm]

323 15:18 I: Eh og kjenner elevene til eh disse kriteriene og skriverammene?

324 L: Ja. De har de jo foran seg når de skriver, jah.

325 I: Ja, for de har fått dem utdelt på ark?

326 L: De har det på ark og de har det på itslearning, jah. [ja]

327 15:32 I: Eh og hvordan ble elevene kjent med disse? Eh fikk de bare arket utdelt, har [[de gått
328 gjennom det-||

329 L: ||Nei, vi gikk gjennom det|| i fellesskap, jah, [ja] ja.

330 I: Før dere ||skrev oppgaven?||

331 L: ||Før vi begynte,|| ja. [mhm]

332 15:43 I: Eh har elevene vært med på å... eh lage dem, eller diskutere dem, eller-

333 L: Nei, det har de ikke.

- 334 I: Nei.
- 335 L: Neih. Nei her er de overstyrte. [ler]
- 336 15:59 I: [ler] Eh; og så har jeg bare ett spørsmål igjen her, og da lurer jeg på, er det noe du har
337 lyst til å legge til denne samtalen?
- 338 L: [pause] Nei.
- 339 I: Nei.
- 340 L: Ikke noe jeg kommer på nå.
- 341 I: Det høres greit ut?
- 342 L: Ja.
- 343 16:12 I: Ja. Eh og så har jeg bare litt bakgrunnsinformasjon som jeg ønsker å få og, hvis det
344 går fint, og da lurer jeg på hva utdanning du har?
- 345 /Læreren svarer på spørsmål om erfaring i tilknytning til læreryrket./
- 346 /Intervjuet avsluttes. Intervjueren og læreren går over til småprat./

1 **Vedlegg 7F: Transkripsjon av intervju med Tone (juni)**

2

3

4 **Opptak 12 – Tone del 1**

5 Mandag 12.06.2017 kl. 12:15

6 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjuer og elev sitter ovenfor hverandre.

7 Intervjuet varer i 30 min. og 59 sek. (01:27-32:26)

8

9 I er forkortelse for intervjueren og forfatteren av oppgaven, Ida.

10 T er forkortelse for eleven som blir intervjuet, Tone.

11

12 Informasjon om skrivesituasjonen:

13 I forrige uke skrev elevene førsteutkastene på PC og leverte dem inn via itslearning. Forrige
14 norsktime (torsdag 08.06.17) fikk elevene tilbake førsteutkastene med tilbakemelding fra

15 Lene, og timen ble brukt på å bearbeide tekstene. Tilbakemeldingene er skrevet for hånd på
16 utskrifter av elevtekstene. Tone har med seg utskriften av førsteutkastet med tilbakemelding
17 som hun ser raskt over før intervjuet starter. Teksten ligger foran Tone under hele intervjuet.

18

19 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

20 Tone finner seg fort til rette og virker trygg og komfortabel med samtalen. Hun blir litt mer
21 forsiktig i tonelaget når hun sier noe «negativt», som for eksempel at det kan være kjedelig å
22 rette teksten. Samtidig får jeg inntrykket av at hun ikke holder tilbake noe hun ønsker å si, og
23 svarer åpent og ærlig. Tone avkrefter og retter på en del av oppsummeringene mine underveis
24 i intervjuet, noe som viser at jeg ikke alltid klarer å følge hennes tankegang. Hun virker ikke
25 fornærmet og har ikke noe imot å utdype.

26 Vi fører en rolig samtale med god flyt. Tone har forholdsvis lite å legge til, men svarer og
27 utdyper på eget initiativ. Hun ser ut til å være trøtt, som kan være noe av grunnen til at hun er
28 så rolig i dette intervjuet.

29

30

31 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

32 **01:27** I: Eh hvordan er det dere har jobbet med skriving i klassen siden sist vi snakket
33 sammen?

34 T: Ehm vi har jo jobbet med hvordan å skrive forskjellige typer tekster og sånne regler for de
35 forskjellige måtene å skrive på og sånn egentlig. Så har vi jo skrevet teksten og sånn.

36 I: Ja. Eh hva mener du med «regler», hva er det dere har jobbet med da?

37 T: Ehm sånn; hva man skal skrive når, og så hvordan, og så for eksempel i leserinnlegg så kan
38 vi jo si hva vi vil |mhm| og hva vi mener, men det kan vi jo ikke i alle tekster, for eksempel.

39 I: Aha, så da har dere lært lært litt at det er okei å skrive noen ting noen steder, mens i andre
40 typer tekster så må dere skrive om andre ting?

41 E: Ja.

42 I: Ja. Og hva type tekster er det dere har jobbet med?

43 E: Vi har jo jobbet med leserinnlegg, og så nå jobber vi med sånn debattartikkel, så har vi
44 jobbet med ehm eh [pause] husker ikke heh.

45 I: Nei, jada det går helt fint. Og hva tenker du om det arbeidet dere har gjort nå?

46 T: Eh det er nå bra, ja.

47 I: Nyttig? Interessant? |ja| Spennende? Ok? Heh.

48 T: [smiler] Litt kjedelig.

49 I: Heh litt kjedelig, ja. Og føler du at det har skjedd nye ting i undervisningen når dere skal
50 skrive, eller har dere gjort det samme hele tiden?

51 T: [pause] Ehm det har jo skjedd litt sånn nye ting da; men, ikke så mye egentlig.

52 I: Hva er det du føler er nytt?

- 53 T: Eh [pause] nei, vet ikke heh.
- 54 03:29 I: Nei. For eksempel om dere har jobbet på nye måter eller om dere om dere har jobbet
55 med nye ting_ |[Nå vet jeg ikke-|
- 56 T: |[Vi har jobbet med]| litt med nye ting, men; på samme måte.
- 57 I: Ja. Hvordan er det dere jobber i klassen som regel?
- 58 T: Ehm hvis vi skriver tekster så skriver vi først, så eh setter vi oss sammen fire og fire og så
59 leser vi så får vi tilbakemelding, og så jobber vi videre og så sender vi inn til Lene og så får vi
60 tilbakemelding |mhm| av Lene.
- 61 I: Så da er det dere, elevene, som gir tilbakemeldinger til hverandre først, og så får dere
62 tilbakemelding av Lene etterpå?
- 63 E: Ja men, de elevtilbakemeldingene pleier ikke å være så veldig bra da. |nei|
- 64 I: Hva syns du om elevtilbakemeldingene egentlig?
- 65 E: Noen ganger så får man de, og andre ganger så får man de ikke.
- 66 I: Sånn at dere skal gi hverandre tilbakemeldinger men det er ikke alltid at de gir dem?
- 67 E: Eh ja, og så ehm noen ganger så er problemet at folk ikke vil lese tekstene sine |mhm| og
68 sånn, og så, ja, da går tiden opp.
- 69 I: Ja. Så, du får ikke alltid så veldig mye ut av det da?
- 70 T: Ja.
- 71 04:38 I: Men syns du det er nyttig av og til?
- 72 T: Ja, noen få ganger.
- 73 I: Ja. Men betyr det at du syns at tilbakemeldingene du får av læreren er bedre da, eller?
- 74 T: Ja, det er bedre fra læreren.
- 75 I: Ja. Er det en spesiell grunn til at du syns at de er bedre?
- 76 T: Fordi at det virker som om det blir litt mer; eh brukt tid på, for å se hva som man kan bruke
77 til å gjøre det bedre på, og så; vet jo ofte læreren mer om det.
- 78 I: Ja. Så du føler kanskje at læreren kan litt mer, og derfor gir og bedre tilbakemeldinger?

79 T: Ja.

80 05:19 I: Ja. Eh så med andre ord, dere pleier som regel i klassen å jobbe først mellom elevene,
81 og så får du tilbakemelding av læreren, og det er sånn dere jobbet [ja] siden sist vi snakket? Ja.
82 Og tenker du det samme om tilbakemeldinger siden sist vi snakket, eller føler du at du har
83 lært noe nytt i mellomtiden?

84 T: Eh jeg har jo lært hvordan å skrive de forskjellige tekstene som vi har jobbet med og sånn,
85 men jeg er fortsatt litt usikker på debattartikkel, [ja] ja.

86 I: Så eh du føler at du har lært mer om de forskjellige teksttypene da i hvert fall?

87 T: Ja.

88 I: Mhm. Og det har du kanskje da lært eh blant annet med hjelp av tilbakemeldinger?

89 T: Egentlig ikke så mye. [nei] Tilbakemeldinger er mer sånn; eh «hva er dette» og sånn. Og
90 «bra» og eh skrivefeil heh [heh] og sånne ting.

91 I: Ja, så når du lærer om hvordan skrive tekstene og sånn da er det selve undervisningen som
92 hjelper mest?

93 T: Ja.

94 06:27 I: Ja. Føler du at tilbakemeldingene hjelper med noe da?

95 T: Ja de hjelper jo med å sånn å se «okei her henger jo ikke dette sammen» og sånn.

96 I: Ja, så det er mer selve teksten din da kanskje?

97 T: Ja.

98 I: Mhm. Eh og hva tenker du at en tilbakemelding er?

99 T: En tilbakemelding det er jo det eh når man har skrevet en tekst så får man beskjed om
100 hvordan teksten er, om man kan gjøre det bedre og hva som er bra.

101 I: Ja, så eh noen andre som sier hva du kan forbedre da?

102 T: Ja.

103 I: Ja. Eh og hvorfor tenker du at dere i klassen skal få tilbakemeldinger?

104 T: Fordi at da kan vi i tillegg bli bedre til å se hva vi har selv, men når vi skriver en tekst selv
105 så kan det ofte bli ganske vanskelig å se feilene, men hvis noen andre leser det så merker man
106 ofte feilene lettere; og sånn.

107 I: Ja. Sånn at da kan andre vise deg ting som du kanskje ikke alltid klarer å se selv, og da blir
108 det |mhm| kanskje og lettere å jobbe med teksten da?

109 T: Ja.

110 I: Ja. Eh og føler du at det virker når du får tilbakemeldingene? Klarer du å se hva du kan
111 forbedre og så klarer du og å forbedre teksten din?

112 T: Noen ganger, og noen ganger ikke heh.

113 07:54 I: Nei heh. Hva er det som er den store forskjellen på tilbakemeldinger som virker og
114 ikke virker?

115 T: Om jeg forstår hvordan jeg skal kunne fikse det.

116 I: Ja, så det om- om du klarer å forstå tilbakemeldingen, hva du skal gjøre da.

117 T: Nei om jeg finner en løsning, hvordan jeg kan jeg kan fikse det.

118 I: Mhm. Eh har du opplevd at tilbakemeldingen forteller hva løsningen er, eller føler du at det
119 er du selv som må finne det?

120 T: Eh egentlig at jeg må finne det selv. |ja| Det kommer sånn spørsmål til og så står det og
121 sånn.

122 I: Ja, så da må du tenke litt selv når du får spørsmålene? |mhm| Mhm. Og hva tenker du om å
123 jobbe videre med teksten etter at du har fått den tilbake med tilbakemelding?

124 T: [pause] Noen ganger (så blir jeg litt deppet da.)

125 I: Hva sa du, det blir litt?

126 T: Deppet.

127 I: Deppet?

128 T: Ja.

129 I: Hvorfor det?

130 T: Fordi at det er ofte mye som skal fikses og så er det ikke alltid at jeg har fått gjort så mye i
131 timen og så, og så ender jeg ofte i tillegg med å sitte en god stund hjemme og jobbe med
132 teksten, så da er det litt sånn; dumt noen ganger med heh at tilbakemeldingen sier sånt.

133 I: Ja du føler at den rett og slett sier for mye på en måte da? At det blir for mye å gjøre?

134 T: [pause] Nei, mer at det bare blir sånn der «åh, nå har jeg sittet så lenge med det» og så, er
135 det fortsatt ting som må fikses på og, ja.

136 I: Men kan det være at du føler at du er litt lei av teksten når du har levert den inn første
137 gangen da? At det er [[litt kjedelig-|

138 T: ||Nei ikke første|| gangen, men det er mer når vi har holdt på med det en god stund |ja| som;
139 når, etter andre utkast og sånn.

140 09:55 I: Da er du ferdig med den?

141 T: Ja, ofte.

142 I: Eh hvor lenge tenker du er en grei tid å jobbe med teksten da?

143 T: [pause] Det er nå egentlig sånn to uker, fordi at jeg trenger heh de timene til å skrive en
144 tekst.

145 I: Ja.

146 T: Ja.

147 I: Så hvis det blir mer enn to uker, da kjenner du at du blir lei av teksten?

148 T: Ja. Man blir nå det. Spesielt hvis man holder på med det med lekse i tillegg.

149 I: Ja, da er det på tide å gjøre noe annet kanskje?

150 T: Ja.

151 I: Ja heh. Og når du får en tekst tilbake med en tilbakemelding, hva tenker du og hva gjør du?

152 T: Da prøver jeg å fikse det, men ofte så fortsetter det og så heh fortsetter det og så fikser jeg
153 det senere, ja.

154 I: Ja, så med andre ord eh når du får tilbakemeldingen så leser du sikkert tilbakemeldingen i
155 hvert fall, og så har du tenkt å bruke den og da med å fikse på teksten?

156 T: Ja... jeg prøver å bruke tilbakemeldingene, |mhm| ja.

- 157 I: Pleier du å bruke hele tilbakemeldingen da?
- 158 T: Ikke hele; alltid. Det kommer an på hvor mange det er, og hvordan tilbakemeldingen er,
159 |mhm| ja.
- 160 I: Så med andre ord, du plukker ut |ja heh| så mye som du vil ha? Heh. Er det noe spesielt du
161 pleier å plukke ut, eller om det bare er det første du tar først, eller det du syns er enkelt å jobbe
162 med_?
- 163 11:28 T: Tar jo først det enkleste da. |ja| Tror mange gjør det, og så tar jeg det som blir
164 vanskeligere og så, ja, så blir det som det blir heh.
- 165 I: Ja, så ser du hvor langt du orker å jobbe med den da?
- 166 T: Ja.
- 167 I: Mhm. Og når er det du pleier å bruke tilbakemeldingen? Gjør du det for eksempel hjemme,
168 hvis du ikke har det i lekse, eller er det kun på skolen, eller_?
- 169 T: På skolen ofte.
- 170 I: Mhm. |mhm| På egen hånd, eller når du får beskjed om å gjøre det?
- 171 T: Når jeg får beskjed. [ler]
- 172 I: Ja. |mhm| Men, ja, det er |[kanskje ikke så kjekt å-|
- 173 T: ||Jeg får jo ikke|| tilbakemelding ellers ofte, da vi ikke trenger å fikse på det.
- 174 I: Nei. Mhm. Hvor ofte bruker du tilbakemeldingene du får?
- 175 T: Jeg føler det er hver gang, men det er jo ikke alle da, så, ja.
- 176 I: Så, alltid når du får tilbakemelding så bruker du dem, men det er ikke sikkert du bruker hele
177 tilbakemeldingen?
- 178 T: Nettopp.
- 179 I: Ja. Men, betyr det og at da må timen legge opp til at du skal bruke dem?
- 180 T: Eh nei, det er bare; det ender opp med at alt går så fort og så- folk blir jo ikke ferdig med
181 teksten og så; ja, det er ofte da masse tilbakemeldinger faller utenom.
- 182 12:54 I: Mhm. Mhm, så det er hvis du har tid til å bruke tilbakemeldingene så er det det
183 viktigste for at du skal bruke dem?

- 184 T: Ja. Det er vel egentlig det.
- 185 I: Mhm. Eh og hvordan bruker du tilbakemeldingene dine?
- 186 T: [pause] Eh jeg bruker dem ofte for- til den teksten for jeg pleier å glemme dem til den
187 neste heh.
- 188 I: Ja, så du vet at det går an å bruke dem til neste tekst?
- 189 T: Noen av dem i hvert fall.
- 190 I: ja. Hvilken type tilbakemeldinger er det?
- 191 T: Det er vel skrivefeil og sånn da. Ja. Og så hva som man har fått til bra i teksten og sånn.
- 192 I: Mhm. Men så glemmer du som regel tilbakemeldingen til neste gang?
- 193 T: Ja.
- 194 I: Ja. Men det fungerer bra å bruke dem til den teksten du har fått dem til?
- 195 T: Ja, det gjør jo det, fordi at da har jeg dem foran og så; bare fikser jeg på det.
- 196 I: Ja, så da er det veldig lett eller fort gjort å bare se rett på tilbakemeldingen og så på teksten
197 og så bruke dem?
- 198 T: Ja.
- 199 I: Mhm. Betyr det og at du eh pleier du å skrive om teksten din for eksempel, eller?
- 200 T: Ja, jeg gjør nå ofte det.
- 201 I: Ja. Hender det at du bare bytter ut for eksempel et par ord, eller skriver du en helt ny tekst,
202 eller hva er det du gjør der?
- 203 T: Det kommer an på, veldig, kommer an på, noen ganger så er det bare noen ord, og andre
204 ganger så gjør jeg hele tingen om igjen.
- 205 14:23 I: Mhm. Eh er det noe spesielt det kommer an på eller er det alt etter hva du føler for?
- 206 T: Eh hvordan jeg føler teksten er. |ja| Og så kommer det jo an på tilbakemeldingene og om
207 det henger sammen og mye sånt.
- 208 I: Ja. Og når du sier det kommer an på hvordan du føler teksten er, hva betyr det?
- 209 T: Om jeg synes den er bra eller ikke.

210 I: Så hvis du ikke synes den er bra, da kan du bruke tilbakemeldingene? Eller endre den mye,
211 er det [[det du sier?]]

212 T: [[Da er det ofte]] enklere for meg å fikse på den, fordi at når den er god så er det
213 vanskeligere- eller hvis jeg føler den er god så er det vanskeligere å se hvordan jeg kan få
214 fikset de tilbakemeldingene uten å ødelegge for resten av sakene.

215 I: Ja. Og det med at du bruker tilbakemeldingen for å endre den teksten du har der og da, er
216 det alltid sånn du bruker tilbakemeldingene dine?

217 T: Eh ikke alltid.

218 15:24 I: Varierer litt?

219 T: Ja.

220 I: Hvordan varierer det?

221 T: [pause] Ehm det varierer med sånn [pause] eller de fleste gangene så, da gjør jeg det på
222 samme måte da, men; noen ganger så er det jo sånn at jeg bare; finner en annen løsning. Det
223 kommer veldig an på teksten. |ja| Så det; det varierer ganske mye.

224 I: Ja, så det viktigste er hva tekst du har og hvor fornøyd du er med den og hvor mye du har
225 jobbet med den, og så ser du det an i forhold til tilbakemeldingene?

226 T: Ja.

227 I: Ja. Eh og hva er det som skal til for at du skal bruke tilbakemeldingene du får?

228 T: At; [ler] jeg finner en løsning på hvordan man fikser det raskt. |mhm| For jeg vil jo ikke
229 sitte med en tilbakemelding i evigheter.

230 I: Nei. Eh hva gjør du hvis du får en tilbakemelding der du ikke har løsningen med en gang?

231 16:36 T: Da dropper jeg den ofte.

232 I: Ja. Har det hendt at du har prøvd å finne løsningen på egen hånd?

233 T: Ja; men jeg tar ofte så mye tid, |ja| og så da sitter jeg igjen hjemme og må jobbe i evigheter
234 med å få teksten ferdig. |mhm| Så det blir ganske kjipt.

235 I: Eh og hva mener du er en god tilbakemelding?

236 T: Når jeg finner løsningene raskt heh.

- 237 I: Ja, så det er kanskje en tilbakemelding der det står i tilbakemeldingen hva løsningen er da,
238 eller hvor du finner den?
- 239 T: Eller, det står jo ofte hvor jeg fi- hvor jeg må skifte ut, men hvor, eller sånn, at det ikke er
240 for mye sånn der «hvordan» og, ja, ja. Heh hvis det kommer spørsmål hvor jeg kan sette inn
241 en setning og så passer det, og så, ja. |ja|
- 242 I: Eh har du et eksempel på gode tilbakemeldinger?
- 243 T: Ehm sånn hvis man har skrevet noe og så spør man og så kommer tilbake med
244 tilbakemeldingen med for eksempel med «hvorfor det da?» og sånn, fordi at da kan man jo
245 spørre om seg selv for det og så da kan man få skrevet mye mer.
- 246 I: Ja, for da kan du på en måte bare selv svare på det spørsmålet og så kan du sette det inn i
247 teksten?
- 248 T: Ja.
- 249 18:02 I: Mhm. Hva tenker du da er en ikke så veldig god tilbakemelding?
- 250 T: [pause] Når det er for komplisert, og jeg bare rett og slett ikke skjønner det. |ja|
- 251 I: Er det, er det vanskelige spørsmål for eksempel?
- 252 T: Ehm det kommer mer sånn, hvis jeg ikke er helt sikker på hvordan jeg skal skrive teksten
253 og så er jeg usikker på hvordan jeg skal sette inn akkurat det og så, da blir det bare, ganske
254 vanskelig egentlig. |ja|
- 255 I: Så når der er litt, jeg holdt på å si stort og komplisert, så er det vanskelig å bruke
256 tilbakemeldingen?
- 257 T: Ja.
- 258 I: Ja. Eh og nå nevnte vi jo at en god tilbakemelding er spørsmål som du klarer å svare på, og
259 å bruke i teksten, er det det du forventer at en lærer skal gjøre når hun skal skrive en
260 tilbakemelding til en elev?
- 261 T: Nei, ikke alltid i hvert fall, fordi at da heh, man lærer jo litt med de vanskelige, det er bare,
262 det blir heh så mye mer arbeid.
- 263 I: [ler] Men hva tenker du er en god løsning der da?

- 264 T: Vet ikke. Kan vel egentlig bare fortsette. Men bare ha litt- men, kutte litt ned på det, og så
265 kan det heller, bare, komme litt sånn senere.
- 266 I: Ja, kanskje noen veldig få eh vanskelige spørsmål, og så kanskje og da noen litt [[lettere å
267 svare på?]]
- 268 T: [[Altså, en]] til; tre; sånne vanskelige, og så resten sånn litt sånn lette.
- 269 I: Ja. Eh og hva mer forventer du at en lærer skal gjøre når hun skriver tilbakemelding?
- 270 T: Ta seg tid til det.
- 271 I: Mhm. Hva betyr det?
- 272 T: Sånn at man setter seg ned og så ser man faktisk «hva kan eleven gjøre bedre med
273 teksten?» og tenker faktisk gjennom det |mhm| i stedet for å bare sånn «okei nå har jeg denne
274 bunken med tekster som jeg må gjennom og jeg har tenkt til å gjøre dette på en halvtime». Da,
275 da blir ikke tilbakemeldingene gode på alle |nei| i hvert fall.
- 276 I: Hvordan ser tilbakemeldingen ut da?
- 277 T: Jeg tror faktisk ikke jeg har fått noe særlig sånne, i hvert fall ikke som jeg husker. Men, da
278 er det ofte sånn har hoppet over noen saker og sånn.
- 279 20:26 I: Ja, det ser ut som om de har gått litt fort igjennom det, rett og slett ikke fått med seg
280 alt?
- 281 T: Ja.
- 282 I: Ja. Så du tenker da at hvis læreren tar seg god tid så har hun fått med seg det viktigste i
283 teksten og gitt en god |mhm| tilbakemelding på det?
- 284 T: Ja.
- 285 I: Mhm. Og hva mener du at du eh burde gjøre når du får tilbakemeldinger?
- 286 T: Jeg burde jo tenke på dem, og prøve å få dem med, |mhm| men det burde ikke ta hele
287 timen- skoletimen, fordi at; på slutten så må du jo sende det inn igjen ofte, og så, da får du jo
288 ny tilbakemelding, og så da blir jo man aldri ferdig med teksten!
- 289 I: Heh. Men dere får vel vite hvor mange ganger dere skal sende inn teksten?
- 290 T: Ja.

- 291 I: Så det er ikke hele tiden at du bare skriver og skriver og skriver, og blir aldri ferdig?
- 292 T: Nei. Altså dette er jo tredje- vi har hatt to timer til nå og så må man være ferdig til torsdag,
293 så, vet ikke helt hvordan min tekst skal bli ferdig.
- 294 I: Nei. Føler du at du er litt ferdig med den nå, eller lei av den i hvert fall?
- 295 T: Nei; jeg bare; blir litt sånn usikker på hvordan jeg skal skrive saker og sånn, og så; |mhm|
296 går det treigt. |mhm|
- 297 21:48 I: Er det noe spesielt der du synes er vanskelig eller som går treigt?
- 298 T: Jeg kommer ofte ikke på setninger å skrive. |ja|
- 299 I: Litt vanskelig å komme i gang med setningene rett og slett?
- 300 T: Ja, og så, ja.
- 301 I: Ja. Eh men når du sier at du burde tenke på tilbakemeldingene, hva er det du mener da?
- 302 T: At; man burde; sånn faktisk tenke- eller, sånn «hva mener man med dette? Hvordan kan
303 jeg fikse dette?» og videre, ja, og så videre.
- 304 I: Mhm. Eh gjelder det kun for den teksten du har fått dem på, eller synes du at du burde prøve
305 å huske dem til neste tekst og?
- 306 T: Man burde jo huske dem til neste tekst også, fordi at da kan tilbakemeldingene bli mer
307 sånn ehm «hvoran» og kommunisere på et høyere nivå og, sånn mer sånn pirkede og sånn
308 da.
- 309 I: Mhm. Ja, så du tror det; det blir en bedre tekst av de da, kanskje?
- 310 T: [nikker]
- 311 I: Mhm. Eh og tenker du at det er sånn du burde bruke den tilbakemeldingen du har fått der?
- 312 T: Ja.
- 313 22:59 I: Kommer du til å bruke den sånn?
- 314 T: Ja, egentlig. Jeg kommer og til å tenke gjennom hvordan jeg kan bruke den og sånn. Men,
315 jeg kommer jo til å prøve å gjøre det litt raskt da.
- 316 I: Mhm. Tror du du bruker den til neste teksten du skriver?

- 317 T: Det er ikke helt sikkert fordi at nå blir det sommerferie. [ler]
- 318 I: [ler] Ja, da er det kanskje mye som blir lagt vekk for sommeren?
- 319 T: [smiler] Eh ja.
- 320 I: Ja. [ler] Og hva syns du om de tilbakemeldingene du får?
- 321 T: [pause] Noen ganger så skjønner jeg ikke helt bæret og så blir jeg frustrert, og bare at jeg
322 ikke vet hvordan jeg skal gjøre det og så blir det bare dumt, men andre ganger så; har jeg jo
323 sånne; tilbakemeldinger hvor jeg sånn der «ja der har jeg noe å skrive om» og sånn, ja.
- 324 24:05 I: Ja, så det varierer litt da?
- 325 T: Det varierer veldig, [ja] ja.
- 326 I: De som er vanskelige å forstå, det var dem med kanskje litt vanskelige spørsmål, var det
327 det?
- 328 T: Ja, oft- og så; ofte hvor jeg er usikker, helt i starten, og hvordan jeg skal skrive det. [mhm]
329 Så, bare, «okei der er det noen ord» heh. [mhm]
- 330 I: Eh vet du om det er noen måte at du kan gjøre noe med det at du er usikker?
- 331 T: Nei, ikke akkurat nå.
- 332 I: Nei, du må bare se om du kommer på noe etter hvert?
- 333 T: Ja.
- 334 I: Ja. Men så var det ikke alle tilbakemeldingene du syns var vanskelige å forstå?
- 335 T: Nei.
- 336 I: Hvilken type tilbakemeldinger er det som er lette å forstå?
- 337 T: Der hvor det står sånn; ehm hvis jeg har- hvis det faktisk, har skjønt mer hva jeg skal
338 skrive der, og er litt mer «med» i det da. [mhm] Og så da, hvis jeg da blir spurt «hvorfor», og
339 så, hvis det står litt mer sånn; positivt i tillegg, da blir det bedre å gjøre det andre negative,
340 fordi at da føler man kanskje ikke at det er like mange. [mhm]
- 341 I: Så det er viktig å se at teksten ikke bare [positiv også] kan forbedres men at den er bra også?
342 [ja] Ja. Ja men det skjønner jeg veldig godt. Eh og hva mener du med at eh du liker
343 tilbakemeldinger der du er «med» i dem?

344 T: Ehm hvis; jeg skjønner bedre og jeg føler at; litt mer sånn «dette mener jeg, dette skjønner
345 jeg, dette; er noe jeg kan skrive en del om» og så da hvis jeg får en tilbakemelding på det, og
346 det står sånn «hvorfor», da kan jeg skrive mer om «hvorfor det», |ja| ja, |ja| ja.

347 I: Så du må få spørsmål som spør etter ting som du kanskje kan litt om fra før av?

348 T: Ja.

349 26:23 I: Mhm. Og har dere jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger i timen?

350 T: Det har vi gjort. |ja| Men det er en stund siden da.

351 I: Eh ja var det veldig lenge siden?

352 T: Husker ikke heh.

353 I: [ler]

354 T: Så det var sikkert en god stund siden.

355 I: Ja, men husker du eh hva dere snakket om da?

356 T: Forrige gang så var det vel mer om hvordan å gi tilbakemeldinger til andre, |mhm| fordi at
357 ehm vi øver jo på å gi tilbakemeldinger til hverandre når vi setter oss sammen fire og fire og
358 sånn. |mhm|

359 I: Så da har det vært mest mellom deg og andre elever i klassen da?

360 T: Ja. |ja| Det har ikke vært helt på hvordan løse tilbakemeldinger og sånn.

361 I: Hva er det dere har snakket om da?

362 T: [pause] Hvordan å gi tilbakemeldinger, hvordan- eller sånn; og hvordan man kan merke
363 dem bedre, eller sånn, se de bedre da, og kunne sette dem opp fint sånn at den andre personen
364 også skjønner det. |mhm| Sånn at det ikke bare blir at bare en person som har tenkt ut
365 tilbakemeldingen skjønner det.

366 I: Mhm. Så da har dere gått gjennom hvordan dere kan vite hva dere skal se etter når dere skal
367 gi tilbakemeldinger på det, |mhm| og så gi det til andre?

368 T: Ja, og så ofte sånn, noen positive og noen negative, |ja| eller, ting man kan forbedre da. |ja|

369 I: Eh og hva syns du om det?

370 T: Jeg syns jo det er bra da.

- 371 I: Mhm. Føler du at du lærer noe nyttig av det?
- 372 T: [pause] Ja...; man klarer jo se det bedre på sin egen tekst i tillegg da hvis man har øvet-
373 hvis man er mer vant til å se på andre sine tekster.
- 374 I: Mhm. Så kan det kanskje være nyttig for deg å ha jobbet med tilbakemeldinger da?
- 375 T: Ja.
- 376 28:25 I: Ja. Og så var det litt ⁵⁶«så som så» å få tilbakemeldinger av andre elever? |ehm| Eller
377 syns du det og er nyttig?
- 378 T: [pause] Ikke alltid.
- 379 I: Heh, men noen ganger?
- 380 T: Ja.
- 381 I: Ja. Syns du det er lettere å bruke læreren sine tilbakemeldinger når du har lært disse tingene
382 i timen?
- 383 T: Ja, egentlig. Fordi at vi lærer det jo av læreren vi får det av så da skjønner man jo mye mer
384 hvor de kommer fra, sånn, de forskjellige spørsmålene og sånn da. |ja|
- 385 I: Forstår tilbakemeldingen litt bedre rett og slett?
- 386 T: Ja.
- 387 I: Ja. Da blir det kanskje litt lettere å bruke den og?
- 388 T: Mhm.
- 389 I: Mhm. Eh og hvorfor skal du skrive den teksten du har der?⁵⁷
- 390 T: Ehm vel, det er jo obligatorisk da, og så ehm er det jo greit å øve på fordi at det er jo; det er
391 jo sånn ting, eller sånn; man trenger sånn tekst, da ser man det og; skriver; på. Og så når vi
392 blir eldre og eldre så må vi ofte, så går det mer komplisert inn på det da.
- 393 29:41 I: Mhm. Eh og når du sier det er obligatorisk, hva er det det betyr? At du skriver teksten
394 fordi du må skrive den, eller_?

⁵⁶ Intervjueren vipper på hånden i takt med utsagnet «så som så» for å gestikulere uttrykket.

⁵⁷ Intervjueren nikker mot teksten som Tone har liggende foran seg.

395 T: Ja, det er en del av undervisningen fordi at; de som [ler] leder skolen har bestemt at det må
396 man gjennom.

397 I: [ler] Ja, så da, da må du bare gjøre det fordi det er noen andre som sier at du skal gjøre det
398 da.

399 T: Ja.

400 I: Ja. Men eh så føler du kanskje at du får øvet litt på å faktisk skrive tekstene og da?

401 T: Ja.

402 I: Ja. Eh og vet du hvordan du kan få øvd deg på å skrive denne typen tekster- hva er det dere
403 skriver nå? Er det debatt?

404 T: Det er debattartikkel. |mhm|

405 I: Har du fått vite noe om hvordan du kan skrive debattartikkel?

406 T: [pause] Litt usikker da, men det var i hvert fall sånn innledning om litt sånn saker og sånn,
407 og så skulle man eh i hoveddelen så sånn at først skulle vi skrive sånn; det noen mener og
408 sånn og så en del om det og så kommer det helt på slutten av avsnittet sånn der, ogs- men-
409 sånn motargument da. |mhm| Sånn at du kan se det fra begge sider.

410 I: Ja, så da har du lært litt om hvordan du kan skrive argumenter da?

411 T: [pause] Eh

412 I: Eller Ikke? Heh

413 T: Ikke helt, nei.

414 I: Så, det er mer det at du har fått litt om at du skal skrive en innledning, en hoveddel og at du
415 skal ha argumenterer, men du har ikke lært så mye om nøyaktig hva du skal skrive, er det det?

416 T: Ja. Sånn, eksempelteksten var ganske kort da, så det ble litt sånn vanskelig å skjønne. |ja|
417 Eller, vi har jo fått to eksempeltekster da, men [ler] jeg har ikke fått lest gjennom den enda,

418 I: [ler]

419 T: så det kan jo være noe med det da. Men, ja.

420 31:49 I: Har du lest på eksempeltekster tidligere?

421 T: Ja, jeg pleier å gjøre det.

422 I: Syns du det hjelper?

423 T: Det var bare at forrige time så prøvde jeg å skrive en god del fordi at; jeg lå en del bak og
424 så; glemte jeg den heh.

425 I: Mhm heh, jaja det er fort gjort det.

426 T: Ja.

427 I: Tror du eksempelteksten hadde hjulpet hvis du leste den?

428 T: Ja... hadde jo skjønt bedre hvordan jeg skulle sette inn eh argumentene mine og sånn, mer
429 sånn oppbygning og, ja.

430 **32:26** I: Mhm. Jeg ser og nå at norsktimen er over.

431 /Samtalen blir rundet av. Intervjueren og eleven småprater mens de pakker sammen tingene
432 sine./

433

434

435

436 **Opptak 13 – Tone del 2**

437 Torsdag 15.06.2017 kl. 08:15

438 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjuer og elev sitter ovenfor hverandre.

439 Intervjuet varer i 19 min. og 18 sek. (00:52-20:10)

440

441 Informasjon om skrivesituasjonen:

442 Det har ikke skjedd noe nytt i undervisningen siden forrige intervju. Tone har glemt å ta med
443 teksten på skolen, men sier at hun husker både teksten og tilbakemeldingen veldig godt.

444

445 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

446 Tone virker mer opplagt i dag enn ved forrige samtale. Jeg får inntrykket av at vi er på samme
447 side og har god flyt i samtalen.

448

449

450 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

451 00:00 I: Du husker kanskje sånn noenlunde hva vi snakket om sist, [ja] men jeg tenkte at jeg
452 kunne oppsummere veldig kjapt sånn at vi kommer inn i samtalen igjen. ⁵⁸Eh så jeg husker vi
453 gikk i gjennom at du synes at gode tilbakemeldinger eh stiller spørsmål eh som eleven kan
454 svare på, og så at en god tilbakemelding gjerne inneholder litt enkle, og kanskje noen
455 vanskelige, spørsmål. [ja] Og at når du skal bruke en tilbakemelding så begynner du kanskje
456 med det enkleste først og ser hvor langt du kommer i tilbakemeldingen. Og så avsluttet vi
457 samtalen med at eh du forklarte at når du skal skrive denne teksten dere jobber med nå eh så
458 skriver du den først og fremst fordi den er obligatorisk, alle må skrive den, [mhm] men og eh
459 dere skriver denne teksten fordi dere skal øve dere på å skrive ulike tekster, og nå øver dere på
460 å skrive debattartikkel. [mhm] Det stemmer?

461 T: Ja.

462 00:52 I: Ja. Så da var det neste spørsmålet mitt eh hva er det du har fått vite sånn at du kan
463 skrive debattartikkel?

464 T: Ehm vi har fått vite, eller sånn, vi fikk en skriveramme da, og så der skulle vi først skrive
465 noe sånn argumenter for det vi mente, [mhm] deretter skrev vi motargumenter mot det, og så
466 fikk vi eksempeltekst hvor det da stod sånn ehm hvordan man da kunne skrive teksten, og så
467 ehm; ja vi fikk egentlig en skriveramme som- hvor vi bare skrev inn det vi tenkte og sånn, [ja]
468 og så, overskrift og avslutning og innledning og, ja. [mhm]

469 01:39 I: Føler du at det hjelper når du skal skrive denne teksten?

470 T: Ja.

471 I: Ja. Er det noe spesielt du synes hjelper, eller er det bare greit generelt sett?

472 T: Ehm man får skrevet det ned på arket først og så etterpå kan man skrive det da ut i en
473 lengre tekst. [mhm]

474 I: Hva er det du synes fungerer best?

⁵⁸ Intervjueren leser opp stikkord fra en post-it-lapp.

- 475 T: Eh syns jo det fungerer best å først få skrevet ned da, og så skriver man det skikkelig.
- 476 I: Mhm. Syns du at det er lettere når du får for eksempel skriverammer og eksempeltekst først
477 når du skal skrive?
- 478 T: Ja.
- 479 I: For eksempel i motsetning til å bare begynne å skrive uten å ha fått noe.
- 480 T: Det er enklere med en skriveramme fordi at da får man tenkt gjennom det og sånn.
- 481 02:26 I: Mhm. Og føler du at du får bruk for noe som du har lært i norsken på ungdomsskolen
482 når du skal skrive denne teksten?
- 483 T: Ja.
- 484 I: Kommer du på noe spesielt?
- 485 T: [pause] Eh sånn; hvordan man setter opp teksten, |mhm| og så hvordan- hva man kan skrive
486 i den og sånn.
- 487 I: Ja. Er det noe dere jobbet med nå nylig, eller er det noe dere har jobbet mye med i norsken?
- 488 T: Vi jobber jo egentlig med det hver gang vi jobber med ny tek- med ny tekst, og vi jobber jo
489 egentlig ofte med en tekst da.
- 490 I: Ja. Så du er; ganske- eller i hvert fall litt vant med det?
- 491 T: Ja.
- 492 03:11 I: Ja. Eh ja og så har du snakket om- dere har fått skriverammer spesielt til den teksten,
493 har dere ikke?
- 494 T: Jo.
- 495 I: Det stemmer det?
- 496 T: Ja.
- 497 I: Ja. Eh har du fått noe annet som kan hjelpe deg med å skrive teksten?
- 498 T: Ja, vi har fått eksempeltekst.
- 499 I: Ja, var det to stykker dere hadde fått?
- 500 T: Ja.

- 501 I: Hvilken type tekster er det du har fått?
- 502 T: Ehm den ene, det var sånn eksempeltekst som vi hadde fått til en eh til leserinnlegg, og- og
503 det var sånn om Facebook og sånn, og så den andre, det var en lengre tekst.
- 504 I: Mhm. Men synes du de og hjelper når du skal skrive teksten din?
- 505 T: Ja, fordi at jeg ser jo hva som skal stå hvordan.
- 506 I: Mhm. Eh og hva har du fått vite når du skal; nei heh, en gang til. Har du fått vite hva du
507 skal gjøre når du skal skrive denne oppgaven?
- 508 T: Ehm vi får jo liksom sånn skriverammer og sånn og så går vi gjennom litt saker, men så er
509 det mer sånn at vi skal skrive det selv da.
- 510 I: Mhm. Er det noe spesielt du må ha med i teksten, eller; kan du skrive akkurat det du vil så
511 lenge du bruker skriverammene?
- 512 T: Eh vel denne gangen så var det sånn to alternativer vi kunne skrive om da.
- 513 I: Så da har du kanskje fått to forskjellige oppgaver og så kan du velge en av dem, er det det?
- 514 T: Eh vi kunne enten velge sosiale medier eller «Tretten gode grunner», |mhm| men det var jo
515 fortsatt samme type tekst vi skulle skrive da, og bare to sånn hoved;ting. |ja|
- 516 I: Har disse to forskjellige oppgavene sagt noe mer, eller er det bare at du kan velge om det
517 skal være sosiale medier eller «Tretten gode grunner»?
- 518 T: Egentlig bare at man kunne velge.
- 519 05:04 I: Ja, så ellers så står du ganske fritt til å skrive det du vil da?
- 520 T: Eh ja.
- 521 I: Eh og hvordan har du fått vite om hvilken type oppgave dere har?
- 522 T: Eh jeg har fått vite det; egentlig bare blitt fortalt at «nå skal vi gjøre det».
- 523 I: Mhm. Står det for eksempel skrevet noe sted eller?
- 524 T: Ja, det står jo egentlig skrevet på lekseplanen.
- 525 I: Ja. Har dere gått gjennom oppgaven i klassen?
- 526 T: Ja...

