

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5003 Navn: Frida Neeraas (412) og Camilla Melby (407)

... da får du mot til å fortsette å skrive.

- En kvalitativ studie av hva elever på 6. trinn anser som læringsfremmende respons.

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 98

Forord

Fem år har fløyet av gårde. Det har vært år fylt med spennende og lærerike forelesninger, vennskap, x-antall turer i kantinen, timer på biblioteket, praksisperioder, vikartimer, et nedstengt samfunn, og ikke minst to nye verdensborgere. Nå er endelig denne masteroppgaven som setter punktum for vår studenttilværelse ferdig.

Først og fremst vil vi rette en stor takk til elevene som delte sine skrevne tekster med oss, og lot oss få innsikt i deres tanker og refleksjoner. Tusen takk til læreren deres som stilte opp med sin positivitet og ja-holdning, og som la til rette for en datainnsamling som gikk knirkefritt.

Vi ønsker også å takke våre veiledere Irene Løstegård Olsen og Kjetil Jensen for de sårt trengte motivasjonsboostene, de konstruktive tilbakemeldingene (fortsett med margkommentarene), og ikke minst for at dere har hatt troa på oss!

Takk til familie, venner og alle vi har kjær. Dere fortjener en klapp på skuldra for å ha holdt ut og støttet oss gjennom alt.

Til sist vil vi også takke hverandre. Gjennom mange skriveprosesser i løpet av studiet har vi funnet våre styrker og svakheter, og heldigvis utfyller vi hverandre ganske så godt. Vi har byttet på å dra lasset og tillatt oss å ta en pause ved behov, men også vært strenge med hverandre når det trengs. Vi kom oss i mål til slutt!

Nå gleder vi oss til å ta fatt på en lang og givende lærerkarriere.

Frida Neeraas

Camilla Melby

Sammendrag

I denne norskfaglige masteravhandlingen undersøkes følgende problemstilling: *Hvordan formulere læringsfremmende respons på skriftlige tekster i norskfaget for elever på 6. trinn?*

Dette har vi gjort i forankring av forskrift til opplæringslova § 3-2 og §3-3 som sier at elevene har rett til vurdering, samt at målet er å fremme læring og bidra til lærelyst.

For å forske på elevenes oppfattelse av læringsfremmende respons, har vi benyttet oss av kvalitativ metode. Vi har samlet inn elevtekster som vi har analysert, samt gjort innholdsanalyse av semistrukturerte gruppeintervju. Vårt datamateriale består av sju elevtekster, både utkast og reviderte tekster, samt tre gruppeintervju med totalt 6 elever. Elevtekstene viser hvordan elevene har brukt, eller ikke brukt, lærerresponsen i revisjonsfasen og vi har sett på hvilken responshandling som har ført til hvilke endringer. Intervjuene gir oss mer informasjon, og bidrar til innsikt i hva elevene anser som læringsfremmende respons.

Studien vår viser at elevenes revisjonsarbeid henger nøye sammen med lærerresponsen. Vi ser at elevene i hovedsak gjør de revisjonene læreren etterspør, og på det tekstnivået responsen legger opp til. Elevene forteller i intervjuene at de foretrekker å få en blanding av konkrete margkommentarer som viser nøyaktig hvor i teksten det er feil, og en mer oppsummerende sluttkommentar. Studien viser også at elevene anser en blanding av ros og konstruktiv kritikk som mest læringsfremmende.

Abstract

In this master's thesis the following question will be examined: *how to formulate a learning-promoting response to written texts in the Norwegian subject for 6th graders?* Based on the Education Act § 3-2 and § 3-3 which states that students have the right to assessment, and that the goal is to promote learning and contribute to the desire to learn. When the curriculum, which was renewed in 2020, the core element "written text creation" also came into the curriculum in the Norwegian subject, which emphasizes that students should be able to revise their own texts based on response.

To research the students' perception of learning-promoting response, we made use of a qualitative method. We collected students written texts, which we have analyzed, as well as content analysis of semi-structured group interviews. Our thesis' material consists of seven students written texts, both drafts and revises texts, as well as three group interviews with a total of six students. The students written texts show how the students have used, or not used, the teacher's response in the revision phase and we have looked at which response action has led to which changes. The interviews offer wider information and contribute to insight into what the students considers to be learning-promoting response.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning.....	1
1.1 Tema og formål	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
2. Teori og tidligere forskning.....	6
2.1 Formativ vurdering.....	6
2.2 Læringsfremmende respons	7
2.3 Proessorientert skriving	11
2.4 Lokalt og globalt tekstnivå.....	12
2.5 Responshandlinger	13
2.6 Oppsummering av teorikapitlet	15
3. Metode.....	16
3.1 Vitenskapelig forankring.....	16
3.2 En kvalitativ tilnærming	19
3.3 Metodetriangulering	20
3.4 Utvalg	20
3.5 Datainnsamling.....	21
3.6 Metode for analyse av datamateriale.....	25
3.6.1 Analyse av elevtekster og respons	26
3.6.2 Analyse av gruppeintervju	27
3.7 Kvalitet i studien	28
3.7.1 Reliabilitet	29
3.7.2 Validitet.....	30
3.7.3 Overførbarhet	30
3.8 Forskningsetikk	31
3.9 Oppsummering av metodekapitlet.....	32
4. Funn.....	33
4.1 Presentasjon av funn fra elevtekster.....	33
4.1.1 Trond	33
4.1.2 Hilde	34
4.1.3 Ida.....	34
4.1.4 Harald	34
4.1.6 Ole	35
4.1.7 Hermine.....	36
4.1.8 Sara.....	36
4.2 Presentasjon av funn fra gruppeintervju.....	37
4.2.1 Responsens utforming	37
4.2.2 Responsens innhold.....	38
4.2.3 Responsen betydning for videre skriving.....	41

4.3 Hovedfunn	45
5. Drøfting av analysefunn	47
5.1 Responsens utforming	47
5.1.1 «Face to face» - kan være ubehagelig	47
5.1.2 Sluttkommentar og margkommentarer	48
5.2 Responsens innhold	50
5.2.1 Flest endringer på globalt tekstnivå	50
5.2.2 Ros og utviklingspotensialet	51
5.3 Responsens betydning	52
5.3.1 Responshandlingenes betydning	52
5.3.2 Respons i prosess, eller?	53
5.3.3 Lærerens rolle	55
6. Avslutning	57
6.1 Oppsummering	57
6.2 Didaktiske implikasjoner	60
6.3 Videre forskning	61
Litteraturliste	62
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	66
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte	69
Vedlegg 3: informasjonsskriv til elever	72
Vedlegg 4: Intervjuguide	75
Vedlegg 5: Skriveoppgaven	77
Vedlegg 6: Elevtekstanalyse «Trond»	79
Vedlegg 7: Elevtekstanalyse «Hilde»	81
Vedlegg 8: Elevtekstanalyse «Ida»	83
Vedlegg 9: Elevtekstanalyse «Harald»	85
Vedlegg 10: Elevtekstanalyse «Ole»	87
Vedlegg 11: Elevtekstanalyse «Hermine»	89
Vedlegg 12: Elevtekstanalyse «Sara»	91

1. Innledning

Denne masteravhandlingen handler om hva elever på 6.trinn anser som læringsfremmende respons på egne skrevne tekster i norskfaget. Prosjektet er forankret i forskrift til opplæringsloven som gir elevene rett til vurdering, og definerer både underveisvurdering og sluttvurdering som to former for faglig vurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2). Videre i forskriften kan en lese at formålet med vurderingen er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis og gi informasjon om kompetanse underveis og ved opplærings slutt (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Det står ikke nevnt i Opplæringslova hvordan vurderingen skal gjøres i praksis, så det er den enkelte lærer som avgjør hvordan elevene får respons og vurdering. Å gi elevene vurdering som oppfyller de krav og rettighetene som elevene har, kan være utfordrende. Vurderingspraksis har blitt viet mye oppmerksomhet de seneste årene, blant annet gjennom den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* som ble etablert for å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Også i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er betydningen av en læringsfremmende vurderingspraksis sentral. Overordnet del av læreplanverket slår fast at et sentralt formål med vurderingen er å fremme læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Med LK20 kom også kjerneelementet “skriftlig tekstsaking” inn i læreplanen i norskfaget, som legger vekt på at elevene skal kunne revidere sine egne tekster basert på respons.

Elevene må få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Innholdet i kjerneelementene viser til det viktigste innholdet i faget, som i dette tilfellet omhandler meningsfull skriveopplæring. Her fremheves det at elevene skal kunne revidere egne tekster basert på respons.

Respons har stor betydning for læring (Black & Williams, 1998; Hattie & Timperley, 2007; Kvithyld & Aasen, 2011), men det understrekes også at det er en rekke faktorer som påvirker om responsen virker læringsfremmende eller ikke (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Elevene må få rett type respons til rett tid, den må være forståelig og det må være riktig forhold

mellom ros og kritikk (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Dette gir en forståelse av at hvordan man som lærer gir elevene respons, samt hvilken type respons man gir, har betydning for hva eleven sitter igjen med videre i skriveprosessen. Dette understreker viktigheten av lærerens vurderingspraksis og kompetanse, og at formativ vurdering er en måte å realisere en mer læringsfremmende vurderingspraksis. Formativ vurdering kan ses i sammenheng med Vygotskys sosiokulturelle teori, og hans tanker om den proksimale utviklingssone. Han hevder at læring er mest effektiv når omgivelsene støtter læringsprosessen (Horverak et al., 2020, s. 22). Lærerens respons blir bidragsytende i at eleven kan nå sin nærmeste utviklingssone, og dermed utvikle sine skriveferdigheter

1.1 Tema og formål

Vi ønsker å bli norsklærere som har god vurderingskompetanse, og som kan bidra til å gi elevene nyttig respons som har betydning for deres lærelyst og videre utvikling av skrivekompetanse. I læreplanverket blir skriving trukket frem som en av fem grunnleggende ferdigheter, og derav ansett som en viktig del av både den faglige kompetansen samt som et nødvendig verktøy for læring og faglig forståelse. I tillegg blir skriving så vel som de andre ferdighetene satt i sammenheng med elevenes utvikling av identitet, sosiale relasjoner, og som en viktig brikke for at elevene i fremtiden skal kunne delta på flere ulike arenaer slik som utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det underbygger viktigheten av at elevene utvikler gode skriveferdigheter, og dermed at god skriveopplæring er av betydning for å videreutvikle disse.

Til tross for dette peker Kvithyld et al. (2020, s. 10) på hvordan skriving og skriveopplæring i motsetning til lesing ikke har fått samme oppmerksomhet i kjølvannet av innføringa av de grunnleggende ferdighetene, og videre til hvordan skriveopplæringen gjerne er lite systematisk og målrettet. En konsekvens av dette kan ifølge dem være at elevene ikke utvikler den komplekse ferdigheten det er å kunne skrive. Elevene har krav på å få veiledning som gir elevene verktøyene de trenger for å videreutvikle kompetansen sin, dette står omtalt i forskrift til opplæringslova §3-10. Her kan man også lese at den formative vurderinga skal brukes for å fremme læring, og disse fire punktene trekkes fram:

- elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
- forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem
- få vite hva de mestrer

- på veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å heve sin kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10).

Det viser til en tydelig sammenheng mellom respons og utvikling av elevers skriftlige kompetanse.

Utdanningsdirektoratet fremhever hvor viktig god vurderingspraksis er og betydningen av en lærer som er bevisst på sin rolle som responsgiver. Både responsens utforming og innhold, og på hvilket tidspunkt den gis, har betydning for elevenes motivasjon og evne til å ta imot tilbakemeldingen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vurdering for læring har sammen med elevmedvirkning en sentral rolle i LK20, og dette fordrer at vi som kommende norsklærere stiller med kompetanse og oppdatert kunnskap på området. Vi har selv opplevd det som utfordrende å gi elever læringsfremmende respons som oppleves som nyttig for mottakeren. Derfor ønsker vi gjennom dette masterprosjektet å få en dypere innsikt i hvordan man kan formulere respons som oppmuntrer til revisjon og forbedring av egne skrevne tekster.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling er formulert slik:

Hvordan formulere læringsfremmende respons på skriftlige tekster i norskfaget for elever på 6. trinn?

For å besvare denne problemstillingen har vi gjennomført en skriveoppgave og gruppeintervju med elever på 6. trinn. Elevene fikk respons underveis i skriveprosessen, og vi har analysert hvilke revisjoner elevene har gjort på globalt og lokalt tekstnivå. Fra gruppeintervjuene har vi fått bredere informasjon om hva elevene anser som læringsfremmende respons, og hvordan de foretrekker å motta responsen fra lærer. Derfor har vi utformet to forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen:

1. Hvilke endringer gjør elevene på lokalt og globalt tekstnivå basert på lærers respons?
2. Hvordan foretrekker elevene at responsen er utformet, og hva skal den inneholde?

1.3 Begrepsavklaring

Vi vil her gjøre en kort redegjørelse for hva vi legger i begrepene *respons* og *revisjonskompetanse*.

I denne oppgaven ilegges begrepet *respons* alt som omhandler den tilbakemeldinga eleven får på sitt arbeid, enten av lærer eller medelever. Det kan være både muntlig og skriftlig, som marg- eller sluttkommentar eller i faglig samtale med lærer. Begrepet *respons* blir av oss brukt for både tilbakemelding, kommentar og fremovermelding.

Begrepet *revisjonskompetanse* handler om elevenes kompetanse til å revidere egne tekster basert på respons. Dette er en kompleks ferdighet og noe som elevene tilegner seg over tid gjennom ulike skrivesituasjoner på tvers av fag. Responsen som gis henger ofte sammen med skriveoppgaven og de førskriveaktivitetene som er gjort, og dermed vil elevene over tid eksponeres for respons som vektlegger ulike sider ved skrivingen.

Kvithyld et al. (2020, s. 12) viser til hvordan den kompetente skriver i tillegg til å kunne tilpasse teksten til formålet med skrivingen, også mestrer enten bevisst, eller ubevisst, å ta i

bruk ulike skrivestrategier alt ettersom hvilken skrivesituasjon de er i. Johnsrud (2018, s. 153) peker på at den erfarne skriver reviderer tekstene sine gjennom hele skriveprosessen, og ser på resultatet som en del av en prosess der det er tatt aktive valg. Dette kan settes i sammenheng med det Kvithyld et al. (2020, s. 30) beskriver som revisjonskompetanse, altså at eleven har strategier som de kan bruke og som gjør de i stand til å både vurdere og bearbeide alle deler av teksten.

Kvithyld et al. (2020, s. 30) beskriver hvordan mange lærere erfarer at elevene i svært liten grad reviderer tekstene sine, og i de tilfeller det skjer er det bare på overflatenivå, ved å for eksempel utbedre skrivefeil og bytte ut enkeltord.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt opp i fem kapitler. Vi har gjort rede for valg av tema og presentert oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Videre i andre kapittel vil vi presentere relevant teori og tidligere forskning, før vi i det tredje kapitlet gjennomgår og begrunner vårt vitenskapsteoretiske ståsted, redegjør for valg av metode og gjennomføring av datainnsamling. I det fjerde kapitlet legges resultatet av analysen frem og det vi anser som våre hovedfunn. Kapittel fem er avhandlingens drøftingsdel, og her vil vi dermed diskutere våre funn. Til slutt vil vi oppsummere masterprosjektet vårt med svar på problemstillingen, drøfte didaktiske implikasjoner og peke på mulig videre forskning.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil vi presentere teori og tidligere forskning som vår masteravhandling bygger på. Samtidig vil vi definere noen viktige begreper som er sentrale i oppgaven. Vi startet med det som vi ser på som det overordnede begrepet innen vurderingspraksis - formativ og summativ vurdering. Vurdering som gis i skolen, gis i en av disse formene. I vår oppgave står formativ vurdering som en paraply som omfavner læringsfremmende respons. Først vil vi greie ut om formativ og summativ vurdering, før vi går over til læringsfremmende respons. I denne delen av kapittelet vil vi ta for oss artiklene til Kvithyld & Aasen (2011) og Bueie (2016) som vi har støttet oss på. Deretter belyser vi den prosessorienterte skrivepedagogikken, før vi redegjør for de sentrale begrepene lokalt og globalt tekstnivå. Til sist ser vi på ulike respons handlinger som vil være viktige i analysen og drøftingsdelen.

2.1 Formativ vurdering

Johnsrud (2018, s. 144) viser til hvordan vi i skolen deler vurdering inn i to hovedformer: formativ vurdering og summativ vurdering. Summativ vurdering blir ofte kalt for sluttvurdering fordi det er vurdering *av* læring som ofte gis som et sluttresultat (Håland, 2021, s. 204). Det er vanlig å tenke på karakterer gitt på en prøve, eller standpunkt karakterer når man snakker om summativ vurdering. Formativ vurdering er den vurderinga som skjer underveis i et læringsløp, og kalles ofte for vurdering *for* læring (Håland, 2021, s. 204). Hensikten med formativ vurdering er å gi respons som peker på hva eleven må jobbe videre med for å utvikle sin faglige kompetanse.

I LK20 legges det også vekt på formativ vurdering, og underveisvurdering trekkes i overordnet del fram som et sentralt formål for å fremme læring og utvikling. Samtidig understrekes viktigheten av lærerens vurderingskompetanse for at underveisvurderingen skal være læringsfremmende og bidra til et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I norskfaget kommer den formative vurderinga til syne på ulike måter. Man kan lese hvordan elevene skal både gi og bruke formativ vurdering av følgende kompetansemål etter 7. trinn: *mål for opplæringen er at eleven skal kunne gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster*. Videre i læreplanen i norsk er det et avsnitt som heter *Underveisvurdering* som sier noe om hvordan elevene viser kompetanse i faget, blant annet gjennom samtaler om form, innhold og egne og andres tekster i skriveprosesser. Det står også hvordan læreren skal gi veiledning om videre opplæring og

arbeide prosessorientert med å utvikle muntlige og skriftlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Formativ vurdering i norskfaget kan være de samtalene og responsen eleven gis underveis i skriveprosessen (Håland, 2021, s. 206).

Summativ vurdering blir av Kringstad & Kvithyld (2013, s. 75) kritisert fordi de mener den har liten overføringsverdi til elevenes videre skriving, og deres generelle skrivekompetanse. Dette fordi den summative vurderingen læreren kommer med ofte vil være så tekstspesifikk at den ikke kan overføres til generelle skriveråd og fordi eleven gjerne opplever tekstarbeidet som avsluttet, og ikke lengre er i læringsmodus på tidspunktet vurderingen kommer. Dette er i tråd med funn fra studien til Gamlem & Smith (2013, s. 160) som fant at på tross av at responsen blir beskrevet som nyttige av elevene, så mister den sin verdi fordi elevene ikke gis mulighet til å bruke dem til revidering av arbeidet. Responsen må gis underveis i skriveprosessen og gi elevene reell mulighet til å bearbeide tekstene sine (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 75).

Fjørtoft & Sandvik (2016, s. 164) beskriver et fenomen de kaller hybridisering hvor summativ vurdering er forkledd i formativ drakt. Med dette menes det at intensjonen med responsen er å gi elevene formativ vurdering som har til hensikt å forbedre elevenes egen skriving og oppleves som læringsfremmende og motiverende, men dette blir ikke realisert. Når responsen ikke bli mottatt slik som den var tiltenkt, kan det påvirke elevenes mestringfølelse og motivasjon i negativ retning. For at formativ vurdering skal ha effekt, må elevene engasjeres i vurderingen, og de må ta stilling til og forbedre sine skriftlige arbeider.

2.2 Læringsfremmende respons

Vi mener at artiklene til Kvithyld & Aasen (2011) og Bueie (2016) belyser begrepet læringsfremmende respons på en god måte, og de blir dermed særlig relevante for oppgaven vår.

Kvithyld & Aasen anvender begrepet *funksjonell respons* i artikkelen «Fem teser om funksjonell respons». Vår tolkning av begrepet funksjonell respons er at den er en mer overordnet og generell del av responsen skal hjelpe eleven videre i sin skriveutvikling og bidra til at eleven utvikler seg til en kompetent skriver som mestrer de ulike skriverollene som kunnskapssamfunnet krever. Den læringsfremmende responsen er en del av den funksjonelle responsen, men har mer retning mot å utvikle elevens egen revisjonskompetanse slik at de

utvikler evnen til å revidere egne tekster. Å gi læringsfremmende respons på elevtekster innebærer å gi respons som motiverer eleven til å revidere og forbedre teksten sin.

Fem teser for funksjonell respons

Kvithyld & Aasen (2011) systematiserer i sin *artikkel fem teser om funksjonell respons* funn fra forskning som viser hvordan man kan gi respons som oppleves som læringsfremmende på elevenes skrevne tekster. Disse tesene kan man som lærer følge for å sikre at elevene får tilbakemelding til rett tid, med rett form og med riktig balanse mellom ros og kritikk (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Den første tesen til Kvithyld & Aasen (2011, s. 11) handler om at tilbakemeldingene må gis underveis i skriveprosessen, som innebærer at den gis til rett tid mens elevene er i læringsprosessen. Hvis elevene føler seg ferdig med teksten vil ikke responsen ha effekt. Ifølge dem blir dermed læringsfremmende respons den som blir gitt til elevene når de fortsatt er i skriveprosessen og enda ikke har avsluttet teksten sin (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12).