- 527 I: For eksempel kanskje snakket litt om det, eller_?
- 528 T: Ja, vi snakker jo om det, sånn, vi får gjerne sånn tid hvor vi snur oss sammen og så snakker
529 vi om det.
- 530 I: Ja, så da snakker du om- litt om oppgaven med medelevene dine da?
- 531 T: [nikker]
- 532 I: Mhm. Og skriverammene, eh hvordan ble du kjent med dem?
- 533 T: Ehm [pause] vi... har jo egentlig bare; fått det sånn, og så skulle vi skrive på det og sånn.
- 534 I: Ja. Så fått det ut på et ark da?
- 535 T: Ja.
- 536 I: Mhm. Har dere snakket noe om skriverammene i timen?
- 537 T: Ja, vi gjorde det i hvert fall i starten av åttende.
- 538 I: Ja. Eh helt i begynnelsen av åttende?
- 539 T: Mhm.
- 540 I: Ja, så når, når dere hadde noen andre skriverammer enn det dere hadde nå til en annen tekst,
541 da snakket dere om skriverammer? [[Er det det du mener?]]
- 542 T: ||Ja, men vi har jo snakket|| litt om det nå også, men nå vet vi hvordan vi skal bruke dem og
543 sånn.
- 544 I: Ja, så da trenger dere kanskje ikke å gå like nøye gjennom det da? |mhm| Vant med å bruke
545 dem? Mhm. Eh og vet du hvordan du kan vise, når du skriver teksten din, at du kjenner til eh
546 skriverammene og oppgaven?
- 547 T: [pause] Skrive om temaet heh.
- 548 I: Ja, passe på at du holder deg til temaet da?
- 549 T: Ja.
- 550 07:21 I: Mhm. Og da bruker du skriverammene kanskje og ved å se på dem og fylle inn, eller?
- 551 T: Ja.
- 552 I: Hvordan er det du bruker skriverammene?

553 T: Hvis jeg er usikker på hva jeg skal skrive så ser jeg på hva som er skrevet på skriverammen
554 og så prøver jeg å finne ut av noe jeg kan skrive.

555 I: Mhm, så da bruker du den; litt for å gi deg selv ideer da kanskje?

556 T: Ja.

557 I: Mhm. Eh og så lurer jeg på, hva er det som står i tilbakemeldingen du har fått?

558 T: Det stod, helt øverst i hvert fall, der stod det at jeg hadde god tittel, men jeg måtte komme
559 mer inn på det, og så stod det litt sånn eh hva eh er galt med det, hva- hva er det med det og
560 sånn, og så; stod det litt sånn om at ehm heh det stod om en litt sånn del som stod litt nedenfor
561 som egentlig ikke skulle være med da, men det var og sånn del der da som kanskje ble puttet
562 inn senere, så stod det at det ikke passet inn da men heh, det var jo ikke meningen at det
563 skulle være der egentlig. |nei|

564 I: En liten glipp til å begynne med?

565 T: Ja.

566 I: Ja. Så da var det hovedsakelig tittelen din og så den delen som ikke egentlig skulle være
567 med, det var det du fikk tilbakemelding på?

568 T: Ja, og så litt sånn «hva er dette?» sånn flere steder, og så, |mhm| ja.

569 I: Og hvorfor tror du at du har fått eh akkurat den tilbakemeldingen der?

570 T: [pause] Jeg vet ikke.

571 I: [ler] Bare vet ikke?

572 T: Ja.

573 I: Så du har ikke fått- du hadde ikke en ide på forhånd, hva du kunne ha fått tilbakemelding
574 på?

575 T: Jeg tenkte ikke gjennom det.

576 09:19 I: Nei. Dere snakker kanskje ikke om det heller?

577 T: Jo, vi snakker jo litt om det, men jeg bare tenkte ikke gjennom det.

578 I: Mhm. Eh når du sier at dere snakker gjennom det, er det du og elevene, eller du og læreren,
579 eller_?

- 580 T: Læreren til eleven. |ja| Og så, tar vi jo opp hånden og sier ifra og sånn, ja.
- 581 I: Mhm. Så har det skjedd noe i timen, at Lene har sagt på forhånd litt om hva du kanskje kan
582 forvente å få tilbakemelding på?
- 583 T: [pause] Ikke... helt... Det er vel mer sånn, nå har vi snakket om hvordan å gi
584 tilbakemeldinger. |mhm|
- 585 I: Så da vet du litt mer kanskje hvilken type tilbakemeldinger du kan få, men du vet ikke hva
586 du får dem på?
- 587 T: Mhm. |mhm| I tillegg så pleier man jo å få de samme type tilbakemeldingene; i de
588 forskjellige tekstene, det gjør i hvert fall jeg.
- 589 10:15 I: Ah sånn at, du har jo fått tilbakemeldinger tidligere, så da vet du litte grann hva du
590 kan forvente nå og da? |ja| Ja. Og hva syns du om tilbakemeldingen du har fått?
- 591 T: Eh jeg syns jo egentlig at det var en god tilbakemelding og, ja.
- 592 I: På hvilken måte er den god?
- 593 T: Ehm jeg skjønnte hva det gikk i og; det var ikke så vanskelig å fikse på. |mhm|
- 594 I: Har du- klarer du å komme på noen eksempler?
- 595 T: Eh sånn, det stod for eksempel sånn eh «Hva er det med musical.ly⁵⁹? Hva er galt med det?
596 Hvorfor er det sånn trettenårs aldersgrense på det?» og så ehm jeg har ikke fått skrevet inn på
597 det akkurat da, men; det er jo sånn, det er jo satt en trettenårs aldersgrense for en grunn av de
598 som har laget det, og så det er jo sånn man møt- at man kan sånn, folk fra hele verden kan jo
599 se på det og sånn. Og ser; personer tuller seg heh, |mhm| egentlig. |mhm|
- 600 I: Så, du føler da at du har fått spørsmål i tilbakemeldingen som du kan klare å svare på og
601 da?
- 602 T: Ja.
- 603 11:43 I: Ja. Eh er det; er det kun den typen spørsmål du har fått i tilbakemeldingen eller har du
604 fått noe annet kanskje og?
- 605 T: Ehm [pause] det er vel egentlig mest det da.

⁵⁹ Nettside hvor en kan lage og dele filmsnutter.

- 606 I: Mhm. Og det er det du liker best med tilbakemeldingen og?
- 607 T: Ja fordi at det er de som liksom er enkle, kan man si, å prøve å finne ut av.
- 608 I: Ja. Og føler du at tilbakemeldingen du har fått kan hjelpe deg med å skrive debattartikkel?
- 609 T: Ja.
- 610 I: Mhm. Eh er det på en spesiell måte den kan hjelpe deg?
- 611 T: Ehm bare få en bedre ide, og så får man vite hva man har gjort feil og sånn.
- 612 I: Ja, så da kan den hjelpe deg med å se hva du kan forbedre i teksten din da? |mhm| Mhm. Eh
- 613 har du noen eksempler på det, hvordan den hjelper deg med å se hva du kan forbedre?
- 614 T: Hvis jeg er usikker på hvordan jeg skal skrive det; og så, da kan jo Lene da for eksempel se
- 615 det, og så da kan hun gi tilbakemelding på hvordan jeg da kan forbedre det. |mhm|
- 616 Og så, om jeg har gjort noe feil der så ser hun det. |mhm|
- 617 13:13 I: Eh hvordan kan Lene se hva du er usikker på? Skriver du det i teksten din, eller; tror
- 618 du at hun klarer å se i teksten din at du er usikker?
- 619 T: [pause] Hvis jeg er usikker så er det ofte sånn at ehm heh det ikke kanskje har så veldig
- 620 god sammenheng, |mhm| men hun ser jo ikke det alltid da.
- 621 I: Nei, men-
- 622 T: Det er umulig heh.
- 623 I: Jaja. [ler] Men du føler at hun ser det noen ganger?
- 624 T: Ja.
- 625 I: Sånn som nå, for eksempel? Du hadde fått gode spørsmål nå?
- 626 T: Mhm.
- 627 I: Mhm. Og hva har du tidligere pleid å tilbakemeldinger på fra Lene?
- 628 T: Det samme heh, egentlig.
- 629 I: Akkurat det samme?
- 630 T: Men da, jeg har aldri klart å heh finne på en overskrift så raskt egentlig da.
- 631 I: Mhm. Eh så betyr det at du alltid pleier å få spørsmål fra Lene på teksten din da?

632 T: Ja, det kan vel egentlig hende at hun gjør det på veldig mange da, at hun syns det er en god
633 måte å gi tilbakemelding til alle. |mhm|

634 14:24 I: Og du syns det fungerer bra?

635 T: Ja.

636 I: Ja. Eh og så lurer jeg på, nå jobber jo dere videre med teksten deres, eh så jeg lurer på
637 hvordan kan du skrive det neste utkastet ditt hvis du skal bruke tilbakemeldingen du har fått?

638 T: Jeg vet ikke heh.

639 I: [ler] Men spørsmålene for eksempel, de kan du vel svare på?

640 T: Ja, jeg kan jo svare på det, og så kan jeg bruke de andre argumentene mine da.

641 I: Mhm. Eh så du bruker tilbakemeldingen litt, men det er mye du gjør på egen hånd da når du
642 skriver neste tekst?

643 T: Ja.

644 I: Mhm. Men du føler at tilbakemeldingen hjelper og?

645 T: Ja.

646 I: Ja. Eh klarer du gi et eksempel på hvordan du kan bruke tilbakemeldingen eh når du skriver
647 teksten om?

648 T: Eh [pause] hvis det er- jeg prøver å få inn noe mer ord og så står det sånn usikkert der og
649 sånn så kan jeg jo bare skrive det inn der da. |mhm|

650 15:30 I: Så da kan du se hva du har fått kommentar på og så tenke litt over det spørsmålet du
651 har fått, og så skrive inn |ja| der da? Mhm. Og så lurer jeg på, vet du hva vurderingskriterier
652 er?

653 T: Det er jo de, sånn, sakene der står for eh hva sånn læreren da krysser av på da, så- og så er
654 det sånn skjema og så; går man ut ifra det for å sette karakter, |mhm| på teksten. Sånn, man
655 stryker over hvor man syns de forskjellige sakene er, og så; bare; hvis det er mye på middels
656 så blir det jo da, og så en del på høy så blir jo det mest sannsynlig en firer.

657 I: Ja, sånn at du kan bruke vurderingskriteriene for å vite sånn cirka hvilken karakter du får
658 da?

- 659 T: Mhm.
- 660 I: Eh får dere elevene vurderingskriterier?
- 661 T: Vi får jo noen ganger se de først, ja. |mhm| Eller, som oftest egentlig da. |ja| I både engelsk
662 og norsk.
- 663 16:48 I: Pleier du å bruke dem?
- 664 T: Nei heh.
- 665 I: [ler] Så syns du at de hjelper til noe som helst, eller_?
- 666 T: Jeg bare glemmer dem egentlig.
- 667 I: Ja. Du syns kanskje ikke at de er så viktige heller?
- 668 T: [ler] De er ikke like viktige som de andre tingene.
- 669 I: [ler] Nei. Føler du at det går an å bruke dem, eller er det mer noe du bare skal se på?
- 670 T: Jeg føler jo det er mer noe som man skal se på. |mhm|
- 671 I: Eh og så lurer jeg på- ⁶⁰jeg har tatt dem med her, bare sånn at vi kan faktisk se dem og, eh
672 kjenner du til disse her? For de er jo på bak- |mhm| dere har fått det arket, ikke sant?
- 673 T: Ja.
- 674 I: Eh så dette her er jo vurderingskriteriene deres for denne oppgaven. Eh og så lurer jeg på eh
675 hvordan kjenner du til dem? Har dere snakket om dem i klassen, har du sett at de er på
676 baksiden, har du_?
- 677 T: Ja, jeg har jo egentlig sett at de var på baksiden da.
- 678 I: Ja. Men du ser ikke så mye på dem?
- 679 T: Heh nei.
- 680 17:52 I: Eh men hva syns du om dem?
- 681 T: Det er jo greit at det står der, for hvis man er usikker på noe så kan man jo se gjennom det,
682 men; ellers så; [ler] ser man det egentlig-

⁶⁰ Intervjuer finner frem arket med vurderingskriteriene. Både intervjuer og Trine lener seg over arket og ser over kriteriene.

- 683 I: [ler]
- 684 T: så ser ikke jeg på de i hvert fall.
- 685 I: Pleier du å bruke dem hvis du er usikker?
- 686 T: Hvis jeg er usikker på hva de sånn, hva som blir vurdert på så ja.
- 687 I: Mhm. Men ikke hvis du står fast med å skrive teksten eller noe sånn?
- 688 T: Ja, fordi at da- da blir det bare sånn, hva de vil få vite om.
- 689 I: Ja, så det er- hvordan er det du bruker dem da? Er det litt mer for å vite eh hvilken karakter
690 du kan få?
- 691 T: Ja.
- 692 I: Ja. Eh så betyr det at når du skriver teksten så pleier ikke du å bruke dem noe særlig, du mer
693 ser på dem?
- 694 T: Ja.
- 695 I: Mhm. Syns du at det er greit at dere får dem delt ut når dere skriver oppgaven? Eller er det
696 det samme?
- 697 T: Egentlig litt det samme.
- 698 18:58 I: Ja. Og så lurer jeg på til slutt her eh nå har vi jo snakket om- mye forskjellig om
699 tekster og tilbakemeldinger, [mhm] så lurer jeg på om at det er noe du har lyst til å legge til
700 denne samtalen? Noe du føler vi burde ha tatt opp eller_?
- 701 T: Egentlig ikke.
- 702 I: Nei. Eh og hva syns du om intervjuet?
- 703 T: Det gikk bra.
- 704 I: Ja. Var det vanskelige spørsmål?
- 705 T: Eh noen.
- 706 I: Hvilke spørsmål var vanskelige?
- 707 T: [ler] husker ikke.
- 708 I: Jeg stiller vanskelige spørsmål nå? [ler]

- 709 T: Eller det var egentlig litt sånn, mer sånn; eh spørsmål som jeg er litt usikker på.
- 710 I: Ja. Eh når jeg spør om skriving, eller når jeg spør om teksten din?
- 711 T: [pause] Egentlig skriving, for jeg tenker egentlig ikke så veldig mye gjennom det.
- 712 I: Nei, det er kanskje noe du litt mer bare gjør enn å tenke over det?
- 713 T: Ja.
- 714 I: Ja. Ja jeg er enig, jeg vet at det var et par vanskelige spørsmål der, men det pleier som regel
- 715 å gå greit når vi bare begynner å snakke [ja] litt om det heh. Men det var alle spørsmålene
- 716 mine for dette intervjuet. [ja] Tusen takk for samtalen!
- 717 **20:10** /Samtalen avsluttes./

1 **Vedlegg 7G: Transkripsjon av intervju med Einar (juni)**

2

3

4 **Opptak 14 – Einar del 1**

5 Torsdag 15.06.2017 kl. 08:15

6 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjuer og elev sitter ovenfor hverandre.

7 Intervjuet varer i 17 min. og 15 sek. (01:01-18:16)

8

9 Informasjon om skrivesituasjonen:

10 Undervisningen la opp til at elevene skulle levere inn førsteutkastet på slutten av norsktimen
11 forrige uke (onsdag 07.06.17) og få tilbake tekstene med tilbakemelding dagen etter (torsdag
12 08.06.17). Ikke alle elevene leverte inn tekstene, av ulike grunner.

13 Einar har med seg teksten sin, som er skrevet på PC, til intervjuet. Han har ikke levert inn
14 teksten og har derfor ikke fått tilbakemelding på den. Han leser gjennom teksten før intervjuet
15 starter. PCen står mellom meg og Einar under hele intervjuet, med hele elevteksten fremme på
16 skjermen.

17

18 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

19 Einar finner seg fort til rette når han kommer inn døra. Han virker selvsikker og fornøyd med
20 å være til stede. Han er ærlig og ikke redd for å dele det han mener. Samtalen vår har den
21 samme gode tonen som vi har hatt tidligere. Vi smiler begge godt gjennom hele intervjuet.

22

23 I er forkortelse for intervjueren og forfatteren av oppgaven, Ida.

24 E er forkortelse for eleven som blir intervjuet, Einar.

25

26

27 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

28 **01:01** I: Hvordan har dere jobbet med skriving i klassen siden sist vi snakket sammen?

29 E: Eh heh individuelt og litt teamwork (og greier.)

30 I: Mhm. Er det noe spesielt dere har jobbet med?

31 E: Vi har bare jobbet med debattartikkel.

32 I: Har dere jobbet med det på en spesiell måte? For eksempel har dere tatt opp forskjellige
33 ting eller_?

34 E: Tror ikke det.

35 I: Lene har bare sagt «nå skal dere skrive debattartikkel» og så satte dere i gang og skrev?

36 E: [nikker]

37 I: Ja. Har eh dere hatt noen andre oppgaver eller prosjekter eller noe sånn?

38 E: Ehm i norsken?

39 I: Ja.

40 E: Eh [pause] som i dette halvåret?

41 I: Ja.

42 E: Eh jeg tror vi hadde eh det. [pause]

43 I: Men du husker kanskje veldig lite |ja, mhm| av det? Er det kanskje litt sånn i fagene, eller i
44 hvert fall i norsken, at når du er ferdig med en ting |[så er det bare|

45 E: ||Da er du ferdig|| [ler]

46 I: [ler] Da er det bare å legge det vekk |yup| å begynne på neste ting, ja, så det viktigste skjer
47 nå, det er den teksten dere skriver her og nå?

48 E: Yup.

49 **02:23** I: Ja. Ehm føler du at det har skjedd nye ting i undervisningen når dere skal skrive, eller
50 har dere i klassen gjort det samme hele tiden?

- 51 E: Nei det har skjedd nye ting, ja, at for eksempel, før så skrev vi mye mindre, da var det
52 oppgaver, |mhm| og, ja. [pause] Noe tekst.
- 53 I: Ja, så nå i det siste så har dere skrevet mer og mer og skrevet mer tekster |ja| da? Mhm. Hva
54 syns du om det?
- 55 E: [smiler] Kjedelig.
- 56 I: [ler] Har du lyst til å gå tilbake til å skrive mindre?
- 57 E: Ja.
- 58 I: Litt kortere oppgaver kanskje?
- 59 E: Mhm.
- 60 03:01 I: Ja. Eh sitter dere bare og skriver da eller gjør dere litt andre ting og?
- 61 E: Nei det er; forskjellig.
- 62 I: Ja. Eh for dere sitter vel og jobber, i hvert fall snakker litt i grupper tror jeg.
- 63 E: Ja.
- 64 I: Ja. Så det er ikke bare skriving?
- 65 E: Nei, det er, ja, |mhm| grupper og, ja, sånne ting. |mhm|
- 66 I: Hva syns du om å jobbe i grupper da?
- 67 E: Mye enklere.
- 68 I: Ja. Til og med når dere skal skrive tekst?
- 69 E: Ja.
- 70 I: Ja. Hva er det dere gjør når dere jobber i grupper?
- 71 E: Da... for eksempel kan vi da spørre sidemannen i stedet for å eh ta opp hånden og sånn og
72 da kan vi bare spørre sidemannen, og så; får man et slags svar der og så fortsetter man.
- 73 03:42 I: Mhm. Hva er det du pleier å spørre sidemannen om da?
- 74 E: Nei, «hva skal jeg liksom skrive der og der og der?». «Skal jeg skrive; punktum der eller
75 skal jeg vente litt med å begynne på ny setning?», ja.

- 76 I: Mhm, så da får du som regel god hjelp |ja| fra sidemannen da, mhm. Eh og tenker du
77 fremdeles det samme om tilbakemeldinger eller føler du at du har lært noe nytt?
- 78 E: Ehm [pause] det er gøy å få positive tilbakemeldinger, |mhm| men jeg bryr meg ikke så
79 veldig mye; om tilbakemeldinger.
- 80 I: Nei. Men de er kanskje ikke så viktige heller?
- 81 E: Nei jeg vil bare ha gode karakterer liksom.
- 82 I: Ja. Så; da; nå når du nå får tilbakemeldinger, betyr det at de ikke er så viktige |nei| og du
83 bruker dem ikke så mye?
- 84 E: Men det er bare sånn at du kan jobbe litt bedre med det og det og det, og så, gjør jeg det
85 liksom.
- 86 I: Mhm. Åja så du bruker tilbakemeldingene litt når du får dem?
- 87 E: Ja når liksom for eksempel du må jobbe bedre med stor bokstav for eksempel |mhm| da;
88 gjør jeg det da heh. |ja| Så det er jo ikke, det er jo sånne småfeil da.
- 89 I: Mhm. Men det funker greit?
- 90 E: Jaja, jeg kan jo store bokstaver nå. [ler]
- 91 04:53 I: [ler]. Eh og hva tenker du at en tilbakemelding er?
- 92 E: Eh det er sånn ehm det er; for eksempel bra karakter for eksempel, karakter seks og så
93 skriver hun noe bra og, «du kan jobbe» eh «bedre med det og det og det».
- 94 I: Mhm. Foretrekker du å få karakter og tilbakemelding samtidig da?
- 95 E: Eh ja.
- 96 I: Ja. Er det en spesiell grunn til at du synes det er greit å få karakter?
- 97 E: Eh [pause] ehm [pause] hva sa du?
- 98 I: Er det en spesiell grunn til at du synes det er greit å få karakter, da tenker jeg på underveis,
99 for sånn som nå når dere skriver teksten så tror jeg ikke at dere får karakter når dere leverer
100 den inn første gangen.
- 101 E: Åja, nei, eh karakterer er greit.
- 102 I: Men synes du det er greit å få den underveis og så du vet hva karakter du ligger på?

103 E: Ja.

104 I: Greit å vite sånn cirka |mhm| hvor du ligger i tekstene? Mhm. Men så syns du og at det er
105 greit å få tilbakemeldinger som sier |ja| hva du kan jobbe med? Mhm. Og hvorfor skal dere i
106 klassen få tilbakemeldinger?

107 06:14 E: Det var akkurat det jeg sa i sted da, at for eksempel hvis man ikke vet hva læreren
108 vet hva du skal jobbe med og du vet det ikke selv da, ja, det er sånn at for eksempel det står
109 «her, må du jobbe med det og det og det» det er jo sånn jeg foretrekker å gjøre, ja,
110 tilbakemeldinger, og så sånn for eksempel positiv nedenfor og sånn, ja.

111 I: Mhm. Sånn at da får dere tilbakemeldinger sånn at dere kan få hjelp med å |mhm| forbedre
112 teksten da?

113 E: Ja.

114 I: Mhm. Eh og føler du at det virker når du får disse tilbakemeldingene?

115 E: Noen ganger.

116 I: Men ikke alltid?

117 E: [smiler] Nei, det er mest alltid- nei, aldri.

118 I: [ler] Hva er det som er forskjellen på en tilbakemelding som virker og ikke virker?

119 E: Det er at tilbakemeldingen som virker den virker og den tilbakemeldingen som funker ikke
120 den funker ikke.

121 I: [ler] Men det er ingenting spesielt som avgjør da om det er en god eller dårlig
122 tilbakemelding?

123 E: Nei det er bare for eksempel at; eller det spørres hva hun skriver, hvis det er sånn der «du må
124 jobbe med det og det og det» og liksom, du vet du kan det men orket bare ikke å skrive det,
125 da, da er det ut med den tilbakemeldingen.

126 07:22 I: Ja sånn at, hvis du allerede vet at det er noe du |ja| ikke vil skrive og du da får beskjed
127 om å skrive det, |ja| da skjer det ikke?

128 E: Nei, da, jeg skriver det jeg føler for.

129 07:32 I: Ja. Men hva med tilbakemeldinger du syns virker da, hva er det for noe?

- 130 E: Eh det er; at [pause] ja på en måte at det er en tilbakemelding som funker bra, |mhm|
131 [pause] og eh; ja den funker sånn at man jobber bedre med; skole.
- 132 I: Mhm. Har du noen eksempler, kommer du på noen tilbakemeldinger som er sånn?
- 133 E: Eh hvis du liksom; ehm for eksempel hvis du får eh, hvis du for eksempel du får toer i
134 engelsk for eksempel, |mhm| da, og så skriver du noe positivt, da; da tenker vi liksom alle
135 nesten at «jeg fikk jo to så jeg tror ikke det var positivt det de skriver liksom» heh.
- 136 08:29 I: Heh, men sier du at det er en ikke så god tilbakemelding da, |ja| når den på en måte
137 ikke passer med karakteren?
- 138 E: Ja.
- 139 I: Men en god |[tilbakemelding-|
- 140 E: |[Altså tilbakemeldingen| må jo passe med den karakteren du får.
- 141 I: Ja, så med andre ord eh en god tilbakemelding for deg er når den eh kommenterer på noe du
142 synes du kan jobbe videre med |ja| og at den passer med karakteren, |mhm| mhm.
- 143 08:55 I: Og hva tenker du om å jobbe videre med teksten etter at du har fått den tilbake med
144 tilbakemelding?
- 145 E: [smiler] Nei det er bare bullshit.
- 146 I: [ler] Er det en spesiell grunn til at du tenker det?
- 147 E: Eh nei det er når man har levert en tekst da skal man jo egentlig være ferdig, ikke sant,
148 læreren kan- skal se på den og; rette opp i feil, da kan læreren ta det i timen.
- 149 I: Mhm. Så hvordan skulle dere ha jobbet videre med teksten hvis du kunne bestemme da?
- 150 E: Eh da hadde jeg bare eh for eksempel da; hvis det hadde vært fint vær da for hvis jeg da
151 hadde vært lærer hadde vi gått ut og skrevet teksten, eh på PC i hvert fall, |mhm| mhm. Og så;
152 når de blir ferdig med for eksempel et avsnitt da skulle jeg se på det så bare; er det «bare
153 fortsett sånn» og så, ja. [pause] Og så ja og så se det an om de er helt ferdige med- om de bare
154 har skrevet en halv side, en side, ja. |mhm|
- 155 09:51 I: Men hvordan vet du at du er ferdig med en tekst?
- 156 E: Jo det er liksom, når man er ferdig da da er man ferdig så her, jeg er ikke ferdig med denne
157 teksten enda.

158 I: Men hva er forskjellen på en tekst som er ferdig og ikke ferdig?

159 E: Eh

160 I: Er det hvor mye du har jobbet med den, er det hvor lang den er_?

161 E: Nei det er liksom, jeg kan skrive to sider tekst, |mhm| og jeg kan fortsatt ikke være ferdig
162 men også jeg kan skrive et avsnitt og så er jeg ferdig liksom. |mhm| Så det er liksom, det går
163 jo på en måte på hva du har, om det er kort eller enkelt eller vanskelig eller; det, om det er; ja,
164 at du må skrive bare et avsnitt sånn at det er ferdig. |mhm| Så det er liksom veldig forskjellig
165 hva man har.

166 10:36 I: Ja, så med andre ord så varierer det veldig |ja| når du føler deg ferdig med en tekst,
167 |mhm| men når du føler at du er ferdig med en tekst, da leverer du |[den, da har du-|

168 E: |[Ja da]| da er det ikke noe tilbakemeldinger da, da får man tilbakemelding så er man
169 fornøyd.

170 I: Mhm. Når syns du at det passer å levere inn en tekst da som du skal jobbe videre med?

171 E: Når man er ferdig.

172 I: [ler] Men eh går det an for deg å levere inn en tekst, få tilbakemeldinger og syns at det
173 passer å jobbe videre med den, levere den inn en gang til?

174 E: Nei, for eksempel jeg skulle levere den inn for en stund siden denne her men jeg har ikke
175 gjort det fordi det er jo- jeg syns det er helt meningsløst å gjøre det.

176 I: Men hvorfor det?

177 E: Eh fordi at når man eh når man ikke er ferdig hvorfor skal man levere det er jo bare fordi
178 læreren skal se på den, hun kan jo se på den i timen, |mhm| i stedet for at man skal sende den
179 inn det er jo mye mer stress.

180 12:22 I: Ja, så du tenker at du må bruke den tiden du trenger på å skrive den ferdig og så
181 levere den inn, |mhm| da er du ferdig?

182 E: Ja.

183 I: Mhm. Og når du får en tekst tilbake med en tilbakemelding, hva tenker du og hva gjør du?

184 E: Eh [ler] det, da tenker jeg bare; hvis det er en dårlig karakter da, da, |ja| eller dårlig
185 tilbakemelding da bare «jaja». Hvis det er en god da, ja, da er den god.

186 [pause]

187 I: Når du sier at du tenker «jaja», hva er det det betyr?

188 E: Eh liksom at det bryr ikke meg og sånt.

189 I: Ja så da bare |ja| lar du det ligge? |mhm| Og hvis det var en god tilbakemelding, hva sa du
190 du tenkte da?

191 12:04 E: Da; er det bare «yes» og eh «whosj».

192 I: Være fornøyd med det, |ja, ja| og så kan du legge vekk teksten? Ja. Men du gjør ikke noe
193 særlig med tilbakemeldingen?

194 E: Nei, jeg gjør ikke noe stort sett med det egentlig.

195 I: Nei. Hender det at du leser den?

196 E: Ehm ja, det gjør jo alle stort sett egentlig.

197 I: Men du bruker den ikke?

198 E: Nei det spørres hva det er vi skal- for eksempel sånn som jeg sa i sted, om det er stor bokstav
199 når jeg vet at jeg kan det da, ja.

200 I: Så hvis du får tilbakemelding på noe du vet du kan så kan du gjøre det?

201 E: Nei da bryr jeg meg ikke.

202 I: Åja da bryr du deg ikke. |nei| Men, så hvis du får tilbakemelding på ting du ikke kan,
203 |[fikser du det da?]|

204 E: |[Da- da kan]| jeg bry meg litt heh.

205 I: Du kan vurdere det? [ler]

206 E: Ja.

207 12:50 I: Kommer du på noen eksempel på hva du kunne ha brydd deg om?

208 E: [pause] ehm nei.

209 I: Nei. Det er ikke noe spesielt for eksempel; at du får kommentar på noe av det du har skrevet
210 om, eller om det er ehm-

- 211 E: Bare at jeg er fornøyd med det så går det fint liksom, da bryr jeg meg ikke, hvis jeg er
212 fornøyd med den da er jeg fornøyd med den.
- 213 I: Mhm, men så hvis du vet at det er noe i teksten du ikke er fornøyd med-
- 214 E: Da; tar jeg tilbakemeldingen til meg og tar det opp med, ja. |mhm|
- 215 I: Kan det hende da at du vurderer å bearbeide teksten?
- 216 13:28 E: Nei [ler]
- 217 I: Nei okei så uansett hvor god eller dårlig tilbakemeldingen er |ja| så har du ikke tenkt til å
218 skrive om teksten?
- 219 E: Nei.
- 220 I: Nei. Men føler du at tilbakemeldingene kan være godt for noe da?
- 221 E: Det er jo for eksempel; eh godt ehm hva var det du sa igjen?
- 222 I: Ehm [ler] nå må jeg tenke meg om selv her, jeg spurte om ehm å jo syns du at
223 tilbakemeldingen er godt for noe da, er de nyttige, kan du bruke dem til noe?
- 224 E: Noen ganger er de fornuftige, og noen ganger bryr jeg meg ikke, så, ja. Det er noen ganger
225 jeg gidder ikke å lese tilbakemeldingen, |mhm| og noen ganger har jeg ikke noe å gjøre på så
226 da gjør jeg det, men jeg finner alltid noe å gjøre på, så.
- 227 I: [ler] Okei så hvis det er gode tilbakemeldinger og du har ingenting å gjøre på, da kan du
228 kanskje bruke dem?
- 229 E: Ja hvis det for eksempel det er- hvis jeg får en bra tilbakemelding som passer til min
230 karakter, da er det bra og så, ja, backer meg opp liksom, |ja| tar jeg, ja. Så det er liksom ikke
231 tenker på det hver dag, gjør- skryter til alle liksom
- 232 I: [ler]
- 233 E: at jeg fikk dritgode tilbakemeldinger og dritgode karakter.
- 234 I: Mhm. Men så i utgangspunktet så bruker du tilbakemeldingene veldig lite?
- 235 E: Ja.
- 236 14:53 I: Ja. Eh vil du si at du- men du sa at du kan kanskje bruke de en sjelden gang? ||Eller
237 bruker du dem aldri?||

- 238 E: Ja det- vurderer det.
- 239 I: Du vurderer å bruke dem?
- 240 E: Ja, men altså jeg- nå, når det er, hvis jeg får god karakter, sånn tre til seks, da ser jeg på det.
- 241 I: Mhm. Så da har det skjedd en sjelden gang at du har brukt dem da?
- 242 E: Ja.
- 243 I: Ja. Eh og når du har brukt tilbakemeldingene dine, hvordan har du brukt dem?
- 244 15:21 E: Eh her bruker jeg de sånn som tilbakemeldingen stod liksom, for eksempel hvis du
245 skal; ja; ja [pause] ja for eksempel hvis du eh; må ha for eksempel mer; du har bare tatt for
246 eksempel, for eksempel punktum, da; da, ja, og bare punktum, ikke noe spørsmålstegn, da kan
247 du jo bare gjøre det, tar ikke lang tid.
- 248 I: Ja sånn at hvis du får en kommentar på tegnsettingen din i |mhm, ja| teksten så mener du at
249 du kan da endre på det?
- 250 E: Ja da kan jeg bare ta det kjapt.
- 251 I: Ja. Eh hender det at du endrer andre ting i teksten, eller er det bare |[tegn?]|
- 252 E: |[Ehm]| nei, det- nei, nei. Det tegnet var bare eksempel.
- 253 I: Ja, så det er andre ting og du kan endre i teksten?
- 254 E: Ja.
- 255 I: Ja. Eh har du noen grense for hvor mye du kan endre? For eksempel hvis du får veldig store
256 spørsmål om noe, |ehm| du må endre mye i teksten. Bare legger du det vekk da, eller kan du
257 endre det og?
- 258 E: Nei det er sjelden at jeg bearbeider teksten.
- 259 I: Ja, så mer de små, enkle tingene da?
- 260 E: Ja. Hvis for eksempel jeg skal skrive et- hvis jeg må; ta vekk et helt avsnitt da gjør jeg ikke
261 det. |nei| Da lar jeg det bare stå der.
- 262 I: En spesiell grunn til det?
- 263 E: Nei det er fordi når jeg er ferdig med en tekst da syns jeg at jeg skal være ferdig, ikke
264 bearbeide den og så være ferdig og så en gang til bearbeide den og så være ferdig. |ja|

- 265 I: Så vil- vil ikke bruke for mye tid på den rett og slett?
- 266 E: Nei.
- 267 16:59 I: Mhm. Eh og er det alltid sånn du bruker tilbakemeldingene dine?
- 268 E: Eh ja.
- 269 I: Ja.
- 270 E: Jeg bruker dem egentlig ikke så mye egentlig.
- 271 I: Mhm. Eh og hva tenker du skal til for at du skal bruke dem?
- 272 E: Eh da må det være- passe til karakteren egentlig.
- 273 I: Ja, det er det viktigste, |ja| at de passer til karakteren?
- 274 E: Mhm.
- 275 I: Sånn at hvis du føler at kommentaren du har fått eh passer med den karakteren du har fått,
276 da kan det være at du gjør noe med teksten din?
- 277 E: Ja.
- 278 I: Ja.
- 279 E: Stort sett egentlig.
- 280 17:29 I: Ja. Eh hvordan ser du at en tilbakemelding passer med en karakter?
- 281 E: For eksempel hvis jeg får fire, |mhm| og så skri- og så; og for eksempel skrev hun
282 «kjempebra jobba» eh eh ja, og så skriver hun noe dårlig også, det passer til_ |mhm| Altså «du
283 kan jobbe med det og det og det bedre» og da får du en bedre karakter.
- 284 I: Ja, sånn at hvis du får en lav karakter og en kommentar som sier ting du kan gjøre |ja| for å
285 forbedre teksten så syns du det passer sammen?
- 286 E: Mhm.
- 287 I: Ja. Eh og da tenker du og at det er en mulighet for å få en bedre karakter hvis du gjør det
288 kommentaren sier?
- 289 E: Ja.

290 18:16 I: Ja. Eh jeg tror vi kanskje skal avslutte der siden det bare er et par minutter igjen av
291 timen, [ja] hvis det går fint for deg? [mhm]

292 /samtalen avsluttes mens intervjuer pakker sammen og eleven forlater rommet/
293

294

295 **Opptak 16 – Einar del 2**

296 Tirsdag 20.06.2017 kl. 09:30

297 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjuer og elev sitter ovenfor hverandre.

298 Intervjuet varer i 25 min. og 19 sek. (00:52-26:11)

299

300 Informasjon om skrivesituasjonen:

301 Einar har fremdeles ikke levert inn teksten og derfor heller ikke fått tilbakemelding på den.
302 Det er kun et par dager igjen til ferien, og det er slutt på ordinær norskundervisning. Det er
303 lite trolig at Einar kommer til å få tilbakemelding, og dette er mest sannsynlig min siste sjanse
304 til å intervju ham dette skoleåret. Jeg velger derfor å gjennomføre hele intervjuet, selv om
305 Einar ikke har fått tilbakemelding. Jeg stiller fremdeles spørsmålene som involverer denne
306 tilbakemeldingen, men jeg omformulerer dem slik at vi kan prate om dem hypotetisk. Svarene
307 fra Einar er ikke lenger like relevante for prosjektet som svarene fra de to andre elevene, men
308 det er fremdeles mulig at vi kommer inn på relevante tema.

309 Einar har med seg teksten på telefonen sin. Jeg tilbyr ham å lese gjennom teksten mens jeg
310 gjør klar lydopptakeren. Han ser raskt over teksten. Telefonen ligger foran Einar under hele
311 intervjuet, med hele teksten fremme på skjermen.

312

313 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

314 I samme stil som før finner Einar seg fort og selvsikkert til rette. Han virker komfortabel og
315 selvsikker gjennom hele intervjuet. Likesom det forrige intervjuet finner vi en god tone
316 sammen. Samtalen føles naturlig og ærlig, og smiler begge godt mens vi samtaler.

317

318

319 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

320 00:05 I: ⁶¹Eh så som jeg forstod det så har dere i norsken jobbet individuelt⁶², hatt litt
321 samarbeid, og så har dere jobbet med debattartikkel, og så har dere jobbet med andre ting
322 tidligere men du husket ikke helt hva dere hadde jobbet med. Og så syns du at en god
323 tilbakemelding er en tilbakemelding der en elev er enig med tilbakemeldingen og føler at han
324 kan jobbe mer med teksten og så sier tilbakemeldingen noe positivt og sier hva eleven kan
325 jobbe videre med, og at eh tilbakemeldingen stemmer overens med karakteren. Det stemmer?

326 E: [nikker]

327 I: Ja. Og så har du sagt at du leser tilbakemeldingene, men bruker dem sjeldent, ehm men at
328 du kan bruke den hvis du syns tilbakemeldingen passer med karakteren.

329 E: Mhm.

330 00:52 I: Ja. Og da lurer jeg på eh hva med når du ikke har fått karakter men kun kommentar
331 eh hva tenker du da?

332 E: Ehm eh det er greit fordi at da kan man se hva man for eksempel, hvis jeg har gjort; ja det
333 er nei og ja på en måte.

334 I: Mhm. Eh men, for da kan du jo ikke vite om den passer med karakteren |[eller ikke?]|

335 E: |[Nei, så jeg]| syns ikke at det er så vits i hvis man ikke får karakter, bare får kommentar.

336 I: Ja. Eh er det fordi at du da ikke kan vite om tilbakemeldingen passer med karakteren [ja|
337 eller ikke? Så da vet du ikke om det er en god tilbakemelding eller ikke?

338 E: Mhm.

339 I: Mhm. Ehm og hva mener du er eh en god tilbakemelding da hvis du ikke får karakter? Eller
340 er det bare ikke en god tilbakemelding?

341 E: Hvis jeg får en dårlig tilbakemelding da er jo det en dårlig, hvis jeg får karakter også.

342 01:54 I: Sånn at hvis den sier at noe er dårlig, er det en dårlig tilbakemelding?

⁶¹ Intervjueren leser opp stikkord fra en post-it-lapp.

⁶² Einar nikker gjentatte ganger mens intervjueren oppsummerer.

343 E: Da føler jeg at jeg kan få- hvis jeg får en dårlig tilbakemelding, da får jeg sikkert tre minus
344 kanskje.

345 I: Mhm. Sånn at da klarer du å gjette litt karakter ut ifra tilbakemeldingen?

346 E: Ja. Karakteren burde egentlig passe hele tiden til tilbakemeldingen.

347 I: Ja. Eh-

348 E: Sånn når jeg fikk en nå fikk jeg- på engelsk fordypningen da |ja| eh jeg fikk tre pluss.

349 [pause]

350 I: Og hva tenker du om det?

351 E: Eh da var det sånn, jeg har jobbet bra og bra og bra, det var bare bra liksom. Så da syns jeg
352 at jeg skal få en firer i hvert fall, hvis jeg bare; ja siden den karakteren ga ikke helt mening.

353 02:39 I: Ja. Og da syns du kanskje at det er en dårlig tilbakemelding siden den ikke |ja| passer
354 med karakteren? |mhm| Mhm. Hvordan tror du det hadde blitt en god tilbakemelding da?

355 E: Ehm da burde han heller ha skrevet at «du kan jobbe litt mer med uttalen» for eksempel.
356 Eh «du kan» eh ja, |mhm| sånne ting. |mhm|

357 I: Eh og forventer du at en lærer da skal skrive både karakter og tilbakemelding når du får
358 tilbakemelding?

359 E: Hm?

360 I: Når du får en tilbakemelding, hva er det du forventer en lærer skal gjøre da, når hun skriver
361 tilbakemeldingen til deg?

362 03:15 E: Eh da syns jeg at hun skal; tenke litt på hva slags karakter og så; hvis det ikke er
363 noen karakter da trenger jeg ikke tilbakemelding.

364 I: Mhm. Mhm, så det viktigste er at tilbakemeldingen passer med karakteren?

365 E: Ja.

366 I: Ja. Er det noe annet du forventer at læreren skal gjøre når hun skriver tilbakemelding?

367 E: Hm den skal passe med karakteren_ eh ja.

368 I: Ja, det er det viktigste.

- 369 E: Mhm.
- 370 I: Mhm. Og hvordan mener du at du burde bruke tilbakemeldingene når du får dem?
- 371 E: Når jeg får dem da; da bruker jeg dem noen ganger, sjeldent.
- 372 I: Ja. Og det er det du mener en elev burde gjøre når de får [[tilbakemeldinger?]]
- 373 E: [[Eh ja alle leser den]] tror jeg, jeg leser den i hvert fall når jeg får en tilbakemelding, noen
374 ganger.
- 375 04:05 I: Ja. Eh er det en spesiell måte du tenker du burde bruke en tilbakemelding på?
- 376 E: Ehm det er for eksempel sånn som i sted, hvis du må øve deg på uttalen, |mhm| da kan du
377 ta det til og så øve litt.
- 378 I: Ja, så bare gjør |mhm| det tilbakemeldingen ber om da? |ja| Mhm. Eh og hvis
379 tilbakemeldingen for eksempel sier at du må endre det og det i teksten din eh tenker du at du
380 burde gjøre det da?
- 381 E: Ehm [ler] hvis jeg er ferdig med en tekst så er jeg ferdig med en tekst.
- 382 I: [ler] Ja. Men er det en forskjell på hva du vil gjøre og hva du burde gjøre, eller tenker du at-
- 383 E: Men det er jo- spørns hva man skal endre hvis det er sånn et helt avsnitt der eller bare et
384 punktum da- punktum og stor bokstav, da går det greit, men jeg vil ikke liksom viske vekk en
385 setning og, |ja| ja, da, lar jeg det stå heller.
- 386 I: Kommer litt an på hvor mye arbeid det er |ja| da eller? Mhm. Ehm og da lurer jeg litt på,
387 den teksten dere jobbet med i norsken nå, har du fått noen tilbakemeldinger på den?
- 388 E: Den debattartikkelen?
- 389 I: Ja.
- 390 E: Eh nei. [ler]
- 391 I: Ikke i det hele tatt?
- 392 E: Nei, men jeg; bryr meg ikke om den egentlig
- 393 I: [ler]
- 394 E så mye.

395 I: Har du fått noen tips underveis da, enten fra Lene eller fra noen andre lærere du har jobbet
396 med?

397 E: Eh [pause] nei.

398 I: De har ikke snakket med deg om teksten i det hele tatt?

399 E: Jo men de gir meg ikke tips.

400 I: Nei, ikke noe sånn «du kan jobbe med det» |nei| eller «du burde gjøre det»? Nei, ingenting?

401 E: Nei, (det er sånn det er i norsken.)

402 05:35 I: Ja. Så jeg har et par spørsmål videre her der jeg spør om eh tilbakemeldingen du i
403 teorien har fått på teksten din, men det har jo ikke du fått så da snakker vi litt teoretisk, vi ser
404 for oss at du har fått en tilbakemelding og så stiller jeg deg spørsmålene og så ser vi hvor mye
405 vi klarer å svare på, hvis det går fint. Eh så hvis du hadde fått en tilbakemelding på denne
406 teksten, hvordan tror du du hadde brukt den da?

407 E: Ehm jeg syns teksten min var bra- ⁶³den var jo rundt nesten en side, den var; mindre enn en
408 halv, i hvert fall så jeg er fornøyd. Men jeg kunne kanskje skrevet litt mer, så_

409 I: Så hvis du fikk en tilbakemelding som sa at du skulle skrive litt mer så kan det være at du
410 hadde brukt den?

411 E: Nei.

412 I: [ler] Nei. Så er svaret da at du ikke ville brukt tilbakemeldingen hvis du hadde fått den?

413 E: Eh ja. |ja| Fordi, det er jo snart sommerferie.

414 I: Ja, så da er det ikke så mye vits i å jobbe med teksten |nei| sikkert?

415 E: Hvis jeg var sånn midt i- da hadde jeg gjort det, hvis; hvis, ja, |ja| hvis skoleåret er midt i
416 for eksempel, |ja| da hadde jeg gjort det.

417 06:39 I: Hva er den viktigste grunnen til at du bruker tilbakemeldinger?

418 E: Viktigste grunnen det er at man kan jo få hjelp, man kan få smartere- man kan bli smartere
419 i faget.

⁶³ Einar plukker opp telefonen og ser over teksten.

- 420 I: Mhm, så det er viktig å bli smartere i faget midt på semesteret, men ikke på slutten når det
421 nærmer seg sommeren?
- 422 E: [smiler bredt] Man bør jo eh skjerpe seg på begynnelsen.
- 423 I: [ler]
- 424 E: Det er jo, ja.
- 425 I: Ja så altså så lenge det er skole, da må du prøve å bli smartere, men når det nærmer seg ferie
426 da er det lov å |[slutte?]|
- 427 E: |[Da er det lov å,]| ja, ta- chille.
- 428 I: Ja. Da er det på tide å ta seg en ferie?
- 429 E: Mhm.
- 430 07:13 I: Mhm. Og hva syns du generelt sett om de tilbakemeldingene du får eh i norskfaget?
- 431 E: Hm greie.
- 432 I: På hva måte er de greie?
- 433 E: Ehm det er vel sånn; det er ikke akkurat slemme tilbakemeldinger. De er bare mer sånn at
434 vi kan, jeg har ikke fått sånn her tilbakemelding, det er sikkert noen som har fått det, de kan
435 jobbe litt mer med det og det og det, |mhm| ja.
- 436 I: Hva er det du pleier å få?
- 437 E: Jeg pleier å få; ja det er jo ne- så tror jeg at det er sjeldent at de gir sånn «du kan jobbe med
438 det og det og det» jeg tror det er bare sånne fremmedspråk.
- 439 I: Ja. Så er det- hva er det du har pleid å få i norsken da?
- 440 E: Karakter?
- 441 I: Eh nei, tilbakemelding. Hva er det de pleier å si til deg?
- 442 E: Å eh at det var bra, ja og så sånne ting.
- 443 08:02 I: Ja. Og hva syns du om det?
- 444 E: Det er helt greit.

- 445 I: Det er helt greit, ja. Føler du at det hjelper deg med noe, |nei| er det nyttig? [smiler]
446 Ubrukelig?
- 447 E: Ja. [ler]
- 448 I: [ler] Men synes du det er kjekt å få vite hva som er bra?
- 449 E: Ja.
- 450 I: Ja. Så det er på en måte nyttig, det er kjekt å få vite da.
- 451 E: Ja.
- 452 I: Mhm. Eh har du noen eksempler på hvilken type tilbakemeldinger du får i norsken?
- 453 E: [pause] «Du kan jobbe med det og det og det.» Eller «du kan, det var bra og bra og bra».
454 |ja| Sånne ting.
- 455 I: Mhm. Eh og har dere jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger i norsktimen?
- 456 E: Tror ikke det.
- 457 I: Nei. Men dere har jobbet med, i hvert fall med tilbakemeldinger med hverandre, elevene,
458 |ja, jo| har dere ikke? Mhm.
- 459 E: Det har vi.
- 460 08:50 I: Har dere lært noe der, eller er det bare det at dere sitter i grupper og gir
461 tilbakemelding?
- 462 E: Nei vi sitter bare og gir tilbakemeldinger om tekster og oppgavene, |ja| det er det vi har
463 gjort i timen og sånt. |mhm|
- 464 I: Hvordan er det dere gjør det?
- 465 E: Da sitter vi kanskje fire til eh tre til fire i gruppen, tre til fem, og så; gir for eksempel, du
466 har skrevet en tekst sant, skal gi positiv tilbakemelding, |mhm| ja, og så bare fortsetter det
467 sånn, alle har sagt en positiv tilbakemelding.
- 468 09:19 I: Ja, så bare positive tilbakemeldinger?
- 469 E: Nei noen ganger kan man si «du kan; kan du for eksempel ha komma der?», |ja| ja. Sånn
470 der småtter. Ikke sånn der «du kan jobbe med [ler] lesingen din» for eksempel,
- 471 I: [ler]

- 472 E: der er jo sånn_
- 473 I: Ikke sånne store ting?
- 474 E: Nei det er sånn lærerens jobb. [ja]
- 475 I: Så dere elevene kan gi tips til hverandre om litt mindre ting?
- 476 E: Ja.
- 477 I: Ja. Hvordan vet dere hva dere kan gi tilbakemelding på?
- 478 E: [pause] Ehm fordi hvis vi får lov til å gi tilbakemeldinger på tekst da; får vi lov.
- 479 I: Mhm. Men dere har ikke snakket noe om hva det går an å gi tilbakemelding på?
- 480 E: Ehm; nei tror ikke det.
- 481 I: Nei, dere på en måte bare vet; at-
- 482 E: Ja vi bare- jeg vet hva man skal gi tilbakemelding på.
- 483 10:09 I: Ja. Eh og hva syns du om å jobbe på den måten?
- 484 E: Ehm det er helt greit, det er gøy.
- 485 I: Ja. Føler du at det kan være nyttig?
- 486 E: Det er gøy. [ler]
- 487 I: [ler] Det er det viktigste.
- 488 E: Ja.
- 489 I: Men kanskje ikke så eh nyttig for deg når du skriver teksten din?
- 490 E: Nei jeg følger ikke tilbakemeldinger fra andre kids som er like store som meg.
- 491 I: Nei. Og så lærer du kanskje ikke så mye av det heller?
- 492 E: Nei. [ler]
- 493 I: Nei. Men det er gøy?
- 494 E: Mhm.
- 495 10:39 I: Eh betyr det at det er-

- 496 E: Det er gøy å liksom ha andre timer i stedet for at vi bare bare jobber i boken.
- 497 I: Ja, så det er greit å kunne jobbe med det, [ja] bare for å variere undervisningen litt kanskje?
- 498 E: Mhm.
- 499 I: Ja. Eh og hvorfor skal dere skrive denne teksten som dere har sittet og skrevet der?
- 500 E: [pause] Det får du spørre læreren om.
- 501 I: [ler] Du- du har ikke peiling?
- 502 E: Nei jeg vet ikke hvorfor vi skal skrive tekst, jeg kan skrive tekst jeg.
- 503 I: Hvorfor tror du at eh dere skal skrive tekster generelt sett?
- 504 E: [pause] Vet ikke, kanskje, vi skriver det på PC og ark. [ja] Ja.
- 505 I: Så eh dere har ikke snakket om og du har ikke tenkt så mye over hvorfor dere skal skrive,
506 [nei] det er mer det at du gjør det fordi du må?
- 507 E: Ja.
- 508 I: Ja. Eh og har du fått vite noe om hvordan du skal skrive denne teksten?
- 509 E: [pause] Nei.
- 510 I: Ingenting?
- 511 E: Eller vi har fått sånne ordre om ehm sånn her størrelse på skriften og mellomrom, tror det
512 var en komma fem eller noe sånt.
- 513 I: Ja, så da har du jo fått vite i hvert fall litte grann.
- 514 E: ja.
- 515 I: Har dere kanskje fått en oppgave og?
- 516 E: Det var jo, jeg tror vi måtte skrive sånn her kladd eller nei...jo... vet ikke husker ikke helt.
- 517 I: Mhm, men jo jeg tror jeg husker jeg og at dere jobbet i hvert fall litt, med timen, at dere
518 skulle, var det skrive tankekart, |[eller skrive notater?]|
- 519 E: |[Ja, ja, ja, ja jeg]| tror det var noe sånt.

520 I: Ja så dere har jobbet [ja] i hvert fall litt med teksten, [mhm] mhm. Men husker du veldig lite
521 av det kanskje?

522 E: Ja.

523 12:20 I: Ja. Eh har du eh fått utdelt noe som kan hjelpe deg med skriveingen, eller har dere gått
524 gjennom noe?

525 E: Nei.

526 I: Ingenting?

527 E: [rister på hodet]

528 I: Nei. Føler du at du har fått bruk for noe du har lært i norsken på ungdomsskolen når du skal
529 skrive teksten?

530 E: Ehm vet ikke, husker ikke. [ler]

531 I: [ler] Har tatt litt ferie nå kanskje?

532 E: Ja.

533 I: Du får si ifra hvis du kommer på noe underveis da. Ehm og så lurer jeg litt på, hva er
534 oppgaven deres? Dere har vel fått et tema tror jeg?

535 E: [pause] Ja det var eh⁶⁴ det var liksom om ungdommer bruker så mye tid på nett, ja, var det,
536 jeg tror alle skulle skrive det.

537 I: Mhm, så da skal du skrive om ungdommer og tida de bruker på nett?

538 E: Ja, det var det jeg skrev om, jeg tror vi hadde sånne valg.

539 I: Ah, husker du hva valgene var?

540 E: Jeg husker jeg tok eh ungdommer og nett.

541 13:29 I: Ja. Og ehm hvordan har du fått vite om den oppgaven?

542 E: Eh nettet_ [pause]

543 I: Fikk du oppgaven på nettet?

⁶⁴ Einar ser gjennom teksten på telefonen.

- 544 E: Nei jeg fikk oppgaven av Lene å skrive en tekst.
- 545 I: Ja, så du fikk den i timen da?
- 546 E: Ja, når vi var ferdige med tankekartet da skulle vi begynne på teksten.
- 547 I: Ja, eh og hvordan fikk du den av Lene? Var det et ark, eller sa hun det høyt i klassen, eller_?
- 548 E: Nei når vi skriver ferdig med tankekartet da begynte de på teksten.
- 549 I: Ja. Så da har du jobbet videre med teksten |ja| i timen? |mhm| Mhm. Ehm og har du fått vite
- 550 noe mer om hvordan du skal skrive teksten? Er det noe spesielt du må ha med, eller en
- 551 spesiell måte du må skrive teksten på?
- 552 E: Ehm nei...
- 553 I: Nei. Så det viktigste er at du har fått eh en oppgave du kunne velge, og da har du valgt
- 554 ungdommer på nett, og så har du satt i gang og begynt å skrive nå så det der det dere har
- 555 jobbet med i timen.
- 556 E: Mhm.
- 557 I: Ja. Eh og eh hvis du hadde fått |[en tilbakemelding-|
- 558 E: |[Ja eh siden,| vi skrev sånn her positive og negative, hva som skal være positivt og så skal
- 559 vi legge alt det inn i teksten.
- 560 I: Ah det er noe dere har fått vie |ja| i hvert fall, ja. |mhm| Hvor fikk du vite om det?
- 561 E: Nei det kunne vi eh det skulle vi gjøre når vi var ferdige med tankekartet, så skulle vi
- 562 begynne på positive og så negative og så skulle vi begynne på teksten og sette det inn i
- 563 teksten.
- 564 I: Ja, så dette er noe dere har gått gjennom i timen da?
- 565 E: Ja.
- 566 15:10 I: Mhm. Eh og så lurer jeg på når eh, hvis du hadde fått en tilbakemelding på teksten
- 567 din, hva tror du at du hadde fått tilbakemelding på?
- 568 E: Ehm at kanskje «du kunne» [pause] nei jeg aner ikke. [ler]
- 569 I: Har ikke peiling?
- 570 E: [rister på hodet]

571 I: Nei. Du klarer ikke å tenke deg frem til deg hvis du tenker på hva du har fått- tidligere fått
572 tilbakemelding på?

573 E: Kanskje «den kunne vært litt lengre», det syns jeg også.

574 I: Mhm. Og hvorfor tror du at du ville ha fått en sånn tilbakemelding?

575 E: Den var ikke så kort- nei, den var ikke lang heh i det hele tatt.

576 I: Ja. Har dere fått vite noe om hvor lang teksten skal være, siden du-

577 E: Den skulle være på en til tre sider.

578 I: Mhm, så siden du vet at den skal være på en til tre sider så tror du at du ville ha fått
579 kommentar på hvor lang den var?

580 E: Ja jeg tror det, tror det var en til tre altså, ingen- en til to, ja, tror en til to. |mhm| Jeg skrev
581 nesten en halv.

582 I: Ja. Og... hva hadde du syntes om tilbakemeldingen hvis du hadde fått tilbakemelding på
583 hvor lang teksten var?

584 E: Nei det er jo, det hadde vært helt greit.

585 16:30 I: Mhm, fordi du ville vært enig |ja| med den da? Mhm. Ville du ha gjort noe med den
586 tilbakemeldingen?

587 E: Nei.

588 I: Ville du for eksempel ha skrevet en lengre tekst, |nei| hvis du skulle levere den inn på ny?

589 E: Nei.

590 I: Nei. [ler] For teksten er ferdig?

591 E: Ja.

592 I: Ja. Men da hadde i hvert fall tilbakemeldingen vært grei?

593 E: Ja.

594 I: Ja. Eh og betyr det at du syns at tilbakemeldingen hadde vært grei fordi-

595 E: Den passer til det vi har skrevet eller gjort og så- og karakteren.

596 I: Ja. Eh og tror du at hvis du hadde fått en sånn tilbakemelding at den kunne ha hjulpet deg
597 med noe, hadde den vært nyttig, til noe som helst?

598 E: Ehm det spørs, om vi skulle jobbe med det lenge, eller det bare var en tekst vi skulle ha
599 skrevet.

600 I: Mhm. Hvis vi tenker oss at dere skulle hatt eh fått tilbakemelding, jobbet mer med teksten
601 og så levert den inn en gang til.

602 E: Jeg tror det var det vi gjorde, vi skulle levere den tilbake og så skulle vi få sånne
603 mellomtilbakemeldinger så skulle vi, |mhm| ja, jeg tror det var sånn vi gjorde det. Men jeg har
604 ikke levert den inn to ganger.

605 I: Nei, men så hvis du underveis nå hadde fått en tilbakemelding på teksten om at den var litt
606 kort, tror du den tilbakemeldingen hadde hjulpet deg med noe da?

607 E: Ehm nei... egentlig ikke, jeg tipper det er bare noe sånn at eh ja jeg tipper det er bare er
608 noen som gir tilbakemeldinger til at du kan, sånn der mellomtilbakemeldinger, at du kan bare;
609 ja [pause] ja.

610 I: Ja så konklusjonen er at du kommer ikke til å bruke tilbakemeldinger og derfor er de ikke
611 nyttige heller?

612 E: Det er noen ganger nyttig, så det er jo gøy å få tilbakemelding.

613 I: Hvorfor syns du det er gøy?

614 E: Gøy, det er vel, det er vel; gøy å vite hvor man ligger, eller det viser karakteren nå da men,
615 det er greit å vite at, det er greit å vite at man kan jobbe litt bedre med «det og det og det»,
616 |mhm| ja.

617 18:43 I: Det er kanskje greit å få vite litte grann mer enn bare karakteren?

618 E: Ja. |ja| Og hvor man ligger og; hva man gjør og sånn.

619 I: Mhm, da får du litt bedre oversikt over |ja| faktisk hvor du ligger, |mhm| nå er det kanskje
620 litt vanskelig å vite det ut ifra kun karakteren av og til?

621 E: Ja.

622 I: Mhm. Så da syns du det er fint å få tilbakemelding bare for å vite hvordan du ligger an da?

623 E: Mhm.

- 624 19:08 I: Ja. Men betyr det at det ikke er så viktig å få tilbakemelding når du skal jobbe med
625 teksten? Er det viktigere å få tilbakemelding når du er ferdig med teksten da kanskje?
- 626 E: Ehm
- 627 I: Eller spiller det ikke noen rolle?
- 628 E: Det spiller egentlig ingen rolle, men det er jo greit sånn som jeg sa i sted, det er jo greit å
629 vite hvor man ligger og sånn.
- 630 I: Mhm. Og hvis du hadde fått tilbakemelding på teksten, eh og dere da skulle skrive eh
631 videre på teksten, hvordan hadde du da skrevet den neste teksten din?
- 632 E: Da hadde jeg skrevet den; sånn som denne⁶⁵ bare litt lengre.
- 633 I: Ja, bare skrevet litt videre på den?
- 634 E: Mhm.
- 635 I: Eh tror du at du kunne ha brukt tilbakemeldingen da?
- 636 E: Ja. [ja] Det spørs jo hva hun sier.
- 637 I: Mhm, men klarer du å se for deg en spesiell måte du kunne ha brukt tilbakemeldingen på?
- 638 E: Ikke sant som jeg sa i sted, «du kan skrive litt lengre», da er det greit, siden det er jeg enig
639 i, men nå vil jeg ikke gjøre det, nå legger jeg den vekk.
- 640 20:15 I: Mhm, mhm. Ja, for nå er du jo ferdig.
- 641 E: [nikker]
- 642 I: Mhm. Eh og hva har du tidligere fått tilbakemelding på fra Lene?
- 643 E: [pause] Eh [pause] jeg husker ikke. [ler]
- 644 I: [ler] Er det litt sånn at når du får tilbakemeldingene så leser du dem men så legger du dem
645 vekk og så glemmer du dem?
- 646 E: Ja.

⁶⁵ Einar plukker opp telefonen og ser på teksten.

647 I: Ja. Det er kanskje ikke så viktig å |nei| tenke på dem senere heller? Nei. Eh klarer du
648 forresten å gi et eksempel på hvordan du kunne ha skrevet teksten din videre, hvis dere skulle
649 jobbe videre med teksten?

650 E: Ehm jeg var ikke ferdig med det positive, hva man skal bruke det, så da hadde jeg skrevet
651 litt lengre med positiv, |mhm| ja. Og så litt negativ. |ja|

652 I: Men føler du og at du er ferdig med teksten din?

653 E: Ja.

654 21:12 I: Ja.

655 E: Nå er det sommerferie om fire dager så.

656 I: [ler] Betyr det at det ikke er så viktig hvordan selve teksten er, det er mer om at du føler at
657 du er ferdig eller ikke?

658 E: Mhm.

659 I: Ja. Eh og har du fått vite om noe eh om hva Lene kunne ha kommentert på hvis hun hadde
660 gitt en kommentar på teksten?

661 E: [pause] Da hadde det blitt «du kan skrive litt lengre», hvis jeg hadde skrevet- ja, jeg skrev
662 ja, |ja| litt- ja.

663 I: Fordi at du har fått vite hvor lang teksten skal være?

664 E: Ja.

665 I: Ja. Hvordan har du fått vite om det?

666 E: Hm?

667 I: Hvordan har du fått vite om hvor lang teksten skal være?

668 E: Ehm hun sa det før vi begynte.

669 I: Ja, så da sa hun det høyt i klassen da?

670 E: Mhm.

671 I: Mhm. Eh og vet du hva vurderingskriterier er?

672 E: Nei.

- 673 I: Eller, kjennetegn på måloppnåelse er det og noen som kaller det for. Har du hørt om det?
- 674 E: Hva da?
- 675 I: Kjennetegn på måloppnåelse.
- 676 E: Heh nei.
- 677 I: Heh nei, fremmedord? Okei så, det høres litt rart ut, ⁶⁶men det er sånn som disse her, og da
- 678 bare lurere jeg på har du sett eh dette arket før?
- 679 E: Ja.
- 680 I: Eh hvordan kjenner du til det?
- 681 E: ⁶⁷«Innledning, hoveddel, avslutning.»
- 682 I: Mhm så du eh kjenner i hvert fall til de delene der?
- 683 E: Ja, det har vi hatt veldig lenge nå.
- 684 I: Ja, så dere har hatt det i |[hele norsktimen?]|
- 685 E: |[Hele året.]|
- 686 I: Hele året. [ler]
- 687 E: Føler jeg i hvert fall.
- 688 I: Ja, så da er du godt kjent med det i hvert fall?
- 689 E: Ja.
- 690 I: Hvordan er det dere har jobbet med det?
- 691 E: Da hadde vi- da skrev vi et lite- en liten innledning, |mhm| så jobbet vi på hoveddelen, for
- 692 eksempel; en blir drept for eksempel, |mhm| og så avslutning: han ble gjenopplivet, sånn, ja.
- 693 I: Ja, så dere har gått gjennom med eksempler på hvordan du kan skrive innledning |ja| og
- 694 avslutning |mhm| og alt det der? |mhm| Mhm. Har du sett selve det arket her?⁶⁸

⁶⁶ Intervjueren finner frem skriverammene med vurderingskriteriene som elevene har fått utdelt i tilknytning til den siste skriveoppgaven og legger arket på bordet mellom seg selv og Einar.

⁶⁷ Einar vender arket med vurderingskriteriene mot seg, lener seg over dem og leser høyt fra dem.

⁶⁸ Intervjueren peker og nikker mot arket med vurderingskriteriene.

- 695 E: Mhm.
- 696 I: Eh for jeg tror, jo for noen av dere har fått det i timen. Vet du om du har fått det?
- 697 E: Ja, jeg har fått det.
- 698 23:20 I: Ja. Fikk du det og i timen?
- 699 E: Eh n... ja... og på ark.
- 700 I: Ja. Eh har du sett i gjennom det, eller snakket om det_?
- 701 E: Nei, vi snakket om at det var liksom måloppnåelse fra ehm hvis du skal ha sekser for
- 702 eksempel da skal det være ⁶⁹«fengende og informativ overskrift», og på «tredeling av teksten
- 703 med tydelige avsnitt» og på «innledning» og så videre.
- 704 I: Ja, så dere har gått gjennom |ja| disse kriteriene her |mhm| da, sånn at dere kan vite sånn
- 705 cirka hva karakter det blir?
- 706 E: [nikker]
- 707 I: Mhm. Og hva syns du om disse her?
- 708 E: Vel, det er helt greit.
- 709 I: Bruker du dem til noe?
- 710 E: Jeg ser jo på dem, jeg vil jo få så gode karakterer som mulig.
- 711 I: Mhm. Betyr det at du ser på dem sånn at du kan vite hvordan du kan få bedre karakterer da?
- 712 E: Ehm ja. Siden det er jo det det handler om. |ja| Og hvis vi skal ha en til to, det er jo- en er jo
- 713 stryk, så det er litt vanskelig å få det.
- 714 I: Mhm. Men hvordan er det du bruker de da? Liksom bare leser du gjennom dem og
- 715 begynner å skrive, eller går du gjennom dem punktvis, eller plukker ut noen, eller_?
- 716 24:38 E: Ehm på denne teksten hadde jeg sikkert fått treer, tror jeg. Eller to pluss kanskje.
- 717 |mhm| Så da hadde jeg vært her⁷⁰ og litt her. |mhm| Hadde vært litt over alt. [ler]

⁶⁹ Einar leser høyt fra arket med vurderingskriteriene.

⁷⁰ Einar vifter hånden mot vurderingskriteriene, først over ruten hvor det står «Middels måloppnåelse (3-4)» og deretter mot ruten hvor det står «Lav måloppnåelse (1-2)».

- 718 I: [ler] Så, betyr det at du ikke bruker dem så mye når du skriver, men at du kan se på dem når
719 du har skrevet slik at du kan vite sånn cirka hvilken karakter du får?
- 720 E: Mhm.
- 721 I: Ja. Og med tanke på alt det vi har snakket om hittil, er det noe du ønsker å legge til?
- 722 E: [pause] Nei.
- 723 I: Nei. Og hva syns du om intervjuet?
- 724 E: Det var gøy.
- 725 I: Var det vanskelige spørsmål?
- 726 E: Nei, ikke så veldig, nei.
- 727 I: Helt ok?
- 728 E: Ja.
- 729 I: Ja. Var det noen du syns var vanskeligere enn andre?
- 730 E: Ja. [ler]
- 731 I: [ler] Hvilke spørsmål var vanskelige?
- 732 E: Eller, akkurat- det var jo liksom helt greit, ja.
- 733 I: Men hva var det som gjorde eh for eksempel helt greit, og ikke lett?
- 734 E: Ehm helt greit det er jo; greit.
- 735 I: Sånn, var det kjedelig å snakke om, var det vanskelig å svare på eller-
- 736 E: Nei. Det var ikke vanskelig å svare, men det var jo at jeg måtte gruble litt.
- 737 I: Sitte og tenke litt?
- 738 E: Ja.
- 739 I: Ja. Var det kanskje litt spørsmål om ting du ikke tenker så mye på ellers?
- 740 E: Ja.
- 741 I: Ja. Eh var det noen spesielle spørsmål som var «grublespørsmål»?
- 742 E: Ehm [pause] nei men alle- det var alle, grublet litt innimellom.

Torsdag 15.06.2017 kl. 08:15
Tirsdag 20.06.2017 kl. 09:30

Vedlegg 7G
Opptak 14 og 16 – Einar (juni)

42:34 min.

743 **26:11** I: Ja.

744 /Intervjueren spør om hun kan få en kopi av elevens tekst. Eleven samtykker. Intervjuet

745 avsluttes./

1 **Vedlegg 7H: Transkripsjon av intervju med Trine (juni)**

2

3 **Opptak 15 – Trine**

4 Torsdag 15.06.2017 kl. 10:45

5 Sted: Rektors kontor, rektangulært bord med 6 sitteplasser. Intervjuer og elev sitter ovenfor
6 hverandre på hver sin langside på enden av bordet.

7 Intervjuet varer i 18 min. og 06 sek. (00:06-18:12)

8

9 Informasjon om skrivesituasjonen:

10 Undervisningen la opp til at elevene skulle levere inn førsteutkastene på slutten av norsktimen
11 på onsdagen i forrige uke (07.06.17) og få igjen tekstene med tilbakemelding dagen etter
12 (08.06.17). Ikke alle elevene leverte inn tekstene, av ulike grunner. Trine har nylig levert inn
13 teksten for første gang, som ut ifra undervisningsopplegget regnes som andreutkast. Trine og
14 Lene omtaler derfor denne teksten som et andreutkast, mens jeg anser teksten som et
15 førsteutkast, fordi det er den første teksten som Trine leverer inn og får skriftlig
16 tilbakemelding på. Teksten er skrevet for hånd i elevboka. Trine har ikke med seg teksten,
17 men sier at hun husker den godt.

18

19 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

20 Jeg og Trine samtaler med genuin interesse og holder en god flyt i samtalen. Trine fremstår
21 som munter og selvsikker gjennom hele intervjuet.

22

23 I er forkortelse for intervjueren og forfatteren av oppgaven, Ida.

24 T er forkortelse for eleven som blir intervjuet, Trine.

25

26

27 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

28 **00:06** I: Første spørsmålet mitt er: Eh hvordan har dere jobbet med skriving i klassen siden
29 sist vi snakket sammen?

30 T: Eh vi har jobbet på eh på samme måte at vi har skrevet på en tekst og så har vi levert den
31 inn; så langt vi kom og så har vi tilbakemelding og så har vi skrevet videre, og levert den inn
32 en gang til.

33 I: Ja, så dere har jobbet med eh tekster men på samme måte som dere alltid har jobbet?

34 T: Ja.

35 I: Mhm. Eh har dere gjort noe spesielt i timen da?

36 T: Eh... nei ikke noe mer enn å bare skrive på teksten.

37 I: Mhm. Eh og har det skjedd nye ting i undervisningen når dere skal skrive eller; er det
38 akkurat det samme? Er det nytt innhold, er det nye måter å jobbe på_?

39 T: Hm det er jo nye ting vi skriver om, men det er jo, det er liksom samme eh oppbyggingen
40 på teksten vi skal ha.

41 I: Ja. Så, samme måten å jobbe med teksten på og eh, [ja, heh] ja. Samme oppbygging av tekst
42 men nye typer tekster [ja] med andre ord? Ja. Eh og tenker du det samme fremdeles om
43 tilbakemeldinger eller føler du at du har lært noe nytt?

44 01:14 T: Hm jeg føler at jeg får bedre og bedre tilbakemeldinger for hver gang jeg får
45 tilbakemeldinger, så jeg føler at jeg har blitt bedre med å få tilbakemeldinger.

46 I: Mhm. Men eh hvordan tenker du at tilbakemeldingene har blitt bedre?

47 T: Eh jeg tror jeg har brukt de tilbakemeldingene jeg får sånn at når hun⁷¹ skriver at jeg kan
48 gjøre noe bedre så gjør jeg det, så; lærer jeg det.

49 I: Mhm, så da føler du at du får lært litt for hver gang du får tilbakemeldinger da?

50 T: Ja.

51 01:42 I: Ja. Betyr det at du syns at tilbakemeldingene de er bedre og, eller; er de det samme?

⁷¹ Læreren, Lene.

- 52 T: Hm de er litt bedre, det er ikke så mye å rette på nå som det var før.
- 53 01:57 I: Mhm, så en god tilbakemelding er når du ikke har for mye å rette på?
- 54 T: Ja og så for eh liksom noen steder hvor det står at det var bra og sånt, |mhm, mhm| det er
55 bra, heh.
- 56 I: Men da syns du at det fungerer bra å bruke dem?
- 57 T: Ja.
- 58 I: Mhm. Og hva tenker du at en tilbakemelding er?
- 59 T: Eh at eh vi heh eh får kommentar på; en; tekst som vi leverer som vi kanskje kan gjøre
60 bedre eller som var bra og, ja.
- 61 I: Mhm. Har du noen eksempler på hva slags tilbakemelding det kunne ha vært?
- 62 T: Hm for eksempel hvis du skriver [pause] eh i et intervju da så kan du for eksempel skrive
63 at eh «hun sier det med et smil om munnen» et eller annet og det- da får du liksom en
64 kommentar om det var bra eller om det var dumt å skrive det, ja.
- 65 I: Mhm. Lærer- lærer du noe av det da, hvis kommentaren sier at det var bra eller dumt?
- 66 T: Ja, hvis den sier at det er bra så gjør jeg det flere ganger, |ja| ja.
- 67 I: Og hvis den sier at det er dumt?
- 68 T: Da gjør jeg det ikke. [ler]
- 69 I: [ler] Ja, så da er tilbakemelding en god måte å finne ut på hva du vil fortsette å bruke |ja| og
70 hva du ikke vil fortsette å bruke. |ja| Mhm. Og hvorfor tenker du at dere i klassen skal få
71 tilbakemeldinger?
- 72 T: Hm jeg tror det er for at vi skal bli bedre og til å skrive tekster og sånt.
- 73 03:22 I: Mhm. Og føler du at det virker når du får eh tilbakemeldingene?
- 74 T: Ja, |ja| jeg føler det.
- 75 I: Hvordan virker det?
- 76 T: Eh at liksom når man får en tilbakemelding så lærer man av det som står der, at vi kan
77 gjøre noe annerledes eller, ja.

78 I: Mhm. Sånn at ved å se på hva tilbakemeldingen har å si da så kan du få hjelp med å skrive
79 en bedre tekst? |ja| Mhm. Og hva tenker du om å jobbe på videre med teksten etter at du har
80 fått den tilbake med tilbakemelding?

81 T: Hm jeg syns det er litt lettere å jobbe med den da fordi da vet jeg litt mer om hvordan jeg
82 skal skrive resten av teksten.

83 03:57 I: Mhm, så da syns du at det er veldig greit å få tilbakemeldinger da?

84 T: Ja.

85 I: Ja. Og når du får en tekst tilbake med en tilbakemelding, hva tenker du og hva gjør du?

86 T: Da leser jeg først gjennom tilbakemeldingene, og så retter jeg på det som er inni den
87 teksten jeg fortsatt har skrevet, ja, og så retter jeg på det og så fortsetter jeg å skrive.

88 I: Mhm, så: leser gjennom tilbakemeldingen, eh ser alt den har å si, rette på alt den har å si,
89 |ja| ja. Og hvordan eh retter du på teksten da?

90 T: Ehm da går jeg liksom, leser først gjennom tilbakemeldingen og så leser jeg gjennom min
91 egen tekst og ser hvordan jeg kan gjøre setningene bedre, ut ifra den tilbakemeldingen jeg
92 fikk.

93 I: Mhm. Så, når du finner ut hvordan du kan gjøre det bedre, da går du inn og endrer
94 setningene?

95 T: Ja.

96 04:45 I: Ja. Eh og hvor ofte bruker du de tilbakemeldingene du får?

97 T: Eh jeg bruker eh tilbakemeldingene hver gang jeg får dem, |mhm| så hver gang jeg får en
98 tilbakemelding så tenker jeg på det, også når jeg fortsetter og skriver.

99 I: Ja. Bruker du dem og hvis dere ikke blir bedt om å bruke dem?

100 T: Ja jeg prøver å bruke dem sånn at teksten blir bedre fordi jeg vil ha best mulig tekst, |ja| og
101 best mulig karakter og sånn.

102 I: Eh hvis du fikk tilbake en tekst som ikke skulle leveres inn flere ganger, ville du brukt dem
103 da?

104 T: [pause] ehm, ja, jeg ville brukt dem til neste tekst, |ja| ja.

- 105 I: Og hvordan bruker du de eh tilbakemeldingene eh nå har du allerede sagt at du gjerne eh
106 går inn og endrer på setningen i hvert fall, har det hendt at du har skrevet ny tekst eller_?
- 107 T: Nei, hvis jeg har fått en tilbakemelding hvor jeg kan endre lite grann på noe så skriver jeg
108 bare på liksom innimellom setningen, jeg tar aldri vekk |mhm| noen ting, ja.
- 109 05:44 I: Har det noen gang hendt at du ser at du burde ha tatt det vekk eller tilbakemeldingen
110 ber deg om å gjøre det?
- 111 T: Nei.
- 112 I: Nei, så da går det ganske fint?
- 113 T: Ja.
- 114 I: Ja. Syns du kanskje at det er greit å jobbe på den måten og at du kan endre litt |ja| men ikke
115 må bytte ut alt? Mhm. Og bruker du tilbakemeldingen alltid på samme måte?
- 116 T: Ehm ikke alltid, det er noen ganger jeg bare ikke ser så veldig mye på tilbakemeldingene
117 og så, siden jeg er fornøyd med min egen tekst selv, og da, ja heh. Men jeg bruker dem som
118 oftest på samme måte. |ja| Ja.
- 119 I: Men med andre ord eh hvis du allerede er fornøyd med teksten, da kan det være at du ikke
120 bruker dem?
- 121 T: Ehm nja jeg bruker noen av dem men hvis det er meningen for eksempel at det skal stå noe
122 og så står det at det var litt rart da, ja, da tenker jeg meg litt om og så ser jeg om jeg har lyst til
123 å ta det vekk eller ikke, |ja| og så, ja.
- 124 06:36 I: Mhm. Og hva skal til for at du skal bruke tilbakemeldingene?
- 125 T: Ehm kanskje at jeg ser selv at det var litt eh rart skrevet, at jeg kunne ha skrevet noe mer på
126 det eller noe sånt, |mhm| ja.
- 127 I: Så når du selv tenker at eh |ja| ja at «det kunne jeg ha gjort», |ja| når du er enig med
128 tilbakemeldingen, |ja| mhm. Og hva mener du er en god tilbakemelding?
- 129 T: Hm når man får gode kommentarer om hva som er bra og at det var mye bra og sånn og at
130 eh; ja, og at det ikke er så veldig mye å rette på, da; tenker jeg det er en god tilbakemelding.
- 131 I: Ja. Hva tenker du da om tilbakemeldinger som eh peker på ting som ikke er så bra?