Den andre tesen handler om at tilbakemeldingene må være selektive. Dette innebærer at læreren må bestemme seg for hva eleven skal få respons på i teksten sin, og dette vil være avhengig av førskrivefasen. I førskrivefasen vil man definere formålet med teksten og drøfte vurderingskriteriene (Kvithyld & Aasen 2011, s. 12). Når elevene tidlig i skriveprosessen presenteres for formålet for skrivinga, samt hvilke vurderingskriterier de har å forholde seg til, vil det både gi elevene retning i arbeidet og samtidig bidra til å bestemme lærerens responsfokus. Læreren kan diagnostisere elevteksten på flere ulike nivåer, helt fra et mer overordnet perspektiv, ned til makronivå, men dersom eleven får respons på alle nivåene samtidig så klarer han ikke å nyttiggjøre seg av det. Det blir desto viktigere at man *ikke gir eleven hele diagnosen, men en tilpasset medisin* (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Hvordan man velger å porsjonere ut responsen kommer an på både eleven og skriveoppgaven, noe som igjen peker på førskrivefasens betydning for responsen som gis.

Tredje tese sier at responsen må være en dialog mellom skriver og respons giver. Denne tesen henger nøye sammen med Vygotsky og hans sosiokulturelle læringsteori. Vygotsky skiller mellom det eleven mestrer på egenhånd, og det eleven kan mestre med hjelp av en mer kompetent hjelper. Dette kalles den proksimale utviklingssonen, og vil utvides etter hvert som eleven utvider hva hun kan mestre alene. Gjennom å lese elevtekstene kan gi et bilde av elevens skrivekompetanse, men fordi dette er en så kompleks og sammensatt ferdighet mener

Kvithyld & Aasen (2011, s. 12-13) at læreren er tjent med å ha en dialog med eleven om teksten deres. På den måten kan læreren stille eleven spørsmål som *hva er du fornøyd med eller misfornøyd med i teksten?* eller *var det noe du prøvde, men ikke fikk til?* for å finne ut hvor eleven er i sin skriveutvikling. Denne dialogen har også et annet læringsfremmende aspekt ved seg fordi elevene må reflektere over sitt eget arbeid og hvor de står i skriveutviklinga. Dialogen om teksten bør, men må ikke, foregå muntlig. Loggskrivning trekkes frem som et skriftlig alternativ (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13).

Fjerde tese handler om at tilbakemeldingen må motivere for revidering av elevteksten. Herunder handler det blant annet om elevenes holdning til skriving, at de har forståelse av at skriving er en prosess og at alle teksten kan forbedres. I tillegg må elevene gjøres oppmerksomme på at det er en forskjell mellom formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering er respons på teksten underveis i skriveprosessen, og peker på utviklings- og forbedringspotensialet til den, mens den summative vurderinga bedømmer et ferdig produkt og avslutter læringsprosessen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). Kvithyld & Aasen viser til eksempler hvor man blander formativ og summativ vurdering i samme respons, og peker på hvorfor dette er uheldig. Et typisk eksempel på en slik blanding er *neste gang kan du være mer tydelig i argumentasjonen din* eller *kan du få til en mer spennende innledning?* Dette kan sees i sammenheng med Fjørtoft & Sandviks beskrivelse av hybridisering – summativ vurdering kledd i formativ drakt. Rådene som læreren ønsker å gi i responsen kan ikke overføres til andre skrivesituasjoner fordi de er så knyttet til den konkrete teksten, som i tillegg også er ferdig og skriveprosessen er avsluttet.

Den femte og siste tesen handler om at responsen må være forståelig og læringsfremmende. For at responsen skal virke slik den er tiltenkt, poengterer Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) det som burde være det opplagte: at elevene forstår responsen. Det kan være ulike grunner til at elevene ikke forstår, det kan være så elementært som at de ikke forstår håndskriften til læreren, eller det kan være mer komplekse grunner. Dersom eleven ikke forstår intensjonen ved responsen, vil hun ikke kunne nyttiggjøre seg av den heller. Dette henger sammen med å kunne være kritisk til sin egen tekst, slik at en kan se teksten utenfra og ikke bare inne i sitt eget hode (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Som en følge av vanskeligheten med å forstå lærerresponsen, trekkes det fram at margkommentarer er mer effektive enn sluttkommentarer. Dette handler om at sluttkommentarer gjerne sier noe om teksten på et mer overordnet plan og er mer generell, i motsetning til margkommentarer som gjerne kobles mot helt spesifikke og

konkrete elementer i teksten på ord- eller setningsnivå (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Å gi elevene konkrete føringer blir derfor viktig for at responsen skal være forståelig og læringsfremmende (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). I tillegg trekker Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) frem forholdet mellom ris og ros, og beskriver hvordan ros særlig har blitt vektlagt i den prosessorienterte skrivepedagogikken. Straub (2000, s. 46) forklarer hvordan en balanse mellom ros og kritikk er å foretrekke, men at særlig ros er av betydning for elevenes holdning til skriving, samt at det bidrar til økt skrivelyst og dermed mer skriving.

Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer - slik elevene ser det

Agnete Bueie har gjort mye forskning innen skriving og vurdering, og hennes bidrag innen forskningsfeltet har vært sentral i vår studie. I artikkelen *Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det* tar Bueie (2016) for seg elevperspektivet på tilbakemeldingspraksis i skolen for å gi innsikt i elevenes preferanser knyttet til helt konkrete lærerkommentarer. Gjennom en spørreundersøkelse ser hun på hvilke tilbakemeldinger 159 elever på 10. trinn finner nyttige og mindre nyttige.

Hun finner for det første at elevene har klare preferanser når det kommer til hva de foretrekker av kommentarer (Bueie, 2016, s. 9). I tillegg slår hun fast at dersom tilbakemeldingene fra læreren skal bli brukt må elevene for det første forstå dem, og for det andre må de se nytteverdien av dem (Bueie, 2016, s. 17). Blant annet foretrekker de kommentarer på globalt tekstenivå. De anser kommentarer på tekstens innhold, sjanger og ideer som jevnt over nyttige, fordi de er konkrete og sier noe om hva som er bra og hva som kan gjøres bedre. Det er også enighet om at ved å endre teksten i tråd med disse kommentarene, vil det heve det faglige nivået på teksten og gi et bedre svar på oppgaven (Bueie, 2016, s. 9-10).

På det lokale nivået anser elevene kommentarer som foreslår endring av ordvalg som mindre nyttige. Det kan henge sammen med at elevene mener de ordene de har brukt er gode nok, og at endringer av disse ikke forandrer innholdet i teksten. Dette kan knyttes opp mot at elevenes ordforråd enda er under utvikling, og trenger forslag til bedre ord for at kommentaren skal oppleves som nyttig. Derimot vurderes kommentarer som handler om å presisere språket som mer nyttige, fordi elevene er opptatte av å formulere seg presist og opplever disse kommentarene som mer konkrete (Bueie, 2016, s. 10).

Spesifikke, konkrete, forklarende og utfyllende kommentarer som gir retning for revisjon blir av elevene vurdert som mer nyttige enn kommentarer som oppleves som mindre spesifikke eller vage (Bueie, 2016, s. 10). Den kommentaren som i Bueies forskning oppnår høyest score, og som vurderes som den mest nyttige kommentaren, kjennetegnes med at den er særlig konkret ved at den gir elevene en oppskrift på hvordan internettkilder skal oppgis (Bueie, 2016, s. 10). Dette funnet understreker hvor viktig det er at responsen man gir elevene, må være forståelige og vise hvordan eleven kan bruke den for å forbedre teksten. Bueie (2016, s. 12) finner også at elevene synes kritiske kommentarer er nyttige og det handler ifølge henne om at de viser hva svakhetene med teksten er. Disse kommentarene gir ofte råd når det kommer til hva eleven kan gjøre i revisjonsfasen. Samtidig som elevene finner kritiske kommentarer som nyttige, finner også Bueie (2016, s. 12) at elevene i stor grad setter pris på å få positive og rosende kommentarer.

2.3 Prosessorientert skriving

Synet på skriving og hva en god skriveopplæring er har endret seg over tid. I tidlig skrivepedagogikk var selve produktet, altså den ferdige teksten i sentrum, og prosessen ble sett på som lineær (Hoel, 1997, s. 4). Elevene fikk en skriveoppgave, leverte teksten og fikk tilbakemelding. Prosessen bak teksten var det lite, eller ingen fokus på. På åttitallet skjedde det derimot et skifte, og den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS) var starten på endringen som etter hvert skulle vektlegge grundig arbeid med alle aspekter som gjør en tekst god (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15).

POS er forankret i et læringssyn hvor læreren tilrettelegger for planlagt skriving, er aktiv underveis og elevene lærer å samarbeide og være en ressurs for hverandre underveis (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). POS fikk sterkt gjennomslag i norske klasserom, mye fordi det utspilte seg som en reaksjon mot rettepraksisen som både var tidkrevende og ga lite resultater (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Fra det Iversen & Otnes (2021, s. 34) peker på som ensidig retting av sluttproduktet, bygde det seg nå opp en forståelse av skriving som en prosess, der lærerens veiledning og respons underveis i skriveforløpet var av stor betydning.

Den prosessorienterte retningen høstet dog etter hvert mye kritikk, blant annet fordi mange anså den som tidkrevende (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 13), og flere lærere fant det utfordrende å motivere elevene til å revidere utkast etter respons (Iversen & Otnes, 2021, s. 34). På tross av kritikken står forståelsen av skriving som en prosess, de ulike fasene og

viktigheten av å veilede elevene sterkt den dag i dag, både i læreplaner, skriveforskning og i lærerutdanningen (Iversen & Otnes, 2021, s. 34). Dette støttes av Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 64). Som del av forskningsprosjektet LISA (Linkin, Instruction and Student Achievement) gjennomførte de en studie av norsktimer på ungdomstrinnet. Gjennom observasjoner i 47 klasserom, og i 178 norsktimer fant de at lærere i høy grad er opptatt av skriving som prosess, og både faser og respons brukes mye. Veien fra en idé til ferdig tekst er som Dysthe & Hertzberg (2014, s. 21) beskriver ikke lineær og skriveren går derfor fram og tilbake mellom de ulike fasene. Skriveprosessen kan dermed forstås som rekursiv, noe som innebærer at fasene overlapper hverandre, og som Iversen & Otnes (2021, s. 36) presiserer er det ofte en veksling mellom skrivefasen og revisjonsfasen.

2.4 Lokalt og globalt tekstnivå

Skriveprosessen er kompleks og de norske skriveforskerne Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgård Hoel definerer den som alle arbeidsfasene fra oppgavens tema er satt, til man står med ferdig produkt. I en tekst finnes det ulike nivåer og man beveger seg gjerne fra de store trekkene til de små detaljene (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000, s. 39-40). Det går i en utvikling fra det globale tekstnivået som omhandler tekstens sjanger, struktur, innhold og ideer, videre til det lokale tekstnivået som blant annet innebærer ordforråd, syntaks, rettskriving og tegnsetting (Bueie, 2016, s. 8). Bueie (2014, s. 112) beskriver hvordan lokale tekstnivå er mer konkrete, mens globale tekstnivå er mer abstrakte og dermed mer kognitivt krevende å arbeide på. Dette støttes av Jahnsen & Bakken (2020, s. 16) som beskriver hvordan det å gjøre endringer på tekstens struktur, altså på globalt tekstnivå, er en krevende form for revisjon.

I artikkelen *På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole* undersøker Jahnsen & Bakken (2020, s. 3) hvordan elever på videregående skole bruker skriftlig tilbakemelding fra læreren til å revidere egen tekst. De ser på hvilket tekstnivå endringene blir gjort og hvilke revisjoner elevene gjør på globalt tekstnivå, samt om endringene er initiert av lærer eller ikke. I artikkelen omtaler de blant annet funn fra Bueie (2014, 2016) og Igland (2008) som viser at norske elever er lite selvstendige, men at de likevel er i stand til å gjøre ulike typer revisjoner. De retter opp skrivefeil, omformulerer og strukturerer innholdet, men det er stort sett fordi læreren har etterspurt disse revisjonene (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 2). Bueie (2014, s. 113) og Jahnsen

& Bakken (2020, s. 15) viser til funn fra tidligere studier som tyder på at utover disse lærerinitierte revisjonene er det få endringer som blir gjort på elevenes eget initiativ.

For elever som enda ikke har opparbeidet seg god revisjonskompetanse vil responsen fra læreren vise elevene hvor i teksten det er et problem og veilede eleven mot en løsning (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 5). Læreren blir i tråd med Vygotsky og hans teori om den proksimale utviklingssonen den kompetente andre som hjelper eleven til å bli mer selvstendig i vurdering og revisjon av egne tekster.

2.5 Responshandlinger

I artikkelen *Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions* undersøker Otnes & Solheim (2019) lærerens formative respons på elevenes tekstutkast. Datamaterialet består av elevtekster i prosess, samt lærerens respons, og er innhentet fra elever i 7. klasse ved elleve forskjellige skoler som var en del av Normprosjektet¹. Otnes & Solheim ønsker å finne svar på spørsmål gjennom sine analyser. Det første spørsmålet er *How do the teachers express their feedback through different acts of responding?* (Otnes & Solheim, 2019, s. 701). Gjennom sin analyse kategoriserer de lærerens respons etter hvilket formål ytringen har. Dette gjør de med bakgrunn i teorier om språkhandlinger (Otnes & Solheim, 2019, s. 700). De deler responshandlingene inn i tre hovedkategorier: konstativer, direktiver og ekspressiver, som alle sier noe om hvilken type respons det er. Videre har hver hovedkategori to eller flere underkategorier. For å systematisere responshandlingene laget de en analysemodell (tabell 1). Det er denne vi tar utgangspunkt i når vi analyserer responsen vi ga hver enkelt av informantene våre.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempel fra datamaterialet
Konstativer	Ros	
	Kritikk	
Direktiver	Spørsmål	
	Forslag, råd, oppmoding	
	Befalinger	
Ekspressiver	Positive	

¹ Normprosjektets mål var å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen.

	Negative	
--	----------	--

Tabell 1.

Otnes & Solheim (2019, s. 709) finner fra deres datamateriale at den responshandlingen som er gitt mest er direktiver, hele 60,8% av responsen de analyserte havnet i den kategorien. Herunder er det gitt flest befalinger, mens det er gitt tilnærmet likt antall spørsmål og forslag. Etter direktivene finner de at det er gitt 53,8% konstativer og 3,4% ekspressiver. Konstativer er påstander, og sier noe om hva eleven har fått til, eller ikke fått til i teksten, altså inneholder de ros eller kritikk (Otnes & Solheim, 2019, s. 706). Et kjennetegn med konstativene er at de ifølge Otnes & Solheim (2019, s. 707) ofte inneholder metaspråk, noe som kan være bra for elevenes begrepsforståelse. Dog finner de at lærerne ofte ikke redegjør, eller forklarer hvorfor hen skriver det hen skriver, ei heller hva eleven skal gjøre med den gitte responsen (Otnes & Solheim, 2019, s. 707-708).

Det som kjennetegner direktivene er at de oppfordrer elevene til å gjøre noe, altså utføre en handling. Fra sitt datamateriale finner Otnes & Solheim (2019, s. 708) at det kan ofte være komplekse grep læreren peker på, noe som gjør det vanskelig for eleven å forstå. Underkategoriene til direktivene er spørsmål, oppfordringer og befalinger. Spørsmålene som læreren stiller handler ofte om det innholdsmessige ved teksten, og de er gjerne dialogpreget. Samtidig finner de at lærere lar det være opp til eleven selv om hen skal gjøre en revisjon på bakgrunn av spørsmålet. Dette i motsetning til befalinger, eller oppfordringer som kan være kamuflert som spørsmål. Forslagene fra lærer er innspill eleven må ta stilling til om hen vil gjennomføre, og det blir beskrevet som en mer implisitt måte å gi direktiver på (Otnes & Solheim, 2019, s. 709). Befalinger på en annen side oppleves som mer strengt, og kan inneholde påminnelser om noe eleven skulle visst, eller at de viser til noe eleven må endre eller legge til (Otnes & Solheim, 2019, s. 709). Man kan skille mellom positive og negative ekspressiver, og som Otnes & Solheim (2019, s. 706) påpeker består gjerne ekspressivene av bare én ytring, og formidler en reaksjon slik som «bra!» eller «flott». Reaksjonen kan også være negativt ladet.

Det andre spørsmålet de vil finne svar på er *What textual aspects are the teachers commenting on, and how are their comments anchored in the NORM project's construct of writing and assessment resources?* (Otnes & Solheim, 2019, s. 701). Gjennom Normprosjektet er det utarbeidet forventningsnormer på sju ulike tekstlige nivåer, disse er:

kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting, og bruk av skriftmediet (Skriresenteret, u.å.). Otnes & Solheim (2019, s. 710) finner at lærerne i deres datamateriale har gitt mest kommentarer på innhold og språkbruk. Et annet tekstnivå som også får flere kommentarer er tekstens oppbygging (Otnes & Solheim, 2019, s. 710).

Otnes & Solheim (2019, s. 700) konkluderer til slutt med at majoriteten av lærernes respons havner i kategorien direktiver, som viser til konkrete tekstuelle aspekter ved elevens tekst, og videre at det ofte skjer på en monologisk måte. I tillegg peker de på at bruken av direktiver kontra konstaterer ikke nødvendigvis forklarer dette. De viser til at skal responsen sees på som en integrert del av elevenes skriveopplæring og skriveprosess, så må interaksjonen mellom lærer og elev være aktiv og dialogisk. Det fordrer at responsen gis til riktig tidspunkt og at formuleringene er kommunikativ og forståelig for eleven slik at den kan brukes (Otnes & Solheim, 2019, s. 716).

2.6 Oppsummering av teorikapitlet

I dette kapitlet har vi redegjort for teori og tidligere forskning som vi mener er relevant for denne oppgaven. Formativ og summativ vurdering står som to sentrale perspektiver når man som lærer står i vurderingssituasjoner, og for oss blir særlig formativ vurdering viktig for denne oppgaven. Målet vårt var å gi elevene læringsfremmende respons, og dette begrepet mener vi Kvithyld & Aasen (2019), samt Bueie (2016) redegjør for på en god måte. Det handler om at elevene skal forstå responsen, kunne bruke den videre i sin revisjon og videre skriving, og ikke minst må den peke på hva elevene kan gjøre i revisjonsarbeidet for å utbedre teksten sin. For at vurderingen av elevtekstene skal være formativ må den gis på riktig tidspunkt. Den prosessorienterte skrivepedagogikken legger opp til ulike faser i skriveprosessen, slik som førskrivingsfase, førsteutkast, respons og revisjonsfase. Følgelig legger den opp til at elevene får respons mens de fortsatt er i skriveprosessen, noe som er idealet for at vurderingen skal kunne være formativ. Videre har vi gjort rede for de to begrepene lokalt og globalt tekstnivå, som viser at en tekst består av flere ulike nivåer, og at det å skrive en tekst er en kompleks prosess. Til slutt har vi tatt for oss ulike responshandlinger og forskningen til Otnes & Solheim (2019) som er særlig sentral i analysen av egen respons gitt til elevene. Å gjennomgå egen respons på den måten gjør en bevisst på at det å gi respons som skal være læringsfremmende også er en kompleks handling.

3. Metode

Den opprinnelige betydningen til begrepet *metode* er “veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Det første steget på veien mot målet, er å stadfeste hva målet er. Vårt mål i masteroppgaven er å finne svar på hvordan formulere læringsfremmende respons på skriftlige tekster i norskfaget for elever på 6. trinn. For å nå dette målet har vi gjennomført en kvalitativ studie med både induktiv og deduktiv tilnærming. I dette kapittelet vil vi presentere studiens vitenskapelige forankring og de forskningsmetodene som vi har benyttet i innhenting av empiri, samt redegjøre hvilke valg vi har gjort knyttet til gjennomføringen av prosjektet.

Videre vil vi begrunne utvalg av informanter, beskrive datainnsamlingens gang og metode for analyse av det innsamlede materialet. Til slutt i kapittelet vil vi drøfte det etiske aspektet rundt vår studie, herunder kvalitet i studien og forskningsetikk.

3.1 Vitenskapelig forankring

Da vi i denne studien er ute etter å få en dypere innsikt i hvordan formulere læringsfremmende respons, ble det naturlig å gjøre dette med en hermeneutisk tilnærming, i et fenomenologisk perspektiv. I hermeneutikken er det en grunntanke som sier at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger og at man ikke kan møte verden forutsetningsløst. Det er de forutsetningene man har med seg som avgjør hva som oppleves som forståelig og uforståelig (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I fenomenologien er man opptatt av å både utforske og beskrive mennesker og de erfaringene og den forståelsen de har gjort seg med et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 82). Man søker etter å forstå en dypere mening i andres erfaringer gjennom deres subjektive opplevelse (Thagaard, 2009, s. 38). Det handler om å forstå menneskets livsverden, og som forskere vil vi med en fenomenologisk tilnærming søke etter å forstå hva elevene anser som læringsfremmende respons, sett gjennom deres øyne (Johannessen, et al., 2016, s. 396).

Også i hermeneutikken søkes det etter en helhetlig forståelse av menneskets livsverden, og det sentrale her er fortolking (Dalen, 2011, s. 17). Innen hermeneutikken hevdes det at skal forståelse overhodet være mulig, er det behov for forforståelse. Dette begrunnes med at dersom man skal fortolke et meningsfullt fenomen, for eksempel en tekst, må det legges visse ideer om hva en skal se etter til grunn. Uten disse ideene vil ikke undersøkelsene våre ha noen retning (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Uten å vite hva en skal rette oppmerksomheten mot kan det bli vanskelig å holde fokus på det som er viktig for undersøkelsen. Dette kan føre til at videre analyse og tolkning kan bli mangelfull, enten fordi man har for mye eller for lite

innsamlet data, som igjen fører til at det innsamlede materialet mangler sammenheng, bredde eller dybde. Johannessen et al. (2016, s. 364-365) beskriver hvordan all fortolkning stadig beveger seg mellom helhet og del, og hvordan delene skal fortolkes vil være avhengig av hvordan vi fortolker helheten. Hvordan vi velger å fortolke helheten, vil være avhengig av hvordan vi fortolker konteksten, og omvendt. I tillegg vil vår egen forforståelse spille inn her.