- 132 T: Ehm jeg tenker at det ikke var en sånn veldig god tilbakemelding da, men at det, heh ja at
133 de skriver det liksom bare for å hjelpe, |mhm| at det ikke er noe slemt. |mhm|
- 134 I: Og eh har du noe spesielt du foretrekker å få tilbakemeldinger på?
- 135 T: [pause] Nei egentlig ikke.
- 136 I: Nei, så lenge det er bare noe som helst for teksten så |ja| går det fint? Mhm. Eh og forventer
137 du av læreren da at hun skal eh gi gode kommentarer om hva som er bra?
- 138 T: Eh ja, jeg forventer at hun skal si litt sånn at eh det er bra tekst sånn at det ikke bare er
139 dumme kommentarer der.
- 140 08:00 I: Mhm. Eh og hva mer forventer du at en lærer skal gjøre når hun skal skrive en
141 tilbakemelding til en elev?
- 142 T: Ehm eh at hun skal skrive hva som er bra og ikke legge all vekt på hva som må bli bedre
143 og sånn, og at eh eh ja, egentlig bare det heh. |mhm|
- 144 I: Men synes du at hun skal unngå helt da å gi kommentarer om hva som bør bli bedre, eller
145 synes du det er greit å ha noen sanne og?
- 146 T: Ja det synes jeg er i hvert fall viktig å få noen sanne sånn, kan bli bedre og sånn, |mhm| sånn
147 at teksten faktisk blir bedre, |mhm| (blir bedre av det).
- 148 I: Bare det ikke er for mye?
- 149 T: Ja.
- 150 08:36 I: Mhm.
- 151 T: Så lenge det er noe bra i tillegg, så, |ja| ja.
- 152 I: Og hvordan mener du at du burde bruke tilbakemeldingene når du får dem?
- 153 T: Hm jeg synes vi burde tenke gjennom selv hva du synes og så kanskje gjøre om på det, ut ifra
154 hva du synes selv.
- 155 I: Mhm. Sånn at eh du selv må tenke om du egentlig har lyst eller burde bruke dem?
- 156 T: Ja.
- 157 I: Mhm. Eh og tenker du at det er sånn du burde bruke den tilbakemeldingen du får på teksten
158 din?

- 159 T: Ja.
- 160 I: Mhm, så da kommer du til å se gjennom den og tenke hva du synes du burde gjøre og hva
161 ikke burde gjøre?
- 162 T: Ja.
- 163 I: Mhm. [pause]⁷² Og hva synes du om de tilbakemeldingene du får?
- 164 T: Ehm jeg synes de er ganske bra, noen ganger er det jo mer negativt enn andre ganger, men
165 det er jo som oftest noe som hun skriver er bra og det; er bra heh. |heh|
- 166 I: Hva er; en typisk bra tilbakemelding?
- 167 T: Ehm hvis hun eh kommenterer på noe som er bra da spesielt i teksten da synes jeg det er,
168 blir en, automatisk en bedre tilbakemelding, når hun legger vekt på hva som er bra og ikke
169 hva som er dårlig.
- 170 I: Mhm. Eh hvis tilbakemeldingen sier hva som er bra, har det noe å si for den teksten du har
171 skrevet der og da?
- 172 T: Ehm nei men det kan jo kanskje gjøre at du videre i andre skriver liksom litt det samme og,
173 skriver på samme måte.
- 174 10:06 I: Mhm, så hvis du får en tilbakemelding på den teksten du skrive nå så kan du lære ting
175 som du bruker til neste tekst?
- 176 T: Ja.
- 177 I: Mhm. Ehm men du sa at tilbakemeldingene ofte var, men ikke alltid, bra, stemmer det?
- 178 T: Eh...
- 179 I: Eller synes du alltid de er bra?
- 180 T: Jeg synes; noen ganger er jeg litt misfornøyd med meg selv fordi at da får jeg gjerne ikke så
181 veldig; mye positive kommentarer men litt mer negativt om ting som bør endres og sånn, men
182 jeg synes egentlig alltid at de er ganske bra fordi at jeg får alltid noen gode kommentarer og, ja.
183 Og så får jeg ikke sånn altfor mange negative heller.
- 184 I: Ja, så da er de generelt sett eh gode tilbakemeldinger?

⁷² Intervjueren blar om til neste side i intervjuguiden.

185 T: Ja.

186 10:55 I: Mhm. Og har dere jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger i timen?

187 T: Eh ja vi har eh jobbet med å gi tilbakemeldinger til hverandre og sånn at vi setter oss i
188 grupper og leser tekstene våre |mhm| til hverandre og gir bra og negative tilbakemeldinger.

189 I: Og hva syns du om det?

190 T: Det syns jeg er bra, fordi at da lærer du selv å gi tilbakemeldinger og lærer å ta imot
191 tilbakemeldinger.

192 I: Mhm, så du syns det virker både for deg selv og for andre da?

193 T: Ja.

194 I: Mhm. Eh hva syns du om det i forhold til det å få tilbakemeldinger fra lærer?

195 T: Ehm det syns jeg [pause] altså [pause] eh jeg syns det er bra at vi gjør det litt med elever
196 også sånn at vi kan øve på å liksom, si ting til hverandre og så ikke bare for lærer, sånn at vi
197 får litt mer kommentarer fra de som er like gamle og, |mhm| ja.

198 I: Har dere gått gjennom noe spesielt da for å lære dere hvordan dere gir tilbakemelding til
199 hverandre?

200 T: Ehm [pause] jeg tror ikke det, det er |heh| ganske lenge siden vi hadde det [ler] så jeg
201 husker ikke helt.

202 I: Nei. Så eh hvis dere jobber med medelevrespons i timen og gir tilbakemelding til hverandre
203 da bare setter dere i gang og så; får dere det til?

204 T: Ja.

205 12:13 I: Ja. Hva er det dere pleier å gjøre da?

206 T: Eh da pleier vi bare sette oss i grupper og så leser vi eh en om gangen vår tekst og så gir de
207 andre, eller skriver ned, tilbakemeldinger. |mhm| Og så endrer de på det hvis de syns at det
208 bør endres. |ja|

209 I: Men hvordan vet dere hva dere skal gi tilbakemelding på?

210 T: Ehm det [ler] hører jeg jo bare etterhvert i teksten sånn at hvis det står for mye gjentakelser
211 for eksempel så; kan du si noe om det. Så det, det bare sånn, eller i hvert fall jeg bare hører
212 etter i teksten hva jeg syns er bra [ja] og, ja.

213 I: Så du skjønner det litt når du får høre teksten, [ja] mhm. Eh og den teksten som dere skriver
214 på nå, eh hvorfor skal dere skrive den teksten?

215 12:58 T: Ehm jeg tror det er for å; gjøre oss bedre på å skrive og, ja.

216 I: Ja, bli bedre på å skrive tekster.

217 T: Ja.

218 I: Ja. Eh og har du fått vite ehm, hva- hva er det du har fått vite sånn at du kan få til det, å
219 skrive- bli bedre på å skrive tekster?

220 T: Eh skrive litt mer utfyllende for eksempel hvis jeg skriver at eh i den teksten jeg har
221 skrevet nå da så har jeg skrevet at det er flere selvmordsepisoder i den serien jeg skriver om
222 [mhm] og da må jeg liksom uttrykke meg litt mer og gi eksempler på de og sånn.

223 I: Mhm. Eh og hvordan har du fått vite det?

224 T: Ehm hun har skrevet det ned til meg at jeg må skrive, eller hun har skrevet sånn over
225 setningen at jeg kan skrive litt mer om akkurat det.

226 I: Ja. Så du har fått tilbakemelding da på at du kan skrive mer utfyllende.

227 T: Ja.

228 13:53 I: Ja. Eh har dere fått vite noe i timen om hvordan dere kan skrive disse tekstene?

229 T: Eh ja vi har jo gått gjennom- eller vi har fått masse sånn her hjelpetekster og vi liksom
230 leser gjennom og ser liksom hvordan en ekte journalist skriver tekstene sine og sånn, og så får
231 vi liksom en sånn her skriveramme, hvor vi liksom, ja, får vite hvordan vi skal skrive en tekst.

232 I: Ja.

233 T: Ja.

234 I: Eh og føler du at du får bruk for noe av det du har lært i norsken på ungdomsskolen når du
235 skal skrive teksten?

236 T: Ja, jeg har lært masse forskjellig om hvordan eh oppbygging en sånn tekst skal ha med
237 argumenter og motargumenter og innledning og avslutning og sånn.

238 14:41 I: Mhm. Har du fått lært noe om hva du må ha med da eller kan ha med?

239 T: Eh det kommer altså helt an på hvilke tema du har om da, så; vi har egentlig lært at eh i
240 innledningen så skal det være litt sånn kort om hva du skal fortelle om, og i hoveddelen skal
241 du ha eh for eksempel i en debattartikkel skal du ha motargumenter og argumenter, eh og så i
242 avslutningen skal du liksom ha en oppsummering.

243 15:09 I: Ja. Eh og det, føler du at det hjelper deg når du skal skrive teksten?

244 T: Ja, |mhm| det hjelper veldig.

245 I: Mhm, eh hvordan har dere gått gjennom dette? Har dere for eksempel tatt det høyt i klassen
246 eller fått et ark_?

247 T: Hm begge deler [ler]

248 I: Begge deler [ler]

249 T: Vi har fått et sånn et ark med hvordan vi kan skrive og eh andre eksempler på tekster på
250 ark og så har vi; snakket; i klassen om det også- klasserommet også.

251 15:39 I: Mhm, og det er mye av det dere har jobbet med i det siste, er det ikke?

252 T: Jo.

253 I: Ja. Eh og nå har du allerede nevnt at du har fått eh skriverammer og hjelpetekster når du
254 skriver, er det noe annet du har fått eh som kan hjelpe deg med å skrive teksten?

255 T: Eh vi har snakket om en god del ting men vi har ikke fått noe sånn ark eller noe sånn.

256 I: Nei. Men hva er det dere har snakket om?

257 T: Hm vi snakker om eh altså eh andre journalister, hvordan de tenker når de skriver en tekst,
258 sånn hvorfor og, ja, tenker «hvorfor» gjennom hele teksten sånn |mhm| at eh ja.

259 I: Mhm. Syns du det hjelper?

260 T: Ja, da blir setningene mye mer sånn utfyllende og sånne |mhm| ting.

261 16:24 I: Eh og har du fått vite hva du må gjøre når du skal skrive denne oppgaven du skriver
262 på nå?

- 263 T: Eh ja jeg har fått vite vi skal skrive sånn hva tema vi skal skrive om og hvordan vi skal
264 skrive teksten vår og sånn, |mhm| ja.
- 265 I: Eh hva tema er det dere har fått da?
- 266 T: Ehm vi fikk skrive om enten den «13 gode grunner»-serien, eller om eh sosiale medier er
267 bra eller ikke bra.
- 268 I: Mhm, så da kunne du velge en av de to?
- 269 T: Ja.
- 270 I: Ja. Og du valgte «13 gode grunner»?
- 271 T: Ja.
- 272 I: Mhm. Har du fått vite noe mer om oppgaven, eller har dere kun fått et tema og så blitt satt i
273 gang med å skrive?
- 274 T: Hm vi har- vi fikk bare tema og så fikk vi lov til å liksom søke opp informasjon selv og;
275 |mhm| ja. Og så fikk vi skriverammer, |mhm| ja.
- 276 17:13 I: Eh og hvordan fikk dere vite om temaet til oppgaven?
- 277 T: Ehm den skrev hun ned på tavla og så skulle vi liksom gå gjennom alle sammen liksom, vi
278 lagde sånn tankekart med det da, alle sammen i klasserommet. |ja| Så, ja.
- 279 17:26 I: Fått jobbet litt eh med temaet da, sammen i klassesommet?
- 280 T: Ja.
- 281 I: Mhm. Eh og vet du hvordan du kan vise at du kjenner til temaet når du skriver teksten din,
282 har du fått vite noe om det?
- 283 T: Eh nei heh egentlig ikke heh
- 284 I: Bare passe på at du snakker om det og så |[går det fint?]|
- 285 T: |[Ja, at vi]| snakker om det og at det- vi skriver for eksempel eksempler fra serien da, |mhm|
286 sånn at, ja.
- 287 I: Ja. Og... herfra så har jeg spørsmål om tilbakemeldingen du har fått, som du ikke har fått
- 288 T: Ja [ler]

289 I: så da tenker jeg at vi kan avslutte intervjuet her. |ja| Har du noen spørsmål før jeg avslutter?

290 T: Eh nei, egentlig ikke.

291 **18:12** I: Nei.

292 18:13 /Samtalen avsluttes. Intervjuer pakker sammen og eleven forlater rommet./

293

294

295 **Opptak 17 – Trine del 2**

296 Tirsdag 20.06.2017 kl. 09:30

297 Sted: Filmrommet, fremste rad, intervjuer og elev sitter ovenfor hverandre.

298 Intervjuet varer i 10 min. og 9 sek. (01:06-11:15)

299

300 Informasjon om skrivesituasjonen:

301 Like etter det forrige intervjuet fikk Trine tilbake teksten med tilbakemelding, og Trine har
302 skrevet ferdig teksten sin på PC. Førsteutkastet er skrevet for hånd i elevboka og dekker en og
303 en halv side. Tilbakemeldingen er skrevet for hånd underveis i elevteksten. Trine leser
304 gjennom teksten og tilbakemeldingen før intervjuet starter. Hun har elevboka liggende foran
305 seg under hele intervjuet, slått opp på de to sidene hvor teksten er skrevet inn.

306

307 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

308 Jeg og Trine samtaler med genuin interesse og holder en god flyt i samtalen. Trine fremstår
309 som komfortabel og tilfreds. Hun svarer forholdsvis kort og har lite å legge til. Det virker ikke
310 som om hun er redd for å snakke, men at hun ikke har mer på hjertet enn det som blir sagt.

311

312

313 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

314 00:03 I: Og så før jeg begynner med- eller fortsetter med spørsmålene nå så tenkte jeg at jeg
315 bare kunne oppsummere veldig raskt det vi snakket om sist gang siden vi avbrøt midt i
316 intervjuet. |ja| ⁷³Eh så sist gang så snakket vi om at i undervisningen i det siste så har dere eh
317 jobbet med samme arbeidsmåte, men med nye teksttyper. |ja| Og så... er tilbakemelding eh
318 kommentar på tekst som leveres inn og som kan forbedres, og at dere får tilbakemeldinger
319 for å bli bedre på å skrive tekster, og så syns du at en god tilbakemelding er en kommentar om
320 hva som er bra, litt om hva som kan bli bedre, og ikke gir for mye å rette på. |ja| Det stemmer?

321 T: Ja.

322 I: Og når dere skal skrive denne teksten her så har dere fått eksempeltekst og skriverammer
323 for å hjelpe dere med å skrive teksten.

324 T: [nikker]

325 01:06 I: Mhm. Og da har jeg lyst til å begynne med å spørre om: har du lært noe om
326 tilbakemeldinger i det siste?

327 T: Ehm jeg har lært litt mer hvordan man gir tilbakemeldinger og hva man liksom skal se etter
328 i tekster og sånn.

329 I: Mhm. Eh kan du komme med eksempler der?

330 T: Eh for eksempel gjentakelser og sånn, at man ikke skal gjenta ting for mange ganger og
331 sånt det har jeg lært av etter tilbakemeldingene jeg har fått.

332 I: Mhm. Og hvordan er det du har lært om disse tingene?

333 T: Ehm [ler] det er litt sånn ut ifra hva jeg får på tilbakemeldingen selv, |mhm| at det står ofte
334 at jeg har sagt en ting fra før av at jeg må endre på den setningen siden jeg har gjentatt det.

335 I: Ja, så ikke så mye; for eksempel at dere har tatt det høyt i timen eller jobbet i grupper med
336 det, men at du har lært mye av det av tilbakemeldingene dine?

337 T: Ja.

338 I: Ja. Eh og hva står det i tilbakemeldingen du har fått?

⁷³ Intervjueren leser opp stikkord fra en post-it-lapp.

339 T: ⁷⁴Eh det står eh en gjentakelse heh, og at ehm jeg må skrive litt mer om positive sider med
340 den serien jeg skriver om, og at jeg må eh liksom skrive litt mer om det jeg skriver da fordi eh
341 ja. |mhm|

342 02:23 I: Og hvorfor tror du at du har fått akkurat den tilbakemeldingen?

343 T: Ehm fordi at eh der hun skrev at jeg måtte skrive litt mer om det der skrev jeg veldig lite
344 for å, ja, ja, [ler] jeg kom ikke på mer |heh| og så tenkte jeg ikke på at jeg måtte spørre meg
345 selv hvorfor og sånn.

346 I: Ja. Så du tenker at det er veldig naturlig å ha fått tilbakemelding på akkurat det?

347 T: Ja.

348 I: Ja. Eh visste du noe på forhånd om at du kunne komme til å få tilbakemelding på det?

349 T: Ehm [ler] nei fordi jeg trengte mer tid på det.

350 I: [ler] Så dere har ikke fått vite noe om hva dere kan forvente å få tilbakemelding på?

351 T: Nei.

352 03:02 I: Nei. Eh og hva syns du om tilbakemeldingen du har fått?

353 T: Jeg syns den var veldig bra jeg, |ja| ja.

354 I: Er det en spesiell grunn til at du syns at den er bra?

355 T: Eh ja det står eh kommentarer innimellom om at det var bra og sånn og så var det ikke så
356 veldig mye som var feil med den og sånn.

357 I: Mhm, så eh hvis du ut ifra den tilbakemeldingen får vite at teksten din er bra så syns du at
358 tilbakemeldingen er bra?

359 T: Ja.

360 03:28 I: Ja. Ehm har du noen eksempler på hva du syns er bra med tilbakemeldingen?

361 T: Ehm det står for eksempel over der jeg har skrevet at mange mener noe så står det for
362 eksempel «bra» og eh på andre tekster så har jeg skrevet at jeg selv mener det og at da må jeg
363 skrive «mange mener det» i stedet for, fordi, ja heh.

⁷⁴ Trine ser over teksten og tilbakemeldingen når hun svarer.

364 03:52 I: Ja, så du har fått gode tips da?

365 T: Ja.

366 I: Ja. Og hvordan ser du for deg at du kommer til å bruke tilbakemeldingen?

367 T: Eh at jeg skriver på litt ekstra der det står at jeg kan skrive på litt ekstra og, ja, skriver det
368 som det står at jeg kan skrive litt mer på.

369 I: Ja. Eh og føler du at tilbakemeldingen kan hjelpe deg med å bli bedre på å skrive tekster da?

370 T: Ja, [ja] det føler jeg.

371 I: Eh er det på en spesiell måte at den kan hjelpe deg?

372 T: Ehm den sier jo hva som er bra å skrive i en tekst og hva som ikke er så bra, så da hjelper
373 det meg til å tenke neste gang at det jeg skrev forrige gang kanskje ikke var like bra.

374 I: Mhm. Eh hjelper den deg og når du skriver videre på denne teksten?

375 T: Ja.

376 I: Ja. Eh har du noen eksempler der?

377 T: Ehm hun skrev jo at jeg måtte skrive litt mer om serien har noen positive sider og da
378 skriver jo jeg mer om det og da blir den jo lengre og; ja, bedre.

379 I: Ja. Og hva syns du om det å skrive videre på teksten når du har fått sånne tilbakemeldinger?

380 T: Eh det syns jeg er helt greit, jeg syns det er lettere å skrive på den etter jeg har fått
381 tilbakemeldinger.

382 05:12 I: Ja, så da går det fint an å gjennomføre det arbeidet og?

383 T: Ja.

384 I: Ja. Eh og så lurer jeg på, nå er jeg litt usikker på hvor langt dere har kommet i skrivingen, er
385 du ferdig med hele teksten din eller eh har du ikke jobbet videre med den etter den
386 tilbakemeldingen eller hvordan er det?

387 T: Eh vi har skrevet den ferdig.

388 I: Ja, så eh hvis jeg husker rett, du har levert inn den teksten og så har du fått en
389 tilbakemelding der og så har du da skrevet den ferdig? [ja] Er det sånn det er? [ja] Mhm. Eh er
390 det mye du har endret på da?

- 391 T: Ja heh egentlig.
- 392 I: [ler]
- 393 T: Jeg skrev den inn på PC så da endret jeg på ganske mye.
- 394 I: Ja så da skrev du teksten på ny da?
- 395 T: Ja eller jeg skrev |på en måte| liksom av men gjorde litt om på setningene og |mhm| sånn og
396 gjorde de litt lengre.
- 397 I: Eh gjorde du om på et par ting på egenhånd eller var det kun det du fikk tilbakemelding på?
- 398 T: Ehm jeg gjorde om på noe på eh egenhånd fordi jeg var ikke så veldig fornøyd med det så,
399 |mhm| ja, kom jeg på noe bedre.
- 400 06:12 I: Brukte du og hele tilbakemeldingen?
- 401 T: Ja.
- 402 I: Ja. Eh klarer du komme på et eksempel på hvordan du brukte den?
- 403 T: Ehm [pause] der det står hva eh at jeg må skrive litt mer på det jeg har skrevet så skrev jeg
404 veldig mye mer på det heh, ja.
- 405 I: Heh, ja. Så, og det er sånn du har gjort med all tilbakemeldingen du har fått, at der den har
406 kommentert på noe, der har du |ja| skrevet videre da etterpå, |ja| mhm. Ehm har du et spesielt
407 eh sted i teksten der du har fått en tilbakemelding der du vet at du endret på teksten etterpå?
- 408 T: Nei.
- 409 I: Nei, bare generelt sett?
- 410 T: Ja.
- 411 07:00 I: Ja. Og hva har du tidligere fått tilbakemelding på fra Lene?
- 412 T: Ehm for eksempel sånn gjentakelser og det er liksom det jeg har fått mest av da det at jeg
413 har gjort de flere ganger |mhm| og sånn.
- 414 I: Føler du at du får mye av det samme, eller er det nye ting?
- 415 T: Ehm det er ganske mange nye ting, sånn som at jeg må skrive mer og at serien har positive
416 sider og så at, ja, at jeg må utdype meg litt mer i setningene mine, |ja| ja.

- 417 I: Så da føler du at du får varierte tilbakemeldinger som passer til de tekstene du har skrevet
418 da?
- 419 T: Ja.
- 420 07:40 I: Mhm. Og visste du på forhånd hva Lene kunne komme til å kommentere på?
- 421 T: Nei [ler]
- 422 I: Nei [ler], har ikke peiling?
- 423 T: Nei [ler]
- 424 I: [ler]. Eh og så lurer jeg på, vet du hva vurderingskriterier er?
- 425 T: Ehm ja er ikke det sånn ehm hva du må gjøre for å få høy måloppnåelse og |mhm| sånn? Ja.
- 426 I: Ja, noen kaller det jo og for kjennetegn på måloppnåelse, |ja| mhm. Eh for jeg lurer på om
427 du kjenner igjen de der?⁷⁵
- 428 T: Ja.
- 429 I: Kan du fortelle om hvordan du kjenner til dem?
- 430 T: Ehm vi fikk et sånt ark, og det får vi veldig ofte når vi skriver tekster og skal gjøre en
431 oppgave og sånn.
- 432 I: Mhm. Eh så dere fikk et ark i timen da når dere skulle begynne på skrivingen?
- 433 T: Ja.
- 434 I: Mhm. Har du sett gjennom arket?
- 435 T: Ja.
- 436 I: Har du brukt det?
- 437 T: Eh ja jeg har lest gjennom det og tenkt meg litt om før jeg skriver og sånn.
- 438 08:40 I: Mhm. Eh pleier du å bruke det på en spesiell måte?
- 439 T: Nei, egentlig ikke heh

⁷⁵ Intervjueren finner frem arket med vurderingskriteriene, som er på baksiden av arket med skriverammene.

440 I: Nei, det, er det mer at du ser gjennom den når du får det og så; |ja| er det bare å sette i gang
441 med skrivinga?

442 T: Ja og så ser jeg gjennom det til slutt og ser om det er noe jeg kan gjøre bedre, ut ifra hva
443 den sier.

444 I: Ja, hvordan gjør du det da, plukker du for eksempel noe ut her eller går du gjennom alt_?

445 T: Eh nei jeg går gjennom alt og så går jeg gjennom teksten min og så, om det er noe som står
446 der som jeg ikke har med som jeg kan ta med så |mhm| tar jeg det med.

447 I: Eh og hva tenker du om de vurderingskriteriene?

448 T: Ehm jeg synes det er veldig bra at vi har dem, fordi da er det lettere å få høyere
449 måloppnåelse.

450 I: Mhm. Ehm nå må jeg bare tenke hva mitt neste spørsmål var, eh jo eh stemmer det at dere
451 har fått sårne tidligere og?

452 T: Ja.

453 I: Ja. Og da har du pleid å bruke de på samme måten?

454 T: Ja.

455 I: Ja, og du synes generelt sett at de er greie å ha til tekstene?

456 T: Ja.

457 I: Ja. Pleier de å være forskjellige, eller er det på en måte akkurat de samme kriteriene dere
458 får?

459 T: Ehm det er jo litt forskjellig ut ifra hva slags tekst du skal skrive og hvilket fag det er du
460 skal ha og sånn.

461 I: Ja, så det passer til tekstene?

462 T: Ja.

463 09:58 I: Mhm. Ehm og hvordan er det du har fått dem- nå har du jo fått dem på ark, men har
464 du dem for eksempel på itslearning eller har dere snakket om det i timen eller_?

465 T: Ehm vi får dem på ark og det er noen som legger dem ut på itslearning og sånn men det er
466 ikke alltid.

- 467 I: Nei så de der⁷⁶ for eksempel ligger ikke ute på itslearning?
- 468 T: Ehm noen så legger de de ut og noen ganger så bare får vi dem på ark.
- 469 I: Ja. Men du vet ikke om de ligger ute?
- 470 T: Nei, heh.
- 471 I: Nei, men nå har du jo de på ark og da |ja| så da er ikke det så viktig, mhm. Eh og så litt mer
- 472 generelle spørsmål: Med tanke på det vi har snakket om nå, er det noe du ønsker å legge til?
- 473 T: Nei ikke som jeg kommer på nå.
- 474 I: Nei, og hva syns du om intervjuet?
- 475 T: Jeg syns det har vært gøy, heh.
- 476 I: Ja, så flott da! |ja| Eh var det noen vanskelige spørsmål?
- 477 T: [pause] Ja, det var noen, men det gikk helt fint å svare på dem.
- 478 I: Ja. Hvilke spørsmål var det som var vanskelige?
- 479 T: Ehm for eksempel litt med eksempler og sånt, å komme på eksempler og sånn med en
- 480 gang, |ja| det er litt vanskelig men det går fint.
- 481 I: Var det vanskelig fordi det var vanskelig å huske eller_?
- 482 T: [ler] Nei jeg syns det bare er litt vanskelig å komme på
- 483 I: [ler]
- 484 T: sånne ting med en gang, men det gikk helt greit.
- 485 I: Må kanskje sitte og tenke litt?
- 486 **11:14** T: Ja.
- 487 11:15 /Intervjuren spør om hun kan ta en kopi av Trines tekst. Trine samtykker. Intervjuet
- 488 avsluttes./

⁷⁶ Intervjuren nikker mot og referer til vurderingskriteriene som Trine har foran seg.

1 **Vedlegg 7I: Transkripsjon av intervju med Lene (juni)**

2

3

4 **Opptak 18 – Lene**

5 Tirsdag 20.06.2017 kl. 14:25

6 Sted: Klasserommet. Intervjueren og læreren sitter innerst i rommet ved vinduene, fremme
7 ved kateteret. De sitter ovenfor hverandre ved to pulter som har blitt slått sammen, med
8 lydopptakeren plassert mellom dem.

9 Intervjuet varer i 58 min. og 9 sek. (00:45-58:54)

10

11 I er forkortelse for intervjueren og forfatteren av oppgaven, Ida.

12 L er forkortelse for læreren som blir intervjuet, Lene.

13

14 Informasjon om skrivesituasjonen:

15 Det er kun et par dager igjen til ferien, og det er slutt på ordinær norskundervisning.

16 Undervisningen har lagt opp til at elevene skal skrive og bearbeide tekstene og levere inn
17 tekstene til Lene to ganger. Det har gått nesten to uker siden elevene fikk tilbake
18 førsteutkastene med tilbakemeldinger (torsdag 08.06.17).

19 Jeg minner på for Lene at jeg ønsker å snakke om førsteutkastene og tilhørende
20 tilbakemeldinger. Lene forteller at det er mye hun ikke husker. Jeg finner frem en kopi av
21 Trines tekst med tilbakemelding. Lene leser gjennom teksten før intervjuet. Vi samtaler litt
22 om de to andre elevenes tekster. Trines tekst ligger på pulten, litt til siden for meg og Lene,
23 under hele intervjuet.

24

25 Intervjuerens inntrykk av intervjuet:

26 Samtalen mellom meg og Lene føles ut som en genuin samtale, og ligner på dem som vi har
27 hatt tidligere i løpet av feltarbeidet mitt. Lene fremstår som rolig, reflektert og ærlig.

28

29

30 /Introduksjon – informasjon om intervjuet./

31 **00:45** I: Eh, hvordan har du vært involvert i arbeidet med eh skiving siden forrige intervju?32 **00:52** L: Da har jeg vel- når var det heh forresten?

33 I: Heh la meg tenke nå. Eh hadde vi intervjuet i mars? Begynnelsen av mars.

34 L: Ja, da tror jeg jeg har vært på- jeg er jo ressurslærer i skiving på skolen her og da var jeg
35 vel på en samling til i Oslo. En sånn ehm landsdekkende, jah. |mhm| Så har vært på det, så har
36 vi vært på noen møter i- både med eh de som er våre mentorer, eller de som følger oss opp for
37 de er HØGSKOLE, og så har vi og vært på møte med- oppfølgingsmøte med kommunen.
38 Med alle i dette satsingsområdet, fire- da er jo både- altså alle områdene. |mhm| Den
39 «satsingsgjengen» da, siste gjengen ut. Så der var det litt sånn skiving og regning og
40 klasseledelse, ja.

41 **01:38** I: Betyr det at alle dere jobber med alle satsingsområdene?

42 L: Ja. Altså vi- ja, alle de skolene så er det- vi er det siste- siste puljen ut, og... der har jo de
43 fire ulike satsingsområdene, ja. |mhm| Så vi jobber jo bare med ett av de her på skolen. |Ja|
44 Jah. Vi har bare skiving, og de fleste skoler har bare ett.

45 **02:00** I: Ja. |ja| Åja, skolen eh, jeg husker feil da at skolen hadde to til å begynne med?

46 L: Ja altså vi har ett som vi satser på, men som i dette her i Uiu så måtte vi melde oss på en til
47 del, fordi at eh de skulle ha to plutselig. Men vi har bare bestemt den ene, så da |[får vi-|

48 I: |[Og det er]| skiving?

49 L: Ja det er skiving. |ja| ja. Men eh, men de hadde ikke nok forele- eller jeg vet ikke hvorfor
50 de plutselig fant på at vi skulle ha ett til, men vi har alltid fulgt ett til som vi ikke har jobbet
51 med.

52 **02:30** I: Nei. |nei| Eh og... hva er det dere har tatt opp på disse ulike samlingene og møtene?

53 L: Eh der har jeg vært eh det der med å være ressurslærer ehm utfordringer med det og hva vi
54 har gjort, det har vært tilbakemeldinger fra- vi har sittet i sånne møter med folk fra ulike
55 skoler og har rapportert- eller lagt frem til hverandre hva vi har gjort og hvordan det har
56 fungert og, ja. Mye likt, altså det som var ute på HØGSKOLE var veldig likt den neste
57 samlingen som vi var med kommunen, så det ble mye det samme |mhm| jah.

58 03:05 I: Og hva føler du at du har fått ut av det arbeidet?

59 L: Eh det i Oslo, når vi har vært på de land- eller med hele FYLKE fylke så- og det er jo flere
60 fylker og forresten, men da har det vært- det har vært veldig bra. Og vi har fulgt skrivesenteret
61 som har hatt masse- eller, de er jo kjempeflinke. Og så har det vært en del fellesforelesninger
62 som har gått til alle gruppene, alle satsingsområdene, og det har og vært veldig gode
63 forelesninger |mhm|, for det har vært veldig sånn inspirerende å være med på den biten. Eh det
64 som har vært her i byen er jo- det var litt tullete at det var to ting som var ganske likt med de
65 samme folkene, men vi er- når vi er på HØGSKOLE så er det bare de skolene som
66 HØGSKOLE har oppfølgingsansvar |mhm| med. Og det er jo ikke så mange, sånn vi treffer
67 igjen de |ja| og vi har snakket mye med dem, |ja| og så kommer vi på et nytt- og så er det
68 akkurat det samme nesten, vi sitter og tar opp igjen, |mhm| men kanskje med litt andre folk da.
69 Så akkurat det har ikke vært så nyttig, men det er kjekt å- den her ene hadde vært greit. For
70 det er kjekt å høre hvordan andre har løst ting, og så har det vært sånne praksisfortellinger fra
71 ulike skoler, |ja| og det er jo veldig spennende, mhm.

72 04:16 I: Føler du at det har noen nytte for deg?

73 L: Ja.

74 I: På hvilken måte da?

75 L: Nei altså for det her handler det om hvordan hele skolen har- har jobbet videre med ting og
76 hvordan de eh- og det er veldig ulikt hvordan skolen er, altså enten- ressurser de har brukt på
77 dette her og hvor mange folk som har hatt ressurser og- og... og her- ja jeg syns som
78 ressurslærer så er det greit å vite, det har vært lærerikt å vite og du får ideer også til hvordan
79 vi skal jobbe videre med dette her.

80 04:47 I: Ja. Eh på disse ulike møtene, hvem er det som samles da? Er det for eksempel bare
81 ressurslærere, er det-

82 L: Ja. Bare re- nå på- nei ikke på den fra HØGSKOLE, der var- der var administrasjonen med,
83 |mhm| så der var hele- hele administrasjonen på skolene. |mhm| Så da satt vi litt sånn i grupper
84 med avdelingsledere og rektorer og, ja. Og de har jo ikke, ehm, de har ikke fulgt hele
85 prosessen- eller de har jo- nei de er jo ikke med på de eh samlingene i Oslo, |mhm| men eh de
86 har egne møter og. Det er litt sånn, vi er ikke helt sånn samkjørt |nei| for det er litt eh, litt ulikt
87 på hva, ja, hva vi skal ha og_

88 I: Blir kanskje tildelt litt ulike roller og |[kanskje?]|

89 L: ||Ja det|| er det ja, ja. Det er rektor som skal lede arbeidet her på skolen |mhm| jah, mhm.

90 05:40 I: Og så når det gjelder kollegaene dine, lærerne her, så er det for dem videre

91 informasjon via disse fellesmøtene her på skolen, |ja| stemmer det? |ja mhm| Mhm.

92 L: Og så har vi jo og en- vi har jo en- en mappe på itslearning der vi har lagt ut en del ting

93 |mhm| eh og ehm, ja. Så har vi vel- og her på skolen har vi jo hatt noen møter siden sist og |ja|

94 eh eller egentlig bare to- to møter, men alle har jo fått en oppgave de har jobbet med og skal

95 ha prøvd ut, men det er jo- kommet opp den siste måneden og da er det rimelig hektisk, sånn

96 at det var jo mange som ikke hadde gjort det de skulle, prøve ut til denne gangen. |ja| Mhm.

97 06:20 I: Kommer litt til kort med tida |ja| tenker jeg meg. |jah mhm| Mhm.

98 L: Og det er jo litt det med karakterer og selv om man ikke skal være så jaget av det så blir

99 man det. Og så mange dager som faller vekk og så får man litt sånn der panikk å nei har ikke

100 tid til det og det og det men må bare komme gjennom det du skal for å, ja. Og da- da er ikke

101 tiden du setter deg ned og planlegger noe helt nytt. |nei|

102 06:46 I: Men eh du må bare rette på meg hvis jeg tar feil, men jeg fikk inntrykket av at om

103 ikke alle så hadde mange utbytte av eh det siste møtet, når de fortalte om |[eh praktisk og

104 variert undervisning.]

105 L: ||Jo det tror jeg. Ja, ja, jah.|| Og det tror jeg at det var- men det var jo ikke alle som fortalte,

106 |nei| så torsdagen før så hadde vi bare en sånn liten eh lufting på hvor mange det var som

107 hadde- hadde noe å bidra med. |mhm| Da var det vi så det var ikke så mange. Men så fant vi jo

108 ut at nei nå vi kjører den sånn at de som har noe kan- kan fortelle. |ja| Og listen var jo lavt. Det

109 var jo liksom ikke sånn at du måtte presentere så voldsomt mye |nei| ting, neih.

110 07:26 I: Eh og så har jeg- litt tilbake til disse møtene du har vært på, har dere tatt opp noe

111 spesielt tema eller innhold? Eh eller er det mer deling av erfaringer som er den røde tråden

112 der?

113 L: Nei det har jo vært tema til hver gang eh... en gang så var det faktisk variert undervisning

114 som var temaet. Ehm og når jeg var i Oslo så har jeg- nei det har jo det vært bare knyttet opp

115 mot skriving og, og ulike- altså gi oss en ressursbank nærmest av- og ideer på hvordan man

116 kan bruke det. |mhm| Jah. Og nå ehm på den her også samlingen her i KOMMUNE med

117 kommunen så var det og litt det der å se på eh nye måter å- altså knytte det litt opp mot, ikke

118 mot vurdering og vurderingspraksis, men mer med- med de gamle tentamene og |mhm| se om-

119 og da fikk vi i hvert fall en del innspill på hvordan andre skoler gjorde det nå, de som var i

120 puljen før oss, så vi hadde kuttet ut tentamener og hadde hele dager der vi hadde skriving eller
121 regning |ja| eller_ Mhm. Og med hjelp- altså med underveiskommentarer og, ja, jah. |mhm|
122 Så, men det var jo noe som vi snakket om at vi hadde lyst- og vi har jo begynt så vidt her på
123 skolen. |mhm| Åttende og niende i år hadde ingen tentamener.

124 08:49 I: Det var da dere hadde det avisprosjektet?

125 L: Ja, jah. |mhm| Men det er ikke, det er vel litt sånn på prøving og f- eh ja, utprøvingsstadiet
126 |ja| sant fordi vi, vi var liksom ikke helt i mål på hvordan vil gjøre det, men vi- vi ville ikke ha
127 en dag der de bare skulle sitte og besvare en tekst, |mhm| og så levere den inn, uten å få noe
128 hjelp, så nå hadde vi jo mye samtaler underveis og, og vi, ja, de fikk jo noe sånn tidspress på
129 at de skulle skrive en tekst innen den tiden og så skulle de ha en ny tekst men- men de fikk s-
130 de fikk jo prate og fikk hjelp underveis. |ja| Og det får- har jo de vanligvis ikke fått på
131 tentamen, jah.

132 09:30 I: Noen inntrykk av det? Positivt? |[Negativt?]|

133 L: |[Ja altså elevene]| har ehm de har da skrevet logg om det og de fleste- for de gruet seg litt.
134 De syns norsk var verste faget utenom helt sånn- fokusdag kalte vi det for og, og de gruet seg
135 litt, syns det var lenge med fem timer norsk. |mhm| Men eh men da var det mange som kom
136 etterpå og syns at det var gøy.

137 I: |[Så kjekt!]|

138 L: |[Noen, men]| noen syns det var kjedelig.

139 I: |[er]

140 L: Det er, det er litt mange timer med norsk. Men vi har jo, det er jo en klasse med tre
141 dyslektikere og vi har ehm to med ganske store lærevansker |mhm| og_ Men, men han ene
142 med lærevansker, han var jo den som var veldig positiv. Og han jobbet veldig godt, med-
143 spesielt med den andre teksten sin. Den første slet han litt med, men med den andre teksten så
144 skrev han og skrev han og skrev han, |ja| jah.

145 10:25 I: Det virker jo lovende. |ja, ja, jah| Mhm. Eh og når du har vært på disse møtene dine
146 og lignende, føler du at du har lært noe der, noe du har tatt med deg videre?