Innen hermeneutikken er forforståelse og kontekst viktige begreper, og de har begge betydning for fortolkning av meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Fortolkningen en gjør, skjer i konstant bevegelse mellom helhet og del, og den hermeneutiske sirkel viser forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og konteksten (Johannessen et al., 2016, s. 164; Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Når man skal fortolke et fenomen, så vil man bevege seg mellom helhet og del, fenomenet som skal tolkes og konteksten det tolkes i og mellom det man skal tolke og egen forforståelse (Johannessen, et al., 2016, s. 164). I en kvalitativ undersøkelse og i møtet med det innsamlede datamaterialet, påpeker Dalen (2011, s. 16) hvordan en forsker alltid vil stille med forforståelse som omfatter egne meninger og oppfatninger en på forhånd har når det gjelder fenomenet som studeres. For at dette ikke skal ha negativ innvirkning på, eller på noen måte skape begrensninger mellom forsker og informant, vil det være å være bevisst på dette og bruke sin forforståelse på en slik måte at det gagnar forskerens forståelse av informantens opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Etter hvert som forforståelsen utvikles i takt med nye erfaringer, vil det skje en suksessiv utvidelse av forståelsen, som igjen kan føre til en dypere helhetsforståelse (Befring, 2015, s. 20).

I den hermeneutiske sirkel vil man gjennom fortolkningsarbeidet stadig skifte mellom å analysere delene og helheten. Det betyr at man kan veksle mellom å systematisere innholdet og fortolke innholdet i datamaterialet, i stedet for å gjøre dette i to separate handlinger (Neteland, 2020, s. 64). I vårt arbeid med å finne svar på problemstillingen *Hvordan formulere læringsfremmende respons for elever på 6. trinn?* vil vi veksle mellom elevtekstene og intervjuet gjort med elevene i etterkant. Fortolkningene av elevtekstene vil kunne bidra til å belyse forståelsen av intervjuene, og motsatt. I tillegg vil vår forforståelse også spille inn, med tanke på at vi har lest mye forskning og teori om emnet. Dette kan være en styrke, fordi vi er nokså oppdaterte på området og det kan hjelpe oss å utvikle forståelse og tolkning (Dalen, 2011, s. 16). Samtidig kan det også være en svakhet i arbeidet om man tillater seg å

bli for subjektiv, og for eksempel legge mest vekt på det som støtter våre egne tanker og meninger (Neteland, 2020, s. 64). Man kan gjerne tillate seg selv å lese mellom linjene, og lete etter skjulte intensjoner og kritisk tolke det som blir sagt i intervjuene (Neteland, 2020, s. 64; Kvale & Brinkmann, s. 239), men det er viktig å ikke la tolkningen dra for langt ut slik at det ikke lenger stemmer overens med det informanten faktisk har sagt. Neteland (2020, s. 64) anbefaler å sjekke om egen fortolkning henger sammen med informantens utsagn er i samsvar ved å gå tilbake og sjekke om du finner et sitat i intervjuet som illustrerer din fortolkning. Dette kan brukes som en pekepinn for å se om en bør gå over fortolkning med et kritisk blikk (Neteland, 2020, s. 64).

Forforståelsen vektlegges i stor grad i hermeneutikken, og fortolkningen bygger også på den forståelsen vi går inn i studien med (Grønmo, 2016, s. 393). Når vi skulle innhente empiri så var vår forforståelse preget av å ha lest mye tidligere forskning og teori om hvordan man skal formulere respons. Sammen med egne erfaringer vil denne forforståelsen være en viktig del av vår forståelse av deltakerne, deres handlinger og vår fortolkning av disse (Grønmo, 2016, s. 393). Vi gikk inn i dette prosjektet med en forforståelse av hvordan den læringsfremmende responsen skulle se ut. I takt med prosjektets gang og gjennom datainnsamling, har vi utviklet vår forståelse av hva læringsfremmende respons er.

Induktiv og deduktiv tilnærming

Man kan skille mellom en induktiv og deduktiv tilnærming til datainnsamlingen. I den deduktive metoden starter man ifølge Jacobsen (2005, s. 28) prosessen med å samle inn data med noen antagelser, eller forventninger om hvordan virkeligheten ser ut. Forventningene man har kommer herunder fra tidligere forskning og teori. Deretter går man ut i feltet og samler inn empiri, og dernest ser man om de forventningene man hadde stemmer overens med virkeligheten, denne tilnæringsmåten går altså fra teori til empiri (Jacobsen, 2005, s. 28). Den induktive metoden går på sin side motsatt vei, altså fra empiri til teori. Her går man ifølge Jacobsen (2005, s. 29) ut i virkeligheten med et tilnærmet åpent sinn, samler inn data, for så å bevege seg tilbake i tenkeboksen og systematisere datamaterialet man har samlet inn. Det er altså empirien man har samlet inn som bidrar til å danne teorien (Jacobsen, 2005, s. 29).

I vår masteroppgave ønsker vi for det første å avdekke informantenes egne erfaringer med lærerrespons i norskfaget, og for det andre ønsker vi å oppnå en større forståelse av de

funnene vi gjør oss, sett i lys av teori. Dette tilsier at vi i prosessen med å samle inn data vil veksle mellom både induktive og deduktive faser. I forkant av datainnsamlingen har vi lest oss opp på mye litteratur og teori, og vi sitter dermed med kunnskap om emnet vi ønsker å forske på, noe som gjør at vi går inn med noen antagelser og en førforståelse. Samtidig ønsker vi å gå ut i feltet med et åpent sinn, og være mottakelig for ny informasjon som kan lede oss på nye veier. Dette synes vi er viktig når vi går inn intervjusituasjonen, da det informantene sier kan gi oss ny kunnskap som videre kan åpne dørene for ny teori vi kan benytte oss av i analysen. Jacobsen (2005, s. 35) forklarer hvordan man i dag, i stedet for å snakke om rene induktive eller deduktive tilnærminger, gjerne snakker om åpne tilnærminger til datainnsamlingen. Ved at vi innehar en åpen tilnærming til datainnsamlingen vår, legger vi ingen begrensninger på den dataen vi skal samle inn, noe som ifølge Jacobsen (2005, s. 35) kan føre oss mot ny og overraskende informasjon som vi ikke hadde tenkt på før vi startet forskningen vår.

3.2 En kvalitativ tilnærming

Når man skal samle inn empiri, er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Johannessen et al. (2016, s. 95) beskriver hvordan kvantitativ forskning kartlegger at noe skjer, mens kvalitativ forskning på sin side avdekker hvorfor det skjer. Thagaard (2009, s. 11) omtaler kvalitative studiers målsetting som å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og herunder er fortolkning av betydning. Kvalitativ metode kjennetegnes ved at man ønsker å utvikle en forståelse av fenomener i tilknytning til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. For oss innebærer det å få en dypere innsikt i hva elevenes anser som læringsfremmende respons. Vi så det derfor som hensiktsmessig å gjennomføre en skriveoppgave med elevene, som de fikk lærerrespons på. For å få ytterligere innsikt i elevenes preferanser og tanker rundt respons, valgte vi også å intervju dem. Vi gjennomførte semistrukturerte gruppeintervjuer, hvor vi tok utgangspunkt i en intervjuguide som inneholdt liste over tema og spørsmål. Dette ga oss mulighet til å stille tilleggsspørsmål, i motsetning til et strukturert intervju der det er faste svaralternativer (Johannessen et al., 2016, s. 137). Denne formen for intervju er en velkjent metode innen kvalitativ forskning, og kan karakteriseres som fleksible og lite formalisert, noe som gir rom for større grad av fleksibilitet og kreative tilpasninger (Befring, 2015, s. 109).

I kvalitativ forskning er det sjelden et mål om å bygge eller teste allmenngyldig teori, men heller å forstå et fenomen eller en hendelse (Nyeng, 2012, s. 71). Derfor er det ofte empiri i

form av tekst, hvor informasjon hentes fra blant annet intervjuer, observasjoner, tekster og symboler (Høgheim, 2020, s. 29). Det innebærer at man får et rikt datamateriale som må systematiseres, analyseres og tolkes. I vårt prosjekt vil dette være både elevtekstene og semistrukturerte gruppeintervju. I det semistrukturerte intervjuet er det rom for å være mer fleksibel og følge opp det informanten sier med utdypende spørsmål. Man kan gå utenfor intervjuguiden og de planlagte spørsmålene (Thagaard, 2009, s. 89). På bakgrunn av dette anser vi et semistrukturert intervju som den mest hensiktsmessige fremgangsmåten for å belyse vår problemstilling.

3.3 Metodetriangulering

Metodetriangulering innebærer at man benytter seg av en kombinasjon av flere metodiske tilnærminger for å belyse problemstillingen (Befring, 2015, s. 36; Grønmo, 2016, s. 67). Vi har valgt to ulike tilnærminger, elevtekstanalyse og gruppeintervju, og Kvale & Brinkmann (2015, s. 137) peker på viktigheten av å reflektere rundt sine valg av metode, samt kunne begrunne disse. I vår forskning vil vi studere hvordan vi kan formulere læringsfremmende respons. Ved å analysere elevtekstene vil vi kunne finne sammenhenger mellom respons og revisjon som vil kunne gi oss en pekepinn på hvilke former for respons elevene anser som verdifulle og ikke. Vi også tatt i bruk kvalitativt intervju som metode, for å gi mer dybde i innsamlet empiri, og dermed kunne bidra til en mer allsidig belysning av problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 68). Til sammen vil disse metodene gi oss innsikt i hva elevene anser som læringsfremmende respons.

3.4 Utvalg

I kvalitative studier er hensikten å innhente mest mulig informasjon og kunnskap om fenomenet og dets kontekst (Johannessen et al., 2016, s. 116). Når vi skal finne informanter til denne type studier vil det være et klart mål med utvelgelsen. Dette blir i metodelitteraturen kalt for strategiske utvalg (Johannessen et al., 2016, s. 116-117). Utvelgelsen bygger ikke på tilfeldighetsprinsippet, men derimot på systematiske vurderinger for å finne et utvalg som er mest relevant og interessant for studien (Grønmo, 2016, s. 103). For vår del er dette elever på 6. trinn.

På grunn av studiens omfang, ønsket vi å bruke seks informanter. Dersom vi hadde hatt et mye større utvalg kunne dette ha ført til at datamaterialet ble for stort og vi ville hatt

vanskeligheter med å gå i dybden (Johannessen et al., 2016, s. 16). For å finne elever som var villige til å delta, tok vi i bruk en fremgangsmåte som har betegnelsen *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2009, s. 56). Det eneste kriteriet vi hadde for utvelgelsen, var at det måtte være elever på 6. trinn. Dette valget tok vi basert på følgende kompetansemål etter 7. trinn fra læreplanen i norsk: *mål for opplæringen er at eleven skal kunne gi tilbakemelding på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i bearbeiding av egne tekster* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Ettersom dette er måloppnåelse etter 7. trinn, forteller det oss at revisjonsarbeid er noe som elevene på 6. trinn er i ferd med å lære seg. Både Bueie (2016) og Jahnsen & Bakken (2020) har basert sine studier på elever fra henholdsvis ungdomsskole og videregående skole. Det samme har vi observert i andre studier på masternivå som tar for seg samme tema. Ettersom det allerede er gjort mye og bred forskning på eldre elever, synes vi det var interessant å basere vår studie på yngre elever. Valget falt derfor på elever på 6. trinn fordi prosessorientert skrivning og revisjonsarbeid ikke er helt ukjent for dem, samtidig som det ikke er helt innarbeidet hos dem å jobbe på denne måten enda. Vi mente at deres tanker og refleksjoner knyttet til prosessorientert skrivning, lærerrespons og revisjonsarbeid ville vært spennende og lærerikt for oss som kommende norsklærere å få vite mer om.

Vi tok kontakt med en skole vi hadde kjennskap til gjennom tidligere praksis, og fikk positivt svar fra en lærer på 6. trinn. For å kunne innhente bredest mulig datagrunnlag, var det også ønskelig at elevene hadde ulikt ferdighetsnivå. Grunnen til at vi ønsket elever som presterer ulikt i norskfaget, var fordi vi ønsket et mest mulig realistisk bilde av hva som kan anses som læringsfremmende respons blant elever på 6. trinn som passer for elever med ulike ferdigheter. Etter å ha vært i dialog med kontaktlæreren, ble vi enige om at hele klassen skulle gjennomføre den samme skriveoppgaven, og ikke bare de elevene som ønsket å være med i studien. På denne måten ville ikke denne skrivingen komme i tillegg til annen undervisning og således kunne oppleves som ekstraarbeid for de elevene som ønsket å delta.

3.5 Datainnsamling

Vi gjennomførte innsamlingen i februar 2022, og på denne tiden var lokalsamfunnet preget av mye koronasmitte og høyt fravær. Til sammen var det åtte elever som ønsket å delta. Med tanke på hvordan smittesituasjonen var, mente vi det ville være lurt å ha med et par ekstra informanter i tilfelle noen ble forhindret fra å delta. Vi gikk derfor fra den opprinnelige planen som var å ha med seks informanter, til å ha med åtte informanter. Det ville gi oss åtte

elevtekster og intervju med fire par - en gutt og en jente i hvert par. Alle åtte som ønsket å delta leverte elevtekst, men én elev fikk ikke revidert teksten på grunn av fravær og påfølgende vinterferie. Vi har derfor valgt å ikke analysere og drøfte denne teksten ettersom den ikke bidrar til å belyse problemstillingen. På grunn av fravær på intervjudagen, endte vi opp med å intervju fire gutter og to jenter. Vårt endelige datamateriale består derfor av sju elevtekster og intervjumateriale fra seks informanter fordelt på fire par som vil bli analysert og drøftet. For å ivareta informantenes anonymitet, har vi valgt å gi dem fiktive navn.

På tidspunktet for gjennomføring av skriveoppgave, skulle elevene avslutte et tema de hadde jobbet med over en lengre periode. Temaet var minoriteter og urbefolkning, med særlig fokus på samer. I tillegg til å ha jobbet med det i norskfaget, hadde det også vært et tverrfaglig arbeid i KRLE og samfunnsfag. Som en del av arbeidet med temaet hadde de blant annet hatt høytlesing av boka «Lappjævel» skrevet av Kathrine Nedrejord, og det var dette som til sammen dannet grunnlaget elevene skulle basere sin tekst på. Derfor var det fordelaktig å utforme en skriveoppgave med tilhørende kriterier (vedlegg 5) som passet med dette temaet. Skriveoppgaven ble laget sammen med læreren for å være sikker på at den var tilpasset elevgruppa og temaet de hadde arbeidet med. Rammen for oppgaven var å skrive en sammenhengende fagtekst, med innledning, hoveddel og avslutning. I oppgaveteksten ble det presisert tre fokusområder – hvordan samene ble behandlet i Norge mellom ca. 1850-1960, hvorfor Norge førte en fornorskningpolitikk mot samene og forklare om samiske barns skolehverdag. Det fremgikk også av oppgaveteksten at det ville bli gitt veiledning underveis i skrivinga, samt at teksten skulle arbeides videre med etter at de hadde mottatt respons.

I tillegg til oppgaveteksten ble elevene presentert for følgende sjekkliste:

Sjekkliste for hva som skal være med i oppgaven:	
Jeg har laget en overskrift som passer teksten	
Jeg har skrevet en innledning (1 avsnitt) som sier litt om hva teksten min skal handle om:	
Jeg har en hoveddel (2 avsnitt) som svarer på punktene i oppgaven:	
Jeg har en avslutning (1 avsnitt) som oppsummerer det jeg har skrevet:	
Jeg har husket å skrive hvor jeg har funnet informasjonen jeg har brukt	
Jeg har sjekket over teksten etter skrivefeil	
Jeg har satt punktum og komma hvor jeg mener det skal være det	

Jeg har stor bokstav i ny setning	
Jeg har skrevet med mine egne ord, og ikke kopiert fra nett	

Sjekklisten består av totalt ni punkter. Fem av de omhandler det innholdsmessige ved elevenes tekst, og fire av de går på det språklige ved elevenes tekst, dette vil vi videre knytte opp mot globalt og lokalt tekstnivå. Sjekklisten utgjør utgangspunktet for det elevene fikk respons på, og vi vil bruke den i analysen til å synliggjøre hvordan elevene har jobbet med revideringen av egen tekst. Videre ser vi på hvor mange endringer som ble gjort på lokalt og globalt tekstnivå, og dette knytter vi opp mot responshandlingene i drøftinga.

Gjennomføring av skriveoppgave

Vi ble enige om at læreren skulle gjennomføre selve skrivinga med elevene uten at vi var med i klasserommet. Vi diskuterte med læreren og ble enige om hvordan hen skulle legge fram oppgaven for elevene, hvilke førskriveoppgaver som var relevante og viktigheten av å formidle til elevene at dette var en prosessorientert skriveoppgave. Det var viktig for oss å understreke at elevene skulle først skrive et utkast som de skulle få respons av oss på, før de deretter skulle revidere og skrive ferdig i neste økt. Vi mente denne førskrivefasen var av betydning for elevenes motivasjon og vilje til å jobbe med teksten over tid, og ikke skrive seg ferdig i første økt.

Grunnen til at vi overlot gjennomføringa av skriveoppgaven til læreren, var hovedsakelig på grunn av at vi ikke ønsket å blande rollene våre. Dersom vi skulle gått inn i klasserommet, hatt en undervisningsøkt og satt de i gang med en skriveoppgave, ville vi presentert oss for elevene i en lærerrolle. Dette kunne ha påvirket den kommende intervjusituasjonen hvor det ikke var ønskelig at elevene skulle se på oss som lærere, men forskere. Formålet med intervjuet var å få tak i elevenes tanker og meninger. Vi mener at dersom elevene så på oss som lærere kunne dette medført at de ikke følte de kunne være ærlige i intervjuene, men heller sagt hva de trodde vi ville høre eller hva de trodde var riktig.

Hele klassen gjennomførte samme skriveoppgave, men informantene fikk respons av oss, resten fikk av læreren. Elevene skrev på iPad med touchtastatur i skriveprogrammet Word. Elevene bruker i det daglige den digitale læringsplattformen Showbie for utdeling og innlevering av oppgaver. Her har de også dialog med lærer, og mottar respons på

innleveringer. Ettersom det var dette de var vant til, ble vi enige med læreren om at de også skulle gjøre det denne gangen. Læreren skulle da videresende elevtekstene til informantene til oss på e-post. Vi formulerte responsen som læreren ga de enkelte informantene på Showbie.

Gjennomføring av gruppeintervju

Etter at elevene hadde skrevet første utkast og mottatt respons på denne, avtalte vi dag for gjennomføring av gruppeintervju. Vi kom til skolen, og intervjuene ble gjort i et rom som var kjent for elevene. På grunn av koronarelatert fravær var ikke læreren vi hadde vært i dialog med til stede, men det påvirket ikke gjennomføringen da det uansett ikke var planlagt at læreren skulle være med på intervjuene. Gruppeintervjuene ble gjennomført etter at elevene hadde fått respons av oss, men før de hadde revidert tekstene sine. Det ville vært ønskelig og hatt intervjuene etter at de hadde fått arbeidet med responsen og revidert tekstene sine, men det lot seg ikke gjøre på grunn av antall norskfaglige timer og vinterferie.

Som forberedelse til gruppeintervjuene utformet vi en intervjuguide. Intervjuguiden er en oversikt over relevante temaer og spørsmål som er utgangspunktet for intervjuet (Høgheim, 2020, s. 132). Fordi vi valgte semistrukturert intervju som metode, var intervjuguiden ment som en plan for gjennomføringen og et hjelpemiddel til å holde fokus. Det var derimot ikke et fastlåst manuskript som måtte følges slavisk, men heller en overordnet plan som det var mulig å dreie bort fra dersom det var behov (Høgheim, 2020, s. 133). For at elevene skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen valgte vi å starte med nøytrale emner, med spørsmål som omhandler skriving generelt i norskfaget. Disse spørsmålene var hovedsakelig ment som en inngangsport til de mer sentrale spørsmålene, men har samtidig verdi for datainnsamlingen og senere analyse fordi de sier noe om elevens holdninger til skriving i norskfaget. Dette er i tråd med Dalen (2013, s. 27) som kaller dette *traktprinsippet*, hvor man starter med nøytrale spørsmål som ligger tett opp mot de mer sentrale spørsmålene. De første spørsmålene bør bidra til at informanten føler seg trygg og avslappet i situasjonen før man går over til de mer sentrale temaene.

Vi valgte å gjennomføre intervjuene som gruppeintervju. Gruppeintervju kjennetegnes ifølge Jacobsen (2019, s. 145) av at man intervjuer en gruppe informanter samtidig, og den som intervjuer fungerer i større grad som en slags ordstyrer. I det ideelle gruppeintervju vil informantene ikke bare svare på spørsmål fra den som intervjuer, men de vil også stille spørsmål til de andre informantene, samt svare på spørsmål fra dem (Jacobsen, 2005). Det at

vi valgte å gjennomføre gruppeintervju i stedet for individuelle intervjuer var et gjennomtenkt valg, der vi først og fremst tenkte at det ville bidra til å trygge informantene i en uvant situasjon, og at det dermed ville gi oss mer informasjon enn hvis vi hadde intervjuet dem hver for seg.

Gruppeintervjuene ble gjennomført med to og to elever sammen. Resultatet av gruppeintervjuet, altså den meningsutvekslingen man får, vil være farget av hvem deltakerne er. Som Jacobsen (2005, s. 176) påpeker er det derfor viktig at man er bevisst når man setter sammen gruppen. På oppfordring fra oss satte læreren sammen elevparene til intervjuene uten noen spesiell føring annet enn å tenke på hvem hen tenkte ville fungere best sammen. Intervjuobjektene våre var elever fra samme klasse. I de to første gruppeintervjuene var elevparene gutt og jente, mens i det tredje var det to gutter. Jacobsen (2019, s. 161) beskriver hvordan de resultatene man får fra et gruppeintervju vil være et produkt av gruppeprosesser.