147 L: Mhm, mhm. Jeg tar med meg nye ting hele tiden.

148 I: Har du noen eksempler?

149 L: Ja ehm ja altså det der med, vi hadde om bildebøker litt den siste gangen jeg var. Men nå
150 har jo jeg tatt videreutdanning ved siden av dette her og så har jeg fått mye med meg der og,
151 men det er jo tydelig at det er noe som er inn i tiden, både i forhold til, til den
152 videreutdanningen, men det var jo for fremmedspråklige, altså for norsk for andrespråk,
153 |mhm| så der er jo bildebøker veldig aktuelt men jeg har jo trukket det inn i, i
154 norskundervisningen, og bruker det mye mer for, også for svake elever. Eh men det har vært
155 mye metoder og det har vært mye ehm innspill på litteratur, |mhm| det har vært eh ja, veldig
156 mye_ Jeg syns jeg lærer noe hele tiden. Kommer tilbake igjen og prøver ut sånne små ting, |ja|
157 jah, ja.

158 11:25 I: Føler du at eh dette går videre til din undervisningspraksis?

159 L: Ja, ja. |mhm| Jah, jeg kommer til å forandre helt- altså jeg ser at jeg er i gang med å
160 forandre mer og mer, og nå på tampen av året så ser jeg jo det at når vurderingen kommer selv
161 om vi har en åttendeklasse nå sant og det- for vi har prøvd å fokusere lite på karakterer, |mhm|
162 mer på læringen, ehm men når jeg gir karakterer og... og sitter der og skal bedømme alle
163 sammen så ser jeg jo at den muntlige karakteren er den som jeg må jobbe mer med til neste år.
164 Og da skal jeg begynne mye mer med stasjonsundervisning og ha smågrupper med samtaler.
165 Og det er også noe som vi har hatt mye om på- eller ikke mye, men vi har hatt litt om det på
166 samlingene. |ja| Og det går jo på praktisk og variert undervisning. |ja| Og da, det er mitt mål til
167 neste år, da skal vi hol- putte litt på sånn heh |heh| litt ting, ja, |ja| jah.

168 12:17 I: Så får- får stadig små påfyll da |ja, ja, ja, jah| fra disse kursene? Ja. Eh og føler du at
169 undervisningen og undervisningspraksisen din har endret seg det siste halvåret nå?

170 L: Ja. |mhm| Ja.

171 I: Der ser du en direkte kobling mellom eh Uiu og |ja, ja, ja, ja, jah| undervisningen? Mhm. Eh
172 og hva tenker du om arbeidet med satsingen?

173 L: Jeg syns det er kjempeviktig. |ja| Jah. Og det er på tide at det kommer til ungdomstrinnet.
174 Altså vi er, jeg tror jo ikke det at folk er uvillige til å gjøre endringer men vi trenger litt input.
175 |jah| Og vi trenger å se og- og det er ikke store grep som skal til for å endre på ting, jah.

176 13:00 I: Mhm. Så bare positive erfaringer?

177 L: Ja.

178 I: Så flott da! |jah| Eh nå har vi vært litt innom dette spørsmålet allerede, men stemmer det da
179 at siden sist vi hadde intervjuet vårt, forrige intervju, så er det to- to sånne sløyfer |mhm,
180 mhm| dere har hatt da? Det var praktisk og variert undervisning nå sist, |mhm| og så hva var
181 det vi hadde før der? [kort pause]⁷⁷ Hvis du ikke husker det |[så er ikke det farlig, [ler] prøver
182 å huske litt selv her.||

183 L: |[(heh ja hva var det det var.)]| Ehm jo da var det med ordbank og fag- bruke |ja stemmer|
184 fagord og_ Da hadde vi også tre sånne, tre ting vi kunne vel- ulike ting som vi skulle prøve ut,
185 vi skulle prøve ut noe nytt i forhold til litt sånn metode ehm ja. Og jeg, da hadde jeg med
186 faguttrykk. |mhm| Eh hvordan få elevene mer med på å at vi bruker fagord mer og_ og da gikk
187 det- det brukte jeg faktisk i gymmen eh kroppsundervisning og- og holdt på med turn. Og da
188 skulle de ha en sånn liten serie. Og de snakker jo om å LOKALT UTTRYKK FOR
189 FORLENGS RULLE- selv om det er ikke de begrepene vi bruker, for vi snakker om forlengs
190 rulle, men da poengterte vi når vi skulle fortelle, for de måtte fortelle meg når de |mhm| skulle
191 vise sin serie, hva det var de holdt på med. Og de ble veldig bevisst heh på hvilke ord de
192 brukte, |ja| så jeg tror det er viktig.

193 14:29 I: Ja. Så flott da. |ja, ja| Så da og med andre ord når dere har vært gjennom en
194 læringssløyfe så har du prøvd det ut selv og?

195 L: Ja, ja jeg prøver ut de... men nå har jeg bare hatt gym og norsk i år, |mhm| men nå prøver
196 jeg å trekke gymmen med også.

197 14:43 I: Jah. Og hva har du og elevene gjort innenfor skriveopplæringen siden forrige
198 intervju?

199 L: Hm vi har jo hatt skriveopplæringer, vi har hatt den fokusdagen, og da holdt vi vel på med
200 eh, vi hadde, tidligere hadde vi gått gjennom intervju og det hadde de skrevet før, |mhm| så
201 nå, fordi at det skulle være noe som de kjente så var det ikke ny gjennomgang av det, men da
202 forsterket vi med å la de skrive ett til. Og... og så har vi da jobbet med avissjangre, så da har-
203 laget vi (senere) en klasseavis. Og da hadde de intervju og så hadde de leserinnlegg. |mhm|
204 Noen med leserinnlegg. Og så hadde de skriverammer og eksempeltekster som de brukte, |ja|
205 jah, ja.

⁷⁷Lene ser bort, hever øyenbrynene og trekker pusten dypt inn. For meg er det tydelig at jeg stiller et vanskelig spørsmål, og det ser ut som hun trenger tid til å tenke seg godt om, om hun husker svaret i det hele tatt.

206 15:28 I: Og det var det forrige prosjektet, eller i hvert fall skriveprosjektet, |ja, ja, jo, ja, ja,
207 jah| før jeg kom nå med_ mhm. Eh og henger og denne fokusdagen på noen måte sammen
208 med Uiu? Eller er det noe mer på eget initiativ?

209 L: Nei, det- altså det henger mer sammen med den gamle tentamensdagen, |ja| men den har jo
210 en sammenheng med Uiu fordi vi valgte å ta vekk tentamen |ja| og heller innføre noe nytt. |ja|
211 Og hvordan- altså vi har mye mer fokus på læring. |mhm| Og... for vi har jo erfaring med-
212 altså for mange så har det vært greit med en tentamen, men den har vært mer for å teste dem,
213 mens det var det ikke nå, selv om de fikk en tilbakemelding på tekstene de skrev nå så ble det
214 mer ehm prosessnær. |ja| Men til neste år så har jo jeg lyst til å at vi skal ha en sånn type
215 fokusdag men at den går over to dager sånn at de får levert inn teksten sin og så får de
216 bearbeidet |mhm| og jobbet videre før de- endelig innlevering. For det har vi gjort mye av
217 siden sist |jah| da tok vi inn leserinnlegg og- men altså da hadde jeg bare en innlevering, altså
218 respons en gang, |mhm| men jeg synes jo det med to responser er veldig greit.

219 16:40 I: Funker bra.

220 L: Jah. Og elevene er kjempeflinke å bruke respons, og nå- men nå, faren blir jo det at det blir
221 nesten litt avhengighet i- jeg er nødt til å lese gjennom og gi respons før de kan skrive noe
222 ting i det hele tatt, før de kan skrive videre, jah.

223 I: Ja du som lærer?

224 L: Ja, ja. |ja| Ja altså de føler at «nei du må lese dette, jeg må få respons!», ja.

225 I: [ler] Ja da har de i hvert fall skjønt at det er noe som nytter. |ja, ja, jah| Mhm.

226 17:03 L: Og de, de har jo også vurdering av egne tekster når de leverer inn sant og alle
227 sammen skriver jo at de synes eh den siste teksten er best. |mhm| Men det var en, hun skrev at
228 hun, hun brukte, hun leste kommentarene men det var ikke alltid hun var enig med dem. [ler]
229 |[ler] Nei.

230 (Og det er jo greit.)

231 I: Det er lov det.

232 L: Jada det er lov. |ja| Og det må vi bare akseptere at hun, ja, hun har en egen mening med,
233 med sin- men er jo litt på feil vei noen steder sant så jeg prøver jo å, å få hun til å- i hvert fall
234 når vi holder på med ulike sjangre, at hun holder seg til sjangeren, |mhm| jah.

235 17:40 I: Men hva, hva gjør du med den situasjonen da, hvis en elev mener at det er feil eller er
236 uenig?

237 L: Nei nå- for jeg har akkurat sett den nå nemlig, det var en oppsummering da, så jeg har ikke
238 fått gjort noe med hennes- jeg har ikke fått gått tilbake igjen i teksten, |nei| for det kan jeg
239 gjøre, gå og snakke med henne og spørre hva det var hun var uenig i |ja| sånn at vi kunne sett
240 på det sammen. Men, men dette kom litt for sent. |mhm| Det burde egentlig komt på
241 førsteutkast sant |ja| sånn at hun, hun kunne fått en veiledning i forhold til det. |ja| Men det er
242 hennes tekst og hun står jo fritt frem til å gjøre det hun vil, jah. |mhm|

243 18:15 I: Eh og hva tenker du at en tilbakemelding er?

244 L Eh... en tilbakemelding er å veilede dem i forhold til ehm sjangere vi skriver i. Om de er på
245 rett vei, og hvordan- altså hvordan teksten kommuniserer og. |mhm| For det er jo- altså det er
246 jo kjempeviktig hvordan teksten kommuniserer med lesere og [pause] ja. Så det er stort sett
247 det jeg, er litt opptatt av at de må_ og det med at hva de vil med teksten, altså noen skriver jo
248 bare for å skrive. |mhm| Sant og da fokuserer vi litt på den skrivetrekanten, altså hva er det du
249 vil med teksten din, den må eh de er ikke flinke nok til å lage en disposisjon sant de bare
250 begynner å skrive, |ja| og så skriver de og skriver og skriver og så er de opptatt av antall ord,
251 |ja| og setninger putter de inn i så mange ord de kan i setningen sant for da blir det litt flere
252 ord, jah. Så det må vi prøve å luke vekk. Men de, jeg syns de er flinkere og flinkere. |mhm|
253 Mhm.

254 19:18 I: Hvordan tar du tak i eh det med at du vil at elevene skal være mer klar over teksten
255 og hvorfor de skriver?

256 L: Vi snakker jo en del om det. Eh og ehm-

257 I: Muntlig i timen?

258 L: Ja. |ja| Altså i forkant, når vi begynner med en tekst at vi- og da får de jo også en sånn eh
259 en veldig enkel skrive- skriveramme, der de bare skal, skal disponere og strukturere teksten
260 sin inn i, i få punkter først, og prøve å skrive i en setning før de begynner hva er- hva de vil
261 med teksten. Men det er vanskelig for mange. |ja| Mhm. De er unge enda sant sånn at de, de
262 vet kanskje ikke helt hva de vil med teksten. Særlig ikke før den er ferdig heh.

263 20:02 I: Nei. Sikkert litt nytt for mange av dem |ja, ja, jah| og, det å være såpass bevisst |ja, ja,
264 jah| over teksten, mhm. Eh har du noen mening om hvorfor elevene skal få tilbakemeldinger?

265 L: Eh ja altså jeg tenker jo det at for at de skal utvikle seg, altså de skal se, det er jo, |mhm| det
266 er jo læreprosessen. Og da er det viktig at de kommuniserer best mulig. |mhm| De skal bli
267 selvstendige mennesker som skal ut og delta i demokratiet heh, |heh| kunne påvirke der de
268 kan.

269 20:33 I: Ja. |jah| Så da er tilbakemeldingene eh til hjelp for å også hjelpe dem å nå |ja, ja, ja|
270 dette da, mhm. Eh hender det at tilbakemeldingene henger sammen med karakterer på noe
271 vis?

272 L: [pause] Ja altså, eh hva tenker du da?

273 I: Alt fra |for at de skal-| at de skal forberede eleven på hvilken type karakterer de får eller eh-

274 L: Jeg pleier ikke å skrive det i teksten at «hvis du gjør sånn og sånn så får du den
275 karakteren», det gjør jeg ikke. |mhm| Men, men det er jo hele tiden for å, altså
276 tilbakemeldingene handler om at det er noe som skal bli bedre. |ja| Og, sånn at det vil jo ha en
277 sammenheng med karakteren, fordi jo bedre teksten kommuniserer jo bedre karakter blir det
278 jo.

279 I: Ja, men karakteren påvirker ikke tilbakemeldingen da |nei, nei, nei| noe særlig? Og at
280 elevene skal utvikle seg og lære når de får tilbakemeldingene, opplever du at det når frem til
281 elevene?

282 L: Ikke alltid, heh.

283 I: Heh, noen ganger. |jah|

284 L: Altså det som ehm det jeg ser på når det gjelder setningsoppbygning, de begynner å bli
285 flinke på, på variere ordforrådet, altså, men jeg ser jo at jeg skriver [pause] mye på feilretting
286 så er det samme feilen som går igjen hos dem, |mhm| om igjen og om igjen og om igjen. Og
287 komma, altså det er jo en hun, hun har jo, hun får ikke til komma. Og så henviser jeg til hvor
288 hen hun kan lese om dette her i boken og at hun må øve seg mer og mer på det, men så neste
289 tekst så er det det samme kommentarer på det. |ja| Sånn at da, akkurat de tingene nå har ikke
290 så godt frem, men de er faktisk flinkere på, på eh, de er utrolig- blitt flinkere faktisk på å
291 variere ordforrådet, for nå er det «åja» de- «jeg ser, ja jeg ser, å jeg glemte å se dit, jeg må ha
292 brukt et rett før det ordet der nei nå jada». Så jeg tror de må ba- det må gjentas og gjentas og
293 gjentas |mhm| og så blir de mer bevisst. De er jo ny på skolen, ny, med ny lærer, og så- jeg
294 tror det tar litt tid før de blir helt kjent med det de, kanskje i kommentarene mine og, hva det,
295 hva det går i, |mhm| kanskje de ikke helt skjønner det, |mhm| jah.

296 23:08 I: Men så med andre ord sakte men sikkert |ja, ja, ja, jah| så ser vi en fremgang her?

297 Mhm. Eh og ehm vet elevene hvorfor de får tilbakemeldinger?

298 L: [pause] Jeg regner jo med at de, |heh| at de er- jo ja vi har jo snakket om det fordi de lurte
299 jo på det hvorfor de skulle helt i starten syns de jo at det var rart at de skulle skrive, eller
300 levere inn teksten to ganger. Eh men eh men de blir jo mer og mer fornøyde med sine egne
301 tekster, |ja| og de ser at eh at de må jobbe med teksten, at ikke bare, den trengs å bearbeides,
302 |mhm, mhm| jah. Jo så jeg tror- joda de vet hvorfor.

303 23:48 I: Ja, samtaler litt om det underveis |ja, jah, ja, ja| og få det inn? Mhm. Og hva tenker du
304 om å så jobbe videre med elevtekstene etter at elevene har fått dem tilbake med
305 tilbakemelding?

306 L: Eh altså for elevene sin del?

307 I: Eh |nei?| for din del, elevenes del, opplegget, hva syns du |[om å jobbe på den måten?|

308 L: ||Jeg syns-|| Jeg syns det er helt supert. Og, jeg har jo jobbet med tidligere med
309 prosessorientert sant men da var jeg så opptatt av at de skulle, da er det gruppene og de skulle
310 gi hverandre tilbakemeldinger, og det var vanskelig. |mhm| Sånn at det var mange som ikke,
311 de opplevde ikke at det ga noe, de fikk ikke hjelp sant, og det er jo det som er det nye med
312 denne responsen nå at det er ikke sånn som vi gjorde på nittitallet med, med den type
313 tilbakemeldinger, det var elevene (så klart). Så jeg syns jo at eh, jeg syns at tekstene blir
314 bedre, jeg syns elevene jobber mye mer med tekstene, og de blir flinkere til å bearbeide
315 tekstene sine. |mhm| Så jeg syns det er, mye mye kjekkere å lese tekstene de skriver |jah| jah.

316 24:50 I: Så: nyttig.

317 L: Veldig nyttig, |ja| og det er ikke, for først tenkte jeg dette blir veldig tidkrevende, men, det
318 blir egentlig ikke det for den siste- når de får karakteren så trenger jeg ikke å kommentere så
319 mye, |mhm| da kan jeg nesten bare sette karakteren. |mhm|

320 25:05 I: Eh så eh på lang sikt da eh tenker du at det er tidkrevende jobbe sånn eller, litt mer
321 tidkrevende men ikke for tidkrevende, |[eller hvordan er det?|

322 L: ||Nei jeg syns ikke at det er mer|| tidkrevende. |nei| Eller det blir mye gøyere for du ser
323 utviklingen hos elevene. Du ser at det nytter. |ja| Hvis de får gode tilbakemeldinger så, så
324 klarer de å gjøre noe med det. |ja|

325 25:27 I: Så du får mye igjen for det?

326 L: Ja. Men jeg må passe meg på- altså passe på at jeg ikke styrer dem for mye, og det ser jeg
327 nå når jeg kommer til den niogtyvende eh heh besvarelsen |heh| så, så kanskje kommenterer
328 jeg sånn at de, altså de rett- at jeg kommer med forslaget, |mhm| og det blir jo ikke riktig.
329 |mhm| Kan heller bruke det ordet sant altså syns de skal- at det er dårlig flyt i setningen men,
330 når jeg begynner å rette så, så skriver jeg bare «les setningen», «les denne setningen, den var
331 uklar, kan du ordne den?» |ja| Og så på slutten så er det «her må du bytte ut det ordet med»,
332 |ja| ja.

333 26:06 I: Så du prøver å gjøre eleven bevisst på teksten men ikke, hermetegn «gir svarene» |[til
334 dem?|]

335 L: [smiler] ||Ja, men det| ser jeg når jeg har rettet mange så gjør jeg det,

336 I: [ler]

337 L: da kommer jeg med svarene, sant, eller og det er jo fare. |ja| Ja.

338 26:19 I: Eh hva tenker du om det, eh det er greit en gang i blant eller?

339 L: Det, det blir jo nå sånn. For jeg klarer ikke å holde- komme- styre unna |heh| heh.

340 I: Men aller helst så vil du da prøve å få eleven |ja, ja, ja, ja, jah| til å komme frem til det,
341 mhm. Ehm hva tenker du det kommer av at du av og til gir svarene da, er det gammel vane,
342 frister for mye?

343 L: Kanskje det frister litt for mye heh.

344 I: [ler]

345 L: Nei du sitter og leser så mange tekster. |ja| Sant og når du leser, altså hele tiden når du
346 retter, det blir, du blir, du leser så mye, at, og mye forskjellig, det går jo ball- tull i ball med
347 hvem som har skrevet hva og hvem sine tekster som- vi snakker jo om sånn anonym retting
348 og eh jeg husker ikke hvem det var som skrev teksten en gang rett etter at jeg har rettet- |nei
349 heh| gått gjennom fem stykker, så det er, at vi retter etter personer det er, det er jo helt feil. |ja|
350 Jah.

351 27:13 I: Går litt i badl⁷⁸ med mye- mye |ja| arbeid?

⁷⁸ Badl: Dialektord. Gå rundt for en, gå i surr.

352 L: Jada for det er masse, masse tekster du leser og hvem som, ja. Jeg syns akkurat det er verre
353 og verre- har forverret seg med årene at du [pause] ja. Vet ikke hvem som har skrevet det heh.

354 I: Heh nei. Og hvordan opplever du at elevene bruker de tilbakemeldingene de får?

355 L: De fleste bruker dem. [mhm] Mhm. Men det er en og annen som sier de bryr seg ikke så
356 veldig mye men, men de fleste, ja altså og så er jo det, jeg har jo en elev som er veldig, han er
357 ferdig med teksten. [mhm] Sant og han har lærevansker og, og for han er det, og to til av de
358 dyslektikerne, de syns det er helt forferdelig. For de må jobbe om igjen og om igjen [mhm] og
359 om igjen med noe som de anser som er ferdig, de er ferdige med den teksten. Så de orker ikke
360 å ta den opp igjen, så for akkurat den type elever så er det vanskelig, [ja] ja.

361 28:09 I: Men i hvert fall, om ikke alle, noen elever [ja, jah] ser du bruker det?

362 L: Ja de fleste, altså, av niogtyve her så er det femogtyve som tar, [ja] jah, ja.

363 I: Men det er imponerende. [ja, ja, jah] Og hvordan ser du at de bruker dem?

364 L: Det ser jeg jo på tekstene, endelige resultater, i hvert fall når de har vært inne to ganger så
365 har de or- og noen ganger har de bare hatt innledningen, på førsteutkastet, for det er litt
366 avhengig vi har kanskje jobbet i en time og så får de beskjed om at de- altså skal ha med, jeg
367 skal se på det de [jah] har skrevet så langt og eh, og da ser du med en gang om de har endret på
368 det i forhold til kommentaren de fikk sant. [ja]

369 I: Så da ser du endring i teksten [[kanskje? Mhm.]]

370 L: || Ja du ser det. ||

371 28:50 I: Eh og har du et inntrykk av hvor ofte elevene bruker de tilbakemeldingene de får?

372 L: Eh de bruker de på de tekstene de holder på med, [ja] men om de tar de med seg til neste
373 tekst eh det er jo litt ehm er litt vanskelig å vite når jeg kjenner dem så lite. Jeg har jo ikke
374 hatt dem mer enn [nei] dette året sant men, ehm men det når det gjelder feilretting og- eller feil
375 og setningsoppbygning og sånn så tar det litt tid men på andre ting, det med å kommunisere,
376 så syns jeg at de begynner å bli flinkere [mhm] jah.

377 29:28 I: Eh ser du noen tendenser i forhold til eh tilbakemeldinger på utkast i forhold til
378 endelig utkast, om dere legger opp til å bruke dem i timen eller ikke og så videre?

379 L: [pause] Jeg liker jo best at de skal gjøre det- om de skal gjøre det på skolen eller hjemme?

380 I: Mhm.

381 L: Jah. Jeg liker jo best at de skal gjøre mest mulig på skolen. |mhm| Jeg ser det er noen som
382 får mye hjelp (hjemme), sånn at de kan, og det kan variere fra en hel karakter, |mhm| og det
383 syns jeg blir litt feil også, det er lov å få hjelp men ehm men ikke at foreldre sitter ved si- altså
384 det gjør jo de, uansett det med, at de får så mye hjelp at de blir eh, det er en så hun liker ikke å
385 gjøre noen ting ferdig på skolen for hun vil hjem og jobbe med det hjemme |ja| og, og det går
386 jo ikke. |nei| De er nødt å ha skriveingen på forhånd, mesteparten av skriveingen syns jeg må
387 foregå på skolen. |ja| Jah.

388 30:21 I: Så det er litt fordi at det skal bli elevens eget |ja, ja, ja, jah| arbeid da, mhm. Eh og
389 hva gjør du for at elevene skal bruke tilbakemeldingene?

390 L: [pause] ehm (nei jeg vet ikke,--)

391 I: Jeg tenker for eksempel, dere legger vel opp til at dere skal bearbeide tekstene i timen |jada,
392 sånn sett, joda, jo jo, jo| stemmer ikke det? Jah heh.

393 L: Ja nei joda vi jobber jo og- vi prøver å jobbe med skriveingen på skolen sant, men
394 problemet vårt er jo og at det er greit å skrive for hånd og, noen ganger teller de på
395 datamaskinen for jeg ser jo det at det er mye mer motiverende når de kan skrive på data. |ja|
396 Da er [pause] spruter det av dem, tastaturet går varmt altså |hm| det er, og det får jo ikke de så
397 ofte. |nei| Men ehm, men vi jobber jo med å bearbeide tekstene her på skolen og da er jo de og
398 flinke til eh å gripe fatt i meg når jeg går rundt i klassen sant.

399 31:22 I: Ja så da får de brukt deg og mer, |jada| mhm.

400 L: Og da har jo vi litt sånn skrivestueopplegg sant og da, og da er de, de er, de er veldig ålreit
401 klasse, og de er veldig, trygg i klassen, sånn at de, og de deler mye. De leser for hverandre, de
402 stjeler litt ideer fra hverandre, og_ og det har jeg og prøvd å si det er vi nødt til. Til å begynne
403 med hadde- var det ingen som turte å lese men nå, i grupper, så leser de og deler hele tiden,
404 |ja| og det er også de svake elevene. Og det syns jeg er veldig kjekt, at det, at det ikke blir ehm
405 blir skummelt, fordi da gir de ikke tilbakemelding til hverandre, |nei| da skal de bare, stjele
406 ideer, jah. |ja|

407 32:03 I: Så da ser du og et positivt utbytte når det gjelder elevene som samarbeider og |mhm,
408 mhm, mhm, mhm| hjelper hverandre, mhm. Så flott! Eh og det med at du sa- du sa at de var
409 mer motiverte for å skrive når de skriver på PC, |mhm| vet du om det er noen spesiell grunn til
410 det?

411 L: Det- det er jo gøyere. [ler]

412 I: [ler]

413 L: Det syns jo jeg og, eh men det, og det er jo enklere å gjøre endringer sant og |ja| på tekstene
414 underveis sant. Så eh, og det ser jo mye finere ut, |mhm| så er mange grunner til det egentlig.

415 I: Ja. Det er sikkert lettere for elevene å så gå inn og endre akkurat det |[de vil endre på.]|

416 L: |[Ja de kan,]| og de kan ha, rette på hverandre sant og, sånn at (det er) mye eh mye enklere.
417 |mhm| Jeg har hatt en klasse før som hadde Chromebook⁷⁹ sant, alle hadde hver sin lille, og eh
418 og de ble råflink på å dele og skrive og ja. |mhm| Jah.

419 32:58 I: Ja. Eh og hva mener du er en god tilbakemelding?

420 L: [pause] ehm nei. |heh| Det vet jeg ikke. Hva er en god tilbakemelding?

421 I: Kanskje du har noen tanker om-

422 L: Jo altså det, jeg syns jo det er viktig å poengtere ting som de, har gjort bra. |mhm| At de får
423 eh positiv tilbakemelding om at dette var kjempeflott, og så «den innledningen var super»,
424 dette, altså, at du ikke bare tar det som er, skurrer litt, men at du og kommenterer det som er
425 godt. |mhm| Jah, for det tror jeg jo at de lærer mye av, |mhm| det husker de, |mhm| det blir de-
426 altså det biter de seg merke i med en gang «å gud |heh| det var jo bra hva var jeg skrev for
427 noe?», så eh, så kanskje- og det syns jeg faktisk jeg var flinkere til når jeg begynte som lærer,
428 å eh å skrive mer på hva som var positivt med teksten |åja?| jah, det merker jeg nå at jeg (er--)

429 I: Er mye mer kritisk? Heh

430 L: Ja mye mer, litt sånn ser på hva de ikke fikk til i stedet for å få frem hva de fikk til, så må
431 jeg- det må jeg jobbe med hele tiden, hva er det de har fått til her i stedet for å lete etter hva de
432 ikke har fått til. |ja| Jah.

433 34:21 I: Da er du i hvert fall bevisst over det når du |ja, jah, ja| skriver tilbakemeldingene, ja.
434 |[Som-|

435 L: |[Til å]| begynne med men så når du kommer til den niogtyvende så har du kommet

436 I: [ler]

437 L: for langt (i det) heh.

⁷⁹ En type bærbar datamaskin.

438 34:29 I: [ler] Det går litt på [jah] automatgir [ja, ja, ja] da? Mhm. Eh har du noen andre tanker
439 om god tilbakemelding, for eksempel mengde, hvordan du gir den, eh hvordan du formulerer
440 deg? Hvor mye du gir?

441 L: Nei altså jeg prøver, jeg prøver å være positiv. Eh jeg prøver å ehm, å ikke skrive for mye
442 heller, [mhm] sant jeg prøver å kommentere litt inne i teksten underveis. [ja] Eh men noen
443 ganger så har jeg en, så har jeg ikke noe sånn veldig bevisst bruk av kommentarene at jeg
444 oppsummerer på slutten, det, det er ikke alltid jeg gjør, [nei] jah.

445 35:09 I: Men betyr det at du ser det litt an [ja, ja, ja, ja, ja, ja, jah] etter hva tekst du sitter med?
446 Mhm. Har du noe spesielle tanker om hva du pleier å kommentere på, har du noe du fokuserer
447 på der eller_?

448 L: Ja nå har jeg hatt mye på ehm altså hvordan teksten kommuniserer, sett på struktur og
449 oppbygning og det er jo fordi vi har hatt nye ehm sjangere, teksttyper, om de har fått til å
450 skrive den sjangeren, sant nå er det den siste de hadde der var det debattartikkel og da var-
451 hadde vi et leserinnlegg før. Vi snakket jo mye om det der med den personlige stemmen men
452 på debattartikkel så skulle ikke den personlige stemmen være så veldig synlig. [mhm] Og da
453 har jeg kommentert på om de har fått til det.

454 35:49 I: Ja. Så da henger kommentaren i hvert fall litt sammen med undervisning, hva du har
455 tatt |[opp i undervisningen, mhm.]|

456 L: |[Jada, jada, det har en sammenheng med det.]|

457 35:59 I: Ja. Eh så når du skriver tilbakemeldinger til elevene da konsentrerer du deg om å så
458 få den balansen mellom ros og kritikk [ja, ja, jah] da hovedsakelig? Mhm. Eh mener du at det
459 er noe annet som er viktig og når du skal skrive tilbakemeldinger til elevene?

460 L: [pause] (Nei, --)

461 I: Bare, jeg bare spør for å grave mest mulig [ler]

462 L: Nei ja altså jeg eh nei strukturoppbygning og ehm kommunikasjon altså- tar jo
463 utgangspunkt i vurderingskriteriene [ja] vi lager og hva de har fått til og, en periode, noen-
464 altså ikke for alle elever eh de- de som skriver feilfritt, når de skriver feil så må jeg få frem at
465 de skriver feil, men dem som eh dyslektikerne kan ikke, hele tiden fokusere på feilene i den ja
466 sant altså da må det gå på innholdet og hvordan teksten og innholdet kommuniserer og ikke

467 alt av skrivefeil, |mhm| jah, men ehm men sk- det har jeg egentlig ikke veldig fokus på men
468 jeg må jo ta- ta det også for det, det er de som har feil.

469 37:10 I: Ja. Så med andre ord prøv å så variere litt |mhm, mhm, mhm, mhm, mhm| i hva du
470 kommenterer på, mhm. Eh og hvordan mener du at elevene burde bruke tilbakemeldingen?

471 L: De burde jo bruke den til eh ja for å bearbeide teksten sin, |mhm| selvfølgelig, jah. Og eh
472 men det har jeg jo og sagt når det kommer til eh tiende klasse når de har eksamen eh for vi har
473 jobbet med tilbakemeldinger på tekster tidligere og sant og da har jeg bedt dem gå inn og se
474 på tilbakemeldinger de har sett før. |mhm| Skjønner de- ta en liten sjekk, hva er det de pleier å
475 få eh mer ting- altså fremovermeldinger på hva de må jobbe med videre med, og det må de ta
476 utgangspunkt i og, |ja| se om de kan få luket vekk det som, det de sliter litt med eller det de får
477 (oppfordring på), jah. |mhm| Og der er jo itslearning greit fordi alle leverer alltid på
478 itslearning og jeg- vanligvis gir jeg jo alltid tilbakemeldinger på itslearning og, og det er så
479 greit fordi det ligger der, |ja| jah. Og da kan de bare gå inn og hente det.

480 38:11 I: Ja, så da oppfordrer du dem til å så se over tidligere tilbakemeldinger og? |mhm|
481 Mhm.

482 L: Og det er nyttig, |mhm| det er noe de eh og det er jo sånn vi jobber med rett før eksamen så
483 eh skal de inn og sjekke gamle tekster og, og eh og før hadde vi også sånn at vi la over de
484 tekstene de var fornøyde med de ble samlet i en egen sånn visningsmappe, |mhm| eller
485 utvalgsmappe men den- der har jeg vært litt sløv på burde kanskje tatt den med.

486 I: Okei så det er noe som du har hatt tidligere, |ja, jah| men ikke nå?

487 L: Nei. Men da var det også sånn at vi skulle, var en periode så kunne de eh da- eller jeg tror
488 ikke de har den mappen lengre på itslearning. |mhm| At de fjernet den og da kunne de- eller
489 ha- bruke de tekstene til eksamen, |mhm| at de kunne slå opp, jah. Litt usikker om den er der
490 enda, ja.

491 38:58 I: Mhm. Eh har elevene jobbet med eller snakket om tilbakemeldinger på skolen?

492 L: Eh de har jo- skrevet i loggen ja, de har skrevet om det i logg.

493 I: Ja. Hvordan er det den loggen fungerer?

494 L: Da... alle har en liten bok der de kommuniserer toveis, jah.

495 I: Så da er det eleven som skriver og du som leser eller?

496 L: Eh ja ja. Så de får noen spørsmål av meg som jeg vil at de skal uttale seg om og så svarer
497 de på det, og da har det gått mye på eh altså på den norsk skriftlige biten har det gått mye på
498 tekstkompetansen deres og nå skrev de også en slags eh halvårsvurdering, om hva de syns om
499 sin egen tekstkompetanse i forhold til det de har jobbet med i år. |mhm| Og eh og de er veldig
500 heh de er vel- mange syns de er veldig flinke heh |ja| ja. De føler de kan mye heh.

501 I: Så flott da! Heh |ja|

502 L: [ler] Det var litt vittig å lese. Og det er jo en bok som er bare mellom meg og den eleven,
503 |mhm| så der er det ikke noe- meningen at noen andre skal lese og det er veldig mange
504 personlige der og, skriver litt sånn direkte og. |ja| Så har de noe de er uenig i så skriver de det,
505 jah.

506 40:11 I: Ja så da ser du at de benytter seg av muligheten |ja, ja, ja| der? Mhm.

507 L: Den- det er jo ikke noe de får karakter på sant det er jo viktigst å være ærlig i den. |ja| Ja.

508 40:18 I: Hvor ofte er det de bruker den loggen?

509 L: Eh... nei det er egentlig etter- nå hadde vi den etter vi hadde fokusdag og det var jo i mai,
510 og nå hadde vi en nå så en gang i måneden eller noe sånt.

511 I: Mhm, |jah| så det er noe som du har innført nylig da?

512 L: Nei vi begynte med den i ehm i altså i eh starten av skoleåret.

513 I: Åjå ja, ja. |jah|

514 L: Men da går det jo litt- ikke bare på skriving, for da var det og litt på trivsel, hvordan de
515 trivdes når de begynte på ny skole, ny klasse og, litt i forhold til mobbing og ja, mye de tar
516 opp i den.

517 40:50 I: Ja så det- |jah| så den bruker du sånn generelt sett til både undervisning og skole |ja,
518 ja, jah| generelt sett? Mhm. |jah|

519 L: Ha en kontaktlærerlogg nesten. Men det er jo ikke bare derfor, jeg har jo selvfølgelig, jeg
520 er ikke kontaktlærer for alle elevene men jah ja.

521 41:02 I: Ja. Skriver du tilbake til elevene i den eller er det at-

522 L: Eh ja det kommer jo an på hvordan, hva det er de skriver. Men veldig ofte så bare
523 kommenterer jeg «okei dette har jeg lest» og «kjekt å høre» eller være litt sånn korte |ja, ja,
524 mhm| kommentarer, jah.

525 41:18 I: Er det en spesiell grunn til at du bruker de loggene?

526 L: Ja du får jo den personlige stemmen helt inn. |ja| Du får høre hver og en, det er ikke, det er
527 ikke så enkelt å vite hva, alle tenker og... hva utbytte de- ville jo aldri ha visst hva hver og en
528 følte om sin egen tekstkompetanse, |mhm| eh og de skal jo og... de skal jo vurdere eget
529 arbeid, og egne tekster, |mhm| eh sånn at jeg fant jo ut nå at de må bli enda flinkere å bruke
530 den til neste, |ja| jah.

531 41:45 I: Så da syns du det er viktig å få frem |ja, ja, ja, ja, jah| den elevstemmen? Mhm. Eh
532 bruker du det du får frem i loggene til noe spesielt?

533 L: Ja altså noen ganger må jeg jo gå tilbake igjen og se om ehm eh hvis det er noe de ikke
534 skjønner. Eh hvis ikke de har fått med seg- altså da skriver jeg det jo- da må jeg ta det opp
535 igjen, |[jah.]|

536 42:06 I: |[Ja]|, så da er-

537 L: Begynne på nytt.

538 I: Det er en mulighet |ja, ja, jah, ja| til å så gå gjennom det?

539 L: Og og det med eh i hvert fall i forhold til trivsel og hvis det har skjedd noe i klassen eller
540 noe- noe som ikke har vært så bra så er de jo ærlige der, |mhm| og da bruker jeg jo det og, og
541 nå er det ikke bare meg, vi er jo to kontaktlærere men, ehm hun har ikke brukt den loggen.
542 Har ikke brukt den samme boken hun har vel logg i sine fag i naturfag og matematikk |mhm|
543 jah.

544 42:34 I: Eh og så litt over til disse tekstene som de har skrevet nå eh hvorfor skal elevene
545 skrive den teksten?

546 L: Nå har jeg vel hatt debattartikkel og det er jo ehm altså det er jo en viktig eh sjanger, nå er
547 det ikke så mye sjangerlære som før men dette her er jo virkelig en ehm en tekst som er grei å
548 kunne, det å; å se ulike sider av en sak og; og de skal skrive tekster i samfunnsfag og KRLE
549 og, ja, øve seg på andres meninger, |mhm| jah.

550 43:09 I: Så med andre ord eh at de får prøvd seg på å lære seg å beherske argumentasjon |ja,
551 ja, ja, ja, jah| og det å ta forskjellige sider? Mhm. Eh og har elevene noen læringsmål her?
552 Eller kriterier, |[eller?]|

553 L: |[Ja, jah,]| ja det har de fått.

554 I: Hva er det de har for noe da?

555 L: Eh de skal lære seg å skrive en eh tenker du bare på det- men de har fått vurderingskriterier
556 og men jeg husker ikke alle.

557 I: Kan... det være de her?⁸⁰ |ja, ja, ja| Du trenger selvfølgelig ikke |nei, nei, nei, jah, ja|
558 oppsummere alt men eh.⁸¹ Så da ser dere litt på eh delene i teksten og... hva er det vi har her?
559 Overskrift, |argumentasjon| språk, og fagstoff, |ja, ja, jah| sann sirka? Mhm.

560 L: Og vi har jobbet mye med titler, |ja| mhm.

561 43:56 I: Så da er det litt fokus på det da?

562 L: Jada, fordi at de er, de er der- de har ikke vært flinke med titler i det hele tatt, men nå
563 begynner de å bli flinkere på det og, skal være fengende de- altså noen skal ha lyst til å lese
564 teksten deres, hvorfor skriver du denne teksten igjen, sant, de har hele tiden formålet med
565 teksten, kjempeviktig, |mhm| jah.

566 44:14 I: Så det terper du på?

567 L: Ja, ja.

568 I: Ja. Eh og hvordan legger undervisningen opp til at elevene kan nå disse målene?

569 L: Eh vi prøver jo å ha ehm eksempeltekster og leser og snakker og; eh noen ganger så lager-
570 skriver vi en oppgave sammen og de diskuterer to og to og mye samskriving, |mhm|
571 diskusjoner og; og så er de fire sammen og, ja. |mhm| Så jeg prøver å; få de til å jobbe og få
572 de til å- det er de som skal reflektere og tenke og drøfte og da må de øve seg på det.

573 45:00 I: Ja, så eh metoder som legger opp til at |mhm, mhm, mhm, mhm, mhm, mhm| elevene
574 skal selv delta da og reflektere? Mhm. Og da tar dere opp eh noen av disse læringsmålene?
575 |mhm, mhm, mhm| mhm.

⁸⁰ Intervjueren finner frem arket med vurderingskriteriene som elevene har fått.

⁸¹ Både intervjueren og Lene leser seg over arket med kriteriene. Intervjueren leser opp overskriftene under «Vurdering av debattartikkel Kjennetegn på måloppnåelse».