Under det første gruppeintervjuet med Trond og Hilde gikk praten lett, og de begge ga mye av seg selv, de svarte begge utdypende på spørsmålene og virket engasjerte og interesserte i temaet. I det andre gruppeintervjuet vi gjennomførte med Ida og Harald var det derimot ikke den samme flyten, og her var det særlig Harald som dominerte praten, mens Ida på sin side ikke fikk sagt så mye. I intervjusituasjonen prøvde vi å oppfordre henne til å ta ordet, men det var tydelig vanskelig for henne å utfolde seg og si sin mening. Det ble derfor til at Harald svarte mye, også sa Ida seg enig i det som ble sagt. I det tredje gruppeintervjuet med Erlend og Ole opplevde vi litt det samme, og de begge sa seg mye enig med den andre, uten å ville utdype selv. I fra vårt ståsted kan vi ikke si at noen av elevene sto i det som Jacobsen (2019, s. 161) beskriver som en maktposisjon overfor hverandre. Likevel kan vi spekulere i om det lå til grunn en årsak som ikke var åpenlys for oss. Det kan være mange grunner til at de to siste intervjuene gikk som de gikk. Det kan handle om sjenerthet, at spørsmålene ble for vanskelig, selve intervjusituasjonen, eller at elevparene rett og slett var en dårlig match. Det er i hvert fall tydelig at informantene påvirker hverandre, noe som igjen har betydning for svarene vi fikk, og ikke fikk.

3.6 Metode for analyse av datamateriale

I denne delen av oppgaven skal vi presentere hvordan vi har gått frem for å analysere innsamlet empiri. Vi har analysert elevtekstene en og en. For å gjøre analysen mest mulig oversiktlig, har vi valgt å studere hver enkelt revisjon eleven har gjort i teksten og sett på om

det er en endring gjort på globalt eller lokalt tekstnivå. Videre har vi også sett på hvilken responshandling eleven har mottatt, og hvilken responshandling som har ført til revisjon.

3.6.1 Analyse av elevtekster og respons

Vi har analysert sju elevtekster. Tekstene er skrevet som en sammenhengende fagtekst som de har fått respons av oss på. Etter å ha fått responsen, har elevene revidert tekstene basert på denne. Da vi skulle analysere elevtekstene, brukte vi sjekklista som ble utarbeidet sammen med skriveoppgaven som utgangspunkt. Lista inneholder kriterier både på lokalt og globalt tekstnivå, og tydeliggjorde hva elevene skulle få respons på. Sjekklista ble også brukt som utgangspunkt for lærerresponsen.

Etter at elevene hadde revidert tekstene sine, satte vi hele teksten, både før og etter revisjon, inn i en tabell og markerte hvor de hadde gjort endringer (tabell 1, vedlegg 7-13). Inspirert av Jahnsen & Bakken (2020) fordelte vi også antall endringer elevene hadde gjort på globalt eller lokalt tekstnivå. Jahnsen & Bakken (2020) bruker i tillegg kategoriene egeninitiert og lærerinitiert revidering, som handler om revisjonen er gjort på elevens eget initiativ uten oppfordring fra lærer eller at det er revisjon som er gjort basert på lærerens respons. Fordi datamaterialet vårt er så begrenset, har ikke dette vært et fokus hos oss annet enn at det kort vil bli nevnt i drøftingen. Vi markerte endringer elevene hadde gjort på lokalt tekstnivå med gult, og endringer elevene hadde gjort på globalt tekstnivå med grønt. For å få en oversikt over hvor mange endringer som til sammen var blitt gjort på lokalt og globalt tekstnivå, oppsummerte vi antall endringer på globalt og lokalt nivå i tabellen som synliggjør de revisjonene elevene har gjort. Denne tabellen blir løftet frem og diskutert i drøftingen.

Som nevnt i teorikapittelet bruker vi Otnes & Solheim (2019) sin analysemodell for å analysere responsen vi ga til elevene. For å gi et bilde av hvordan de ulike responshandlingene har fordelt seg i vår respons til elevene gikk vi systematisk til verks. Da vi gjennomgikk responsen vi hadde gitt så vi på setning for setning og hva den inneholdt for å kunne plassere den under riktig responshandling. Hver enkelt elev får derfor sin egen analysemodell, før vi i hovedfunnene illustrerer responshandlingene i et sektordiagram for å se sammenlagt prosentvis fordeling. I likhet med Otnes & Solheim (2019, s. 708), opplevde vi også at noen kommentarer inneholdt flere responshandlinger. Dette løste vi på samme måte som dem ved å 1) diskutere hovedtanken bak kommentaren, og plassere den deretter, eller at

vi 2) delte kommentaren opp og plasserte hver del under riktig responshandling (Otnes & Solheim, 2019, s. 708).

I sin forskning fokuserer Otnes & Solheim (2019, s. 706) bare på konstativene og direktivene da datamaterialet deres i stor grad bare inneholdt det, og i motsetning til ekspressiver er konstativer og direktivet en mer kompleks responshandling. Dette er også tilfellet hos oss, og vi vil derfor sette søkelyset på konstativene og direktivene i videre analyse og drøfting.

3.6.2 Analyse av gruppeintervju

Etter at vi hadde gjennomført alle gruppeintervjuene, gikk vi i gang med å bearbeide det datamaterialet vi hadde samlet inn. Fordi vår hensikt med å intervjuere elevene var å analysere meningsinnholdet, var det naturlig å starte med å transkribere. Vi valgte å skrive ned alt som ble sagt, og av hvem. Fordi dialekt, språkbruk eller andre språklige detaljer ikke var av betydning for vår analysering, valgte vi å transkribere med vanlig skrift og vanlig ortografi på bokmål (Neteland, 2020, s. 62).

Da alle intervjuene var transkribert kunne vi starte med selve analyseprosessen. Vi valgte å gjøre en innholdsanalyse, noe som innebærer en antakelse om at det som informantene i intervjuet sier kan reduseres til ett tema eller en kategori (Krippendorff sitert i Jacobsen, 2019, s. 207). Kategorisering handler om at man samler data som omhandler det samme i en kategori. Dette kalles også for åpen koding (Jacobsen, 2019, s. 207). Kategorier kan ifølge Neteland (2020, s. 63) være basert på teori, tidligere forskning, eller av den innsamlede empirien. På forhånd av datainnsamlingen hadde vi utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som vi anså som aktuelle for å kunne besvare og belyse problemstillingen vår, dette med bakgrunn i tidligere forskning og teori vi har lest. Allerede i intervjuguiden kan man ifølge Jacobsen (2019, s. 208) se tendenser til ulike kategorier, da det man spør om gjerne er rettet mot spesifikke temaer. Da vi skulle sette i gang med å analysere datamaterialet vårt, var det med utgangspunkt i intervjuguiden (vedlegg 4). Basert på denne laget vi kategorier. Vi kom frem til tre hovedkategorier: 1). Responsens utforming - vil elevene ha margkommentar, eller sluttkommentar? 2). Responsens innhold - hva ønsker elevene respons på? 3). Responsens betydning for deres videre skriving, herunder elevenes revisjonsarbeid, samt havnet også alt som handlet om elevenes motivasjon og skrivelyst her. I tillegg hadde vi spørsmål som gikk under disse tilleggskategoriene: metaspråk, skriveoppgaven, skrivekultur og skriverammer. For å skape oversikt gikk vi systematisk gjennom hvert spørsmål og informantens utsagn for

å plassere dem i riktig kategori. Noen av informantenes svar favnet om flere kategorier. Deretter sorterte vi de i en tabell som på en ryddig måte fremstilte sammenhenger og forskjeller i svarene til informantene. Fordi vi har endret og spisset problemstilling underveis bidro arbeidet vi hadde gjort med å lage kategorier det også enkelt å luke ut informasjon som vi ikke lenger fant relevant for å besvare avhandlingens endelige problemstilling. Tema 1-3 er oppgavens hovedkategorier, og det er disse som er utgangspunkt for videre framstilling av funn og drøfting. Hovedfokuset vil dermed ikke være på kategori 4-7, men vi anser det likevel som viktige elementer som støtter opp hovedkategoriene. Derfor vil de bare greies kort ut om i funn og drøfting.

3.7 Kvalitet i studien

Denne masterstudien har som mål å undersøke hvordan formulere læringsfremmende respons. Elevene i vårt utvalg er på dette tidspunktet i en slags startfase når det kommer til å bearbeide og revidere egne tekster. Med det mener vi at elevene har gjort det noen få ganger før, men de har ikke mye erfaring enda, noe som kan bety at de har reflektert lite over denne arbeidsmetoden. I tillegg er utvalget begrenset til sju elevtekster og seks informanter som deltok i intervju. Det vil derfor stille krav til at vi som forskere og intervjuere stiller godt forberedt og kan hjelpe elevene til refleksjon uten å påvirke deres svar.

Jacobsen (2019, s. 245) viser til Hammersley & Atkinson (1987) for å beskrive hvordan kvalitet i kvalitative undersøkelser henger nøye sammen med forskerens evne til å reflektere over forbindelsen mellom den forskningen som er gjort og de resultatene som presenteres. For å vurdere forskningens samlede kvalitet viser Mays og Pope (sitert i Jacobsen, 2019, s. 246) til flere spørsmål en som forsker kan stille seg, blant annet:

- Er det redegjort for hvordan data har blitt samlet inn, registrert og analysert?
- Er beskrivelsen så detaljert at en annen forsker kunne ha gjennomført et tilsvarende forskningsopplegg?
- Er det benyttet tiltak for validering?
- Har forskeren reflektert over hvordan ulike trekk ved undersøkelsen kan ha påvirket funnene?

Med utgangspunkt i spørsmålene viser vi blant annet kvalitet i studien gjennom at vi har gitt en grundig redegjørelse for hvordan vi har samlet inn data, herunder har vi beskrevet

gjennomføringen av skriveoppgaven som vi innhentet elevtekster fra, samt hvordan vi intervjuet seks elever. De innsamlede elevtekstene ble lagret på universitetets skylagringstjeneste, og lydopptakene ble lagret på nettskjema, som omtales som Norges sikreste løsning for datainnsamling. Etter at intervjuene ble transkribert ble lydfilene slettet fra nettskjema, og de transkripsjonene ble oppbevart i skyen. Vi har videre redegjort for hvordan vi har analysert datamaterialet vårt. Elevtekstene ble analysert med bakgrunn i at vi ønsket å se hvilke endringer som elevene hadde gjort på lokalt og globalt tekstnivå. Videre brukte vi Otnes & Solheim (2019) sin analysemodell for å analysere responsen vi ga til elevene. De transkriberte intervjuene ble kategorisert og lagt inn i en tabell for å skape oversikt over sammenhenger og forskjeller i informantenes utsagn. Med bakgrunn i den fyldige beskrivelsen vi har gitt av datainnsamlingsprosessen, hvilke valg vi har tatt og hvilke fremgangsmåter vi har benyttet oss av, mener vi at en annen forsker kunne gjennomført tilsvarende forskningsopplegg. Dog ville funnene avvike, da det handler om utvalget av elever. Gjennom metodetriangulering har vi undersøkt problemstillingen vår med ulike metodiske innfallsvinkler (Jacobsen, 2019, s. 237). Vi har som nevnt innhentet elevtekster med respons, og gjennomført gruppeintervju.

Vi mener at disse to innfallsvinklene utdyper hverandre, og på den måten kan vi argumentere for at resultatet vi har fått er gyldig. Vi har også reflektert rundt trekk ved undersøkelsen som kan ha påvirket funnene. Det var for eksempel vi som ga elevene responsen, og det vil si at resultatene i stor grad er påvirket av det. Fordi vi på tidspunktet for responsgivingen hadde lite erfaring med å gi elever respons på skrevne tekster, var ikke vår vurderingskompetanse så god, og heller ikke så gjennomtenkt som den ville vært med mer erfaring og mer kunnskap rundt det å gi læringsfremmende respons. Vi var ikke forberedt på at utformingen av vår respons ville ha så stor betydning for de funnene vi har gjort. I forkant av datainnsamlingen reflekterte vi i tillegg mye rundt vår rolle som forskere, og hvordan den ville påvirket i intervjusituasjonen dersom vi gikk inn i klasserommet og presenterte oppgaven for dem som lærere. At vi valgte å ikke blande lærerrollen og forskerrollen mener vi kan ha betydning i positiv forstand for de svarene vi fikk.

3.7.1 Reliabilitet

Begrepet *reliabilitet* handler om hvor pålitelig datamaterialet er (Grønmo, 2016, s. 240). Thagaard (2009, s. 198) knytter begrepet til hvordan en gjennom kritisk vurdering av prosjektet får inntrykk av at arbeidet er redelig og pålitelig. Høy reliabilitet i en oppgave er

avhengig av at en redegjør for hvordan dataene er blitt utviklet i forskningsprosessen. Dette innebærer at forskeren må argumentere for å overbevise en kritisk leser om studiens kvalitet (Thagaard, 2009, s. 198). Ofte knyttes begrepet reliabilitet mot hvor stort samsvar det er mellom datasettene fra gjentatte datainnsamlinger (Grønmo, 2016, s. 241). Det vil si om en annen forsker bruker de samme metodene så vil hen komme frem til samme resultat, noe som i utgangspunktet vil tilsi at oppgaven er preget av høy reliabilitet (Thagaard, 2009, s. 198). Dette kalles *repliserbarhet*, og er vanskelig å få til i kvalitative studier og i forskning der mennesker samhandler med hverandre (Thagaard, 2009, s. 198). Å reproducere data fra vår kvalitative studie vil være utfordrende fordi dataene blir til i et samspill mellom oss som forskere og informantene. For å styrke reliabiliteten i kvalitative studier må man heller fokusere på å være tydelige og nøyaktige i beskrivelsene av hvilke fremgangsmåter og metoder vi benytter oss av (Befring, 2015, s. 56). Dette har blitt gjort ved å gjøre forskningen vår mest mulig transparent gjennom en fylldig beskrivelse av de valg vi har tatt, og hvilke fremgangsmåter vi har benyttet oss av.

3.7.2 Validitet

Begrepet *validitet* knyttes til de tolkningene man trekker ut fra datamaterialet, og om de er gyldige til å belyse problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241; Høgheim, 2020, s. 80). Lav validitet tyder på at metodene er ikke passer til problemstillingen, slik at man faktisk undersøker noe annet enn det man ønsket. Høy validitet viser derimot at det er samsvar mellom hensikten med undersøkelsen og resultatene (Grønmo, 2016, s. 242). Fordi vi ønsket å forske på hvordan formulere læringsfremmende respons på skriftlige tekster i norskfaget for elever på 6. trinn, var vi ikke i tvil om at vi måtte gjennomføre en aksjon med elevene i form av en skriveoppgave. Ved å gjennomføre en prosessorientert skriveoppgave med elevene ville vi kunne se konkret hvor og hvilke endringer elevene gjorde basert på responsen. Vi ønsket imidlertid også å få vite hvordan elevene foretrekker at responsen er utformet og hva den skal inneholde. For å få svar på dette, måtte vi få tilgang til elevenes tanker og refleksjoner gjennom intervju.

3.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om hvorvidt funnene i studien kan generaliseres til å gjelde en større gruppe enheter (Jacobsen, 2015, s. 222). I vår studie er det totalt sju elever som deltar med elevtekster, og seks av disse deltar også i gruppeintervju. Det er for få til at vi kan trekke noen

konklusjoner om overførbarhet til å gjelde større deler av populasjonen, men dette er heller ikke den kvalitative studiens hensikt. Det er å forstå og utdype begreper og fenomener (Jacobsen, 2015, s. 222). Likevel vil funnene våre kunne gi verdifull informasjon som kan settes inn i en større sammenheng. Gjennom vår forskning har vi kommet frem til funn som kan ha betydning for andre lærere som arbeider med elever rundt samme klassetrinn. I drøftingen av våre funn har vi sett på både styrker og svakheter, og disse vil kunne være nyttige for lærere som ønsker informasjon og tips om hvilken type respons som funker og hva elevene foretrekker når det kommer til responsens utforming og innhold.

3.8 Forskningsetikk

Undersøkelsen vår baserer seg på å samhandle med barn under 15 år. Barn har særlig behov for og krav på beskyttelse (Befring, 2015, s. 32). Dette medfører et ekstra stort ansvar på oss som forskere å forske på en redelig måte slik at det ikke hersker noen tvil blant deltakerne at all deltakelse er frivillig og basert på samtykke (Befring, 2015, s. 31).

Før datainnsamlingen starter, ble det tildelt informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene. Vi utformet et skjema til foresatte, og et tilpasset skjema til barna for å forsikre oss om at informasjonen var tilpasset alle, og for at elevene skulle ha en reell mulighet til å gi samtykke eller ei. Elevene fikk samtykkeskjema til foresatte med hjem. For å være sikker på at alle elevene fikk og forsto informasjonen, gikk læreren gjennom skjemaet muntlig i plenum. Elevene fikk her mulighet til å stille spørsmål og dermed oppklart hvis det var noe de var usikre på.

På grunn av barnas lave alder måtte også foresatte samtykke. I dette skjemaet ble formålet med undersøkelsen, informasjon om forskerne, personvern og anonymitet, hva det innebærer å delta og muligheten for å trekke seg presentert og forklart. Vi tydeliggjorde også gjennom hele forskningsprosessen for elevene som deltok at alt er frivillig og at ingen ting de sier eller gjør kunne ha noen negative konsekvenser for dem.

All lagring av forskningsdata ble gjort på en sikker måte slik at deltakernes anonymitet ivaretas. Vi brukte universitetets skylagringstjeneste, samt gjorde lydopptak med godkjent lydopptaker. Alle deltakerne ble anonymisert med fiktive navn i oppgaven, og lydfiler ble slettet etter transkribering. Ettersom forskningsprosjektet vårt innebar behandling av personopplysninger, ble det søkt om tillatelse hos NSD, som ble godkjent 30.11.21.

3.9 Oppsummering av metodekapittelet

I dette kapittelet har vi gjort rede for de ulike metodiske valgene som ligger til grunn for gjennomføringen av datainnsamlingen som denne masteroppgaven bygger på. Vi valgte å gjennomføre en kvalitativ studie av hvordan man kan formulere læringsfremmende respons på skriftlige tekster i norskfaget for elever på 6. trinn. For å kunne gi et best mulig svar på dette, valgte vi å analysere elevtekster og gjennomføre gruppeintervjuer. Elevtekstene ble analysert med fokus på hvilke revisjoner elevene har gjort på lokalt og globalt nivå, og hvilken responshandling som førte til denne revisjonen. Videre gjorde vi en innholdsanalyse av gruppeintervjuene, og fordelte materialet i tre hovedkategorier: 1). Responsens utforming - vil elevene ha margkommentar, eller sluttkommentar? 2). Responsens innhold - hva ønsker elevene respons på? 3). Responsens betydning for deres videre skriving. Disse kategoriene ga en forståelig og tydelig oversikt over datamaterialet vårt slik at vi kunne knytte funn fra intervjuene mot funn fra elevtekstanalysen.

Sist i kapittelet har vi drøftet kvalitet i studien, inkludert studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet, før vi rundet av med å reflektere over etiske betraktninger vi har måttet forholde oss til i arbeidet med denne masteravhandlingen.

4. Funn

I dette kapittelet presenteres funn vi har gjort gjennom analyse av elevtekster og intervju. Funn fra elevtekstene presenteres en og en, mens funn fra gruppeintervjuene vil bli presentert i avsnitt ut fra kategorier. Alle elevene har fiktive navn for å ivareta deres anonymitet.

4.1 Presentasjon av funn fra elevtekster

Sjekklista som var en del av skriveoppgaven (vedlegg 5), har vært sentral i vår analyse av elevtekstene. I tillegg satte vi hele teksten, både førsteutkast og revidert utgave, inn i en tabell for å synliggjøre hvilke endringer eleven hadde gjort basert på responsen, og på hvilket tekstnivå. Vi har også, etter inspirasjon fra Otnes & Soheim (2019), sett på ulike typer responshandlinger, og laget en tabell som kategoriserer de ulike responshandlingene. Disse synliggjør hvilke typer respons vi har gitt, eller ikke gitt. Alle elevene fikk responsen som sluttkommentar. Som vedlegg 7-13 ligger den enkeltes elev tekst før og etter revisjon med antall endringer på lokalt og globalt tekstnivå (tabell 1), lærerresponsen (tabell 2) og tabell som viser de ulike responshandlingene (tabell 3).

4.1.1 Trond

Trond (vedlegg 6) har totalt fått 6 ulike responshandlinger. Han fikk respons i alle hovedkategoriene, men ikke i underkategoriene kritikk eller negative ekspressiver. Responsen innledes ved å rose eleven for god innledning og hoveddel som viser god forståelse for temaet. I neste kommentar etterspør vi om å utdype enda mer om samiske barns skolehverdag for å heve nivået på teksten, og vi stiller to konkrete spørsmål for å hjelpe eleven videre. Trond har valgt å svare på ett av disse, og har lagt til to setninger til på avsnittet.

Trond får også en oppfordring om å lese gjennom teksten og luke ut skrivefeil. På tross av denne oppfordringen, og at han har gjort andre endringer i teksten, har han ikke rettet opp i skrivefeilene. Han har også skrevet et ord riktig i et avsnitt, men feilstavet det samme ordet i neste avsnitt. Dersom Trond hadde fått margkommentarer som påpekte konkrete skrivefeil, er det større sannsynlighet for at han ville ha rettet opp i disse. Denne antagelsen er basert på funn fra intervjuet, hvor Trond forteller at han liker best margkommentarer for de viser tydelig hvor han må gjøre endringer. I tillegg til de andre endringene, har Trond på eget initiativ endret noen setninger ved å legge til mer informasjon og utdype meningen i setningen.

4.1.2 Hilde

Hilde (vedlegg 7) har fått respons i alle hovedkategoriene, men ikke kritikk, spørsmål, befalinger eller negative ekspressiver. Den første kommentaren peker på hva hun har fått til, og roser henne for mengden informasjon. Hun har skrevet en lang tekst, og hun evner å innhente informasjon fra flere ulike kilder. Denne informasjonen har hun klart å bruke på en god måte i arbeidet sitt. I den andre kommentaren blir hun oppfordret til å lese teksten høyt for å lette kunne avdekke skrivefeil. Hilde har ikke rettet opp i skrivefeil, med unntak av et ord som var feilskrevet.

Hilde har også gjort noen egeninitierte endringer. Hun har lagt til et konkret eksempel fra ei bok de har jobbet med i undervisninga fram mot skriveoppgaven, samt gjort mindre omskrivninger i hoveddelen.

4.1.3 Ida

Idas respons (vedlegg 8) dekker også alle hovedkategoriene, men hun har ikke fått spørsmål, befalinger eller negative ekspresser. Først i responsen får hun en oppmuntrende kommentar som peker på Idas styrker som tekstskaper, og hva hun har oppnådd så langt. Videre påpekes det at hun i tråd med sjekklista har to avsnitt i hoveddelen, men at avslutningen mangler. Hun får tips til hvordan avslutningen kan oppsummere det hun allerede har skrevet. Ida har formulert en setning til avslutning, men denne står ikke som et eget avsnitt slik som skriverammene krever, og hun har heller ikke fulgt oppfordringen om å oppsummere teksten i avslutningen.

Siste kommentar er et tips om å lese teksten høyt for seg selv for å lettere kunne plassere riktig tegnsetting, samt oppdage skrivefeil. Ida har ikke gjort noen endringer hverken på skrivefeil eller tegnsetting.

4.1.4 Harald

Harald (vedlegg 9) har fått respons i hovedkategoriene konstativer og direktiver. Han får ros for en god overskrift som sier noe om innholdet og en velskrevet innledning. Videre stilles det krav om å bruke sjekklista som hører med skriveoppgaven for å være sikker på at alle punktene oppfylles.

Harald har skrevet tre avsnitt i hoveddelen, hvor innholdet i de to siste ikke var mulig å tolke. Teksten bar preg av slurvefeil som følge av skriving på touchtastatur, samt manglende korrekturlesing. Harald ble derfor oppmuntret til å lese gjennom teksten, enten høyt for seg selv eller en medelev, for å oppdage skrivefeil og lettere kunne se hvor det var behov for å omformulere setningene og omskrive teksten.

I første del av teksten har han ikke rettet opp skrivefeil, hverken stavefeil, tastefeil eller feil tegnsetting. Han har gjort mindre overflatiske revisjoner som ikke har noen betydning for tekstens struktur eller meningsinnhold. Dette har han derimot gjort i avsnitt to og tre av hoveddelen. Han har både omformulert teksten, lagt til meningsbærende elementer for å utdype hva han mener, samt rettet opp skrivefeil slik at teksten var mulig å lese og forstå.

4.1.6 Ole

Ole (vedlegg 10) har fått respons i hovedkategoriene konstativer og direktiver, fordelt på alle underkategoriene tilhørende disse, unntatt kritikk. I utkastet har Ole skrevet 3 avsnitt, ett på innledningen og to på hoveddel, og han får skryt for en ryddig og informativ innledning. Vi oppfordrer han til å spisse overskriften noe, slik at den forteller mer om hva som er temaet i teksten. Det har han ikke gjort etter revisjonsfasen.

Ole får også skryt på hoveddelen, men han blir også oppmuntret til å utdype mer. Han får presentert to spørsmål som hjelp til hvordan det kan gjøres. Det ene spørsmålet har han skrevet om til en fortellende setning uten å utdype eller presentere et svar. Hensikten med det andre spørsmålet var å få Ole til å fortelle og beskrive enda mer om samiske elevers skolehverdag. Dette har han delvis gjort i utkastet, dog på et overfladisk nivå, men ikke utdypet videre etter revisjonsfasen. Likevel har Ole påpekt i avslutningen at han har gjort dette etter å ha revidert teksten.

Til sist i lærerresponsen ble det fremmet et krav om å oppsummere teksten i en avslutning og henvise til kildene som er brukt, slik som det kommer frem av sjekklista. Dette har Ole delvis gjort. Han har lagt til et avsnitt som fungerer som en avslutning, men det er i aller høyeste grad en omskriving av innledningen.

4.1.7 Hermine

Hermine's respons (vedlegg 11) består av responshandlinger i kategoriene konstativer og direktiver. Hun får mye ros, ett forslag/råd og to befalinger, men hun får ikke kritikk eller spørsmål. Hun har heller ikke fått respons i kategorien ekspressiver. Hermine's tekst er både velskrevet og informativ, og hun får ros for både innledning og hoveddel. Hun mangler derimot avslutning og kildeliste. Hun har presisert i første avsnitt i hoveddelen hvor hun har hentet informasjonen, men både sjekklista og lærerresponsen sier eksplisitt at denne skal komme sist i teksten. Hun blir også oppfordret til å bruke sjekklista aktivt for å være sikker på at hun får med alt som skal være med, og hun får tips om at avslutningen kan være en oppsummering av det hun har skrevet. Selv om hun både blir oppfordret til å bruke sjekklista i revisjonsfasen, tips til hvordan hun kan oppsummere avslutninga og påminnelse om kildehenvisning til slutt, følger hun ikke opp i revisjonsarbeidet.

I utkastet avslutter hun med at hun håper vi [leseren] lærte noe av teksten hennes. Etter å ha revidert har hun lagt til en påminnelse om at samene som urbefolkning var her [i Norge] først, og ingen har rett til å behandle de forskjellig. Hun har derfor ikke fulgt opp tipset om hvordan en avslutning kan være, og hun har heller ikke fulgt punktet om avslutning fra sjekklista.

4.1.8 Sara

Responsen til Sara (vedlegg 12) inneholder responshandlinger i kategoriene konstativer og direktiver. Hun har fått både ros, kritikk, forslag/råd og befalinger. Hun har fått respons på både det innholdsmessige og det språklige ved teksten. Hun får oppmoding om å utdype avslutningen, samt at hun må legge til kildeliste. I tillegg blir hun som flere av de andre bedt om å lese gjennom teksten for på den måten å luke ut skrivefeil.

I den reviderte utgaven av teksten har Sara utdypet avslutningen med en setning, og hun har lagt til hvor hun har hentet informasjonen fra. Med tanke på å lese gjennom teksten for å luke ut skrivefeil kan vi ikke se at det er blitt gjort. I førsteutkastet av teksten kan vi for eksempel se at hun har skrevet «va» i stedet for «hva». Etter at hun har revidert teksten, kan vi se at hun bruker begge variantene.

4.2 Presentasjon av funn fra gruppeintervju

I denne delen av oppgaven vil vi presentere funn fra gruppeintervjuene. Da vi skulle analysere intervjuene, kategoriserte vi dem i tre hovedkategorier – responsens utforming, responsens innhold og elevenes revisjonsarbeid, og herunder vil vi ta for oss relevante funn fra underkategoriene metaspråk, skriveoppgaven, skrivekultur og skriverammer.

4.2.1 Responsens utforming

På spørsmål om hvordan elevene foretrekker å få formidlet respons er det stor enighet i at de liker best å få det skriftlig. Hilde beskriver hvordan det å få respons muntlig, ansikt til ansikt, kan være ubehagelig, og at hun dermed foretrekker å få det skriftlig:

Hilde: Ja, det bare føles bedre å få det på ark for det er litt sånn, nesten litt sånn ubehagelig å få det face to face. Det er det. Så det er litt bedre å få det skriftlig på papir eller ark, eller sånn.

Intervjuer: Så da er det bedre å få det på papir så du kan lese det selv?

Hilde: Ja, det er jo egentlig sånn vi gjør det nå. Av og til hvis du har gjort det sånn veldig dårlig, da kan det hende de tar og prater. Men det er liksom, de er ikke strenge. Da er det bare at de tar liksom en hyggelig prat. Men fortsatt er det litt ubehagelig, jeg vet ikke. Ingen grunn egentlig.

At de helst vil ha responsen skriftlig begrunner informantene blant annet med at de da kan ha responsen foran seg når teksten skal revideres, det gjør det enklere å huske, samt at de kan se på den igjen ved en eventuell senere oppgave.

Elevene er delte når de blir spurt om responsen bør skrives underveis i margin, eller som en oppsummering på slutten. Erlend og Ole vil aller helst ha responsen som en sluttkommentar, mens Trond, Ida og Harald synes margkommentarer er best. Trond begrunner det med at: (...) *da vet du liksom hvor du har gjort en feil*, og Harald liker hvordan margkommentarene gjerne er mer spesifikke enn sluttkommentarene. Hilde på sin side ønsker gjerne en kombinasjon av begge deler: *Jeg synes begge er bra fordi jeg får det for eksempel mest på slutten. Men det er egentlig litt greit for da får du liksom alt oppsummert på slutten, sånn at du husker alt. Men det er fortsatt greit å få det litt underveis.*

4.2.2 Responsens innhold

Når elevene blir spurt om hva de finner mest nyttig å få tilbakemelding på i sakprosaetekster, svarer to av seks at de synes det er mest nyttig å få tilbakemelding på det innholdsmessige ved teksten, mens de resterende er opptatt av det språklige, slik som ordvalg og skrivefeil.

Derimot endrer oppfatningen seg når samtalen dreier seg over til tekster av skjønnlitterær karakter. Da svarer de to som kun var opptatt av respons på det innholdsmessige at det også er fint å få respons på det språklige ved teksten:

Intervjuer: Hvis dere skriver skjønnlitterære tekster, er det fortsatt innhold da? Eller er det greit å få tilbakemelding på andre ting?

Trond: Det er greit å få tilbakemelding på alt.

Intervjuer: Uansett hva dere skriver?

Hilde: Det er greit å få tilbakemelding på innholdet, og kanskje litt sånn rettskriving, og sånne ting.

For å kunne gjøre endringer i eget tekstarbeid på bakgrunn av respons kreves det at elevene forstår innholdet i responsen. Vi lurte på hva de gjør hvis de ikke forstår den. Informantene er samstemte i at om de ikke forstår hva som menes med responsen fra læreren, så gjør de noe med det. Enten spør de den læreren som ga responsen, en annen lærer, eller foresatte hjemme. Hilde fastslår at hun gjør det fordi det handler om å vite hva hun kan jobbe videre med:

Hilde: Hvis det er hjemme jeg får sånn tilbakemelding, da kan det hende at jeg bare spør mamma, og hvis jeg er på skolen så kan det hende at jeg går til for eksempel *lærer 1* eller *lærer 2* og bare spør hva det betyr sånn at jeg vet hva jeg kan jobbe videre med.

På spørsmål om hvordan det ville sett ut hvis elevene skulle gitt respons til hverandre, som skulle gitt medeleven lyst til å skrive, svarer alle at man bør få med hva som er bra med teksten, men også det som de må fortsette å jobbe med.

Hilde: Hvis det hadde vært lite punktum og komma, eller punktum og komma der det ikke skulle vært, så ville jeg sagt ifra om det. Men ikke på en sånn måte at du blir lei deg eller ikke har lyst til å skrive. Også er det hvis det ikke er stor bokstav. Jeg hadde egentlig skrevet det, men på en fin måte så ikke den

personen blir såra eller deppa og tror at de har gjort feil. Også hadde jeg jo skrevet at de hadde gjort det veldig bra og at de var flink og sånn. Og ting de måtte jobbe videre med.

Trond: Jeg er enig.

Hilde: Jeg hadde hatt mest fokus på de bra tinga kanskje, også hadde jeg tatt med det mest viktige av den dårlige sida. Også hadde jeg brukt den bra sida til å lage motivasjon så de skulle skrive videre. For det er liksom ikke noe gøy å sitte å skrive om man ikke har lyst til det. Da blir det bare tungt.

Trond: Først kunne man skrevet det som de hadde gjort riktig, så hadde man bare lagt inn det de må se litt på og rette opp i.

Også når de snakker om egne preferanser med tanke på innholdet i respons fra lærer, fremhever informantene at det både må komme frem hva som er bra, men også det de må arbeide videre med.

Erlend: Kanskje at man har gjort det og det bra, men at den ene biten kunne man gjort det litt bedre på.

Ole: Ja (enig med Erlend).

Hilde: Alle tilbakemeldinger de er jo på en måte positive, men det er jo selvfølgelig gøyere å skrive når du vet at du har gjort det bra. Når du vet at du har skrevet rett sånn at det ikke er noe du må rette på. Da får du mot til å fortsette å skrive.

Trond: Noen ganger er det jo greit å få en litt sånn dårlig.. Altså, du lærer jo av det. Da vet du hva du må gjøre til neste gang.

Harald og Ida poengterer at begge typer respons må til for å gi skrive lyst.

Harald: Ha med at du må øve på det og det, og det er viktig at du ikke gjør det på den og den måten, men at du må gjøre det på den måten.

Ida: Ja (enig med Harald).

Intervjuer: Så dere liker å få helt konkret hva som er bra, og helt konkret hva du må gjøre videre?

Harald: Ja.

Ida: Ja.

Harald: I hvert fall da det blir mest lett å forstå syns jeg.

Ut fra det informantene sier, ser det ikke ut til at det å få «negativ» respons/kritikk er noe som vipper de av pinnen. Det kan se ut som alle har en forståelse av det som noe som de må jobbe videre med. Både «negativ» og positiv respons er dermed velkommen hos alle informantene, og det kan til og med skape motivasjon til videre skriving.

Intervjuer: Hva gjør den positive tilbakemeldingen med deg?

Erlend: Da blir man jo fornøyd.

Ole: Ja, at du tenker at du har gjort det bra i hvert fall.

Intervjuer: Hva med en tilbakemelding som forteller deg hva du kan gjøre bedre?

Erlend: Det funker jo nesten på samme måte, bare at da fokuserer man jo ikke på det som er bra, men det som man kunne gjort det bedre på.

Ole: Ja (enig med Erlend).

Intervjuer: Gir det deg motivasjon til å skrive videre, eller gir du på en måte litt opp da?

Ole: Jeg syns det gir motivasjon at de ser at du kan gjøre det bedre.

Å motta kritikk kan føles ubehagelig, og dette setter Hilde ord på:

Hilde: For meg, du bli jo ikke akkurat glad, men sånn.. Men det er på en måte litt sånn godt å få en sånn tilbakemelding også for da vet du hva du kan jobbe videre med og da... For det er jo ingen som kan gjøre alt perfekt liksom, det vil jo alltid være feil. Men noen ganger kan du bli lei deg.

Intervjuer: Så selv om en negativ tilbakemelding kanskje gjør at du blir litt lei deg, så føler du at den også hjelper deg å bli bedre?

Hilde: Ja, den kan hjelpe meg med å se hva man kan gjøre for å bli bedre i faget.

Kritikk kan gis i flere ulike former, og som lærer er det viktig å huske på at elevenes skrivekompetanse er under utvikling. Respons som påpeker hva eleven mestrer, men også hva eleven må gjøre for å bli enda bedre er viktig for elevens læring og utvikling. Som lærer skaper man relasjoner med elevene sine, og vil etter hvert kunne vite hvordan man kan legge

frem kritikk på en slik måte at eleven ikke føler det ubehagelig, men heller føler motivasjon og økt lærelyst.

4.2.3 Responsen betydning for videre skriving

Intervjuene fant sted før revidering av tekstene, og elevene er samstemte når de blir spurt om de tror de vil benytte seg av responsen de har mottatt på den konkrete skriveoppgaven knyttet til dette prosjektet, for å revidere teksten sin. Erlend peker på at responsen bidrar til at han vet hva han kan gjøre bedre, og Harald beskriver hvordan han med hjelp av responsen både kan bruke det til videre arbeid med teksten, og på sikt ikke gjøre de samme feilene igjen. Dette er Ida enig i.

Intervjuer: På hvilken måte tenker du da?

Harald: Bruke det videre og hjelpe deg selv med det, og ikke gjøre de feilene neste gang, kanskje.

Ida: Det samme.

På spørsmål om hva de gjør når de får respons fra læreren er trenden blant informantene at de tar med seg responsen videre. Harald er tydelig på at han bruker responsen aktivt i skriveprosessen. Ida forteller at hun bruker responsen, men at det likevel ikke alltid hjelper henne. Hun mener at margkommentarer kan hjelpe på.

Intervjuer: Hva gjør du når du får ei tilbakemelding fra læreren?

Harald: Da leser jeg den, også ser jeg på teksten, også går jeg tilbake, fortsetter, og frem og tilbake flere ganger.

Ida: Jeg bruker å lese gjennom teksten flere ganger, men noen ganger blir det fortsatt feil.

Harald: Det er derfor jeg liker å få markert der jeg har feil.

Ida: Ja det syns jeg også.

Hilde er ikke i tvil om at respons er til hjelp for henne og forteller at responsens formål er å hjelpe henne til å bli enda bedre:

Hilde: Altså, jeg bruker jo de tilbakemeldingene til å bli bedre selvfølgelig. For det er jo det de er til for. For du skal vite hva du har gjort rett og hva du har gjort galt [...].

Hvordan Trond bruker responsen fra lærer er avhengig av hvordan de skal jobbe videre. Dersom det er en tekst de skal jobbe videre med, liker han å ha responsen som margkommentar slik at det blir lettere å bruke den underveis i revideringa:

Trond: Det spørres om vi skal fortsette med den eller ikke. Men sånn, skal vi fortsette så kunne jeg tenke meg å ha tilbakemeldinga ved siden av å lese den et par ganger mens jeg skriver. For å huske hva jeg har skrevet og hva jeg ikke har skrevet riktig.

Erlend og Ole er ikke helt tydelige på hva de gjør med lærerresponsen, men antyder at også de tar med seg deler av responsen videre:

Intervjuer: Hva gjør du når du får ei tilbakemelding fra læreren? Leser du den, også tenker du ikke mer over det, eller er det noe som du på en måte tar med deg videre?

Ole: Noe tar man med videre.

Erlend: En liten del.

Fordi skriveoppgaven til elevene inneholdt en sjekklister/kriterier som var utgangspunktet for responsen vi ga dem, var vi interessert i å høre om de hadde brukt den, og hvordan det eventuelt hadde hjulpet dem i skrivingen av oppgaven. Alle informantene sa at de hadde brukt sjekklister i løpet av skriveprosessen sin. Ole beskriver på hvilken måte det hjalp han å ha kriteriene framfor seg:

Ole: Det var kanskje litt lettere å finne ut hva vi skulle skrive.

Også Harald synes det var nyttig å ha sjekklister å forholde seg til i skriveprosessen slik at han kunne bruke den til å forsikre seg om at han fikk med seg alt som skulle være med:

Harald: Syns det var greit, for da kunne man også se over, gå tilbake og se, krysse av.

På spørsmål om hva som gir elevene skrive lyst, og om det er noe læreren kan bidra med kan det ut fra svarene til informantene se ut som at skriveoppgaven og arbeidsmåten er av betydning. Utdrag fra gruppeintervjuet med Erlend og Ole:

Erlend: Det kommer jo an på hva man skriver.

Ole: Ja.

Harald på sin side peker på at man får mindre lyst jo mer læreren maser, men er enig i at arbeidsmåten som læreren legger opp til kan bidra til skrive lyst.

Intervjuer: Hva er det som gir deg skrive lyst? Kan læreren bidra til dette?

Harald: Det er egentlig bare oss selv. Man får mindre lyst jo mer læreren maser.

Intervjuer: Slik som dere har jobbet nå, er det med på å gi skrive lyst?

Ida: Mhm.

Harald: Ja, og det blir mye enklere da. For hvis man skal skrive en tekst må man nesten jobbe med akkurat det i flere uker før du skriver det, det gjør det mye enklere.

Hos Hilde ser det ut til at hun allerede har skrive lysten internalisert, mens Trond trenger med motivasjon for å opprettholde skrive lyst over tid.

Hilde: For meg så... egentlig, jeg liker veldig godt å skrive for det kan du bruke dine egne ord, og det er ikke noe standard på en måte. Det må ikke være sånn eller sånn. Jeg skriver på fritida, i for eksempel dagbok, skriver historier og masse sånn. Det er egentlig greit.

Intervjuer: Syns du det er kjekkest å skrive historier, eller har du også lyst til å skrive andre type tekster?

Hilde: Altså sånn, begge deler er ganske gøy. Tekster i norsken, for eksempel om samene, det er gøy. For man lærer jo. Det man lærer om er jo viktig. Så, jeg syns egentlig det er like gøy.

Trond: Jeg har egentlig ikke skrive lyst sånn hele tiden. Jeg syns det er gøy å skrive, til en viss grad. Hvis det er sånn kjempemye, over flere dager. Det er litt gøy, da har man noe å gjøre. Men også noen ganger er det litt kjedelig.

Intervjuer: Hva er kjedelig?

Trond: Å sitte i ro.

Intervjuer: Men sånn som nå, dere har hatt et tema over flere uker, jobbet med ulike tekster, lest boka “Lappjævel”. Er det noe som er med på å gi skrivelyst?

Hilde: Ja.

Trond: Ja, litt.