- 576 L: Vi skriver læringsmålene på tavlen før økten, |ja| mhm.
- 577 45:15 I: Eh og er det en sammenheng mellom målene og tilbakemeldingene som du har gitt?
- 578 L: Ja.
- 579 I: På hvilken måte henger de sammen?
- 580 L: Eh da er det jo å se om de har- altså som jeg sa i sted om de har fått til å skrive- skrive en
- 581 drøftende artikkel. |mhm| Er det det de har klart? Har de gjort noe helt annet? |mhm| Jah.
- 582 45:33 I: Betyr det at du enten ser på disse kriteriene eller at du i hvert fall har dem i bakhodet
- 583 når du gir tilbakemeldingene?
- 584 L: Ja, jada. |mhm| Jah.
- 585 I: Eh-
- 586 L: Det er jo der de får vurder- men karakteren sin får jo de ut ifra vurderingskriteriene, |mhm|
- 587 jah.
- 588 I: Eh tar du og går gjennom alle disse⁸² punktene punktvis da eller |nei| velger du ut noe eller_?
- 589 L: Nei det har jeg ikke gjort. Ikke denne gangen her. Vi gjorde det til å begynne med, men eh
- 590 men nå har de bare lest gjennom, fått den ut. |mhm| Og så når de sitter og skriver så går jeg
- 591 rundt og ber- og også før når de leverer inn endelige utkastet skal de ha gått gjennom ehm
- 592 kriteriene og se om de har- hvor hen de vil på, [ler]
- 593 I: [ler]
- 594 L: hvor mange vil de hen. |ja| Jah.
- 595 46:21 I: Så eh i større grad så oppfordrer du elevene til å bruke dem da, |mhm, mhm| heller
- 596 enn å så kommentere |mhm, mhm, mhm, mhm| på alt når de leverer inn? Mhm. Men betyr det
- 597 at du |[plan-|
- 598 L: |[Men jeg]| kan likevel kommentere noe på det nå eh når de får igjen.
- 599 I: Ja. Bare ikke alt?
- 600 L: Nei ikke alt, |mhm| jah.

⁸² Intervjueren gestikulerer mot arket med vurderingskriteriene.

- 601 46:36 I: Eh er det noe spesielt som avgjør hva du kommenterer på, er det-
- 602 L: Nei det kommer jo litt an på teksten deres. |ja| Sant men hvis det er noen- hvis de ikke har
- 603 tittel; |mhm| så kommenterer jeg det.
- 604 I: Så det som stikker mest ut da |ja, ja, jah| kanskje? Mhm. Ehm har du en eh generelt sett fast
- 605 måte å skrive tilbakemeldinger på?
- 606 L: [pause] Nei.
- 607 I: Noe som går igjen eller_?
- 608 L: Jo altså det går jo igjen på oppbygningen av teksten og hva type feil de har og; ja, prøve å
- 609 få frem det som er positivt sant og; |ja| det som vi snakke om i sted, |ja| mhm.
- 610 47:15 I: Eh har du en tanke bak den fremgangsmåten?
- 611 L: Eh jeg- jeg tror at de lærer mest av å få positive tilbakemeldinger og at de; blir sterke av
- 612 det som de er gode på.
- 613 47:31 I: Ja. Og...; hva har du valgt å så ta opp eh i de- tilbakemeldingen til disse to tekstene
- 614 vi har i bakhodet her nå? Nå er det kanskje litt vanskelig å huske den vi ikke har her, men_
- 615 [pause]⁸³
- 616 L: Jo her går det litt på, men altså på hvordan teksten kommuniserer.
- 617 I: Ja, så det er det du har fokusert på, |ja, ja, ja| mhm.
- 618 L: Og det er jo noe som er med alderen og sant de tror at alle er inne i deres eget heh deres
- 619 egne tanker, sant og det er jo noe med det der hvem skriver de til, eller hvem skriver de for,
- 620 eh for de klarer ikke, de husker ikke på det; at eh at ikke alle skjener til- her var noen- en
- 621 som har skrevet om den der tretten grunner, |mhm| gode grunner, og- og det skal være en
- 622 drøftende artikkel og da må de få frem; eh hva det handler om. Mhm.
- 623 48:41 I: Mhm. Og det er det som er gjennomgående i alle de kommentarene |ja, ja, ja| du har
- 624 gitt der, kommunikasjonen?
- 625 L: Ja og så noe som eh de har en tendens til å gjenta seg selv og da, det og ting som de har
- 626 sagt tar de en gang til, og tredje gang og_ og det er jo og litt heh den alderen fordi at de, de

⁸³ Intervjueren og Lene ser på elevteksten som ligger på bordet mellom dem. Lene lener seg deretter tilbake og ser ut til å tenke seg litt om.

627 skal få mest mulig ord. |ja| De teller ordene og ser på «jammen jeg har jo skrevet» «jaja det
628 var alt for mange ord i denne setningen, du har jo sagt det.» |ja| Mhm.

629 49:10 I: Og hvorfor har du valgt å ta opp akkurat disse tingene her?

630 L: Eh for teksten kommuniserer ikke så godt når de hele tiden gjentar seg selv. |ja| Og de må
631 tenke på leseren som en kompetent leser. |mhm| Ikke på en som ikke eh forstår noen ting, men
632 samtidig så må jo eh de må introdusere det de skriver om sånn man skjønner hva de skriver
633 om, jah.

634 49:31 I: Ja, så da er det overordnet å gjøre eleven mer mottakerbevisst |ja, ja, ja, ja, ja, jah| når
635 hun skriver teksten? Mhm. Eh og hvordan ser du for deg at elevene kommer til å bruke disse
636 tilbakemeldingene? Eller det vil si nå har de vel allerede skrevet |[endelig utkast?]|

637 L: ||Ja de har skrevet neste-|| de, de fleste har jo gjort noe med kommentarene de har fått, jah.

638 I: Ja, så, bearbeidet |ja, ja, ja, jah| teksten da? Mhm. Eh da regner jeg med at det er implisitt at
639 de leser gjennom tilbakemeldingen |jaja ja, jah| sine og? Mhm. Tror du at de kommer til å
640 huske noe eller alt senere, eller; kaster de det vekk og er ferdige med det for godt?

641 L: Vet du hva, ikke på samme måte som det har vært tidligere, når de eh når de fikk endelige
642 kommentarer på; om- og med karakter, at teksten var ferdig |mhm| så kastet de den vekk, de
643 gjør ikke det nå lengre. Nå kaster de den kanskje vekk- altså når de er ferdige med teksten,
644 men nå- da er de så mye mer fornøyde med teksten, sånn at de eh tror de sparer litt mer på den
645 heh.

646 I: Ja, men det er jo flott. |ja, ja| Ja. Og det du har her, henger det sammen med disse her
647 kriteriene? Eller er det noe annet som ligger bak det du har valgt å kommentere på?

648 L: Nei det henger sammen.

649 I: Ja. |jah| Eh så da er det disse her som har avgjort- eller veiledet deg i hva |jada, jada, jada|
650 du har valgt å kommentere på? Mhm. Eh og hvordan har de kriteriene blitt eh utformet?

651 50:58 L: Eh de har vi laget sammen på trinnet, altså vi i norsksamarbeid så prøver vi å lage eh
652 lage sånne kriterielister på eh når vi utarbeider oppgaver, gir de oppgaver som skal inn. Og vi
653 prøver jo å gi noenlunde samme oppgaver til ehm sånn som på fokusdagen sant denne her eh
654 drøften- nå er det ikke alle som har hatt den men ehm og vi har hatt litt forskjellig innhold i
655 den men eh men der laget vi felles på, ja. |mhm| Og vi tar jo utgangspunkt i
656 vurderingskriterier som ligger på eh Udir sine sider, så det er jo ikke noe som vi sitter og

657 finner opp men; |ja, så-| i utgangspunktet er det de skal måle seg til slutt på tiende trinn, |mhm|
658 ja.

659 51:43 I: Så tar utgangspunkt i dette og så tar dere derfra |ja, ja| og utvikler i samarbeid? |ja, ja|
660 Ja. Eh og når du sier «vi», hvem er «vi»?

661 L: Det er norsklærerene på åttende trinn. Så vi er fire stykker.

662 51:55 I: Ja, |mhm| er det noe dere gjør regelmessig, |ja, jah, ja| fast eller det_

663 L: Ja men det gjør vi når vi skal ha skriveoppgaver. |ja| Så syns vi det er greit at vi har felles
664 på det. |mhm| Det- altså det arbeidet som de skal vurderes i, |ja| ja.

665 52:11 I: Er det sånn dere alltid har jobbet sammen?

666 L: Jada, jeg har vært her i tre år, og jeg har hatt det alle disse tre årene, |ja| jah.

667 I: Det funker bra?

668 L: Ja, det- men jeg syns det ble bedre nå etter vi begynte med skriving eh med Udir der, så; så
669 syns jeg vi ble flinkere på det. |ja| Jah.

670 52:28 I: Ehm er elevene på noe som helst vis involvert i arbeidet med kriteriene?

671 L: Nei.

672 I: Ikke i det hele tatt?

673 L: Nei det har ikke de vært, men det eh ehm det kan de og bli. |ja| Ja.

674 I: Ja nei for all del, jeg sier ikke at de skal det men-

675 L: Ja nei jo men de skal det, de skal jo være med å utarbeide... men det kan vi jo for så vidt
676 gjøre, lurer på om hun LÆRER har gjort det [pause] at de så på det, men vi- vi gjorde det på
677 muntlig fremføringen, da gjorde vi det. |mhm| Men ikke på denne skriftlige, jah.

678 52:58 I: Men du ser for deg at |ja, ja, ja, ja, jah| det er noe dere kanskje vil gjøre? Mhm.

679 L: Og det- og det handler litt om at de- de må jo kjenne til det vi har og så kan vi, altså det
680 som står i eh i læreplanen; eh men eh da vil jo de etter hvert da kunne uttale seg mye mer om
681 det, |mhm| at vi kan skrive felles på, ja.

682 53:22 I: Ja. Er det en spesiell grunn til at elevene ikke har blitt involvert hittil da?

683 L: Eh tidkrevende, tar jo tid, |ja| alt tar tid. |ja| Mhm.

684 I: Det eh jeg er [ja, ja, ja, ja] godt kjent med den, ja heh. Eh og kan du forklare hvordan dere
685 har tenkt når dere har laget de kriteriene?

686 53:38 L: Eh ja vi har jo tenkt på hva er det som gjør teksten god. [mhm] Eh og hva står det i eh
687 i læreplanene eh og i altså på kompetansemålene- ikke bare kompetansemålene men på
688 kriteriene altså hva de skal måles i på slutten. [mhm] Vi hadde jo tiende i fjor, sant og der og
689 vi, vi er blitt flinkere til å trekke det ned på åttende trinn med noe sånn at vi begynner. [ja] Jah.

690 54:07 I: Eh så kanskje da og tilpasset de endelige kriteriene til [ja, ja, jada, jah, ja] trinnet og
691 elevene? Mhm. Eh og kjenner elevene til disse kriteriene?

692 L: Ja.

693 I: Hvordan har de blitt kjent med dem?

694 54:20 L: Eh de har jo de fått utlevert når vi har jobbet med oppgavene, og de ligger ute på
695 itslearning sånn at de kan gå inn og kikke på det, men jeg ser jo det er sikkert de flinkeste
696 elevene som bruker de mest.

697 I: Ja. Men alle har i hvert fall tilgang til dem?

698 L: Ja, ja.

699 I: Ja. Eh tar dere dem opp i timen i undervisningen?

700 L: Ja det har vi gjort, og vi har jobbet med tekstene, [jah] og der er det jo og, alle får jo de ut i
701 papir og vi har hatt mapper [mhm] som de setter dem inn i mappene og heh, og noen roter dem
702 vekk og noen eh og andre har full kontroll på alt sammen, jah [ja] ja.

703 54:54 I: Så undervisningen legger i hvert fall opp til at de skal bli godt kjent med dem [ja, ja,
704 ja, ja, jah] og så er det litt opp til hver enkelt elev da, mhm.

705 /Samtale om hvordan tekstene har blitt levert inn./

706 I: Eh og da runder jeg av intervjuet, så jeg lurar på ehm med tanke på det vi har snakket om nå
707 eh er det noe som du har lyst til å legge til?

708 L: [pause] Nei (det har jeg ikke) for vi har jo kommet inn på det meste. [mhm] Men jeg syns jo
709 som sagt det er mye kjekkere å jobbe med; med tekster på denne måten her, og jeg syns
710 elevene blir flinkere [mhm] jah.

711 56:59 I: Så overordnet: god erfaring [ja], og du ser [jah, ja, ja, ja] et utbytte, mhm.

712 L: Og så syns jeg og at det har vært utrolig kjekt å se på han ene veldig svake eleven som eh
713 eller, god rettskriver, eller han har ikke dysleksi eller noe sånt men; men han ehm⁸⁴ han hiver
714 seg over, |heh| og så er han kjempefornøyd og denne fokusdagen han sprutet han var så
715 strålende fornøyd og så er han ferdig. |ja| Og da setter han punktum

716 I: [ler]

717 L: så er det ferdig, men han har en glede. |jah| Altså i stedet for å bare henge over og «å jeg
718 orker ikke dette her» så er han så glad når han holder på.

719 I: Det må jo være kjekt å se.

720 L: Ja, jah. |mhm| Og han får ikke så veldig gode karakterer, og det er forferdelig trist å se for
721 han er så positiv og; og eh glad når han holder på, heh.

722 I: [ler]

723 L: Men så tålmodigheten er ikke så lang, |nei| nei.

724 I: Men det kan jo hende at, i hvert fall med motivasjonen på plass, |jah| at det hjelper i lengden
725 kanskje?

726 L: Jada men han vil nok ikke klare å ehm tålmodigheten hans er ikke så lang at han vil få så
727 veldig; |nei| lange tekster. |mhm| Og det er jo litt synd. Men eh |ja| han er veldig ivrig når han
728 eh en liten stund heh |ja| jah, ja.

729 58:17 I: Mhm. Ehm eh og når det gjelder denne måten å jobbe med tekster på, er det noe du
730 vil anbefale da? |mhm| Til lærere |mhm|, de som underviser? |mhm, mhm| Bare skrøyt og
731 |[god erfaring?]|

732 L: || Ja jeg syns det er kjempekjekt|| |ja| jah.

733 I: Så flott da! |ja, ja| Eh og litt om intervjuet, hva syns du om det? Var det noen spørsmål som
734 var vanskelige å svare på eller_?

735 L: Nei. |nei| Nei.

736 I: Så, ikke noe som var; rart å spørre om eller eh |nei| nei, men så bra da! Da er jeg ferdig med
737 intervjuet her, så tusen takk!

⁸⁴ Lene smiler bredt.

738 **58:54** /Intervjuet avsluttes. Intervjueren og læreren småprater mens intervjueren pakker
739 sammen./

Vedlegg 8: Elevtekster og tilbakemeldinger

8-I Forklaring til elevtekstene og tilbakemeldingene

Fire av de innsamlede elevtekstene, samt tilbakemeldingene, var skrevet for hånd av deltakerne. Jeg anser håndskrift som en indirekte personidentifiserende opplysning, og har derfor anonymisert tekstene ved at jeg selv har skrevet dem for hånd. Tekstene er skrevet av ordrett, hvor de eneste endringene er anonymisering av opplysninger. Alt som har blitt endret sammenlignet med den originale teksten, er markert med røde klammeformer. De transkriberte tekstene er plassert på de samme stedene som de originale tekstene, det vil si at hvert ord er plassert på samme linje som den originale versjonen, lærercommentarene er plassert på samme sted og med samme avstand til elevteksten som i den originale versjonen, og så videre. Elevens skrift har jeg ført inn med blyant, mens lærerens skrift har jeg ført inn med en lilla penn. Med andre ord representerer den grå teksten elevteksten, mens den lilla teksten representerer lærercommentarene.

En av tekstene, Einars tekst skrevet i juni, ble skrevet digitalt. Teksten er derfor lagt ved som digitalt innført tekst. Denne teksten er identisk med den originale teksten.

Vedlegg 8A: Einars tekst (mars)

[Marte Hansen] er sykepleier hun jobber på [drammen sykehus]. Der har hun jobbet i 18 år. Det hun liker med jobben sin er å hjelpe andre mennesker. Hun valgte denne jobben fordi hun har alltid ønsket å bli sykepleier. Hun sier som å jobbe som sykepleier er veldig gøy. Hun sier at man må ha egenskaper og ferdigheter til denne jobben, man må vise omsorg og ha tålmodighet. Hun sier at hun er vanlig sykepleier. Hun sier at hun har et ansvars dity

[Marte] sier at hun gir medisiner og oppserve pasianter/folk. Hun har en arbeidsgiver og det er [vestre viken]. Utennelsen til [Marte] var lang. Etter gymnase gikk hun 3 år på høyskole.

Flott [Einar]! Her var det mye interessant!

Du må ha mer informasjon. Hva kan du fortelle om [Drammen sykehus]? Hvor mange ansatte?

Hvilken avdeling jobber [Marte] på? Kan du si noe om når hun jobber - går hun vakter? Hva med helger? Må hun jobbe da?

Er det noen ulemper med jobben?

Hvor gikk hun på høyskolen? Hva er de viktigste fagene her?

Vedlegg 8B: Tones tekst (mars)

[Anne Nilsen] er Siviløkonom og jobber i [Halden] kommune. Hun har jobbet som siviløkonom i _____ år.

[Anne Nilsen] bor i [Halden] med sin familie, hun er [40] år og er Adoptivstunte til to jenter fordi de var med til Kina da hun skulle adoptere sitt tredje barn. [Anne Nilsen] ble siviløkonom da de la ned _____

Dette har ikke noe med jobben hennes å gjøre

Kan komme seinere i teksten.

Hva jobbet hun med da?

_____ jobben hennes. Som Siviløkonom jobber hun med å hjelpe folk som skal starte bedrift, eller hjelpe flyktninger med å få arbeidspraksis. I tillegg jobber hun med bindeledd mellom [Halden] kommune og [BEDRIFT], hvor hun argumenterer frem og tilbake mellom dem fra vår side.

Du har med mye informasjon. Prøv om du kan

ta det som handler om yrket hennes for seg.

Hva er en siviløkonom? Kan du si noe om det?

Hvilken utdanning har de? Hva var det hun jobbet med før hun ble siv.økonom? Du bruker noen

Vanskelige ord - hva er innovasjon?

Det med at [Anne] er adoptivmor til 3 har ikke noe å si for jobben hennes som siviløkonom.

Prøv heller å få tydeligere fram hva det er hun gjør på jobben. Hvor mange flyktninger er det hun hjelper? Hvilke jobber er det hun hjelper dem å få? Hvilke bedrifter hjelper hun å starte? Hva gjør de?

Vedlegg 8C: Trines tekst (mars)

Helsesøster [Kari Berg Olsen] har jobbet på helsestasjon for ungdom i 9 år. Hun er [40] år og er gift med [Thomas Olsen] og har 2 barn. Hun bor med familien sin på [Sandaker] på [Sagene] og hun jobber på [Grønland] helsestasjon, ^{helsestasjon for ungdom} [Haugenstua skole] og [Bjørnholt] videregående skole. [Kari Olsen] er utdannet ^{sykepleier} ~~helsesøster~~ og jobbet på [drammen sykehus] i 5 år før hun ble helsesøster. For at hun skulle bli helsesøster etter at hun jobbet [i drammen], måtte hun ta videreutdanning fra sykepleier yrket.

Hva måtte hun ta da? Hvordan ble hun sykepleier?
Hvor lang utdanning er det, og hvor gjør du det?

bra! [Kari] forteller med et smil om munnen at hun trives utrolig godt som helsesøster. Hun har fått masse gode venner gjennom jobben. Hjemme med en sønn på [15] og en datter på 13 sier hun at hun opplever masse "problemer" og utfordringer i ungdommens hverdag, slik som hun også gjør når hun er på jobb.

Bra -
nevn
noen
problemer.
Hvordan
hjelper
hun?

Hva gjør hun på jobben? I løpet av en dag?
Hva gjorde hun [i Drammen]?

En spennende tekst. Du kan gå grundigere inn i bakgrunnen. – hva må til for å bli sykepleier? Hva med helsesøsterutdanning – hvor tar man denne utdanningen?

Se mer på selve arbeidet hennes og – hvordan kan hun jobbe på 3 steder samtidig? Hva gjør hun på hvert av stedene – hvor ofte er hun der? Hvem er kollegaene hennes?

Vedlegg 8D: Einars tekst (juni)

Er det sunt at ungdom bruker så mye tid på internett? Hva skal foreldrene gjøre?

Før i tiden klatret man bare i trær og lekte ute men nå sitter barn og ungdom og er på skjermen 24/7. De er mer opptatt av likes på instagram og facebook en karakterer på skolen er de sånn vi vil ha det?

Man har tilgang til mer.

Før i tiden måtte man løpe fra hus til hus for å være sammen. Nå kan man bare ringe eller sende melding for å avtale om å møttes. Så er internett så dumt egentlig?

Man kan være sosiale på nett, man kan skype sammen vi kan snape sende meldinger på messenger og man kan ringe og sende vanlig melding.

Unge bruker mest facebook,instagram og snapchat.

Vedlegg 8E: Trines tekst (juni)

"13 reasons why" eller "13 gode grunner" på norsk er en serie som har fått veldig mye oppmerksomhet i det siste. Serien handler om Hannah som tok selvmord. Bestevennen Clay får etterhvert 13 kassetter fra Hannah ~~når~~ som hun ^{spilte} ~~har spilt~~ inn før hun døde. Clay starter å høre på kassetene. En kasett tilsvarende én person som har gjort noe dumt ~~z~~ mot henne. De tretten kassetene er ^{de} 13 gode grunnene til at Hannah drepte seg selv. I serien møter vi på både voldtekt og flere ^{andre?} selvmords episoder. Mange mener at ^{bra!} ungdommer ikke bør se på slike serier, siden det ~~framhever~~ kan føre til at ungdommer tenker at den eneste veien ut av problemene sine er å ta selvmord. ~~z~~ bør vi ta dette seriøst, eller skal vi stole på at ungdommene klarer seg?

13 gode grunner (^{dette har du sagt} er en serie som) ble gitt ut for første gang 31. mars 2017. (^{dette har du sagt} Den blir vist på netflix og) det har blitt en

- hva
går disse
nye
synene ut
på?
Presiser
hva du
mener!

Kan
serien
ha noen
positive
sider?

Veldig populær serie blandt ungdom i 12-13-års-
alderen. I serien får vi masse ~~syn på~~ nye
syn på overgrep og ~~selv~~ selvmord. I serien er
det nesten som om den eneste utvegen fra
problemer er å ta selvmord, noe som ikke
er bra! Selvmord er aldri en god løsning
for noe. Det meste ungdommen opplever går
over til slutt. Etter denne serien er det mange
ungdommer som

Vedlegg 9: Skriverammer

Vedlegg 9A: Skriverammer (mars)

INTERVJU, notatskjema.

Navn:

<p>Fakta om intervjuobjektet</p> <p>Navn Alder Slektskap Bustad Yrke</p>	<p>Ingress/innledning</p> <p>Bakgrunnen/formålet for intervjuet ditt. Ingress med informasjon om intervjuobjekt og tema. Beskriv stemningen og miljø (tid, sted) underveis.</p> <p><i>Husk å skrive navnet ditt etter ingressen. Ingressen skrives med kursiv skrift.</i></p>	
<p>Forslag til spørsmål å ha med:</p> <p>Hvilken utdanning har du? Hvem er arbeidsgiveren din? Hvilken stilling har du? Hva er ansvarsområdet ditt? Hvilke arbeidsoppgaver har du? Hva for ei arbeidstid har du? Er det vaktordning eller turnus? Hvilke egenskaper og ferdigheter er de viktigste for akkurat denne jobben? Hvilke kvalifikasjoner må en ha? Hvilke muligheter har du for videre utvikling i jobben? Hvordan er arbeidsmiljøet på arbeidsplassen? Hvilke interesser ligger bak yrkesvalget ditt? Hva ville du ha gjort hvis du var 13 år i dag og skulle valgt utdanning og yrke? (Når du gjør ferdig intervjuet må du bearbeide spørsmålene slik at du gjør om de fleste spørsmålene til indirekte tale.)</p>	<p>Stille gode spørsmål</p> <p>Åpne spørsmål som ikke kan besvares ved å nikke eller riste på hodet. Spørsmålene begynner ofte med spørreordene: hvem, hva, hvor, når, hvorfor, hvilke(n) eller hvordan.</p> <p>Oppfølgingsspørsmål</p> <p>Spørsmål som tar utgangspunkt i det den som blir intervjuet svarer. Gir mer informasjon om saken.</p> <p>Skildring</p> <p>Forteller om kroppsspråk og stemmebruk eller ansiktsuttrykk som forandrer seg. Da blir det lettere for leseren å se for seg intervjuobjektet.</p>	
<p>Positivt med jobben din?</p> <p>Hva er bra med jobben, og <u>hvorfor</u>? - annet</p>	<p>Ulemper med jobben:</p> <p>Hva liker du ikke, og <u>hvorfor</u>? - annet</p>	<p>Anbefaling / vurdering</p> <p>Vil du anbefale yrket? Hvorfor (ikke)? Hvem passer den for? Hvorfor?</p>
<p>Kilder:</p> <p>Muntlige kilder</p>	<p>Oppsett:</p> <p>Etternavn, fornavn. Årstall. Samtaledato</p>	<p>Eksempel:</p> <p>Ødegård, Knut Jørgen Røed. 2017. Samtale 03.02.2017.</p>

SKRIVEHJELP / SKRIVESTARTERE INTERVJU

<p>Tittel: Skal vekke nysgjerrighet.</p>		
<p>Saklig overskrift: Et yrke for livet (jordmor) Humoristisk overskrift: Gøy på jobben (lærer, skuespiller), Latterlig arbeidsdag (komiker), Sitat i overskriften: Kiwi – kjapt, trygt og billig (butikkmedarbeider)</p>		
<p>Ingress/innledning</p> <p>Skriv navnet ditt etter ingressen. Husk kursiv skrift.</p>	<p>Hoveddel</p>	<p>Avslutning</p>
<p>Ta med litt om intervjusituasjonen og en presentasjon av yrket:</p> <p>Jeg finner Stian inne i stuen..... Gratulerer med ny jobb..... På Haukeland sykehus har jobbet i 12 år nå.</p>	<p>Bruk spørsmålene og gjør dette om til en sammenhengende tekst hvor du veksler mellom ulike fortellerteknikker: skildring, handlingsreferat, direkte og indirekte tale.</p> <p>Da jeg spør henne om bryter hun ut i latter før hun svarer.</p>	<p>Avslutt intervjuet med din egen refleksjon. Hva har du lært eller tenkt i løpet av intervjuet? Har du gjort noen tanker om yrket passer for deg? Hvorfor (ikke)?</p>
<p>Hovedbilde:</p> <p>Her har du med et bilde av intervjuobjektet ditt eller arbeidsplassen. Bildet skal ha undertekst som forteller noe om bildet. Foto: Navn.</p>		
<p>Kilder:</p> <p>Muntlige kilder Eksempel: Ødegård, Knut Jørgen Røed. 2017. Samtale 03.02.2017.</p>		

Vedlegg 9A: Skriverammer (mars)

Intervju, notatskjema.

Navn:

<u>Fakta om intervjuobjektet</u>	<u>Ingress (Innledning)</u>	
<u>Tittel:</u>		
Ingress/innledning	Hoveddel:	Avslutning:
Kilder:		

Vedlegg 9A: Skriverammer (mars)

Vurderingskriterier: Intervju

Sjekkliste	Høy	Middels	Lav
Overskrift som vekker interesse og sier noe om innholdet	Tittel som sier noe om teksten. Vekker nysgjerrighet og interesse hos leser. Tøff, overraskende, original, spennende	Tittel passer til innholdet i teksten uten å vekke nysgjerrighet.	Har med en tittel eller tema uten å vekke interesse.
Innledning som presenterer person/sak som du intervjuer	Presenterer intervjuobjektet på en saklig og informativ måte. Skildrer stemning i situasjonen.	Presenterer noe om intervjuobjektet.	Presenterer intervjuobjektet med navn og yrke.
Hoveddel	Gir et godt bildet av person/sak, særtrekk ved person eller sak, kommenterer miljø og hovedperson.	Gir et sammendrag av boken. Kommenterer noe/kort ved miljø, hovedpersoner, tema og språk.	Gir et kort sammendrag
Bruk av handlingsreferat, direkte tale, indirekte tale, skildring og tankereferat.	Variert bruk av de ulike fortellermåtene som viser at du har stilt gode spørsmål, åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål.	Noe variasjon på fortellermåter og spørsmål, men lite bruk av oppfølgingsspørsmål.	Liten eller ingen variasjon i fortellermåtene. Har med spørsmål og svar.
Tydlig avslutning med konklusjon eller oppsummering.	Gir en god begrunnelse for egne synspunkt om yrket. Hva er det som gjør jobben god/dårlig? Viser egen refleksjon om yrket og mulige egne valg senere.	Gir en begrunnelse for synspunkt om yrket. Hva er det som gjør jobben god/dårlig?	Begrunner noe om yrket.
Fullstendige setninger Setningsstartere Mellomtitler	Skriver gode setninger som gir mening. Bruker varierte ord og variert setnings-oppbygging. God og variert bruk av setningsstartere	Skriver setninger som gir mening. Mye like setninger. Bruker mye de samme ordene. Viser bruk av noen gode setningsstartere.	Skriver noen setninger som gir mening. Teksten henger noe sammen. Den gir noe mening. Har brukt noen setningsstartere litt tilfeldig.
Riktig tegnsetting Bruk av avsnitt	Bruker tegnsetting riktig – komma, punktum. God bruk av avsnitt	Bruker stort sett tegn på riktige steder – komma, punktum. Har noen avsnitt.	Bruker lite tegn. Har få avsnitt/mangler avsnitt
Riktig rettskriving	Har god rettskriving	Skriver stort sett rett.	Skriver noe rett.

Vedlegg 9B: Skriverammer (juni)

SKRIVERAMME FOR DEBATTARTIKKEL

Fokus	Hovedargumentet mitt skal være (skal gå klart fram av artikkelen):	
Overskrift	Overskriften skal lokke til seg lesere.	
Innledning	Innledningen skal vekke interesse. Spørsmål/ problemstilling presenteres.	
Hoveddel	1.argument for:	1.motargument:
	2.argument for:	2.motargument:
	3.argument for:	3.motargument:
Avslutning	Avslutningen runder av og konkluderer.	

SKRIVERAMME FOR LESERINNLEGG

Dette må være med:	Eksempel:
Overskrift:	Facebook, vår nye lekeplass?
Første avsnitt — Skriv en innledning hvor du uttrykker din mening. Still gjerne et spørsmål for å gjøre leseren interessert.	Vi unge tilbringer mer og mer tid på Internett. Mister vi våre virkelige venner?
Andre avsnitt — Legg til fakta eller eksempler som støtter meningene og argumentene dine.	Vi unge tilbringer xx timer på nettet hver dag. Det er et problem for mange. Vi bruker lite/mindre tid til fysisk aktivitet og tilbringer lite/mindre tid med familie og venner. Mange unge føler seg utenfor.
Tredje avsnitt — Eventuelt flere argumenter for synet ditt.	Mange unge blir lei seg på grunn av få «likes» på et bilde vi har lagt ut.
Avslutning — Oppsummering og gi en konklusjon, gjerne med en oppfordring/forslag til endring.	Vi tilbringer for mye tid på Internettet. Ta vare på vennene dine!

Vedlegg 9B: Skriverammer (juni)

Vurdering av debattartikkel Kjennetegn på måloppnåelse	Høy måloppnåelse (5 – 6)	Middels måloppnåelse (3- 4)	Lav måloppnåelse (1 – 2)
Overskrift	Fengende og informativ overskrift	Overskrifta sier noe om hva teksten handler om	Du har en overskrift
Tredeling av teksten med avsnitt	Klar tredeling av teksten med tydelige avsnitt	Avsnitt mellom innledning, hoveddel og avslutning	Ikke avsnitt mellom innledning, hoveddel og avslutning
Innledning	Presenterer temaet. Avgrenser og definerer. Setter leseren inn i problemstillingen du vil drøfte. Stiller gjerne spørsmål i ingressen.	Presenterer temaet. Setter leseren inn i problemstillingen du vil drøfte. Stiller gjerne spørsmål	Sier noe om hva artikkelen skal handle om
Hoveddel	Presenterer ryddig påstander og argumenter på en fyldig måte. Begrunner. tilbakeviser	Presenterer ryddig påstander og argumenter. Begrunner. Tilbakeviser	Har minst en påstand og ett argument
Avslutning	Avslutning som henger sammen med innledning, dvs. sirkelkomposisjon. Oppsummering, konklusjon eller avrundning. Du får fram din egen mening.	Avslutning med oppsummering, avrundning eller konklusjon. Du får fram din egen mening	Avslutning som gir uttrykk for din egen mening
Språk	Språket ditt er ganske objektivt og saklig. Du kan noen faguttrykk.		Språket ditt er objektivt, saklig og korrekt. Du kan faguttrykk.
Tema/fagstoff	Temaet er gjennomgående i teksten. Du viser at du har god oversikt over fagstoffet	Teksten er innom temaet til en viss grad. Viser at du kan en del om fagstoffet.	Teksten treffer i liten grad temaet. Du viser at du kan litt om fagstoffet.
Refleksjon, vurdering og sammenligning	Du viser at du kan tenke selv ved at du reflekterer, sammenligner og vurderer		Du viser i noen grad evne til refleksjon.

Vedlegg 10: Detaljert beskrivelse av analyseprosessen

I første omgang ble datamaterialet analysert, for å kunne redusere materialet, og med det gjøre det mer oversiktlig, forståelig og rapportvennlig (Postholm, 2010, s. 86). Her har jeg primært brukt åpen koding og kategorisering, som «er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen» (Nilssen, 2012, s. 78). Koding innebærer å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Kodene er umiddelbare og korte, og de definerer den handlingen eller erfaringen som beskrives av intervjudeltakeren (ibid.). Åpen koding innebærer at forskeren setter koder på fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet (Nilssen, 2012, s. 79). Forskeren møter datamaterialet med et åpent sinn og setter navn på de ulike sekvensene som representerer det aktuelle fenomenet.

I denne delen av arbeidet leste jeg nøye gjennom utskrifter av intervjutranskripsjonene. Alle sekvensene som så ut til å utgjøre kjernen i utsagnet, ble markert og satt navn på. Disse sekvensene kunne være alt fra hele avsnitt til ett enkelt ord. For eksempel markerte jeg, i transkripsjonen av intervjuet med Einar i mars (vedlegg 7B), sekvensen «skrevet denne teksten for meg selv» (linje 385). Ved siden av denne sekvensen, i tekstmargen, noterte jeg koden «alene», fordi Einar omtaler skriving som en ensom aktivitet, som involverer kun ham selv. I denne delen av arbeidet endte jeg opp med over hundre ulike koder, noe som ikke er uvanlig i denne delen av analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 78).

Den neste delen av analysen ble å gruppere kodene i kategorier for at datamengden skulle bli håndterlig (Nilssen, 2012, s. 79). Denne delen av analysen kalles for kategorisering, og det går ut på å samle grupper av begreper som ser ut til å dekke det samme fenomenet (Nilssen, 2012, s. 88). Det endelige målet med denne grupperingen er å utvikle kategorier «som fanger de studerte erfaringene og handlingene fullt ut» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226).

Det var imidlertid vanskelig å se hvordan de ulike kodene hang sammen. For å oppdage hvilke sammenhenger de ulike kodene kunne ha, benyttet jeg meg av de overordnede spørsmålene til intervjuguiden som stillas. Dette gjorde jeg fordi en kategorisering ut ifra kodene alene ville ha løsrevet dem fra den konteksten de hadde oppstått i, nemlig spørsmålene

som ble stilt, og den lengre, helhetlige intervjusamtalen. Spørsmålene var ikke styrende i sorteringen av kodene, men gjorde det tydeligere hva de ulike kodene representerte. I denne fasen benyttet jeg meg av meningsfortetting som et analytisk verktøy. Meningsfortetting innebærer å komprimere lange setninger til kortere setninger, der «den umiddelbare mening i det som er sagt, gjengis med få ord» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). Disse komprimerte meningsenhetene og tilhørende koder ble plassert innenfor de overordnede spørsmålene der det lot seg gjøre. Noen sekvenser ble plassert under flere ulike spørsmål og noen sekvenser ble ordnet under nye punkter utenom spørsmålene.

For eksempel ble sekvensen «skrevet denne teksten for meg selv» (vedlegg 7B, linje 385) forkortet til meningsenheten «skriver alene». Denne enheten ble plassert både under spørsmålet *Hva er elevens rolle (hvordan blir eleven inkludert i vurderingen)?* innenfor temaet *dialog* og under spørsmålet *Mener eleven at en tekst bør bearbeides?* innenfor temaet *holdning*. Meningsenheten «skriver alene» sier blant annet noe om Einars rolle som skriver. Han er en ensom skriver som alene har ansvaret for å utvikle teksten. Meningsenheten kan også si noe om holdningen til bearbeiding med tanke på å ta imot tilbakemelding fra andre. Når skriveren er overlatt til seg selv, impliserer denne rollen at andres roller blir svekket innenfor skriving som aktivitet.

Gjennom denne analyseprosessen kom det etter hvert frem at utsagnene betegnet i mange tilfeller det samme fenomenet, men ble formulert på ulike vis. For eksempel ble utsagnene «Nei det er bare piss.» (vedlegg 7B, linje 58), «Så det er egentlig de som sier at «du må jobbe videre med teksten, du må gjøre den bedre.» Så, nei.» (vedlegg 7B, linje 69-70) og «Aldri.» (vedlegg 7B, linje 97) plassert innenfor meningsenheten «Negativt å bruke tilbakemelding» under spørsmålet *Hvilken holdning ligger til grunn for tilbakemeldingen? (Hvorfor skal man bruke tilbakemeldinger?)*. Når jeg fikk denne oversikten over datamaterialet, kunne jeg for eksempel se at disse tre utsagnene uttrykte en negativ holdning til bearbeiding.

Dette ble også en peker på hvilke koder som kunne henge sammen. Ved hjelp av denne metoden, kunne jeg begynne neste fase i analysen: kategorisering. I denne fasen trer teorien frem og kan bli brukt for å se sammenhenger mellom kodene og utsagnene (Nilssen, 2012, s. 99). Teoriene som har blitt presentert tidligere i denne oppgaven, ble brukt som et hjelpemiddel for å sortere kodene og komme frem til kategorier. Teoriene kommer for eksempel til syne i bruk av begreper som *stemme*, *dialog*, *tekstnivå* og *faser i skriveprosessen* (jf. kap. 2).

Ved hjelp av først meningsfortetting og deretter kategorisering ble hundrevis av koder slått sammen til rundt 50 koder. Med utgangspunkt i innholdet i intervjusamtalene, teorien og kodene jeg hadde funnet sorterte jeg videre kodene i forhold til hverandre. Noen koder beskrev det samme fenomenet, mens noen koder dekket flere av de andre kodene. For eksempel beskrev kodene «grupper» og «elevrespons» gruppeaktiviteter og kunne plasseres innenfor koden «gruppearbeid». Videre kunne denne koden, samt koder som «plenum» og «pararbeid» plasseres innenfor den overordnede koden «undervisning», fordi de alle betegnet aktiviteter i undervisningen. Gjennom denne prosessen ble alle kodene plassert innenfor fem kategorier: tilbakemelding, skriving, kunnskap, deltakere og Uiu.

Med tanke på prosjektets forskningsspørsmål, ønsket jeg å finne ut hvordan prosjekt-deltakerne var involverte i og opplevde disse kategoriene. For å kunne presentere kategorier som representerer opplevelsene til deltakerne, var det behov for å gjennomføre en ny analyse av transkripsjonene, med utgangspunkt i disse kategoriene. I denne delen av analysen søkte jeg ikke bare etter hva som ble sagt, som resulterte i nevnte kategorier, men også meningen i det som ble sagt. I analyseprosessen kan spørsmål til teksten brukes som et analyseredskap for å skape mening i teksten (Nilssen, 2012, s. 106). Under denne analysen stilte jeg altså spørsmål til materialet, for å undersøke hva deltakerne kunne si om de ulike kategoriene. Dette var spørsmål som *Hva er de opptatt av i en tilbakemelding? Hvordan ser de på skriving som en aktivitet? Hvilken informasjon kjenner de til, og hvor godt kjenner de til den? Hvem er involvert i skrivingen, og hvordan er de involvert? og Hvilke holdninger gir de uttrykk for?* Jeg var fremdeles åpen for å finne nye innsikter og koder, men kategoriene som jeg allerede hadde utviklet, ble et nyttig verktøy for å vite hva jeg så etter i datamaterialet.