Hilde: For eksempel så er “Lappjævel” en veldig bra bok. Og når det er flere ting med så du skal få lære, så du slipper å bare sitte i ro i klasserommet på en pult å høre på kjedelig prat på tavla. Det gir deg ikke noe mer lyst å skrive. Så jeg kjenner at det er bedre for alle sammen hvis man lærer den tingen på flere måter. Dra på tur, bygge lavvo, lage mat, lese. Ikke bare sitte i ro.

Timingene av responsen har ifølge forskning mye å si. Vi ønsket å gi elevene respons når de fortsatt var i sin egen skriveprosess, og dermed mottakelig for respons. I gjennomgangen av skriveoppgaven ble det fremhevet at de skulle levere inn et utkast, som de videre skulle få respons på. Deretter skulle gjøre revisjoner basert på responsen og til slutt levere ferdig tekst. Derimot kom det frem i intervjuet at Hilde og Trond følte seg ferdig med teksten når de leverte førsteutkastet:

Hilde: «Ja. Altså, jeg skriver ganske, ganske fort så jeg ble ferdig med den teksten nå, når vi begynte.»

Trond: Jeg brukte to dager. *Lærer 1* fikk ikke sett over teksten, om jeg hadde skrevet alt jeg skulle skrive. Også måtte jeg bare rette opp i noe.»

4.3 Hovedfunn

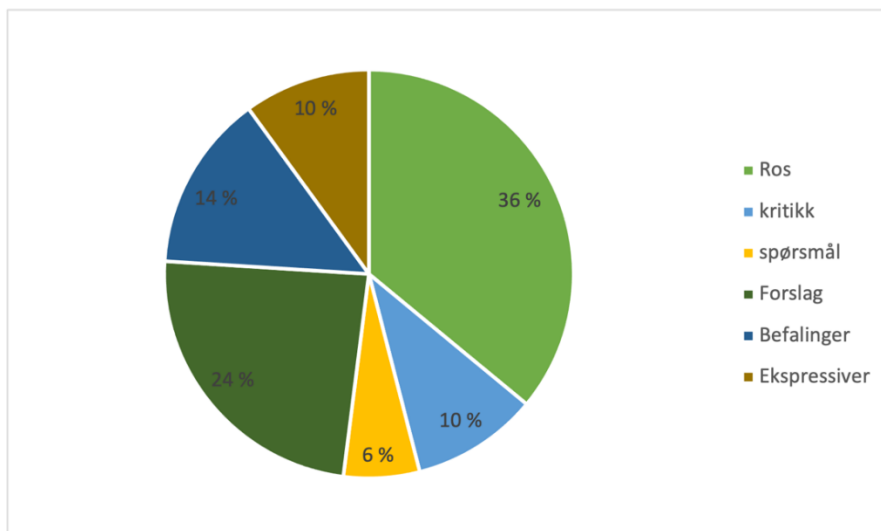
På bakgrunn av analysene vi har gjort, vil vi her liste opp det vi anser som våre hovedfunn. Disse vil videre bli diskutert i drøftingen.

For det første finner vi at elevene er klare på at de ønsker å få responsen fremstilt skriftlig, men det er delte meninger om de ønsker den fremstilt som en sluttkommentar, eller om de vil ha margkommentarer. For det andre finner vi i elevtekstanalysen at det er blitt gjort flere endringer på globalt tekstnivå, enn på lokalt tekstnivå (tabell 1). I drøftingen vil vi sette dette i sammenheng med det elevene sier i intervjuene, der det derimot går frem at de foretrekker, og syns det er mest nyttig med respons på lokalt tekstnivå.

Totalt antall endringer:	23
Totalt antall endringer på lokalt tekstnivå:	8
Totalt antall endringer på globalt tekstnivå:	15

Tabell 1: Sammenlagt antall endringer gjort på lokalt og globalt tekstnivå.

Vi finner for det tredje at elevene har en klar oppfatning om hva responsen skal inneholde, de vil vite hva de har gjort bra, og hva de kan jobbe videre med. Vårt fjerde funn er at den responshandlingen vi har gitt elevene mest er konstateriver (46%), og herunder har vi gitt elevene 36% ros og 10% kritikk. Vi har også gitt 44% direktiver og 10% ekspressive (tabell 2).



Tabell 2: Prosentvis fordeling av responshandlingene.

Herunder finner vi at det blant annet er fire elever som ikke har mottatt noe kritikk på sin tekst. I drøftingen vil vi diskutere hvilken betydning responshandlingene kan ha hatt for elevenes revisjonsarbeid, og hvordan det har påvirket responsens læringsfremmende effekt. Funn fem handler om hvorvidt vi ga respons til riktig tid. Det sjette og siste funnet er at lærerens rolle er av stor betydning i elevenes revisjonsarbeid. Måten man ordlegger seg på, samt hva man gir respons på kan tenkes å påvirke elevenes skrive lyst og motivasjon.

5. Drøfting av analysefunn

Vi velger å starte denne delen av oppgaven med å minne om problemstillingen som vi skal besvare: *Hvordan formulere læringsfremmende respons på skriftlige tekster i norskfaget for elever på 6. trinn?*, samt forskningsspørsmålene: *Hvilke endringer gjør elevene på lokalt og globalt tekstnivå basert på lærers respons og Hvordan foretrekker elevene at responsen er formulert, og hva skal den inneholde?*. Det er dette vi har til hensikt å belyse gjennom drøftingskapittelet. Vi vil oppsummere og drøfte funnene i innholdsanalysen av gruppeintervjuene og elevtekstene opp mot det teoretiske rammeverket vi har gjort rede for i kapittel to.

Vi velger å strukturere drøftingen etter de tre hovedkategoriene fra innholdsanalysen: 1). Responsens utforming - vil elevene ha margkommentar, eller sluttkommentar? 2). Responsens innhold - hva ønsker elevene respons på? 3). Responsens betydning for deres videre skriving. Der det er naturlig vil vi løfte frem eksempler fra elevtekstanalysen og sitater fra intervjuene.

5.1 Responsens utforming

Først vil vi drøfte de funnene som vi har plassert i kategorien *responsens utforming*. Dette er de funn som går på hvilke preferanser elevene har for hvordan responsen er utformet, skriftlig eller muntlig, og margkommentarer eller sluttkommentar.

5.1.1 «Face to face» - kan være ubehagelig

I dette masterprosjektet har det vært skriftlig respons som har vært i fokus, og det første funnet fra elevintervjuene er at elevene foretrekker å få responsen skriftlig. Ved å få responsen skriftlig gir det ifølge elevene selv dem blant annet mulighet til å se på responsen samtidig som de retter egen tekst. De poengterer også at de kan benytte seg av den når de skal skrive andre tekster. I tillegg kunne Hilde fortelle at hun foretrekker å få skriftlig respons fordi det å få den muntlig, «face to face», kan være ubehagelig. Selv om elevene her ønsker responsen skriftlig vil man som lærer ifølge Kvithyld & Aasen (2011, s. 12-13) være tjent med å gå inn i en dialog med eleven om teksten. Ved at man snakker med elevene om teksten de har skrevet og stiller dem spørsmål av typen hva er de fornøyd med, misfornøyd med eller var det noe som var vanskelig vil man kunne kartlegge hvor elevene er i sin skriveutvikling (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12-13). Dette kan være nyttig med tanke på å tilpasse skriveopplæringen etter elevenes forutsetninger, samt å gi tilpasset respons ved en senere

anledning. I tillegg er det i tråd Vygotsky og den sosiokulturelle læringsteorien som vi har nevnt i både innledningskapitlet av oppgaven og teoridelen. Læring skjer i dialog med andre mer kompetente, og for at lærer skal vite hvor eleven er for å støtte han eller henne i skriveutviklingen blir samtalen om teksten viktig.

Det var ingen av de andre informantene som uttrykte de samme følelsene og tankene som Hilde gjorde når det kom til å motta respons muntlig. Selv om en muntlig dialog er å foretrekke påpeker Kvithyld og Aasen (2011, s. 13) at det finnes andre måter å gjennomføre samtaler om tekster på, for eksempel kan elevene skrive logg til læreren der de svarer på samme spørsmål som ovenfor. Samtidig tenker vi at som lærer vil man kjenne elevene sine, og man har gjerne bygd opp en trygg og god relasjon. Dermed kan det også tenkes at man vet hvor skoen trykker hos de ulike elevene, altså vet man hvordan man skal tilnærme seg eleven uten at det blir ubehagelig. I tillegg kan det også knyttes opp mot skrivekulturen i klasserommet. Som nevnt innebærer kjerneelementet *skriftlig tekstskapning* at elevene skal bli vant til å snakke om både sin egen og andres tekst, samt gi respons og bruke respons. Legger man som lærer opp til at elevene får medvirke og bidra, samt både gi og motta respons muntlig, så er det nærliggende å tro at ikke oppleves som så ubehagelig å motta responsen muntlig fra lærer. Å samtale med elevene om deres skriftlige arbeider legger også til rette for elevmedvirkning og virker læringsfremmende når elevene får mulighet til å reflektere over sine skriftlige arbeider, og må se på tekstene sine med et metaperspektiv. Det gir rom for å se sitt eget arbeid utenfra, og dermed også bidra til å reflektere over hvor de befinner seg i utviklinga av både skrivekompetanse og egne revisjonsstrategier.

5.1.2 Sluttkommentar og margkommentarer

Det andre funnet fra elevintervjuene handler om hvordan elevene foretrekker å få responsen fremstilt. Informantgruppen hadde skrevet teksten i skriveprogrammet Word. Dette gir flere muligheter når det kommer til responsens utforming. For eksempel kan man markere et ord eller en setning og skrive kommentarer underveis i margin, altså margkommentarer. Fra oss fikk alle elevene en sluttkommentar, en oppsummerende kommentar nederst i dokumentet. Under intervjuet var meningene delt når det gjaldt preferanser rundt margkommentarer eller sluttkommentar, og noen kunne tenkt seg en kombinasjon. Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) finner på sin side at margkommentarer er mer effektive enn sluttkommentarer. Dette handler rett og slett om at margkommentarene gjerne blir koblet mot helt konkrete «feil» på ord- eller setningsnivå, i motsetning til sluttkommentaren som gjerne blir generelle og gjelder hele

teksten. Informanten vår Trond peker på akkurat dette i intervjuet når han sier: *[...] da vet du liksom hvor du har gjort en feil.* Vi har for eksempel i samtlige responser gitt elevene kommentar på at de må lese over teksten for å luke ut skrivefeil. Videre viser elevtekstanalysen vår at det er blitt gjort færrest endringer på lokalt tekstnivå. Setter vi det i sammenheng så forstår vi at det neppe er tilfeldig. Vi mener at dette kan forklares med at oppfordringen til å lese over teksten og luke ut skrivefeil er for generell. Vi så i flere av elevtekstene at de samme skrivefeilene ble gjentatt i den reviderte teksten. Det viser oss at elevene enten ikke vet hvordan de skal skrive ordet riktig, eller at de mangler strategier for å oppdage disse selv. Uansett anser ikke eleven kommentaren som nyttig, da den ikke bidrar til å forbedre teksten eller deres revisjonskompetanse.

Videre kan det derfor diskuteres om sluttkommentaren vi ga, og da særlig når det kommer til respons gitt på lokalt tekstnivå, var læringsfremmende. Bueie (2016, s. 10) fant at elever synes spesifikke kommentarer er mest nyttig og videre at de kommentarene som er utfyllende og forklarende rangeres høyere, enn mindre spesifikke og vage kommentarer. Fra dette forstår vi at skulle elevene finne sluttkommentaren om å gjøre endring på lokalt tekstnivå som nyttig og effektiv så måtte vi vært enda mer spesifikke i hvilke feil vi ønsket at eleven skulle rette opp i.

Det er dog relevant å nevne at elevene leverte oppgaven i den digitale læringsplattformen Showbie og det var også her vår respons ble gitt. Etersom vi ikke hadde tilgang til Showbie, ble vi enige om at læreren deres skulle videreformidle responsen. For at dette skulle være enklest mulig for læreren, valgte vi å skrive en sluttkommentar som hen bare kunne kopiere og sende gjennom Showbie til den enkelte elev. Dersom vi skulle ha gitt margkommentarer, ville det medført ekstraarbeid for læreren, både i videreformidlinga av responsen, men også i revisjonsfasen. I Showbie er elevene vant til å kommunisere med læreren i en slags chat-funksjon, og det er også i samme kommunikasjonsform de får responsen. Det betyr at elevene har lite eller ingen erfaring med å få margkommentarer i Word-dokumentet, så det kunne ha medført forvirring og usikkerhet hos elevene som ville ha krevd mer av læreren. I en presset smittesituasjon med høyt fravær ønsket vi å lage minst mulig ekstraarbeid, og valget falt derfor på det som var mest kjent for elevene.

5.2 Responsens innhold

I denne delen av drøftingskapittelet vil vi ta for oss det innholdsmessige aspektet ved responsen, herunder respons på lokalt eller globalt nivå og forholdet mellom ros og kritikk.

5.2.1 Flest endringer på globalt tekstnivå

Det første funnet fra elevtekstanalysen viser at det er gjort flere endringer på globalt tekstnivå enn på lokalt tekstnivå. Dette er på tross av at elevene i intervjuene uttrykker at de foretrekker respons på lokalt nivå, samt at endringer gjort på det globale tekstnivået er mer komplekse enn lokale (Bueie, 2014, s. 112). Hvorfor dette skiller seg ut fra funn fra tidligere forskning, kan forklares både av skriverammene, innholdet i responsen og elevenes revisjonskompetanse.

Sjekklisten (vedlegg 5) som fulgte med oppgaven hadde flere punkter som kan knyttes direkte opp mot det globale tekstnivået. Det sto eksplisitt hva elevene skulle ha med i innledning, hoveddel og avslutning, samt hvor mange avsnitt hver del skulle ha. Responsen elevene fikk underveis i skriveprosessen etterspurte også i større grad endringer på globalt nivå enn på lokalt nivå, og det er derfor ikke uventet at elevene gjør flere endringer på dette tekstnivået. Både Bueie (2014, s. 113) og Jahnsen & Bakken (2020, s. 15) peker på funn som viser at elevene i stor grad gjør den revisjonen som læreren etterspør i responsen og at de gjør få endringer utover dette. Vi finner for eksempel i elevtekstanalysen at det bare er Hilde som har gjort endringer i teksten på eget initiativ.

Det er mer krevende å gjøre endringer på globalt tekstnivå kontra lokalt tekstnivå, men i elevtekstene er det ikke særlig omfattende endringer som er blitt gjort. Elevene har hovedsakelig fått respons under kategorien direktiver som forslag, råd og oppmuntring, og disse har i stor grad basert seg på å utdype eller legge til avsnitt. Elevene har ikke blitt oppmuntret til å gjøre revisjon av tekstens struktur, noe som Jahnsen & Bakken (2020, s. 16) omtaler som en kognitivt krevende form for revisjon, både for lærer å gi og for elevene og omarbeide (Bueie, 2014, s. 127). Med dette tatt i betraktning, kan det argumenteres for at responsens innhold og utforming har påvirket elevenes revisjonsarbeid fordi de gjør det som lærer etterspør. Alle elevene fikk responsen som sluttkommentar, noe som ifølge Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) er mindre effektivt enn margkommentarer. Dette henger sammen med elevenes forståelse av responshandlingen. En margkommentar er mer konkret og knyttet til enkelte ord, setninger eller avsnitt, mens sluttkommentarer sier noe om teksten på et mer

overordnet nivå (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Det kan tyde på at den responsen elevene mottok på sin tekst var for generell, og elevene ikke hadde utviklet nødvendig kompetanse for å forstå og gjøre noe ut av den.

For å skissere et eksempel, så fikk de fleste råd om å lese gjennom teksten sin for å luke ut skrivefeil, men ingen fikk påpekt eksplisitt hvor i teksten de måtte rette opp skrivefeil. Vi så av de reviderte tekstene at det var svært få skrivefeil, dialektord, tegnsettingsfeil eller sammenblanding av homonymer som var rettet opp i. Det kan være flere grunner til dette, og vi tenker at hovedårsaken er at eleven ikke selv ser hvor det er feil og dermed ikke har forutsetninger for å rette opp i det på egen hånd. Dersom vi hadde hatt en relasjon til elevene og visst noe om hvor de var i sin skriveutvikling kunne vi ha gitt eleven mer hensiktsmessig og læringsfremmende respons som var mer tilpasset den enkeltes nivå. Som Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) påpeker ville mer konkrete føringer gitt elevene mulighet til å forbedre egen revisjonskompetanse, slik at de vil kunne finne og utbedre egne feil. Etter hvert som elevene får mer erfaring med å revidere egne tekster vil de også kunne bli mer selvstendige i vurdering og revisjon av egne tekster (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 5).

5.2.2 Ros og utviklingspotensialet

Er det noe elevene fra intervjuene har en veldig klar oppfatning om, så er det at de ønsker seg en respons som inneholder både det de har gjort bra, men også hva de må jobbe videre med. Blant annet sier Erlend: *Kanskje at man har gjort det og det bra, men at den ene biten kunne man gjort det litt bedre på.* Med ordet *bra* tenker vi at elevene synes det er kjekt å få ros, noe som også Bueie (2016, s. 12.) finner i sin studie. Samtidig ønsker elevene å vite hva de kan gjøre bedre. For eksempel sier Hilde: *For meg, du bli jo ikke akkurat glad, men sånn.. Men det er på en måte litt sånn godt å få en sånn tilbakemelding også for da vet du hva du kan jobbe videre med og da... For det er jo ingen som kan gjøre alt perfekt liksom, det vil jo alltid være feil [...].* Kvithyld & Aasen (2011, s. 13) beskriver hvordan formativ vurdering peker framover mot tekstens utviklings- og forbedringspotensial. Slik respons finner vi at gjerne viser seg som kritikk eller gjennom direktivene: spørsmål, forslag eller befaling. Som Bueie (2016, s. 12) fant i sin studie vurderes kritiske kommentarer som nyttige, da de gjerne gir råd for revisjon.

Som nevnt innledningsvis ga vi elevene 36% ros og 10% kritikk. Hermine, Ole, Hilde og Trond fikk ingen kritikk på teksten sin, men alle elevene fått en eller annen form for

direktiver i responsen sin. Vi tenker det er i tråd med prinsippet om formativ vurdering, da de særlig retter seg mot konkrete elementer elevene kan endre i teksten. Direktivene kan dermed tenkes å særlig være av betydning for om responsen er læringsfremmende. Som vi ser i de reviderte elevtekstene også har elevene stort sett gjort endringer basert på direktivene, noe som understøtter dette.

5.3 Responsens betydning

I den siste kategorien *responsens betydning* drøftes responshandlingenes betydning for videre revisjon, å gi respons på riktig tid i elevenes skriveprosess og hvordan lærerens rolle som giver av respons er av betydning for hvordan responsen blir mottatt og brukt i revideringsfasen.

5.3.1 Responshandlingenes betydning

Det andre funnet fra elevtekstanalysen er at den responshandlingen vi har gitt mest er konstaterer (46%), og herunder har vi gitt elevene 36% ros og 10% kritikk. Som nevnt i metodedelens vil man gjennom konstaterende konstatere noe om elevenes tekst, enten noe de har gjort bra som viser seg gjennom kategorien ros, eller noe med teksten som er mindre bra som blir synlig gjennom kategorien kritikk. Otnes & Solheim (2019, s. 700) beskriver hvordan konstaterer blir brukt hyppig, og det stemmer godt ut fra vår analyse. I tillegg beskriver de at selv om de blir brukt hyppig så er det ikke alltid de inneholder forklaringer på det som blir skrevet, i tillegg til at de gjerne inneholder metaspråk. Dette finner vi også i vår respons. Vi har for eksempel skrevet: *du viser at du har lært mye om temaet, du skriver godt, i hoveddelen har du fått med deg litt om de ulike punktene som står i oppgaveteksten, og vi synes du har skrevet en god tekst, for vi ser du kan mye om temaet, og du formulerer gode setninger og videre i teksten har du med mye viktig informasjon, men husk at dette er en fagtekst.* Vi har ikke gitt noen forklaring på hvorfor han skriver godt, hvorfor det er en god tekst, hvorfor setningene er gode og begrepet *fagtekst* blir i tillegg hengende i løse luften uten noen videre forklaring. Det kan dermed tenkes at det er vanskelig for elevene å forstå responsen de har mottatt og videre nyttiggjøre seg av den. Hadde elevene fått forklart hva det var som gjorde at han skrev godt, hvorfor det var en god tekst, hvorfor setningene er gode, og hva en fagtekst er så kunne eleven brukt det videre i sin tekstsaking og i sin utvikling av revisjonskompetanse, og på den måten blir responsen både nyttig, læringsfremmende og formativ. Dette er i tråd med det som Bueie (2016, s. 17) finner at dersom responsen skal bli brukt i revisjonsarbeidet

så er det avgjørende at elevene faktisk forstår den og kan videre bruke den, altså nyttiggjøre seg av den. Dette er i samsvar med Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) som finner at de kommentarene som er mest effektive er de som elevene forstår. I elevintervjuene var elevene dog samstemte i at om de ikke forstår hva som menes med responsen, så ville de for eksempel spurt læreren eller foresatte.

Responshandlingen vi har gitt elevene mest havner som nevnt i kategorien konstativer (46%), men vi har også gitt elevene mange direktiver (44%). Otnes & Solheim (2019, s. 709) fant i sitt datamateriale at lærerne hadde gitt mest direktiver. På tidspunktet vi ga elevene respons satt vi med en viss mengde kunnskap om vurdering og responsgivning, og noe som er blitt klart for oss i arbeidet med denne masteravhandling, er at måten vi ga elevene respons har hatt betydning for måten de har løst sitt revisjonsarbeid. Mens konstativene påpeker noe om elevenes tekst, oppfordrer direktivene på sin side elevene til å gjøre noe. Vi kan dermed være av den oppfatning at elevene opplever det som mer nyttig å få direktiver, da det gir dem en retning i revisjonsarbeidet. Men som Otnes & Solheim (2019, s. 708) påpeker kan også direktivene inneholde komplekse grep læreren peker på, som kan være vanskelig for eleven å forstå. Derfor synes vi at å gi elevene konstativer kan være like bra som å gi elevene direktiver, men at det fordrer at vi uavhengig av responshandling forklarer og hjelper eleven til å gjøre responsen nyttig for deres videre skriving. Dette er i tråd med Otnes & Solheim (2019, s. 716) som sier at responsen må være kommunikativ til eleven. Fra dette kan vi argumentere for at verken ros eller kritikk er læringsfremmende uten at vi gir en videre forklaring.

5.3.2 Respons i prosess, eller?

Som vi har innledet delkapittel 2.1 med, kan man dele vurdering inn i to hovedformer, formativ og summativ vurdering (Johnsrud, 2018, s. 144). Målet med vårt prosjekt var å gi elevene formativ vurdering, og som Håland (2021, s. 204) påpeker er det en form for vurdering som skjer mens elevene er underveis i læreprosessen sin. Elevene leverte et førsteutkast av teksten som de visste at de skulle få respons på, for så å revidere og levere inn på nytt. Vi kan således argumentere for at responsen vi ga dem var underveis i læreforløpet og dermed ikke en summativ vurdering, men ment som en formativ vurdering (Håland, 2021, s. 204). Dette er også i tråd med Kvithyld & Aasen (2011, s. 13) som sier at formativ vurdering er respons på en tekst som er under arbeid. Derimot ga to av informantene, Hilde og Trond, under intervjuet uttrykk for at de på tidspunkt for innlevering av førsteutkastet følte seg ferdig

med teksten. Hilde sier blant annet: *Ja. Altså, jeg skriver ganske, ganske fort så jeg ble ferdig med den teksten nå, når vi begynte (...)*. Som Kringstad & Kvithyld (2013, s. 75) påpeker kan det se ut til at de dermed opplevde responsen som summativ, da tekstarbeidet for dem var avsluttet og de var ikke lengre mottakelig for respons. Dette er i tråd med Kvithyld & Aasen (2011, s. 11) som slår fast at på det tidspunktet elevene føler seg ferdig med teksten sin, så har ikke responsen effekt. Vår intensjon var å gi læringsfremmende formativ respons, men siden de ikke lengre var på det stadiet i skriveprosessen, ble ikke responsens intensjon slik som vi hadde tenkt. Dette fenomenet kaller Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 164) hybridisering, altså summativ vurdering forkledd i formativ drakt. De fikk likevel mulighet til å revidere sitt arbeid etter å ha fått respons, noe som er viktig for responsens betydning, da responsen ifølge Gamlem & Smith (2013, s. 160) mister sin verdi dersom elevene ikke gis muligheten til å bruke den i eget revisjonsarbeid.

Selv om vår intensjon med responsen var å gi læringsfremmende respons som hjalp elevene til å forbedre teksten sin, kan likevel måten vi ga respons på kritiseres. Fjørtoft & Sandvik (2016, s. 164) gjør et poeng ut av hvordan elevene også må engasjeres i vurderingen av egne tekster. For å realisere dette poenget, kunne for eksempel elevene vært med og laget vurderingskriteriene eller bestilt hvilken type respons de ville ha på teksten. For elevene kan det å være delaktig i vurdering av egne eller andres tekstet, både være nyttig og motiverende fordi det involverer elevene i sin egen læringsprosess.

Selv om både Hilde og Trond i intervjuene ga uttrykk for at de følte seg ferdige med teksten etter første runde med skrivning, kunne vi se i de reviderte tekstene at de også hadde gjort noen endringer etter responsen fra oss, men ingen av dem har for eksempel rettet opp i skrivefeil. Det kan diskuteres om de da virkelig tok innover seg responsen og lærte av den. Det kan tenkes at responsen ble gitt på feil tidspunkt, slik at de ikke opplevde den som verken læringsfremmende eller formativ. Å gi respons til riktig tid blir av Kvithyld & Aasen (2011, s. 12) understreket som et viktig punkt i den formative vurderingen, da de finner at den responsen som er læringsfremmende er den som gis når eleven er i sin egen skriveprosess. Dette samsvarer både med Kringstad & Kvithyld (2013, s. 74) og Utdanningsdirektoratet (2020) som påpeker at formativ vurdering både har verdi for elevenes skriveutvikling og skriveprosess. Samtidig ser vi i elevtekstene at det generelt ble gjort lite endringer lokalt tekstnivå og mer nærliggende grunner til dette har tidligere blitt drøftet.

Da elevene fikk utlevert skriveoppgaven fra lærer fikk de instruksjoner på at de skulle levere inn teksten, få respons, revidere, for så å levere inn ferdig tekst. Dette var også beskrevet i oppgaveteksten (vedlegg 5). Dermed hadde vi i tråd med den prosessorienterte skrivepedagogikken fokus på at det å skrive en tekst innebærer ulike faser (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Her med særlig fokus på respons-, og revisjonsfasen. Derimot vet vi at elevene hadde jobbet lite på denne måten tidligere, og vi vet heller ikke i hvor stor grad læreren deres har bevisstgjort dem om at skriving er en prosess og at den gode skriveren går frem og tilbake mellom de ulike fasene (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21). Ut fra det Hilde sa i intervjuet kan det tolkes dit hen at de er mer opptatt av det ferdige produktet, enn skriveprosessen. Dette har vi også opplevd i praksis, at det for noen elever omtrent er et kappløp om å bli ferdig fortrest mulig. Prosessen blir glemt, noe som strider imot observasjonene Blikstad-Balas & Roe (2020, s. 64) gjorde i klasserommene, der de fant at lærere i høy grad er opptatt av skriving som prosess, og både faser og respons brukes mye. Elevene som her ble observert er dog på ungdomsskolen, noe som tilsier at de har mer erfaring med å skrive i prosess og revidere egne tekster basert på respons. Dermed kan det tyde på at vi som lærere på barnetrinnet må jobbe enda mer for å gjøre elevene til gode prosessorienterte skrivere, da det kan se ut til at elevene har en mer lineær holdning til skriveprosessen enn det man tror (Hoel, 1997, s. 4). Lærerens rolle blir her å gjøre elevene oppmerksomme på hvordan skriving er en prosess, en rekursiv prosess, der man hele tiden veksler mellom skrivefase og revisjonsfasen (Iversen & Otnes, 2021, s. 36). Lærerens veiledning og respons blir dermed av betydning (Iversen & Otnes, 2021, s. 34). Å bruke god tid på førskrivefasen vil være av stor betydning for elevenes forståelse av skriving som en prosess. Gjennom modellering og samskriving kan man inkludere i elevene i en skriveprosess som gir alle elevene forutsetninger for bedre kunne se og forstå at skriving er en prosess.

5.3.3 Lærerens rolle

Analysen av gruppeintervjuene peker i den retning at læreren kan ha en sentral rolle når det kommer til elevenes skrivelyst. Elevene nevner både arbeidsmåten og skriveoppgaven som læreren legger opp til som viktige faktorer. I tillegg kan vi ut fra det elevene svarte også finne at skrivelysten kan være internalisert hos eleven selv, men noe som viser seg tydelig for oss er at også lærerens respons er av betydning. For eksempel sier Hilde: *Alle tilbakemeldinger de er jo på en måte positive, men det er jo selvfølgelig gøyere å skrive når du vet at du har gjort det bra. Når du vet at du har skrevet rett sånn at det ikke er noe du må rette på. Da får du mot til å fortsette å skrive.* Hilde sitt utsagn sier oss flere ting. For det første kan vi igjen konstatere at

positiv respons er noe elevene liker, og som er helt i tråd med funn gjort av Bueie (2016, s. 12). Elevene synes også det er kjekt å få ros. I tillegg kan vi tolke det dit hen at responsen vi gir er avgjørende for elevenes motivasjon til å fortsette å skrive. Med det mener vi at måten vi ordlegger oss på være av betydning. Hilde påpeker i intervjuet at det *er gøy å skrive når du vet at du har gjort det bra*, og dermed kan det diskuteres hvor motiverende det er å få tilbake en tekst hvor mye er markert med rødt, og du ikke finner noe ros. Dette støttes av Straub (2000, s. 46) som i sin forskning viser til at det bør være en balanse mellom ros og kritikk i responsen, og at ros i større grad enn kritikk bidrar til en bedre holdning hos elevene når det kommer til skriving, samt at det fører til mer skriving. I intervjuet er også Hilde inne på dette når de blir spurt om hva de ville tatt med i respons til hverandre. Hun sier blant annet: *Jeg hadde hatt mest fokus på de bra tinga kanskje, også hadde jeg tatt med det mest viktige av den dårlige sida. Også hadde jeg brukt den bra sida til å lage motivasjon så de skulle skrive videre. For det er liksom ikke noe gøy å sitte å skrive om man ikke har lyst til det. Da blir det bare tungt*. Dette taler både for at ros skaper skrivelyst og motivasjon, men også at man som Kvithyld & Aasen (2011, s. 12) påpeker er selektiv i responsen man gir til elevene slik at elevene klarer å ta innover seg den responsen som gis.

Skriveoppgaven elevene fikk i forbindelse med dette masterprosjektet, var å skrive en fagtekst om samene. Dermed kan vi argumentere for at det var helt riktig av oss å ikke påpeke skrivefeil, tegnsetningsfeil, etc. i responsen fordi det ikke var hovedfokuset. Her var målet at elevene skulle bruke kunnskapen de hadde opparbeidet seg etter å ha jobbet med tematikken, og vise det i skriftlig format. At vi hadde en sjekklister hvor det sto at de måtte se over skrivefeil kan også argumenteres for, da elevene går i 6. klasse og forventningene til dem er deretter. I tillegg gir det lærer en gyllen mulighet til å se hva hver enkelt elev kan og ikke kan. Dersom det hadde vært flere elever som gjorde å/og feil, eller manglet dobbeltkonsonanter, kunne man brukt det som en inngangsport til en felles gjennomgang i klassen. Fokuset ville ikke vært på hva den enkelte ikke får til, men hva hele klassen må jobbe med. Fra dette forstår man både at responsen man gir må være i tråd med oppgavens formål, og at responsen man gir påvirker elevenes motivasjon.

6. Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil vi oppsummere våre funn, og trekke slutninger som er relevante for problemstillingen *Hvordan formulere læringsfremmende respons på skriftlige tekster i norskfaget for elever på 6. trinn?*

6.1 Oppsummering

Formålet med masteravhandlingen har vært å undersøke hva elever på 6. trinn anser som læringsfremmende respons på egne skrevne tekster i norskfaget. For å besvare problemstillingen har vi gjennomført vår studie med en kvalitativ tilnærming. Vi har innhentet sju norskfaglige elevtekster og gjennomført intervjuer med seks elever på 6. trinn. Ved å analysere de norskfaglige tekstene og gjøre innholdsanalyse av intervjuene kom vi frem til seks hovedfunn som vi har drøftet. I det følgende vil vi oppsummere disse funnene som vil lede oss i retning mot hva som kan sies å være læringsfremmende respons for elever på 6. trinn.

Ut ifra det elevene i intervjuet sier, har de alle en klar mening om at de vil motta responsen skriftlig fra lærer. Dette begrunner de blant annet med at da kan de ha den fremfor seg i revisjonsfasen, og at de kan ta vare på den, og bruke den når de senere skal skrive andre tekster. Et moment som særlig overrasket oss i analysen var det følelsesmessige aspektet Hilde brakte på banen når det gjaldt å få respons muntlig, at det ifølge henne kan oppleves som ubehagelig. Dog peker forskning på verdien av å gå inn i en dialog med eleven om teksten (Kvithyld & Aasen, 2011). Som vi viser til i drøftingen er det flere måter man kan ha en dialog, og på bakgrunn av det forstår man at det ene trenger ikke utelukke det andre. I tillegg kan det tenkes at elevene vil være tjent med at man som lærer har et fokus i klasserommet på at elevene skal gi hverandre respons både muntlig og skriftlig, slik at responssituasjonen ufarliggjøres.

Meningen var delt, men flertallet av våre informanter foretrekker å få respons som inneholder margkommentarer, og dette begrunnes blant annet med at da peker det direkte på det som må endres, og det oppleves som veldig spesifikt av elevene. Deres ønsker for responsens innhold samsvarer med hva tidligere forskning sier, slik som Bueie (2016) som fant at elevene syns konkrete, forklarende kommentarer som viser vei for revisjon er mer nyttig enn vage kommentarer. Vi på vår side hadde gitt elevene en sluttkommentar, og ut ifra de endringene elevene hadde gjort i tekstene sine, og da spesielt på lokalt tekstnivå, ble det for vagt og

generelt. Her tenker vi at det gjelder som med skriftlig eller muntlig respons, det ene utelukker ikke det andre, men det fordrer at man i eksempelvis sluttkommentaren er mer spesifikk slik at elevene faktisk kan nyttiggjøre seg av responsen.

De foretrekker også respons gitt på lokalt nivå, som kan kobles sammen mot deres forholdsvis lave alder og begrensede kompetanse for revidering av egne skrevne tekster. Likevel finner vi i elevtekstanalysen at det er blitt gjort flest endringer på globalt tekstnivå. Dette tenker vi i stor grad kan ha sammenheng med måten vi ga respons på, skriverammene, og som nevnt revisjonskompetanse. Noe som er tydelig for oss er hvordan dette kan ha en sammenheng med at vi ga dem en sluttkommentar der vi i større grad etterspurte endringer på globalt tekstnivå, og ikke var konkrete nok når vi skrev at vi ønsket at de skulle lese gjennom teksten for å luke ut skrivefeil. Hadde vi hatt en relasjon til elevene og visst hvor de var i skriveutviklingen kunne vi ha gitt en mer hensiktsmessig og læringsfremmende respons tilpasset den enkelte elev og deres forutsetninger. Revisjonsarbeidet deres henger tydelig sammen med måten vi ga respons på.

Elevene liker å få ros, men de ønsker også kritikk i form av fremovermeldinger som viser dem hvordan de kan forbedre teksten sin, og på sikt bli bedre skrivere og øke sin revisjonskompetanse. Både forskning og våre funn tyder på at elevene synes det er kjekt med ros og positive tilbakemeldinger på det de har skrevet, samt er informantgruppen vår også tydelig på at de ønsker å vite hva de kan gjøre bedre. Dette er i samsvar med Bueie (2016) som finner at kritiske kommentarer verdsettes av elevene fordi de gjerne gir råd for revisjon. Vi fant at det var fire elever som ikke hadde fått noe kritikk på teksten sin, men de hadde alle fått en form for direktiver i responsen. Direktivene oppfordrer elevene til å gjøre noe, enten gjennom spørsmål, forslag, råd eller befalinger, og gir derfor også rom for å forbedre teksten sin på samme måte som det ville gjort om de hadde fått kritikk. Det kan derfor argumenteres for at responshandlingen likevel er nyttig og læringsfremmende.

I vårt datamateriale fant vi at majoriteten av responshandlinger vi hadde gitt havnet i kategorien konstativer, herunder hadde vi gitt elevene mest ros. Otnes & Solheim (2019) viser til at særlig konstativene ofte blir stående uten en videre forklaring, og i gjennomgangen av vår respons ser vi at dette også er tilfellet hos oss. På den måten var ikke responshandlingen læringsfremmende for elevene da vi ikke utdypet mer og forklarte hva vi mente, slik at elevene kunne nyttiggjøre seg av den ved en senere anledning. På bakgrunn av de ulike

responshandlingene elevene fikk og analyse av deres revisjonsarbeid, kan vi slå fast at uansett hvilken type responshandling man gir, er man nødt til å støtte opp denne med veiledning og forklaring for at den skal være læringsfremmende for eleven.

Vi var rimelig sikre på at vi ga elevene respons mens de enda var i prosessen med å skrive teksten sin. Derimot kom det frem i intervjuet at to av informantene våre følte seg ferdig med teksten på tidspunktet før responsen ble gitt. Forskning viser tydelig at dersom elevene skal ha nytte av responsen må den gis mens de enda er mottakelig for den. At elevene forstår at skriving er en prosess blir dermed avgjørende for at prinsippet om formativ vurdering skal kunne gjennomføres. At man som lærer bruker god tid i førskrivefasen tenker vi kan være betydningsfullt, her kan man modellere og samskrive i plenum, slik at elevene oppnår en forståelse av skriving som en prosess, og at man skal gjennom ulike faser før man står igjen med et ferdig produkt.

Elevenes evne til å revidere teksten henger nøye sammen med lærerens respons, og lærerens vurderingskompetanse vil være av betydning for hvordan responsen mottas og forstås av eleven. Vi finner at ros skaper skrivelyst og motivasjon, noe som betyr at man som Kvithyld & Aasen (2019) finner i sin forskning, bør være selektiv i responsen man gir. Responsen bør være i tråd med oppgavens formål, det er altså ikke hensiktsmessig å markere hver eneste skrivefeil dersom formålet var å skrive en fagtekst om urbefolkningen. Responsen må være i samsvar med formålet. Å legge for mye vekt på det lokale tekstnivået når det er det globale tekstnivået som er i fokus, kan ut ifra vår analyse tenkes å ha negative konsekvenser for elevenes motivasjon.

At det i fagfornyelsen (LK20) settes søkelys på *skriftlig tekstskapning* gir en forståelse av at man som lærer må inneha kompetanse for å kunne gi elevene en respons som de kan nyttiggjøre seg av. Man må reflektere over hvordan man som lærer velger å formulere seg i responsen, da det har vist seg å ha betydning for elevenes skriveutvikling og som vi så gjennom elevtekstene, deres evne til å revidere egen tekst. Skriving er en av fem grunnleggende ferdigheter, og det understreker hvor viktig skrivekompetanse er for elevene når de skal ut i arbeidslivet og samfunnet. Dette fordrer at læreren kan veilede dem i skriveprosessene, og gi elevene læringsfremmende respons som de kan ta i bruk for å fortsette skriveutviklingen sin, slik at de når sitt potensiale.

Vi velger å avslutte masteravhandlingen vår med utsagnet informanten vår Hilde kom med da vi var inne på temaet responsens innhold. Vi tenker at dette i stor grad forklarer og summerer opp læringsfremmende respons. Den læringsfremmende responsen skal ikke ta motivasjonen fra elevene, den skal bidra til det:

Jeg hadde hatt mest fokus på de bra tinga kanskje, også hadde jeg tatt med det mest viktige av den dårlige sida. Også hadde jeg brukt den bra sida til å lage motivasjon så de skulle skrive videre. For det er liksom ikke noe gøy å sitte å skrive om man ikke har lyst til det. Da blir det bare tungt.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene vi har gjort i denne masteravhandling er på bakgrunn av studiens informanter, elever på 6. trinn. I tillegg ble responsen gitt av oss selv, med det kunnskapsnivået vi hadde om vurdering på gitt tidspunkt. Fordi utvalget er lite, kan de ikke generaliseres til å gjelde hele populasjonen. Dog gjenspeiler noen av funnene tidligere forskning, og det kan dermed tenkes at det kan ha en verdi med tanke på refleksjon og bevisstgjøring for norsklærere som skal gi skriftlig respons på elevenes tekster. Vi vil her påpeke to didaktiske implikasjoner for norsklæreren som skal formulere læringsfremmende respons med utgangspunkt i funn fra denne studien.

Den første didaktiske implikasjonen vi vil trekke frem handler om å være bevisst på formuleringen av responshandlinger. Det kan tenkes at det i utviklingssammenheng for lærere hadde vært nyttig og analysert et utvalg av responsen man gir elevene sine. For oss var dette en tankevekker. Ser man det i sammenheng med de endringene elevene har gjort kan man på den måten bli bevisst at måten man ordlegger seg på er av betydning. Som vi kom frem til i vår drøfting så handler det om at man uavhengig av responshandling må forklare elevene hva det er man mener for at de skal forstå og videre kunne lære av det. Det holder ikke å rose den gode setningen - elevene må få en forståelse av hvorfor den er god. Det er først da de kan lære av det.

Den andre didaktiske implikasjonen handler om at man som lærer bør etterstrebe en skrivekultur i klasserommet hvor det å snakke om hverandres tekster, gi respons, få respons og bruke respons er en naturlig del av kulturen i klasserommet. Det handler om å skape gode holdninger til skriving, at det er en prosess og at det innebærer revidering. I tillegg handler det

om å utvikle elevenes metaspråk med tekstuelle begreper som er nyttige når det kommer til både å få og gi respons. Det handler også om å la elevene få medvirke og engasjere seg i egen vurdering, for eksempel gjennom å utarbeide kriterier sammen. Det å ha en grundig å god førskrivingsfase vil være bidragsytende til dette fordi det presiserer hva elevene skal gjøre og skape forventinger, så vel som forutsetninger for hva som skal skje videre.

6.3 Videre forskning

I løpet av vårt arbeid med denne masteravhandlingen, har det underveis dukket opp mange spennende temaer man kunne forsket videre på. Deriblant ville det vært interessant og forsket nærmere på om det er en forskjell mellom gutter og jenter når det kommer til å motta respons. For eksempel nevnte Hilde at hun opplever det som ubehagelig å motta respons muntlig, i tillegg til at hun uttrykte at hvordan det å få en negativ respons kan gjøre at hun blir lei seg. Man kan undre seg om dette er et fenomen som flere kjenner seg igjen i. Ingen av guttene i vårt prosjekt uttrykte på noen måte det samme. Handler det om personlighetene deres, eller er det noe som er knyttet mot kjønn?