Denne delen av analysen var også en mulighet til å se om kategoriene var representative for intervjusamtalene. Skulle jeg finne flere sekvenser som ikke passet inn i kategoriene, ville dette være et tegn på at kategoriene ikke beskrev deltakernes opplevelse av tilbakemeldinger i skriveundervisningen. Transkripsjonene ble kodet og sortert innenfor kategoriene, og deretter ble kodene ordnet innenfor mer overordnede koder. Enkelte koder ble omformulert, og i noen tilfeller ble de flyttet innenfor andre koder, men kategoriene forble de samme. Med andre ord viste kategoriene seg å være representative for intervjusamtalene. Som en del av denne analysen ble kodene satt inn i tabeller. Bruk av tabeller gir god oversikt over analyse-materialet, og kan brukes som grunnlag for sammenligninger (Nilssen, 2012, s. 108). Innenfor hver kategori fikk jeg en oversikt over hvilke koder kategorien bestod av, med andre ord hva

som kjennetegnet kategorien, og om det kunne være en sammenheng mellom de ulike holdningene og kodene.

For eksempel viser tabellene for kategorien *kunnskap* en oversikt over hvilke typer kunnskap som blir nevnt i intervjuene, hvor kjent denne kunnskapen er for deltakeren, og hvilken holdning deltakeren har til denne kunnskapen. Ut ifra denne samlede oversikten over kunnskap, kan jeg for eksempel se at i intervjusamtalen med Einar i juni var kjennskapen hans til undervisningen generelt sett lav. Denne oversikten har videre bidratt til presentasjonen av funn i denne oppgaven, i form av formuleringen «Einar husker forholdsvis lite fra undervisningen». Tabellene for kunnskap indikerer også en sammenheng mellom ukjent kunnskap og mangel på holdning til kunnskapen. Oversikten viser at når deltakerne ikke kjenner til kunnskapen kan de i liten grad uttale seg om den. Dette funnet har ledet til en utdyping av funnene som presenteres i oppgaven. For eksempel innledes funnet om hvilken informasjon Einar (juni) kjenner til med: «Einar husker forholdsvis lite fra undervisningen og kan derfor i liten grad uttale seg om han merker en endring eller ikke.»

For å kunne presentere funnene fra analysen på en oversiktlig måte, laget jeg en komprimert versjon av disse tabellene. I denne versjonen tok jeg kun med de kodene som utgjør «kjernen» av intervjusamtalene, det vil si de kodene som kommer sterkest til uttrykk i analysen, for eksempel ved at de dukker opp ofte eller kommer eksplisitt til uttrykk uten oppfordring fra intervjueren. Før jeg laget tabellene hørte og leste jeg gjennom de enkelte intervjuene for å få en følelse av helheten slik at jeg kunne velge ut koder som kan sies å representere deltakernes perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 232).

I disse komprimerte tabellene har jeg ført inn de overordnede kodene, og en underordnet kode som beskriver fenomenet på en måte som er representativ for deltakeren. Tabellene inneholder et sitat hentet fra intervjutranskripsjonene for hver kode, for å illustrere hvordan koden kommer til uttrykk i datamaterialet. Et enkelt sitat er derimot ikke alltid nok til å få eksplisitt frem de ulike aspektene ved fenomenet.

Jeg har derfor, i tillegg til de komprimerte tabellene, skrevet en kort oppsummering av funnene for hver kategori. Når jeg skulle skrive oppsummeringene, brukte jeg først og fremst de komprimerte tabellene som mal for hva oppsummeringene skulle ta opp. De komprimerte tabellene er veiledende i hva som er relevant å presentere i oppsummeringene, ettersom disse tabellene illustrerer hva som er sentralt i intervjusamtalene. Videre brukte jeg lydopptakene,

intervjutranskripsjonene, refleksjonsnotatene mine og de detaljerte funntabellene i formuleringene av oppsummeringene, i et forsøk på å gi en god og helhetlig representasjon av deltakernes egne synspunkter.

For eksempel viser den komprimerte funntabellen fra juni at Einar har merket en endring i undervisningen. Oppsummeringen for denne tabellen nevner derfor dette funnet i form av setningen «Han vet derimot at klassen har begynt å skrive mye mer, noe som han synes er kjedelig.» I intervjutranskripsjonene hadde jeg notert «Det virker som om Einar husker lite fra undervisningen. Kan dette påvirke svarene?» og jeg vurderte derfor om det var nok å nevne at klassen skrev mer, og at det var kjedelig. Når jeg hørte gjennom intervjusamtalen med Einar, fikk jeg et inntrykk av at han i liten grad var bevisst over hva som skjedde i skriveundervisningen, og det virket som at dette var en viktig faktor for den samtalen vi førte sammen. Jeg konkluderte med at dette inntrykket kunne stemme, blant annet fordi jeg i intervjuet spør om Einar husker lite, der han bekrefter dette (vedlegg 7G, linje 43). Den detaljerte tabellen for kunnskap viste at kjennskapen til undervisningen var generelt sett lav, og ble en indikasjon på at det var relevant å nevne lav kjennskap til undervisningen i oppsummeringen. Setningen om Einars inntrykk av endring i undervisningen, blir derfor innledet med setningen «Einar husker forholdsvis lite fra undervisningen og kan derfor i liten grad uttale seg om han merker en endring eller ikke.» Oppsummeringene representerer på denne måten et helhetlig bilde av funnene.

Vedlegg 11: Tabeller for funn – detaljert versjon

11-I Forklaring til de detaljerte funntabellene

Formålet med disse tabellene er å synliggjøre hvordan datamaterialet og funnene henger sammen. I venstre kolonne viser tabellen de overordnede kodene, mens kolonnene ved siden av viser eventuelle koder som er ordnet innenfor disse overordnede kodene. For hver kode blir det gitt et eksempel for å illustrere på hvilket grunnlag denne koden har blitt formulert (Nilssen, 2012, s. 158). Med unntak av mindre redigeringer, er disse eksemplene direkte sitat fra transkripsjonene, for å kunne gi en så tro representasjon som mulig av deltakerens stemme. Sitatene blir gjengitt i en leselig skriftspråklig form, for å lette forståelsen for innholdet i dem (Nilssen, 2012, s. 159). Redigeringene består av fjerning av sekvenser og tegn som etter min mening ikke vil påvirke meningsinnholdet i sitatet, og er av liten betydning for ut-sagnet. Disse sekvensene kan være gjentakelser, avsporinger, småord og lyder.

For eksempel har «Eh ja, jeg forventer at hun skal si litt sånn at eh det er bra tekst sånn at det ikke bare er dumme kommentarer der.» blitt forkortet til «jeg forventer at hun skal si litt sånn at det er bra tekst sånn at det ikke bare er dumme kommentarer der.». Jeg har valgt å gjøre disse endringene for å gi bedre leseflyt og la meningen komme tydeligere frem. I noen få tilfeller fjerner jeg lengre sekvenser med tekst. I disse tilfellene er endringen markert med [...] for å vise hvor tekst har blitt fjernet. Hvis relevant informasjon ikke kommer eksplisitt til uttrykk i et sitat oppgis denne informasjonen i klammeform. Til venstre for sitatene opplyser jeg hvor i transkripsjonene jeg har funnet kodene, der numrene representerer linjenummer i transkripsjonene, for å synliggjøre på hvilket grunnlag jeg har utviklet disse kodene.

I flere tilfeller uttrykker deltakerne eksplisitt holdninger til de ulike kodene og jeg har derfor valgt å ha en egen kolonne for holdning innenfor hver kategori. Disse holdningene gir innsikt i deltakernes perspektiv på de ulike fenomenene, som for eksempel om de anser noe som nyttig eller negativt. I de tilfellene kodene ikke kommer tydelig til uttrykk i transkripsjonene blir ikke kodene inkludert i tabellene, for å minimere min subjektive tolkning av datamaterialet. I disse tabellene er målet å fremstille i en fortettet form deltakernes egne synspunkter, med utgangspunkt i hvordan jeg forstår dem. Slik sett representerer disse tabellene selvforståelse som fortolkningskontekst (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 241).

I tillegg inneholder kategorien «kunnskap» kolonnen «kjennskap», av lignende grunn som nevnt ovenfor. Deltakerne gir uttrykk for ulike nivåer av kjennskap til fenomenene innenfor denne kategorien. Hvor godt de kjenner til disse fenomenene, kan påvirke hvordan de uttaler seg om dem. Dette kommer blant annet eksplisitt til uttrykk i intervjuet med Tone i juni, der hun sier at hun kanskje hadde visst mer om hvordan hun skulle skrive teksten, hvis hun hadde lest den ene eksempelteksten (linje 410-419 og 427-429).

Vedlegg 11A: Funn - Lene (mars)

UIU – Hvordan har læreren vært involvert i Uiu?											
Kode	Eksempel		Funn	Involvering	Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn		
Aktivitet					Aktiv	«jeg har egentlig vært ganske aktiv»	36				
	Utenfor skolen	Kommunale møter	«da har jeg vært på kommunale møter»	49				Positivt	«det er utrolig kjekt!»	52-54	
		Landsdekkende samlinger	«og så har vi vært i Oslo»	51				Positivt	«det er utrolig kjekt!»	52-54	
	På skolen					Aktiv	«det skaper mye debatt og mye diskusjoner omkring skrivning»	67-68	Positivt	«jeg synes det er kjempekjekt at hele skolen er med»	67, 74
		Gruppearbeid	«vi ble plassert i grupper»	39, 40	Samarbeid	«vi bestemte oss, kollegiet, hva vi skulle ha som satsingsområde»	37, 39-40, 305				
					Aktiv	«vi kunne velge»	38, 39-40, 41, 42				
		Ressurslærer				Aktiv	«vi skal være med og legge frem hva vi ønsker å- hvordan vi skal jobbe videre med det på skolen»	55-56			
		Læringsløyper	«alle lærerne skal gjennom noen sånne læringsløyper»	57, 71	Obligatorisk	«der alle er forpliktet til å	58	Positivt		67	

Vedlegg 11A: Funn - Lene (mars)

					gjennomføre det samme.»			«jeg syns det er kjempekjekt at hele skolen er med»	
					Samarbeid	«så skal vi lage noe i fellesskap»	61, 62, 63		
					Aktiv	«så skal du ut og prøve det med elevene»	60, 62, 71		
	I klasserommet	Læringssløyfer	«alle lærerne skal gjennom noen sånne læringssløyfer»	57	Aktiv	«så skal du ut og prøve det med elevene»	60, 62		
		Endring	«jeg har jo gjort store endringer»	76, 84-89	Aktiv	«det ligger mer i bevisstheten når jeg planlegger undervisning så tenker jeg mye mer på hvordan skal jeg få dette til i forhold til organiseringen i klasserommet, i forhold til oppgavene jeg gir, ja, i forhold til alt.»	76-79, 84-89		

Vedlegg 11A: Funn - Lene (mars)

TILBAKEMELDING – Hva er læreren mest opptatt av i en tilbakemelding?						
Kode		Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Omfang	Utvalg	«at de bare har tatt én ting»	222			
Nivå	Globalt	«da kommenterer jeg både på innhold og på setningsoppbygging»	172, 175-176, 184, 209, 237-238, 259-260, 269, 317	Viktig	«det er jo det vi helst vil, at de skal kommunisere godt»	175, 184-185
	Lokalt	«skrivefeil»	183, 260	Nyttig som fremovermelding	«sluttvurderinger med fremovermelding, det bruker de hvis de får beskjed om at nå skal vi inn og sjekke hva de gjorde feil sist gang og da går det mer på skrivefeil»	181-183
				Mindre viktig enn globalt nivå	«ikke så stort fokus på rettskrivingsfeil»	260-261
Formulering	Hvordan	«her må de endre på det. Hvordan kan de gjøre det?»	205			
	Spørsmål	« «still spørsmål» »	223-224			
	Ros	«trekke frem en positiv ting»	223			
	Balanse mellom ros og kritikk					
Tilpassing		«litt avhengig av hvem det er»	256, 263			
Formål	Forbedre teksten	«ha mulighet til å gjøre tekstene sine bedre»	143, 205	Viktig	I: «Har du noen mening om hvorfor elevene skal få tilbakemeldinger?» L: «Ja!»	141
	Reflektere over egen tekst	«de skal reflektere over egne tekster.»	236-237			

Vedlegg 11A: Funn - Lene (mars)

SKRIVING – Hvilket syn har læreren på skriving som aktivitet?									
Kode		Eksempel		Funn	Holdning	Eksempel		Funn	
Prosess			«de må vite at de er underveis»	154-155, 155-156	Viktig	«de må hele tiden vite at de er underveis, at det ikke er endelig produkt enda.»		155-156	
	Faser	Førskriving	«så skal de førskrive, de skal tenkeskrive om nye emner»	84-85, 230, 331					
		Tilbakemelding	«de får respons underveis»	149, 152, 180	Nyttig	«det syns jeg jo er nyttig»		152-153, 181	
		Bearbeide	«nå har de fått respons og da må de sette seg ned og bearbeide teksten videre»	190, 191-192	Viktig	«Jeg må poengtere det.»		190	
		Flere utkast	«fra første utkast, fra de begynte, til siste utkast»	161, 162-163, 279					
		Ny tekst	«såne sluttvurderinger med fremovermelding, det bruker de hvis de får beskjed om at nå skal vi inn og sjekke hva de gjorde feil sist gang»	181-183, 284					
Produkt	Sluttvurdering		«på slutten»	158	Lite nyttig	«hvis du da gir endelig veiledning på slutten så er det jo ikke noe hensikt for dem.»		158, 159	

KUNNSKAP – Hvilken informasjon bygger undervisningen på?												
Kode		Eksempel		Funn	Kjennskap	Eksempel		Funn	Holdning	Eksempel		Funn
Undervisningsmetode	Selvurdering		«vurdert sine egne tekster»	61-62	Eksplisitt	«de har også vurdert sine egne tekster»		61-62				
	Elevrespons		«elevrespons»	166, 218-219	Eksplisitt	«de har jo elevrespons»		166, 218-219	Nyttig	«de bruker også elevresponsen»		166-167
	Lærerrespons		«de har gitt meg tilbakemelding på tekster»	227-228, 251	Eksplisitt	«de har gitt respons til meg, på min tekst.»		227-228, 251				
Informasjon	Tekst	Saksintervju	«saksintervju»	171-172	Eksplisitt	«her har de et saksintervju»		171-172				

Vedlegg 11A: Funn - Lene (mars)

	Vurderingskriterier		«vi har jo vurderingskriterier på tekstene»	297, 299	Eksplisitt	«De har de jo foran seg når de skriver.»	298-299, 314, 324, 326, 329			
Hjelpemidler	Eksempeltekst		«eksempeltekster»	227, 248	Eksplisitt	«vi har lest en del intervju og vi har gått inn og sett på hva som er spesielt med dem»	227, 248-249, 313			
	Skriveramme		«skriveramme»	242, 297	Eksplisitt	«ber de gå tilbake igjen og se på skriverammen og bruke mer av den»	297, 298, 313, 326, 329	Nyttig	«vi ser jo at det er en fordel for veldig mange»	312
	Strategi	Setningsstartere	«setningsstartere»	319		«vi gir dem noen setningsstartere»	319	Nyttig	«da løsner det for mange»	320
Formål	Lære sjangeren	Intervju	«lære seg sjangeren intervju»	242-243				Nyttig	«det er noe som vi bruker i mange sammenhenger»	243-244

DELTAKERE – Hvem er involvert og hvordan er de involvert?

Kode		Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn	
Elevens stemme	Dialog	Samarbeid	«og så samtaler de med hverandre med læringspartner, før vi tar klassediskusjon på ting»	86-87, 88, 92-93, 146, 158, 220	Nyttig	«jeg føler det nytter»	91
		Inkludere andre stemmer	«få de til å prøve å se andre innfallsvinkler»	196-197, 199-200			
	Aktiv		«men de skal bare fortelle hva <u>de</u> mener og hva <u>de</u> tenker»	86-87, 88, 89, 91, 92-93, 163, 200, 298	Nyttig, viktig	«Jeg har jo lyst at de skal føle at ikke jeg dissekerer tekstene deres»	91, 200, 267, 268-269, 321
Monolog			«her er de overstyrt»	335			

Vedlegg 11A: Funn - Lene (mars)

Lærerens stemme	Dialog	Henvendelse	«de trenger å snakke litt om det, fordi i første omgang så opplever de det kanskje som en kritikk»	146-147			
Rolle	Lærer	Kompetent veileder	«de får respons underveis, sånn at de kan veiledes i riktig retning.»	149, 176, 196, 200, 268			
		Autoritær veileder	«det blir jo feil, når vi skulle ha et saksintervju, så de løste oppgaven på feil måte»	287, 292-293			
		Dommer	«mange har jo tatt litt feil ting med»	171			

Vedlegg 11B: Funn - Einar (mars)

TILBAKEMELDING – Hva er Einar mest opptatt av i en tilbakemelding?						
Kode		Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Nivå	Lokalt	«se om det er skrivefeil og sånn»	107, 202, 456	Lett	«Det er enkelt»	107
				Viktig	«Det er det viktigste!»	202, 430
	Globalt	«Skrive hvilken avdeling mamma jobber på»	203	Negativ	«det er jo helt bortkastet»	203, 230, 430-431, 433
Formulering	Ros			Formuleringen er viktig	«da kan de heller skrive dem på en fin måte.»	93, 244-245
				Positivt	«det er gøy å få tilbakemeldinger, hvis de er bra»	244
	Krav	« «du skal gjøre sånn.» »	261	Negativt	«Gi barn valg i stedet for å bare «du skal gjøre sånn.»»	261
	Balanse mellom ros og kritikk	«tilbakemelding burde ikke være bare «teksten var bra men «du bør liksom ha litt mer punktum» «	429-430	Viktig		429-430
Formål	Forbedre tekst	«den kan gjøre teksten litt bedre»	44, 104, 433	Ubrukelig, uinteressert	I: «føler du at det virker når du får tilbakemeldinger, at du kan gjøre teksten bedre?» E: «Nei.»	47, 104-105, 285
				Usikker	I: «Så det er meningen at dere skal få tilbakemeldinger, slik at dere kan gjøre teksten bedre-» E: Ja, jeg tror det-»	51
Tilpassing	Elevers nivå	«man ser jo det på eleven hva han bør gjøre mer på»	253-254			
	Valg	«Gi barn valg!»	261	Viktig		261

Vedlegg 11B: Funn - Einar (mars)

	Variasjon	I: «er det forskjellige ting du pleier å få tilbakemelding på?» E: «Det er jo forskjellige ting da»	443			
--	-----------	--	-----	--	--	--

SKRIVING – Hvilket syn har Einar på skriving som aktivitet?							
Kode		Eksempel		Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Faser	Bearbeiding			Negativ	«Nei det er bare... piss.»	58
		Ferdigstilling	I: «Så du kommer absolutt ikke til å forandre noe?» E: Nei. Eller, småting.»	107, 207	Kan gjøre det (nøytral)	«Det er ikke så stress.»	207-208
Produkt	Skriving som én fase		«jeg syns jeg er ferdig.»	53, 97, 105, 195			
	Karakter		«Det kan jo gå ned i karakter liksom.»	87, 220	Viktig		87
					Ikke viktig	«egentlig så bryr jeg meg ikke om karakterer»	220

KUNNSKAP – Hvilken informasjon kjenner Einar til?									
Kode		Eksempel	Funn	Kjennskap	Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisningsmetode				Ukjent	«Det husker jeg ikke.»	298, 300			
	Veiledning i plenum og individuelt		I: «Hender det at du har jobbet alene og spurt spørsmål, eller hender det at Lene sier noe	408 (400-408)					

Vedlegg 11B: Funn - Einar (mars)

			foran hele klassen?» E: «Begge deler.»							
Informasjon	Tilbakemelding	Mottaker	«de»	278, 419	Strider mot egen stemme	«Hvorfor skal de vite det?»	115, 136, 187, 415, 474	Uenig	«jeg føler ikke at det trenger de å vite.»	115, 171, 192, 479
		Innhold			Ukjent	«jeg vet ikke hvorfor hun har skrevet det»	425, 456			
	Oppgave	Mottaker	«Jeg skriver til Lene tror jeg.»	477	Implisitt	I: « Hvordan vet du hva de skal vite? Det bare vet du?» E: Ja det bare- ja.»	179, 278-279			
		Lengde	«Jeg har en halv side.»	197						
		Instrukser	«hun sa bare: vi jobber med denne teksten i tre uker nå.»	367	Ukjent	«jeg husker ikke»	367			

Vedlegg 11B: Funn - Einar (mars)

			«og så skulle vi liksom skrive en slags innledning»	396-397	Kjent		396-397	Nyttig	«det var lettere å skrive spørsmål»	396-397
Formål	Mål	Obligatorisk	«det er jo sånn skole er»	36	Ukjent	«jeg vet ikke»	353, 360			
	Mottaker	«de»	«De leser ikke min tekst»	419	Implisitt		119	Urelevant	«De leser ikke min teks, da må de få tak i boken min.»	419-420

Vedlegg 11B: Funn - Einar (mars)

DELTAKERE – Hvem er involvert og hvordan er de involvert?							
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Stemme	Dialog	Medelev	«jeg tror jeg bare skal snakke med MEDELEV»	84, 91	Vanlig, selvfølge	«ja det gjør jo alle»	91
		Tilbakemelding	«jeg må jo se på kommentarer om det er noe jeg syns er bra!»	276			
		Lærer	«hun måtte hjelpe meg litt»	394			
	Monolog	Ikke plass til andres stemmer.	«jeg bryr meg liksom ikke om hva liksom andre sier om teksten min»	66-67, 70, 81, 375	Motstand	« «Du må ha mer informasjon.» jeg har nok informasjon»	277-278
		Ensom aktivitet	«jeg har bare skrevet denne teksten for meg selv.»	385			
Aktiv		«Jeg bare skriver tekster på den måten jeg vil.»	67, 73, 101, 105, 171, 213, 214-215, 375, 479				
Rolle	Lærer	Veileder	«Lene vil hjelpe og gjøre teksten bedre.»	104, 394, 452	Motstand	«jeg bryr meg ikke»	104-105, 452-453
		Autoritet	«jeg får sikkert anmerkning av det.»	486			

Vedlegg 11C: Funn - Tone (mars)

TILBAKEMELDING – Hva er Tone mest opptatt av i en tilbakemelding?							
Kode			Eksempel	Funnsider	Holdning	Eksempel	Funnsider
Omfang	Krevende å bruke		« «å herlighet, hva skal jeg gjøre nå?» »	58, 63-64	Negativt	«så blir jeg litt sånn deppet»	60, 63
	Seleksjon		«Hvis det er mange ting så kan man fokusere på det viktigste»	118, 125	Viktig	«Hvis det er mange ting så kan man fokusere på det viktigste»	118, 125
Nivå	Globalt		«hva jeg har tenkt til å skrive først, og hva som jeg kan skrive sist og sånn, og så hva jeg kan sette sammen, og så er det mye punkter da og så noen av de, de passer jo ikke så godt sammen»	51-52, 149, 150-151, 213-214, 252, 263, 275-276, 292			
	Lokalt		«komma og punktum»	73, 292			
Formulering	Vennlig		«Man trenger ikke være sånn brutal.»	118-119, 121			
	Vise hvordan		«jeg skjønner bedre hvordan jeg kan gjøre det bedre»	137, 155	Nyttig	«bruker tilbakemeldingene mye bedre»	129, 131, 137, 139,270
	Uklar		«noen er litt sånn vanskelige å forstå»	146	Ubrukelig	«da legger man det jo vekk fordi at man skjønner ikke hvordan man skal gjøre det bedre.»	139
	Tydlig		«punktene kommer mer frem når Lene gjør det»	187	Nyttig		187-188
Formål	Bearbeide	Forbedre tekst	«jeg har jo lyst til å prøve å gjøre den så godt som jeg kan»	81-82, 102, 237	Viktig	«jeg har jo lyst til å prøve å gjøre den så godt som jeg kan»	81-82
					Nyttig	«det hjalp jo sånn at det ble mye bedre.»	258
		Rette feil	«se mye enklere de feilene som man har»	38-39	Nyttig	«så er det mye enklere og sånt»	38, 42
	Bli bevisst		«en sånn feil som man hadde fra før av som ikke er der lengre fordi da vet man om de»	52-53, 150	Nyttig	«det er mye lettere da»	51, 150

Vedlegg 11C: Funn - Tone (mars)

	over egen tekst						
Tilpassing	Valg		«jeg bruker de fleste»	69			
	Bruk		I: «varierer det fra gang til gang hvordan du bruker tilbakemeldingene?» To: «Det varierer.»	96	Nødvendig å tilpasse bruk etter type tilbakemelding og oppgave	«Det er veldig sånn at det er jo andre tekster, typer, og sånn, og så er det jo andre tilbakemeldinger som kommer og da blir det ganske annerledes egentlig.»	98-99
	Elevens nivå		«sånne ting som ikke er for vanskelige»	110-111	Viktig	«Må jo være mulig å kunne få gjort det om»	111-112
	Samsvar	Tilbakemeldingstekst	«man burde jo si det som det er»	115	Nødvendig	«Da forventer jeg jo at hun er ærlig.»	110

SKRIVING – Hvilket syn har Tone på skriving som aktivitet?							
Kode		Eksempel		Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Faser	Bearbeide	«da gjør jeg det om»	45, 61, 79, 285			
		Førsteutkast	«det første utkastet»	103			
		Ny tekst	I: «bruker du de alltid for å forbedre teksten din?» To: «ja, eller bare til andre ganger da jeg skriver andre tekster.»	88			

Vedlegg 11C: Funn - Tone (mars)

KUNNSKAP – Hvilken informasjon kjenner Tone til?										
Kode			Eksempel	Funn	Kjennskap	Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisningsmetode	Elevrespons		«Vi har jo for eksempel jobbet med å gi hverandre tilbakemeldinger»	164	Eksplisitt	«Vi har jo for eksempel jobbet med å gi hverandre tilbakemeldinger»	164	Nyttig	«litt sånn greit»	166, 178, 188
	Plenum		«på tavlen så gjorde vi sånn»	213	Eksplisitt	«vi skrev ting som var lurt å ha med i ingressen, og sånn hoveddel og i sånn avslutning»	213-214	Nyttig	«da har man mer ide av hva man kan putte hvor og hvordan det vil, sånn, passe bedre sammen.»	219
Informasjon	Tilbakemelding	Gi tilbakemelding	«fått vite det i timen hvordan vi kan gjøre det»	171	Kjent	«vi gjør det jo noen ganger»	160			
		Få tilbakemelding	«om man har med alle punktene»	307	Intuitivt, noe kjent	«vi har gjort det noen ganger»	297, 299-301, 305	Vanskelig å bruke tilbakemeldingens kriterier på egen tekst.	«det har jo ikke vært sånn at man ser at det er det og det»	305-307
	Oppgave		«vi fikk jo sånn spørsmål som vi	229-231	Eksplisitt		229-231			

Vedlegg 11C: Funn - Tone (mars)

			skulle spørre sånn intervjuobjektet og sånn, og at det måtte jo handle om jobben, hva de jobbet om nå»							
Hjelpemidler	Strategi	Planlegge og strukturere	«så tok jeg det fra hverandre, og gjorde det om og skrev sånn punkter for seg selv, og så etterpå så satte jeg det sammen igjen»	197-200	Intuitivt	«noe jeg gjorde selv.»	202	Nyttig	«da syns jeg det ble mye bedre»	200
	Skriveramme		«skriveramme»	212	Eksplisitt	«vi har jo fått i tillegg sånn skriveramme hvor vi kan skrive inn der»	212-213	Nyttig	«da har man mer ide av hva man kan putte hvor og hvordan det vil, sånn, passe bedre sammen.»	219, 243, 310
Formål	Beherske sjanger		«da får vi øvd oss på hvordan å lage et intervju»	191	Kjent		191-194			

Vedlegg 11C: Funn - Tone (mars)

DELTAKERE – Hvem er involvert og hvordan er de involvert?							
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Stemme	Dialog	Tilbakemelding	«det som ikke passet inn her det gjorde jo ikke det»	261-262	Enig	«det som ikke passet inn her det gjorde jo ikke det»	261-262, 267
	Monolog		«at det blir [...] og gjøre alt om»	110-11	Negativt		110-11
	Aktiv		«vi prøver å finne ut selv.»	154, 157, 224, 232, 235-236, 236, 238, 279	Viktig	«prøvd veldig lenge å få det sånn riktig»	154
	Passiv		«når det kommer fra læreren så er det jo ofte bare sånn en vei»	179			

Vedlegg 11D: Funn - Trine (mars)

TILBAKEMELDING – Hva er Trine mest opptatt av i en tilbakemelding?						
Kode		Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Omfang	Utvalg	«ikke absolutt alt»	126	Viktig	«ikke absolutt alt, fordi da kan det bli veldig mye, men det viktigste, det som hun legger mest merke til, syns jeg hun kan skrive.»	126-127
Nivå	Globalt	«vi skal skrive innledning og hoveddel og avslutning»	197-198			
Formulering	Kritikk	«kommentarer som, liksom at jeg må gjøre om på et avsnitt for eksempel, og variere mer»	61-62, 154	Nyttig, viktig	«hun bør ta med det som vi må jobbe videre med og, siden da kan vi jo forbedre tekstene vår og sånn, og da blir det jo veldig bra»	64, 120, 149, 156-157
		Spørsmål		Nyttig	«da går jeg liksom inn i hver og enkelt av tingene og så skriver jeg litt mer, og så blir det mye bedre»	234-235, 238-241
	Ros	«bra ting»	114	Viktig, nyttig	«jeg syns i hvert fall det er viktig at hun skriver bra ting»	114-115
	Balanse mellom ros og kritikk	«bra ting, og ikke bare negative ting»	114-115	Viktig, nyttig	«jeg syns i hvert fall det er viktig at hun skriver bra ting, og ikke bare negative ting liksom, sånn at vi får litt mer motivasjon til å så skrive tekster senere.»	114-115
Formål	Forbedre teksten	«forbedre tekstene»	39, 74, 139	Nyttig	«da vet jeg litt hva jeg skal liksom jobbe med på en måte»	41-42, 47-48, 120
	Heve skrivekompetansen	«bli flinkere til å skrive»	39	Nyttig	«jeg retter på det jeg får beskjed om og så får jeg bedre tilbakemelding neste gang.»	41-42

Vedlegg 11D: Funn - Trine (mars)

SKRIVING – Hvilket syn har eleven på skriving som aktivitet?									
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn		
Prosess	Faser	Bearbeide	«skrive masse tekster og så få tilbakemeldinger og så skrive om»	121, 132, 139, 178	Viktig	«hvis vi bare får en tilbakemelding og så ikke skal rette det på skolen så retter jeg det hjemme, sånn at den blir bedre, så bra som mulig.»	47-48, 73-74, 120		
		Ny tekst	«nå så skriver vi et intervju, og så kanskje neste gang vi skriver et intervju så husker jeg på de tilbakemeldingene»	80-81	Nyttig	«neste gang vi skriver et intervju så husker jeg på de tilbakemeldingene»	76, 80-81		

KUNNSKAP – Hvilken informasjon kjenner Trine til?										
Kode			Eksempel	Funn	Kjennskap	Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisningsmetode	Gruppearbeid	Elevrespons	«vi har liksom øvd på å gi tilbakemeldinger til hverandre»	159	Eksplisitt	«Så vi har liksom øvd på å si bra ting og ting som kan bli bedre til hverandre.»	159-160	Nyttig	«jeg har fått bruk for det fordi da kan jeg se mer i min egen tekst og se hva jeg syns bør gjøres om på og hva jeg synes er bra og sånt»	166, 170
Informasjon	Tilbakemelding				Intuitivt	I: «Og visste du på forhånd hva Lene kunne komme til å kommentere på her?» Tr: «Nei, egentlig ikke. Jeg var veldig trøtt når jeg skrev så jeg	252, 254	Eget ansvar	T: «trøtt når jeg skrev så jeg leste ikke gjennom etterpå.»	254

Vedlegg 11D: Funn - Trine (mars)

						leste ikke gjennom etterpå.»				
	Oppgave		«vi skal skrive innledning og hoveddel og avslutning»	197-198	Kjent	«stille spørsmål til en person vi skal intervju og, ja egentlig bare skrive en mer utfyllende svar i en sammensatt tekst.»	203-204			
Hjelpemidler	Eksempeltekst		«vi har hatt om forskjellige intervjuer og lest forskjellige intervjuer»	190						
	Skriveramme		«skriveramme»	197	Forholdsvis kjent	«i denne teksten så har ikke vi noe skriveramme, eller, vi skal skrive innledning og hoveddel og avslutning, men vi har ikke noe spesielle ting vi skal ha med i innledningen og sånn.»	197-199			
	Strategi	Setningsstartere	«hvordan vi skal variere setninger»	191	Eksplisitt	«Hvis vi ikke hadde hatt det	193-194	Nyttig	I: «Og føler du at du har fått bruk for det?»	193

Vedlegg 11D: Funn - Trine (mars)

						så hadde jeg sikkert bare begynt med «Hun trives godt. Hun har mange venner.» Masse sånne helt like setninger.»			T: «Ja.»	
Formål	Heve skrivekompetansen		«bli bedre i å skrive tekster»	175-176	Forholdsvis kjent	«Eh sikkert for å bli bedre»	175			

DELTAKERE – Hvem er involvert og hvordan er de involvert?							
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Stemme	Dialog	Enig	I: «så hvis du får tilbakemelding på ting som du kan være enig i skal, eller kan endres» Tr: «Endres, ja. Da gjør jeg det.»	108, 155-156, 226	Viktig	«Da gjør jeg det.»	108
	Aktiv		«med mindre man er fornøyd med sånn det er fra før av.»	93-94, 105, 134, 216	Viktig	«hvis det er noe som var meningen skulle være sånn og så får jeg tilbakemelding på det så har jeg det sånn»	93-94, 105
	Passiv		«jeg retter på det jeg får beskjed om»	41, 55			
Rolle	Lærer	Kompetent veileder	«bare skrive ting som hun legger merke til.»	116	Viktig	«det som hun legger mest merke til, syns jeg hun kan skrive.»	111, 114-116, 127

Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)

UIU – Hvordan har læreren vært involvert i Uiu?												
Kode				Eksempel	Funn	Involvering	Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn	
Aktiviteten	Utenfor skolen	Kommunale møter	Erfaringsdeling	«så har vi og vært på oppfølgingsmøte med kommunen.»	37, 119	Aktiv	«vi har bare bestemt»	47	Viktig	«Jeg synes det er kjempeviktig.»	173, 174	
				«så er det greit å vite, det har vært lærerikt å vite og du får ideer også til hvordan vi skal jobbe videre med dette her.»								70-71, 78-79
		Landsdekkende samlinger		«en samling til i Oslo.»	35, 114					Nyttig	«gi oss en ressursbank nærmest og ideer på hvordan man kan bruke det.»	60, 61, 62-63, 115-116
		Møte med eksterne ressurspersoner		«så har vi vært på noen møter, både med de som er våre mentorer, eller de som følger oss opp for de er HØGSKOLE»	35-37	Aktiv	«vi har snakket mye med dem»	67		Positivt	«den her ene hadde vært greit»	69
Repetitivt	«det som var ute på HØGSKOLE var veldig likt den neste samlingen som vi var med kommunen, så det ble mye det samme»		56-57					Lite nyttig	«det var litt tullede at det var to ting som var ganske likt med de samme folkene»	64-65, 69		

Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)

	På skolen					Aktiv	«det var jo noe vi snakket om at vi hadde lyst»	122, 126-127, 210	Positivt	«jeg synes det ble bedre nå etter vi begynte med skriving»	668-669
		Møter		«vi har jo hatt noen møter siden sist»	93						
		Læringssløyfer		«en oppgave de har jobbet med og skal ha prøvd ut»	94-95	Aktiv	«alle har jo fått en oppgave de har jobbet med og skal ha prøvd ut»	94-95, 185			
		Hektisk		«da er det rimelig hektisk»	95	Mindre deltakelse	«det var jo mange som ikke hadde gjort det de skulle»	96, 99-101	Negativt	«Og så mange dager som faller vekk og så får man litt sånn der panikk å nei har ikke tid til det og det og det men må bare komme gjennom det du skal»	99-100
	I klasserommet	Fokusdag		«fokusdag»	134	Aktiv	«de fikk jo prate og fikk hjelp underveis.»	128, 130	Positivt	«da var det mange som kom etterpå og synes at det var gøy.»	136, 142, 714-715, 717-718
			Negativt	«noen synes det var kjedelig.»	138						
		Læringssløyfer		«vi skulle prøve ut noe nytt i forhold til litt sånn metode»	185	Aktiv	«hvordan få elevene mer med på»	186			
Endring	Prøver nye ting		«det er vel litt sånn på prøving og, ja, utprøvningsstadiet»	125, 153-154, 156							
	Lærer nye ting		«Jeg tar med meg nye ting hele tiden.»	147, 156				Positivt	«Jeg synes jeg lærer noe hele tiden.»	156	
	Praksis i utvikling		«jeg er i gang med å forandre mer og mer»	159-160,							

Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)

					163, 164					
--	--	--	--	--	-------------	--	--	--	--	--

TILBAKEMELDING – Hva er læreren mest opptatt av i en tilbakemelding?							
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Omfang	Utvalg		«jeg prøver å ikke skrive for mye»	441, 600			
Nivå	Globalt		«hvordan teksten kommuniserer, sett på struktur og oppbygning»	245, 248, 249, 259, 284-285, 291, 375, 448-449, 462, 466, 563-565, 608, 616, 619, 630-631	Viktig	«det er jo kjempeviktig hvordan teksten kommuniserer med lesere»	246, 565
	Lokalt		«jeg ser jo at jeg skriver mye på feilretting»	285, 287, 374			
Formulering	Kritikk		«ser på hva de ikke fikk til»	430			
	Spørsmål	oppfordring	« «les denne setningen, den var uklar, kan du ordne den?» »	330-331			
	Krav		« «her må du bytte ut det ordet med» »	331			
	Ros		«få frem det som er positivt»	422, 423, 430, 441, 609	Viktig, nyttig	«jeg tror at de lærer mest av å få positive tilbakemeldinger og at de blir sterke av det som de er gode på.»	422, 425, 431-432, 611-612
	Balanse mellom ros og kritikk		«ikke bare tar det som skurrer litt, men at du og kommenterer det som er godt.»	424-425	Viktig	«jeg syns jo det er viktig å poengtere ting som de har gjort bra. [...] at du ikke bare tar det som skurrer litt, men at du og kommenterer det som er godt.»	422-425
Tilpasset	Elev		«dyslektikerne kan ikke, hele tiden fokusere på feilene i den ja sant altså da må det gå på innholdet»	465-466,			
	Tekst		«det kommer jo litt an på teksten deres»	602			
Formål	Forbedre teksten		«tilbakemeldingene handler om at det er noe som skal bli bedre.»	276, 471			

Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)

	Veilede eleven		«en tilbakemelding er å veilede dem i forhold til sjangere vi skriver i.»	244			
	Bli bevisst over egen tekst		«hva de vil med teksten»	247, 293	Viktig	«Så det er stort sett det jeg er litt opptatt av [...] det med at hva de vil med teksten, altså noen skriver jo bare for å skrive.»	246-248
	Bli selvstendig		«De skal bli selvstendige mennesker»	265-267			

Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)

SKRIVING – Hvilket syn har læreren på skriving som aktivitet?							
Kode		Eksempel		Funns	Holdning	Eksempel	Funns
Prosess			«vi har prøvd å fokusere lite på karakterer, mer på læringen»	161-162, 214, 309	Nyttig, viktig	«jeg syns at tekstene blir bedre, jeg syns elevene jobber mye mer med tekstene, og de blir flinkere til å bearbeide tekstene sine.»	214-216, 218, 213-215, 315, 317, 322-323, 644, 709-710, 732
	Faser	Førskriving	«i forkant, når vi begynner med en tekst»	258			
		Tilbakemelding	«tilbakemeldinger»	323	Nyttig	«Hvis de får gode tilbakemeldinger så, så klarer de å gjøre noe med det.»	323-324
		Bearbeide	«bearbeide tekstene»	397	Viktig	«den trengs å bearbeides»	301, 308
		Flere utkast	«de [elevtekstene] har vært inne to ganger»	364, 365, 591			
	Ny tekst	«da har jeg bedt dem gå inn og se på tilbakemeldinger de har sett før.»	372-373, 473-474	Nyttig	«Og det er nyttig»	482	
Produkt	Karakter		«karakterer»	98, 318-319, 382, 586	Noe negativt	«det er jo litt det med karakterer og selv om man ikke skal være så jaget av det så blir man det.»	98-99
	Sluttvurdering		«endelige kommentarer»	641-642	Lite nyttig	«når de fikk endelige kommentarer på, og med karakter, at teksten var ferdig, så kastet de den vekk»	641-642

Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)

KUNNSKAP – Hvilken informasjon bygger undervisningen på?										
Kode		Eksempel		Funn	Kjennskap	Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisningsmetode	Selvvurdering		«vurdering av egne tekster»	226, 498-499	Eksplisitt	«de har jo også vurdering av egne tekster når de leverer inn»	226, 498-499			
	Grupper	Diskusjon	«de diskuterer to og to»	570						
		Samskriving	«mye samskriving»	570						
	Plenum		«noen ganger så skriver vi en oppgave sammen»	569-570	Eksplisitt	«noen ganger så skriver vi en oppgave sammen»	569-570			
	Elevlogg		«loggen»	492	Eksplisitt	«de har skrevet om det i logg.»	492			
	PC		«skrive på data»	395				Positivt	«det er mye mer motiverende når de kan skrive på data.»	395-396, 411, 413-414, 416
Informasjon	Tekst	Debattartikkel	«Nå har jeg vel hatt debattartikkel»	200-203, 450, 546	Kjent	«Vi snakket jo mye om det der med den personlige stemmen men på debattartikkel så skulle ikke den personlige stemmen være så veldig synlig.»	451-452	Viktig	«det er jo en viktig sjanger»	546, 547-548
	Vurderingskriterier		«tar jo utgangspunkt i vurderingskriteriene»	462-463, 651-652, 655-656	Eksplisitt	«de har jo de fått utlevert når vi har jobbet med oppgavene, og de ligger ute på itslearning sånn at de	553, 555, 590, 591-592, 694-			

Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)

						kan gå inn og kikke på det»	695, 700-701			
	Læringsmål		«læringsmålene»	576	Eksplisitt	«Vi skriver læringsmålene på tavlen før økten»	576			
Hjelpemidler	Eksempeltekst		«eksempeltekster»	204, 569						
	Skriveramme		«skriveramme»	204, 259	Eksplisitt	«da får de jo også en sånn veldig enkel skriveramme»	258-259			
	Strategi	Skrive punkter	«der de bare skal, skal disponere og strukturere teksten sin inn i, i få punkter først, og prøve å skrive i en setning før de begynner»	259-260						
Formål	Beherske sjangeren	Se flere sider av en sak	«om de har fått til å skrive den sjangeren»	449-450, 549, 580-581				Viktig	«det er jo en viktig sjanger»	546, 547-548

Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)

DELTAKERE – Hvem er involvert og hvordan er de involvert?							
Kode			Eksempel	Funns	Holdning	Eksempel	Funns
Elevens stemme	Dialog	Samarbeid	«De leser for hverandre, de stjeler litt ideer fra hverandre»	401-402, 416	Viktig	«det er vi nødt til.»	402, 404
		Inkludere andre stemmer	«De er flinke til å gripe fatt i meg når jeg går rundt i klassen»	397-398			
		Dialog med lærer	«Så de får noen spørsmål av meg som jeg vil at de skal uttale seg om og så svarer de på det»	494, 496-497, 680-681	Viktig	«de skal jo være med å utarbeide»	675, 679
	Aktiv		«Men det er hennes tekst og hun står jo fritt frem til å gjøre det hun vil»	128, 130, 228, 241-242, 472, 503-504, 507, 526, 592	Positivt, viktig	«Så jeg prøver å få de til å jobbe, det er de som skal reflektere og tenke og drøfte og da må de øve seg på det.»	136, 230, 232, 507, 526, 571-572
Monolog			«når jeg har rettet mange så gjør jeg det, da kommer jeg med svarene»	326, 327-328, 335-337, 671, 673	Negativt	«og det blir jo ikke riktig.»	126-127, 326, 328, 337, 673
Lærerens stemme	Dialog	Henvendelse	«Men det er vanskelig for mange. De er unge enda sant sånn at de vet kanskje ikke helt hva de vil med teksten. Særlig ikke før den er ferdig»	261-262, 293-295, 302, 359-360, 527-528, 533-534, 611, 689			
		Plass til andre stemmer	«det må vi bare akseptere at hun, ja, hun har en egen mening»	232, 247			
		Samarbeid	«det kan jeg gjøre, gå og snakke med henne og spørre hva det var hun var uenig i sånn at vi kunne sett på det sammen.»	238-240	Viktig	«men de skal det, de skal jo være med å utarbeide»	675
Rolle	Lærer	Kompetent veileder	«så henviser jeg til hvor hen hun kan lese om dette her i boken og at hun må øve seg mer og mer på det»	244-245, 287-288, 581			
		Autoritær veileder	«er jo litt på feil vei noen steder sant så jeg prøver jo å, å få hun til å- i hvert fall når vi holder på med ulike sjangre, at hun holder seg til sjangeren»	233-234, 608			
			«jeg er nødt til å lese gjennom og gi respons før de kan skrive noe ting i det hele tatt»	221-222	Negativt	«faren blir jo det at det blir nesten litt avhengighet i- jeg er nødt til å lese gjennom og	220-222

Vedlegg 11E: Funn - Lene (juni)

						gi respons før de kan skrive noe ting i det hele tatt»	
		Dommer	«når de skriver feil så må jeg få frem at de skriver feil»	464-465			

Vedlegg 11F: Funn - Einar (juni)

TILBAKEMELDING – Hva er Einar mest opptatt av i en tilbakemelding?							
Kode		Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn	
Omfang	Lite krevende	«bare ta det kjapt»	244-247, 250	Nødvendig for å bruke tilbakemeldingen	«da kan du jo bare gjøre det»	246-247, 260, 384-385	
Nivå	Lokalt	«Skal jeg skrive punktum der»	74-75, 87, 198, 246, 384, 407, 573, 661	Nødvendig for å bruke tilbakemeldingen.	«da kan du jo bare gjøre det, tar ikke lang tid.»	198, 246-247, 384,	
Formulering	Ros	«og så skriver hun noe bra»	78, 93, 110, 442, 453	Positivt	«det er gøy å få positive tilbakemeldinger»	78, 191, 444	
	Forslag	« «du kan jobbe bedre med det og det og det» »	93, 434-435, 453	Positivt	«det er jo sånn jeg foretrekker å gjøre tilbakemeldinger»	109-110, 431	
	Balanse	« «du må jobbe med det og det og det» det er jo sånn jeg foretrekker å gjøre tilbakemeldinger, og så sånn for eksempel positiv nedenfor»	109-110	Positivt	«det er jo sånn jeg foretrekker å gjøre tilbakemeldinger»	109-110	
	Kritikk	«dårlig tilbakemelding»	184	Uinteressert	«det bryr ikke meg»	188	
Formål	Veilede og bearbeide	«man kan jo få hjelp, man kan bli smartere i faget.»	84, 131, 418	Uinteressert	«men jeg bryr meg ikke så veldig mye om tilbakemeldinger.»	78-79, 194, 392	
				Noen få ganger nyttig.	«da bruker jeg dem noen ganger, sjeldent.»	84, 88, 115, 117, 371, 615	
				Irrelevant når det nærmer seg ferie.	I: «når det nærmer seg ferie da er det lov å slutte?» E: «Da er det lov å, ja, chill.»	422, 427	

Vedlegg 11F: Funn - Einar (juni)

		Få bedre karakter	« «du kan jobbe litt bedre med det og det og det bedre» og da får du en bedre karakter.»	283, 289			
	Vise elevens nivå		«hvor man ligger og hva man gjør»	618	Positivt	«det er jo greit å vite hvor man ligger»	628-629
	Utdype karakter		«tilbakemeldingen må jo passe med karakteren du får»	140, 229-230, 272	Viktig	«hvis det ikke er noen karakter da trenger jeg ikke tilbakemelding.»	272, 335, 362-363, 612
Tilpassing	Elevens stemme		«du vet du kan det men orket bare ikke å skrive det»	124	Nødvendig for å bruke tilbakemeldingen.	«da er det ut med den tilbakemeldingen.»	125
	Samsvar	Karakter	«Karakteren burde egentlig passe hele tiden til tilbakemeldingen.»	346, 367, 595	Viktig	«Karakteren burde egentlig passe hele tiden til tilbakemeldingen.»	346

Vedlegg 11F: Funn - Einar (juni)

SKRIVING – Hvilket syn har Einar på skriving som aktivitet?							
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Prosess	Faser	Bearbeide			Negativt	«jeg syns det er helt meningsløst å gjøre det.»	145, 175, 263.264
		Førskriving	«vi skrev sånn her positive og negative, hva som skal være positivt og så skal vi legge alt det inn i teksten.»	546, 548, 558, 561-563			
Individuelt			«Så det er liksom veldig forskjellig hva man har.»	164-165	Viktig å tilpasse	«hvis jeg da hadde vært lærer [...] da skulle jeg se på det [...] og så se det an om de er helt ferdige»	150-154
Produkt	Skriving som én fase		«når man har levert en tekst da skal man jo være ferdig»	147, 168, 171, 216, 263, 381	Viktig	«når jeg er ferdig med en tekst da syns jeg at jeg skal være ferdig»	263
	Karakter		«hvis jeg får god karakter, sånn tre til seks, da ser jeg på det.»	92, 133, 184, 240, 343, 701, 712, 716	Viktig	«jeg vil bare ha gode karakterer»	81, 710

Vedlegg 11F: Funn - Einar (juni)

KUNNSKAP – Hvilken informasjon kjenner Einar til?										
Kode			Eksempel	Funn	Kjennskap	Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisningsmetode	Gruppearbeid	Elevrespons	«litt teamwork»	29, 65, 462				Positivt	«det er gøy.»	67, 484, 496
								Lite nyttig	I: «Føler du at det kan være nyttig?» E: «Det er gøy. [ler]»	486
	Individuelt		«individuelt»	29						
					Lav	«jeg tror vi hadde det.»	42	Uinteressert		45
Informasjon	Tilbakemelding				Ukjent	«Tror ikke det.»	456, 480, 568			
		Ros	«skal gi positiv tilbakemelding»	466	Intuitivt	«jeg vet hva man skal gi tilbakemelding på.»	482			
		Kritikk på lokalt nivå	«kan du for eksempel ha komma der?»	469	Intuitivt	«jeg vet hva man skal gi tilbakemelding på.»	482			
	Tekst	Sjanger	«debattartikkel»	31	Lav	I: «Har dere jobbet med det på en spesiell måte?» E: «Tror ikke det.»	34			

Vedlegg 11F: Funn - Einar (juni)

	Oppgave	Formelle krav	«størrelse på skriften og mellomrom»	511-512, 577	Noe kjent	«tror det var en komma fem eller noe sånt.»	511-512, 580			
	Vurderingskriterier				Litt kjent	«jeg har fått det.»	683, 697	ok	«det er helt greit.»	708
					Husker lite	«vet ikke husker ikke helt.»	516			
Hjelpemidler	Strategi	Tankekart	«når vi var ferdige med tankekartet»	546, 548, 561						
		Stille opp for- og motargumenter	«Vi skrev sånn her positive og negative, hva som skal være positivt og så skal vi legge alt det inn i teksten.»	558, 561, 650-651						
Formål					Ukjent	«jeg vet ikke hvorfor vi skal skrive tekst»	500, 502	Unødvendig	«jeg kan skrive tekst jeg.»	502
Endring	Skriver mer		«før så skrev vi mindre»	51				kjedelig	«Kjedelig.»	55

Vedlegg 11F: Funn - Einar (juni)

DELTAKERE – Hvem er involvert og hvordan er de involvert?							
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Stemme	Dialog	Medelev	«for eksempel kan vi da spørre sidemannen»	71-72			
	Monolog		«Bare at jeg er fornøyd med det så går det fint liksom, da bryr jeg meg ikke»	128, 211			
	Aktiv		«jeg skriver det jeg føler for.»	128, 211, 214, 407, 636	Viktig	«da er det greit, siden det er jeg enig i»	152-153, 211, 638-639
Rolle	Lærer	Veileder	«læreren vet hva du skal jobbe med»	108, 474	Positivt	«det er jo sånn jeg foretrekker å gjøre tilbakemeldinger»	109-110
		Korrekturleser	«læreren skal se på den og rette opp i feil»	148, 178			
		Dommer	«da syns jeg at hun skal tenke litt på hva slags karakter»	362			
		Autoritet	«vi har fått sånne ordre»	511			

Vedlegg 11G: Funn - Tone (juni)

TILBAKEMELDING – Hva er Tone mest opptatt av i en tilbakemelding?						
Kode		Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Omfang	Mye å gjøre, tidkrevende	« «nå har jeg sittet så lenge med det» og så er det fortsatt ting som må fikses på»	130, 134-135, 158	Negativt	«Noen ganger så blir jeg litt deppet»	124, 132, 134, 138, 180-181, 228-229, 231
	Høyt nivå	«de vanskelige» [spørsmålene]	261	Negativt	«så blir jeg frustrert»	250, 321, 322
	Lett, rask å bruke	«det enkleste»	163	Nyttig	«man lærer jo litt»	261
	Begrenset omfang	«en til tre sånne vanskelige»	264, 268	Positivt	«Tar jo det enkleste først»	163, 228, 236, 268
Nivå	Lokalt	«skrivefeil og sånn»	191	Viktig	«Kan vel egentlig bare fortsette. Men kutte litt ned på det»	264, 268
	Globalt	«hvor jeg kan sette inn en setning og så passer det»	240-241, 253, 428-429, 619-620	Nyttig	I: «Ja, så du vet at det går an å bruke dem til neste tekst?» To: «Noen av dem i hvert fall.»	188-189
Formulering	Spørsmål	«Det kommer sånn spørsmål til»	89, 120, 346, 568, 595	Viktig	«de hjelper jo»	95, 240-241, 346, 635
	Ros	«hva som man har fått til bra i teksten»	90, 191, 558	Nyttig	«hvis det står litt mer sånn positivt i tillegg, da blir det bedre å gjøre det andre negative»	188-189, 339
	Rettskriving	«skrivefeil»	90			
	Forklare hvordan	«hvordan jeg skal skrive teksten.»	115, 252, 322	Viktig	I: «Hva er det som er den store forskjellen på tilbakemeldinger som virker og ikke virker?»	115, 228, 252, 321-323

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

						To: «Om jeg forstår hvordan jeg skal kunne fikse det.»	
	Balanse mellom spørsmål og ros		«hvis jeg da blir spurt «hvorfor», og så, hvis det står litt mer sånn positivt i tillegg»	338-339	Nyttig	«da blir det bedre å gjøre det andre negative»	339
Formål	Gjøre eleven bevisst over egen tekst	Reflektere over egen tekst	«da kan vi i tillegg bli bedre til å se hva vi har selv»	95, 104	Nyttig	«så merker man ofte feilene lettere»	105-106
		Vise hvor eleven er	«så får man beskjed om hvordan teksten er, [...] og hva som er bra	99-100			
	Bearbeide	Veilede	«så får man beskjed om [...] man kan gjøre det bedre»	100			
		Forbedre teksten		173	Noen ganger nyttig	I: «og så klarer du og å forbedre teksten din?» To: «Noen ganger, og noen ganger ikke»	112
		Rette teksten	«vite hva man har gjort feil»	611	Nyttig	I: «er det på en spesiell måte den kan hjelpe deg?» T: «bare få en bedre ide, og så får man vite hva man har gjort feil»	611
Tilpassing	Elevers nivå		«hvis jeg har skjønt mer hva jeg skal skrive der, og er litt mer «med» i det»	117, 337-338, 345, 423	Viktig	To: «jeg synes jo egentlig at det var en god tilbakemelding» I: «På hvilken måte er den god?» To: «jeg skjønnte hva det gikk i og det var ikke så vanskelig å fikse på.»	117, 337-338, 345, 593, 607, 609
	Individuell prosess		«komme litt sånn senere.»	265	Viktig	«og så kan det heller, bare, komme litt sånn senere.»	265

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

SKRIVING – Hvilket syn har Tone på skriving som aktivitet?								
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn	
Prosess	Faser	Førskriving		«helt i starten»	328	Nyttig	«syns jo det fungerer best å først få skrevet ned da, og så skriver man det skikkelig.»	472-473, 475
		Bearbeiding		«så får vi tilbakemelding, og så jobber vi videre»	58-60, 152, 175, 195, 200	Viktig	«Jeg burde jo tenke på dem [tilbakemeldingene], og prøve å få dem med»	286
			3 bearbeidingsfaser	«etter andre utkast»	139	Negativt	I: «du er litt lei av teksten når du har levert den inn første gangen da?» To: «når vi har holdt på med det en god stund, etter andre utkast og sånn.»	138-139
		Ny tekst		«huske dem til neste tekst også»	186, 306	Kan være nyttig, men er lite nyttig	«jeg bruker dem ofte til den teksten for jeg pleier å glemme dem til den neste»	186-187, 306-307
Tid	To uker			«to uker»	143	Viktig	I: «hvor lenge tenker du er en grei tid å jobbe med teksten da?» To: «Det er nå egentlig sånn to uker»	143, 180-181

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

KUNNSKAP – Hvilken informasjon kjenner Tone til?										
Kode			Eksempel	Funn	Kjennskap	Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisningsmetode	Gruppearbeid	Elevrespons	«så setter vi oss sammen fire og fire og så leser vi så får vi tilbakemelding»	58-59				Sjeldent nyttig	«de elevtilbakemeldingene pleier ikke å være så veldig bra»	63, 72
			«vi snur oss sammen og så snakker vi om det»	528-529						
Informasjon	Tekst		«jeg har jo lært hvordan å skrive de forskjellige tekstene»	34, 84	Kjent	«vi har jo jobbet med hvordan å skrive forskjellige typer tekster og sånne regler for de forskjellige måtene å skrive på»	34-35, 37, 488	Litt kjedelig	«Litt kjedelig.»	48
			«jeg er fortsatt litt usikker på debattartikkel»				Som regel nyttig		«Jeg syns jo det er bra»	85, 485-486
		Debattartikkel	«debattartikkel»	404	Nokså kjent	«Litt usikker»	406-409			
		Tilbakemelding	Gi tilbakemelding	«hvordan å gi tilbakemeldinger til andre»	356, 357, 368	Kjent	«nå har vi snakket om hvordan å gi tilbakemeldinger.»	350, 362-363, 583-584	Noe nyttig	
		Bruke tilbakemelding	«hvordan løse tilbakemeldinger»	360	Ukjent	«Det har ikke vært helt på hvordan løse tilbakemeldinger»	360			

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

		Kriterier			Noe kjent	«vi snakker jo litt om det»	570, 577	Eget ansvar	«jeg bare tenkte ikke gjennom det.»	577
	Oppgave		«vi kunne enten velge sosiale medier eller «Tretten gode grunner» »	514	Kjent	«vi kunne enten velge sosiale medier eller «Tretten gode grunner», men det var jo fortsatt samme type tekst vi skulle skrive da»	514-515			
	Vurderingskriterier		«sånn skjema og så går man ut ifra det for å sette karakter, på teksten»	654	Eksplisitt	«jeg har jo egentlig sett at de var på baksiden»	653-656, 673, 677	Lite nyttig	«det er mer noe som man skal se på»	664, 670, 681, 684, 697
Hjelpemidler	Strategi				Mangel	«jeg bare blir litt sånn usikker på hvordan jeg skal skrive saker og sånn»	295, 298, 331	Frustrert		295-296
	Eksempeltekst		«vi har jo fått to eksempler»	416, 417, 466, 498	Noe kjent	«den ene, det var sånn eksempler som vi hadde fått til en til leserinnlegg, og- og det var sånn om Facebook og sånn, og så den andre, det var en lengre tekst»	502	Lite nyttig Kan være nyttig	«det ble litt sånn vanskelig å skjønne» «jeg ser jo hva som skal stå hvordan.»	416 428, 470, 505

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

	Skriveramme		«vi fikk en skriveramme»	464, 508	Eksplisitt	«der skulle vi først skrive noe sånn argumenter for det vi mente, deretter skrev vi motargumenter mot de»	464-465, 542	Nyttig	«Det er enklere med en skriveramme»	470, 475, 480,
Formål	Obligatorisk		«det er jo obligatorisk»	390, 395-396						
	Beherske teksttype		«øve på fordi at [...] man trenger sånn tekst»	390-391	Kjent		390-391	Nyttig	«man trenger sånn tekst»	391
Endring	Lite		«det har jo skjedd litt sånn nye ting da, men ikke så mye egentlig.»	51						
		Nytt innhold	«Vi har jobbet med litt med nye ting.»	56						
		Samme metoder	«Vi har jobbet med litt med nye ting, men på samme måte.»	56						

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

DELTAKERE – Hvem er involvert og hvordan er de involvert?							
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Stemme	Dialog	Anerkjenne den andres stemme	To: «Da, da blir ikke tilbakemeldingene gode på alle i hvert fall.» I: «Hvordan ser tilbakemeldingen ut da?» To: «[...] da er det ofte sånn har hoppet over noen saker»	278	Viktig	To: «Da, da blir ikke tilbakemeldingene gode på alle i hvert fall.» I: «Hvordan ser tilbakemeldingen ut da?» To: «[...] da er det ofte sånn har hoppet over noen saker»	278
		Forstå den andres utgangspunkt	«skjønner man jo mye mer hvor de kommer fra»	383-384, 632-633	Nyttig	«da skjønner man jo mye mer hvor de kommer fra, sånn, de forskjellige spørsmålene og sånn»	383-384
		Henvende seg til andre	«Og så, tar vi jo opp hånden og sier ifra»	580			
	Monolog	Misforståelse	«det stod om en litt sånn del som stod litt nedenfor som egentlig ikke skulle være med da»	560-563			
		Én stemme	«hun ser jo ikke det alltid»	620			
	Aktiv		«vi skal skrive det selv»	206, 209, 222, 302-303, 314, 323, 344, 509, 553, 611	Viktig	«se hvordan jeg kan få fikset de tilbakemeldingene uten å ødelegge for resten av sakene.»	213-214, 344-345
Rolle	Lærer	Kompetent veileder	«se hva som man kan bruke til å gjøre det bedre på, og så vet jo ofte læreren mer om det.»	76-77, 272-273, 614-615	Nyttig, viktig	«det er bedre fra læreren.»	74, 272-273
		Dommer	«så stod det litt sånn hva er galt med det»	559			

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

TILBAKEMELDING – Hva er Trine mest opptatt av i en tilbakemelding?						
Kode		Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Omfang	Begrenset	«ikke er så veldig mye å rette på»	130	Positivt	«at det ikke er så veldig mye å rette på, da tenker jeg det er en god tilbakemelding.»	130
	Mye kritikk	«ikke så veldig mye positive kommentarer men litt mer negativt om ting som bør endres»	180-181	Negativt	«noen ganger er jeg litt misfornøyd med meg selv fordi at da får jeg gjerne ikke så veldig mye positive kommentarer men litt mer negativt om ting som bør endres»	180-181
Nivå	Globalt	«jeg må utdype meg litt mer i setningene mine»	222, 412, 415, 417	Viktig	I: «hva er det du har fått vite sånn at du kan få til det, å bli bedre på å skrive tekster?» Tr: «[...] da må jeg liksom uttrykke meg litt mer»	222
Formulering	Kritikk	«hun skriver at jeg kan gjøre noe bedre»	47-48, 64, 139, 142, 164	Nyttig, viktig	«det syns jeg er i hvert fall viktig å få noen sånne sånn, kan bli bedre og sånn, sånn at teksten faktisk blir bedre»	48, 74, 76-77, 146, 147, 331, 372-373, 380-381
		Spørsmål		Nyttig	I: «føler du at tilbakemeldingen kan hjelpe deg med å bli bedre på å skrive tekster da?» Tr: «Ja, det føler jeg.»	370
	Ros	«det står at det var bra»	54, 60, 64, 142,	Nyttig, viktig	«hvis den sier at det er bra så gjør jeg det flere ganger»	66, 129, 138, 142,

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

				168-169, 355			151, 165, 172-173, 362-363, 372
	Balanse mellom ros og kritikk		«si litt sånn at det er bra tekst sånn at det ikke bare er dumme kommentarer der.»	138-139, 356	Viktig	«jeg forventer at hun skal si litt sånn at det er bra tekst sånn at det ikke bare er dumme kommentarer der.»	138-139, 142, 151, 182
	Hvordan		«hvordan jeg skal skrive resten av teksten.»	81-82	Nyttig	«det er litt lettere å jobbe med den da»	81
		Vise hva, hvordan og hvorfor	«det står ofte at jeg har sagt en ting fra før av at jeg må endre på den setningen siden jeg har gjentatt det.»	333-334	Nyttig	I: «hvordan er det du har lært om disse tingene? Tr: «det er litt sånn ut ifra hva jeg får på tilbakemeldingen selv, at det står ofte at jeg har sagt en ting fra før av at jeg må endre på den setningen siden jeg har gjentatt det.»	333-334
Formål	Bearbeide teksten		«vi får kommentar på en tekst som vi leverer som vi kanskje kan gjøre bedre»	60	Nyttig	«jeg prøver å bruke dem sånn at teksten blir bedre fordi jeg vil ha best mulig tekst»	81-82, 100
	Heve skrivekompetansen		«bli bedre og til å skrive tekster»	72			
Tilpassing	Elevenes nivå		«at jeg kunne ha skrevet noe mer på det»	125-126	Viktig	I: «Og hva skal til for at du skal bruke tilbakemeldingene?» Tr: «at jeg ser selv at det var litt rart skrevet, at jeg kunne ha skrevet noe mer på det eller noe sånt»	125-126

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

SKRIVING – Hvilket syn har Trine på skriving som aktivitet?							
Kode		Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn	
Prosess	Faser		«vi har skrevet på en tekst og så har vi levert den inn; så langt vi kom og så har vi tilbakemelding og så har vi skrevet videre, og levert den inn en gang til.»	30-32			
		Bearbeide	«så retter jeg på det som er inni den teksten [...] og så fortsetter jeg å skrive.»	47, 86-87, 97, 368, 391	Nyttig, viktig	«jeg prøver å bruke dem sånn at teksten blir bedre fordi jeg vil ha best mulig tekst»	48, 100
		Ny tekst	«neste tekst»	104	Nyttig	«jeg ville ha brukt dem til neste tekst»	104
Produkt	Karakter		«karakter»	100	Viktig	«jeg prøver å bruke dem sånn at teksten blir bedre fordi jeg vil ha best mulig tekst, og best mulig karakter»	100

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

KUNNSKAP – Hvilken informasjon kjenner Trine til?										
Kode			Eksempel	Funn	Kjennskap	Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Undervisningsmetode	Elevrespons		«vi har jobbet med å gi tilbakemeldinger til hverandre»	187	Eksplisitt	«sånn at vi setter oss i grupper og leser tekstene våre til hverandre og gir bra og negative tilbakemeldinger.»	187-188, 206-208	Nyttig	«da lærer du selv å gi tilbakemeldinger og lærer å ta imot tilbakemeldinger.»	190-191, 195
	Plenum		«og så har vi snakket i klassen om det»	247, 250, 255	Eksplisitt	«Vi har fått et sånn et ark med hvordan vi kan skrive og andre eksempler på tekster på ark og så har vi snakket i klassen om det også»	249-250, 277			
Informasjon	Tilbakemelding		«man gir tilbakemeldinger»	327	Intuitivt	«jeg bare hører etter i teksten hva jeg syns er bra»	200, 210, 211-212, 349			
					Kjent	«jeg har lært litt mer hvordan man gir tilbakemeldinger og hva man liksom skal se etter i tekster og sånn.»	327-328			
	Tekst	Debattartikkel	«debattartikkel»	241	Kjent	«for eksempel i en debattartikkel skal du ha motargumenter og argumenter»	241, 257-258	Nyttig	«det hjelper veldig.»	236, 244, 260

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

	Oppgave		«hva tema vi skal skrive om»	263	Kjent	«vi fikk skrive om enten den «13 gode grunner»-serien, eller om sosiale medier er bra eller ikke bra»	263-264, 266-267			
	Vurderingskriterier		«hva du må gjøre for å få høy måloppnåelse»	425	Eksplisitt	«jeg går gjennom alt og så går jeg gjennom teksten min og så, om det er noe som står der som jeg ikke har med som jeg kan ta med så tar jeg det med»	428, 445-446	Nyttig	«jeg syns det er veldig bra at vi har dem, fordi da er det lettere å få høyere måloppnåelse.»	442-443, 445-446, 448-449
Hjelpemidler	Eksempeltekst		«hjelpetekster»	229	Eksplisitt	«vi har fått masse sånn her hjelpetekster og vi liksom leser gjennom og ser liksom hvordan en ekte journalist skriver tekstene sine og sånn»	229-230			
	Skriveramme		«skriveramme»	231, 275	Eksplisitt	«så får vi liksom en sånn her skriveramme, hvor vi liksom, ja, får vite hvordan vi skal skrive en tekst.»	231			
	Strategi	Tankekart	«tankekart»	278	Eksplisitt	«vi lagde sånn tankekart»	277-278			
Formål	Heve skrivekompetanse		«gjøre oss bedre på å skrive»		Noe kjent	«jeg tror»	215			

Vedlegg 11H: Funn - Trine (juni)

Endring	Ingen endring	Samme fremgangsmåte	«vi har jobbet på samme måte»	30, 39-40	Kjent	«vi har jobbet på samme måte at vi har skrevet på en tekst og så har vi levert den inn, så langt vi kom, og så har vi tilbakemelding og så har vi skrevet videre, og levert den inn en gang til.»	30-32			
		Nytt innhold	«det er jo nye ting vi skriver om»	39						

DELTAKERE – Hvem er involvert og hvordan er de involvert?							
Kode			Eksempel	Funn	Holdning	Eksempel	Funn
Stemme	Dialog	Enig	«at jeg ser selv»	125, 343-345	Viktig	I: «Og hva skal til for at du skal bruke tilbakemeldingene?» Tr: «at jeg ser selv at det var litt rart skrevet, at jeg kunne ha skrevet noe mer på det eller noe sånt»	125-126
		Flere stemmer	«tenke gjennom selv hva du syns og så kanskje gjøre om på det, ut ifra hva du syns selv.»	153-154, 196, 278	Viktig, positivt	«jeg syns vi burde tenke gjennom selv hva du syns og så kanskje gjøre om på det, ut ifra hva du syns selv.»	153-154, 195
	Aktiv	«det er noen ganger jeg bare ikke ser så veldig mye på tilbakemeldingene og så, siden jeg er fornøyd med min egen tekst»	91-92, 108, 117, 121-123, 153, 207-208, 274, 378, 398	Viktig	«hvis det er meningen for eksempel at det skal stå noe og så står det at det var litt rart da, ja, da tenker jeg meg litt om og så ser jeg om jeg har lyst til å ta det vekk eller ikke»	107-108, 121-123	
Rolle	Lærer	Autoritet	I: «Og hvis den sier at det er dumt?» Tr: «Da gjør jeg det ikke.»	68			
		Veileder	«de skriver det liksom bare for å hjelpe»	133, 343-345			

Vedlegg 12: Analysekode og forklaringer

KATEGORI	KODE	FORKLARING	
Tilbakemelding	Omfang		Hvor krevende tilbakemeldingen er å bruke. Det er flere ulike faktorer som avgjør hvor krevende en tilbakemelding er, som for eksempel tid, innhold og antall.
		Tid	Hvor lang tid det tar å bruke tilbakemeldingen.
		Innhold	Hva tilbakemeldingen kommenterer på og etterlyser. Tilbakemeldingens innhold blir omfattende hvis den etterlyser informasjon som eleven ikke behersker og/eller arbeid som er krevende å gjennomføre.
		Antall	Hvor mange kommentarer tilbakemeldingen består av.
	Formulering	Kritikk	En samlebetegnelse for kommentarer som indikerer at noe kan bli bedre.
		Forklaring	Peker på hva teksten er. En forklaring kan for eksempel være «du mangler overskrift» på en tekst som ikke har en overskrift eller «dette er en lang setning» til en setning som er veldig lang.
		Krav	Kommentarer som forteller hva eleven må gjøre. Inneholder som regel formuleringen «du må».
		Oppfordring	Kan minne om krav, men er formulert med en tone som gir uttrykk for at det er mulig å velge å gjøre noe annet. Disse kommentarene kan inneholde for eksempel formuleringene «du bør» eller «prøv å».

Vedlegg 12: Analysekode og forklaringer

		Forslag	Formuleringer som gir uttrykk for at det finnes flere måter å gjøre noe på, og at dette forslaget er en av dem. Slike kommentarer kan for eksempel bestå av formuleringen «du kan».
		Spørsmål	Kommentarer formulert som spørsmål. Koden omfatter alle typer spørsmål, som for eksempel åpne, lukkede og ledende spørsmål.
		Ros	Formidler at noe er positivt. Kan være kommentarer som «bra» eller «veldig spennende».
Skriving	Prosess	Ny tekst	Utbytte av en skriveprosess, f.eks. erfaringer, tekster eller tilbakemeldinger, kan brukes til en ny skriveprosess. Skrivingen er ikke avsluttet selv om en enkelt tekst er ferdig.
Kunnskap	Kjennskap	Eksplisitt	Informasjonen er/har vært til stede. F.eks. har vurderingskriterier på ark eller har vært med på å lage tankekart i klassen, i motsetning til kun å ha blitt fortalt om denne informasjonen.
		Implisitt	Har ikke fått vite informasjonen direkte, for eksempel via ark, aktivitet eller bli fortalt om det, men kjenner allikevel til informasjonen.
		Intuitivt	Har ikke blitt direkte kjent med informasjonen på noe vis, men kjenner til informasjonen, farget av egen subjektivitet. Denne informasjonen er ikke nødvendigvis den samme informasjonen som omverdenen kjenner til.
	Undervisningsmetode	Elevrespons	Elevene sitter i grupper, der de leser tekstene sine for hverandre og gir hverandre tilbakemeldinger til tekstene.
	Hjelpemidler	Skriveramme	Grafisk ramme som illustrerer strukturen i en tekst.

Vedlegg 12: Analysekoder og forklaringer

		Setningsstartere	Forslag til hvordan setningene i de ulike delene i en tekst kan begynne.
		Eksempeltekst	Tekst som illustrerer hvordan en bestemt type tekst kan se ut. I annen litteratur blir eksempeletekst blant annet omtalt som modelltekst (jf. Håland, 2016).
Deltakere	Rolle	Autoritet/autoritær	En stemme som aksepteres som en absolutt sannhet og kan derfor ikke diskuteres med. Dette kan for eksempel være kunnskap, råd eller spørsmål som aksepteres blindt.
		Dommer	En som skal fortelle hva som er rett og galt.
	Stemme	Dialog	Flere stemmer er til stede. Anerkjenner at det er plass til både andres og egen kunnskap og innspill, for eksempel i en samtale om et emne eller under veiledning.
		Aktiv	Egen stemme slipper til, egne meninger kommer til uttrykk.
		Passiv	Hører på andres stemmer i stedet for å la egen stemme slippe til. Aksepterer andres meninger og kunnskap uten å tilpasse dem egne meninger.
	Dialog	Henvendelse	Ta hensyn til og tilpasse seg andres stemmer, f.eks. forsøk på å sette seg inn i hva andre tenker eller tilpasser informasjon ut ifra mottakerens utgangspunkt.

Vedlegg 13: Oversikt over analyse av lærerkommentarer

13-I Forklaring til tabellene

Øverste rad opplyser hvem sin tekst tabellen gjelder for (elevens navn), samt hvilket skriveforløp teksten ble skrevet i forbindelse med (skriveforløpet i mars eller juni). Deretter er tabellen delt i to, hvor kolonnen til venstre («Plassering») opplyser hvor i teksten kommentarene blir oppgitt, samt viser hvilke kommentarer som har blitt gitt samlet sammen på ett sted i teksten. Den midterste kolonnen («Kommentar») opplyser hvilken lærerkommentar som har blitt analysert. Alle lærerkommentarene er identiske med kommentarene i de transkriberte tekstene (vedlegg 8). Klammene i teksten markerer hva som har blitt endret, sammenlignet med de originale kommentarene. Disse endringene har jeg gjort for å anonymisere datamaterialet. Kommentarene er ført opp i tabellene i samme rekkefølge som i de originale tekstene. Kolonnen til høyre («Formulering») opplyser hvilken kode jeg har tildelt den aktuelle lærerkommentaren, det vil si hvordan den er formulert. Den nederste raden viser hvor mange kommentarer som har blitt gitt til sammen til den aktuelle elevteksten. Jeg opplyser antall kommentarer for å gi en oversikt over omfanget til hver tilbakemelding.

Kommentarene har blitt kodet med de kodene som jeg kom frem til i analysen av intervjutranskripsjonene, vedrørende formuleringer i tilbakemeldinger. I avsnitt 3.7 blir analyseprosessen som ligger bak kodene, beskrevet. I tillegg er en mer detaljert beskrivelse av denne analysen tilgjengelig i vedlegg 10. I vedlegg 12 finner du også en enkel oversikt over blant annet de kodene som blir brukt i analysen av lærerkommentarene, samt en kort beskrivelse av hver kode.

Vedlegg 13A: Tilbakemelding til Einar (mars)

Plassering	Kommentar	Formulering
Sluttkommentar	Flott Einar!	Ros
	Her var det mye interessant!	Ros
	Du må ha mer informasjon.	Krav
	Hva kan du fortelle om [Drammen sykehus]?	Spørsmål
	Hvor mange ansatte?	Spørsmål
	Hvilken avdeling jobber [Marte] på?	Spørsmål
	Kan du si noe om når hun jobber –	Spørsmål
	går hun vakter?	Spørsmål
	Hva med helger?	Spørsmål
	Må hun jobbe da?	Spørsmål
	Er det noen ulemper med jobben?	Spørsmål
	Hvor gikk hun på høyskolen?	Spørsmål
	Hva er de viktigste fagene her?	Spørsmål
Antall kommentarer: 13		

Vedlegg 13B: Tilbakemelding til Tone (mars)

Plassering	Kommentar	Formulering
Marg	Dette har ikke noe med jobben hennes å gjøre	Forklaring
Marg	Kan komme seinere i teksten.	Forslag
I elevteksten	Hva jobbet hun med da?	Spørsmål
Sluttkommentar	Du har med mye informasjon.	Forklaring
	Prøv om du kan ta det som handler om yrket hennes for seg.	Oppfordring
	Hva er en siviløkonom?	Spørsmål
	Kan du si noe om det?	Spørsmål
	Hvilken utdanning har de?	Spørsmål
	Hva var det hun jobbet med før hun ble siv.økonom?	Spørsmål
	Du bruker noen vanskelige ord -	Forklaring
	hva er innovasjon?	Spørsmål
	Det med at [Anne] er adoptivmor til 3 har ikke noe å si for jobben hennes som siviløkonom.	Forklaring
	Prøv heller å få tydeligere fram hva det er hun gjør på jobben.	Oppfordring
	Hvor mange flyktninger er det hun hjelper?	Spørsmål
	Hvilke jobber er det hun hjelper dem å få?	Spørsmål
	Hvilke bedrifter hjelper hun å starte?	Spørsmål
Hva gjør de?	Spørsmål	
Antall kommentarer: 17		

Vedlegg 13C: Tilbakemelding til Trine (mars)

Plassering	Kommentar	Formulering
I elevteksten	Hva måtte hun ta da?	Spørsmål
	Hvordan ble hun sykepleier?	Spørsmål
	Hvor lang utdanning er det,	Spørsmål
	og hvor gjør du det?	Spørsmål
Marg	bra!	Ros
Marg	Bra -	Ros
	nevn noen problemer.	Krav
	Hvordan hjelper hun?	Spørsmål
I elevteksten	Hva gjør hun på jobben?	Spørsmål
	I løpet av en dag?	Spørsmål
	Hva gjorde hun [i Drammen]?	Spørsmål
Sluttkommentar	En spennende tekst.	Ros
	Du kan gå grundigere inn i bakgrunnen -	Oppfordring
	hva må til for å bli sykepleier?	Spørsmål
	Hva med helsesøsterutdanning -	Spørsmål
	Hvor tar man denne utdanningen?	Spørsmål
	Se mer på selve arbeidet hennes og -	Krav
	hvordan kan hun jobbe på 3 steder samtidig?	Spørsmål
	Hva gjør hun på hvert av stedene -	Spørsmål
	hvor ofte er hun der?	Spørsmål
	Hvem er kollegaene hennes?	Spørsmål
Antall kommentarer: 21		

Vedlegg 13D: Tilbakemelding til Trine (juni)

Plassering	Kommentar	Formulering
I elevteksten	andre?	Spørsmål
I elevteksten	bra!	Ros
I elevteksten	dette har du sagt	Forklaring
I elevteksten	dette har du sagt	Forklaring
Marg	- hva går disse nye synene ut på?	Spørsmål
	Presiser hva du mener!	Krav
Marg	Kan serien ha noen positive sider?	Spørsmål
Antall kommentarer: 7		