Det hadde også vært interessant å sett på hvordan elevene bruker skriftlig respons videre i andre tekster, eventuelt andre fag, eller en annen sjanger. Oppsettet med datainnsamling ville vært noenlunde det samme som ved dette prosjektet. Men man ville innhentet enda ett sett med elevtekster og dermed sammenlignet de to tekstene gjennom noen fastsatte kriterier som gjaldt for begge skriveprosjektene. Man kunne dermed sjekket om eleven tok til seg responsen fra den første teksten, om de samme skrivefeilene ble gjentatt eller om eleven gjorde forbedringer i tekstens struktur. Man ville sammenlignet de to tekstene etter revisjonsfasen, og ut fra disse sett om responsen var nyttig og læringsfremmende for eleven.

Fordi elevene hadde en klar mening om hva responsen skulle inneholde, så hadde det vært spennende å gjennomføre en type studie av elevenes respons til hverandre på tekster i norskfaget, altså hatt et elevperspektiv. Eventuelt kunne man hatt skrivekulturen i klasserommet i fokus. Herunder gjort observasjoner av hvordan lærer arbeider med muntlig responsgivning elevene imellom jf. kjerneelementet skriftlig tekstskaping.

Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
[Inside the black box - ProQuest \(nord.no\)](#)
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bueie, A. A. (2014). "Jeg synes det er ett fett om det er 'klarte' eller 'hadde'." Om elevers forståelse og reaksjon på lærers tekstrespons i norskfaget. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 109-131). Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 1-28. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaiping* (s. 13-33). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [Forskrift til opplæringslova - Lovdata](#)
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen: Praksis, læring og utvikling* (s. 17-41). Universitetsforlaget.
- Gamlem, S. M., & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>

- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. S. Evensen & T. L. Hoel, *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Cappelen Akademisk.
- Horverak, M. O., Larsen, A. S., Brujordet, M. O. & Torvatn, A. C. (2020). *Støttende skriveundervisning. En pedagogisk tilnærming til skriveopplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: korleis støtta elevane si skrivning i fag* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johnsrud, E. B. (2018). Respons og vurdering. I K. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka: innføring i skriveopplæring* (s. 143-154). Samlaget.

- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2, 71-79. [Bedre Skole 2 2013.pdf \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-ik20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, 9, 10-16.
https://www.videnomlaesning.dk/media/1474/videnom_9_kvithyldaasen.pdf
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier*. Cappelen Damm Akademisk.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (red.), *Master i norsk. Metodeboka 2* (s. 50-67). Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Otnes, H. & Solheim, R. (2019). Acts of responding. Teachers' written comments and students' text revisions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. (26)6, 700-720. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1595524>
- Skrivesenteret (u.å.). *Normprosjektet*. Hentet 15. mai 2022 fra <https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/>

Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing* (7)1, 23-55. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(00\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00017-9)

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. [Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring \(2010-2018\) \(udir.no\)](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger)

Utdanningsdirektoratet (2020). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

02.04.2022, 12:24

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

626844

Prosjekttittel

Fra elevenes ståsted - formativ vurdering i norskfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Irene Løstegård Olsen, irene.l.olsen@nord.no, tlf: 75517768

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Melby, camilla.melby@student.nord.no, tlf: 47614039

Prosjektperiode

15.11.2021 - 16.05.2022

Vurdering (2)

30.11.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 30.11.2021.

Vi har nå registrert 16.05.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

Lykke til videre med prosjektet!

30.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.01.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om tredjepersoner. Utvalg 1 vil ta stilling kan indirekte snakke om sin nærmeste pedagogiske leder i intervjusituasjon. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og disse skal anonymiseres fortløpende, og det er kort varighet.

Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse.

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være utførelse av en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e), jf. art. 6 nr. 3 bokstav b), jf. personopplysningsloven § 8.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

RETTIGHETER FOR TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13/14), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art 21).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Fra elevenes ståsted – formativ vurdering i norskfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke formativ vurdering i norskfaget. Vi er to lærerstudenter som vil se på hvordan elever nyttiggjør seg av formativ respons på skrevne tekster i norskfaget, samt hvordan denne responsen bør formuleres av lærer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en del av en mastergradsoppgave ved Grunnskolelærerutdanningen ved Nord universitet. Formålet ved oppgaven er å få en dypere innsikt i hvilken opplevelse elevene sitter igjen med etter respons fra lærer, hvilken type respons som har mest effekt og hva de tar med i videre skriving. Vi har formulert tre forskningsspørsmål som vi ønsker å besvare:

1. Hvordan formulere respons som oppmuntrer til å forbedre egen skriving og som bidrar til økt motivasjon?
2. Hvordan bruker elevene tilbakemelding fra læreren til videre arbeid i norskfaget?
3. Gjør responsen at eleven reflekterer over eget arbeid?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for dette masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du går i 6. klasse. Vi ønsker å komme i kontakt med seks elever, tre gutter og tre jenter, men alle vil få spørsmål om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju på ca. 20-30 minutter. Dette intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av lydopptak, og vi skriver notatet underveis. Kort tid etter vil dette transkriberes og anonymiseres, og lydfilen slettes. Vi vil i tillegg gjennomføre en skriveoppgave og samle inn de skrevne tekstene for analyse. Du kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare studentene tilknyttet prosjekter og veileder som vil ha tilgang til opplysningene.

Det vil sikres at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene ved at navnet ditt blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og vil være passordbeskyttet.

Som deltaker i studien vil du bli anonymisert, og du vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres underveis, og når prosjektet avsluttes ved innlevering 16.05.2022, vil alle personopplysninger og lydopptak slettes/makuleres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudent Frida R. Neeraas (frida.r.neeraas@student.nord.no)
- Masterstudent Camilla Melby (camilla.melby@student.nord.no)
- Veileder Irene L. Olsen (irene.l.olsen@nord.no) eller Kjetil Jensen (kjetil.jensen@nord.no)
- Personvernombud Toril Irene Kringen (personvernombud@nord.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)
Irene L. Olsen
Kjetil Jensen

Masterstudenter
Frida R. Neeraas
Camilla Melby

Samtykkeerklæring

«Fra elevenes ståsted – formativ vurdering i norskfaget»

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Fra elevenes ståsted – formativ vurdering i norskfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å la mitt barn delta i intervju
- å la mitt barns tekster samles inn for analyse

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 16.05.2022.

Prosjektdeltaker (barnets navn):

Foresattes signatur og dato

Vedlegg 3: informasjonsskriv til elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Fra elevenes ståsted – underveisvurdering i norskfaget ”

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hva du som elev gjør med tilbakemeldinger fra lærer på skriveoppgaver.



Formål

I dette prosjektet ønsker vi å finne ut hvordan elever på 6. trinn bruker tilbakemeldinger fra lærer i skrivingen. Vi har lyst til å snakke med seks elever. Vi håper du vil være med!

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- *Hva synes du om å få tilbakemelding på det du har skrevet?*
- *Hva gjør du når du får tilbakemelding fra læreren?*

Dette prosjektet er et forskningsprosjekt fra Nord universitet.

Hvem leder forskningsprosjektet?

Forskerne heter Camilla Melby og Frida Neeraas.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med fordi du er elev i 6. klasse

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din lærer gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.

Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi først gjennomføre en skriveoppgave som du vil få tilbakemelding på. Deretter vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale

der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om hva du syns om å få tilbakemelding på teksten din.

Både Camilla og Frida vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 20 minutter.

Vi vil også samle inn skriveoppgaven din.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hva du som elev gjør med tilbakemelding fra lærer på skriveoppgaver.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare Camilla, Frida og våre veiledere som har tilgang til informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver masteroppgaven vår. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet mai 2022.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Dine rettigheter

Du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskerne rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler bare informasjon om deg hvis du skriver under på samtykkeskjemaet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med:

- Masterstudent Frida R. Neeraas (frida.r.neeraas@student.nord.no)
- Masterstudent Camilla Melby (camilla.melby@student.nord.no)
- Veileder Irene L. Olsen (irene.l.olsen@nord.no) eller Kjetil Jensen (kjetil.jensen@nord.no)
- Personvernombud Toril Irene Kringen (personvernombud@nord.no)

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Frida Neeraas og Camilla Melby

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

“Hvordan bruker elevene på 6. trinn respons fra læreren til å revidere eget skriftlig arbeid?”

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan formulere respons som oppmuntrer til å forbedre egen skrivning og som bidrar til økt motivasjon?

2. Gjør responsen at eleven reflekterer over eget arbeid?

1. Liker du å skrive? Hva er det du liker/ikke liker med det?
2. Hva gjør dere når dere skriver i norskfaget?
3. Hva synes du om å få tilbakemelding på det du har skrevet?
4. Hvis du ikke forstår hva læreren mener, hva gjør du da?
5. Foretrekker du å skrive for hånd, eller på data/ipad? Hvorfor?

6. Hva fikk du tilbakemelding på i teksten din? Rettskriving, innholdet, eller andre ting?
7. Når du skulle jobbe videre med teksten din, brukte du tilbakemelding fra lærer
 - a. Hvorfor, hvorfor ikke? Hvordan gjorde du det? (Jobbet du med hver tilbakemelding, valgte du ut noen, ingen?)
8. Foretrekker du skriftlig eller muntlig tilbakemelding?
 - a. Hvorfor?
9. Hvilken type respons synes du er mest nyttig å få?

Rettskriving/grammatikk/setningsoppbygging eller innholdet i teksten.

 - a. Liker du best å få respons underveis f.eks. i margen, eller liker du best å få en oppsummering til slutt?
10. På hvilken måte hjalp det deg i skrivingen at du hadde kriterier å forholde deg til?

(Skriverammer som ble presentert med oppgaven)
11. Hva tenker du om å kunne ønske eller bestille hva læreren skal gi respons på? For eksempel, at læreren kun skal se på og/å, tegnsetting, variert ordbruk og setningsoppbygging.

12. Hvordan er ei tilbakemelding som gir deg lyst til å skrive?
13. Hva gjør du når du får ei tilbakemelding fra læreren?

14. Hva gjør du med det som er negativt? Hva gjør du med det som er positivt?
15. Hva er det som gir deg skrivelyst? Kan læreren bidra til dette?
16. Hvis dere skulle gi ei tilbakemelding som skulle gitt elevene lyst til å skrive, hva ville dere hatt med da?

Vedlegg 5: Skriveoppgaven

Oppgave:

Du skal skrive en fagtekst om fornorskingspolitikken mot samene i Norge.



Her skal du skrive litt om:

- Hvordan samene ble behandlet i Norge mellom ca. 1850-1960
- Hvorfor det var slik at Norge hadde en egen politikk mot samene
- Forklar hvordan skolehverdagen til samiske barn var

Stikkord: Fornorskingspolitikk, samisk, internat, straff, reindriftseier, nomade.

For å finne informasjon kan du:

- Finne kilder på nett
- Bruke samfunnsfagboka
- Lappjævel

Nederst i oppgaven må du skrive hvor du har funnet informasjonen du har brukt.

Dere vil få veiledning underveis i oppgaveskrivingen. Dere leverer første utkast fredag uke 5. Etter dere har fått tilbakemelding skal dere gjøre ferdig teksten.

- Skriv i Word
- Skrifttype: times new roman eller calibri
- Skriftstørrelse 12

Sjekkliste for hva som skal være med i oppgaven:	
Jeg har laget en overskrift som passer teksten	
Jeg har skrevet en innledning (1 avsnitt) som sier litt om hva teksten min skal handle om:	

Jeg har en hoveddel (2 avsnitt) som svarer på punktene i oppgaven:	
Jeg har en avslutning (1 avsnitt) som oppsummerer det jeg har skrevet:	
Jeg har husket å skrive hvor jeg har funnet informasjonen jeg har brukt	
Jeg har sjekket over teksten etter skrivefeil	
Jeg har satt punktum og komma hvor jeg mener det skal være det	
Jeg har stor bokstav i ny setning	
Jeg har skrevet med mine egne ord, og ikke kopiert fra nett	

Vedlegg 6: Elevtekstanalyse «Trond»

Førsteutkast - Trond	Ferdig tekst
<p>Fornorskingspolitikken. I denne teksten skal jeg skrive litt om fornorskingspolitikken som ble ført mot samene i tidsrommet 1850-1960. Jeg skal også skrive litt om hvordan samene ble behandlet i Norge. Tilslutt så skal jeg skrive litt om hvordan de hadde det da i år 1850-1960.</p> <p>Samene er Norges urfolk. Det betyr at samene var i landet først. Samene ble ikke behandlet så godt i perioden 1850-1960, siden nordmennene prøvde å få samene til å kaste bort språket demmes og lære seg norsk i stede.</p> <p>Nordmenn lagde en egen politikk til samene, fordi at de brukte det samiske språket og hadde egen kultur. De var ulike de norske nordmennene, og målet var at alle skulle være like.</p> <p>Mange samer når de skulle starte på skolene så kunne jo ikke de norsk, så de samiske kunne jo ikke snakke til de norske og de norska kunne ikke snakke til de samiske. Og når de ikke kunne språket så tror jeg at de blei ikke behandlet så snillt.</p> <p>Nå skal jeg bare oppsummere hva jeg har skrevet. Jeg har skrevet om hvordan samene hadde det på skolene og hvordan de ble behandlet i periode 1850-1960. Og at samene er Norges urfolk som betyr at de var de første til Norge.</p> <p>Informasjonen har jeg funnet i fra det vi har lært på skolen og ting jeg uskrevne fra før.</p>	<p>Fornorskingspolitikken. I denne teksten skal jeg skrive litt om fornorskingspolitikken som ble ført mot samene i tidsrommet 1850-1960. Jeg skal også skrive litt om hvordan samene ble behandlet i Norge. Tilslutt så skal jeg skrive litt om hvordan de hadde det da i år 1850-1960.</p> <p>Samene er Norges urfolk. Det betyr at samene var i landet før nordmennene. Samene ble ikke behandlet så godt i perioden 1850-1960, siden nordmennene prøvde å få samene til å kaste bort språket demmes og lære seg norsk i stede.</p> <p>Nordmenn lagde en egen politikk til samene, fordi at de brukte det samiske språket og hadde egen kultur. De var ulike de norske nordmennene, og målet får de norske nordmenende var at alle skulle være like.</p> <p>Mange samer når de skulle starte på skolene så kunne jo ikke de norsk, så de samiske kunne jo ikke snakke til de norske og de norske kunne ikke snakke til de samiske. Og når de ikke kunne språket så tror jeg at de blei ikke behandlet så snillt. Og mange samer måtte bo på internat fordi at de bor så langt unna skolene. Og at samene måtte jo lære seg norsk men det kunne de jo ikke siden de forsto jo ikke når de norske snakket.</p> <p>Nå skal jeg bare oppsummere hva jeg har skrevet. Jeg har skrevet om hvordan samene hadde det på skolene og hvordan de ble behandlet i periode 1850-1960. Og at samene er Norges urfolk som betyr at de var de første til Norge.</p> <p>Informasjonen har jeg funnet i fra det vi har lært på skolen og ting jeg uskrevne fra før.</p>
Antall endringer gjort på lokalt tekstnivå: 1	Antall endringer gjort på globalt tekstnivå: 4

Tabell 1.

Lærerrespons
<p>Hei, Trond!</p> <p>Du har skrevet en fin innledning som forteller hva teksten din handler om. I hoveddelen viser du god forståelse for temaet, har du svart på det oppgaven spør om. For å gjøre teksten din enda bedre, kan du gjerne skrive mer om skolehverdagen til samiske barn. Hvordan ble de behandlet og hvorfor måtte mange bo på internat?</p> <p>Les gjennom teksten din en ekstra gang før du leverer, og luk ut skrivefeil.</p> <p>Du har jobbet godt med teksten din, fortsett sånn!</p>

Tabell 2.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempel fra datamaterialet
Konstativer	Ros	<ul style="list-style-type: none"> • Du har skrevet en fin innledning som forteller hva teksten din handler om • I hoveddelen viser du god forståelse for temaet, har du svart på det oppgaven spør om.
	Kritikk	
Direktiver	Spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan ble de behandlet, og hvorfor måtte mange bo på internat?
	Forslag, råd, oppmoding	<ul style="list-style-type: none"> • For å gjøre teksten din enda bedre, kan du gjerne skrive mer om skolehverdagen til samiske barn
	Befalinger	<ul style="list-style-type: none"> • Les gjennom teksten din en ekstra gang før du leverer, og luk ut skrivefeil.
Ekspressiver	Positive	<ul style="list-style-type: none"> • Du har jobbet godt med teksten din, fortsett sånn!
	Negative	

Tabell 3.

Vedlegg 7: Elevtekstanalyse «Hilde»

Førsteutkast - Hilde	Ferdig tekst
<p data-bbox="188 309 624 340">Fornorskingspolitikk mot samene</p> <p data-bbox="188 383 836 521">Denne teksten skal handle om samene og hvordan de ble behandlet i 1850-1960 tallet. Jeg skal også skrive om hvordan ting var på skoleinternatet for samiske barn og hvordan de ble fornorsket.</p> <p data-bbox="188 564 869 1037">I 1850-1960 ble ikke samene behandlet på den beste måten. Samiske barn og voksne ble sett ned på for ingen grunn, de som var helt norsk var normale ble ikke sett ned på sånn som samene. Det ble et mål for Norge og fjerne samene og samisk kultur og språk. Samiske barn som bodde langt unna skoleinternatet måtte bo der og fikk ikke se foreldrene, mens de som bodde nært kunne bo hjemme. Samiske barn måtte lære norsk fordi samisk ikke var et akseptabelt språk i Norge. Mange samer og kvener har mistet kultur, språk og mer på grunn av fornorskingspolitikken. Grunnen til politikken var at de var usikre på samene.</p> <p data-bbox="188 1079 869 1512">På skoleinternatene var det ikke lov og snakke samisk, hvis noen av barna hadde samiske navn måtte de bli kaldt de navnene bare på norsk måte. Samene var alltid sist på alt på skolen. F.eks så var de sist i køen på og få mat på grunn av kassadamen var bevist på at samene var sist og «minst verd». De som var norsk fikk som regel alltid gå først. Når det var kaldt ute og de ventet på bussen var det alltid nordmenn som fikk gå inn først fordi de var «mere verd», enten så var det ordre fra bussjåføren eller så var de bare vamt til det. Nordmennene ville at samene skulle bli helt norske sånn som dem.</p> <p data-bbox="188 1592 869 1767">Denne teksten handlet om samene og hva som skjedde og hvordan de ble sett på som mindre verd og forskjellsbehandlet i forhold til de norske. Det var ikke akkurat den beste tiden for samene mellom 1850-1960 tallet.</p> <p data-bbox="188 1809 869 1991">Informasjon til teks: https://www.nrk.no/dokumentar/-statlig-barnemishandling-1.11298675 , https://snl.no/samenes_historie Og resten har jeg lært selv på skolen.</p>	<p data-bbox="869 309 1453 351">Ferdig tekst</p> <p data-bbox="869 309 1453 351">Fornorskingspolitikk mot samene</p> <p data-bbox="869 398 1497 575">Denne teksten skal handle om samene og hvordan de ble behandlet i 1850-1960 tallet. Jeg skal også skrive om hvordan ting var på skoleinternatet for samiske barn og hvordan de ble fornorsket.</p> <p data-bbox="869 618 1516 1126">I 1850-1960 ble ikke samene behandlet på den beste måten. Samiske barn og voksne ble sett ned på for ingen grunn, nordmennene var normale ble ikke sett ned på sånn som samene. Det ble et mål for Norge og fjerne samene og samisk kultur og språk. Samiske barn som bodde langt unna skoleinternatet måtte bo der, og fikk ikke se foreldrene, mens de som bodde nært kunne bo hjemme. Samiske barn måtte lære norsk fordi samisk ikke var et akseptabelt språk i Norge. Mange samer og kvener har mistet kultur, språk og mer på grunn av fornorskingspolitikken. Grunnen til politikken var at de var usikre på samene.</p> <p data-bbox="869 1169 1516 1677">På skoleinternatene var det ikke lov og snakke samisk, hvis noen av barna hadde samiske navn måtte de bli kaldt de navnene bare på norsk, som f.eks vi har lest lappjævel og der måtte Samol bli kaldt Samuel. Samene var alltid sist på alt på skolen. F.eks så var de sist i køen på og få mat på grunn av kassadamen var bevist på at samene var sist og «minst verd». De som var norsk fikk som regel alltid gå først. Når det var kaldt ute og de ventet på bussen var det alltid nordmenn som fikk gå inn først fordi de var «mere verd», enten så var det ordre fra bussjåføren eller så var de bare vant til det. Nordmennene ville at samene skulle bli helt norske sånn som dem.</p> <p data-bbox="869 1720 1497 1897">Denne teksten handlet om samene og hva som skjedde og hvordan de ble sett på som mindre verd og forskjellsbehandlet i forhold til de norske. Det var ikke akkurat den beste tiden for samene mellom 1850-1960 tallet.</p> <p data-bbox="869 1939 1497 2045">Informasjon til teks: https://www.nrk.no/dokumentar/-statlig-barnemishandling-1.11298675 ,</p>

	https://snl.no/samenes historie Og resten har jeg lært selv på skolen.
Antall endringer gjort på lokalt tekstnivå: 1	Antall endringer gjort på globalt tekstnivå: 2

Tabell 1.

<p>Lærerrespons</p> <p>Hei, Hilde!</p> <p>Dette var en spennende og innholdsrik tekst. Du viser at du har mye kunnskap om temaet, samtidig som du har funnet informasjon fra flere ulike steder. Du bruker denne informasjonen på en god måte, og du skriver med egne ord. Vi ser at du har jobbet godt med teksten din!</p> <p>Et tips er å lese teksten høyt for deg selv, da kan det være lettere å oppdage små skrivefeil.</p>

Tabell 2.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempel fra datamaterialet
Konstativer	Ros	<ul style="list-style-type: none"> Du viser at du har mye kunnskap om temaet, samtidig som du har funnet informasjon fra flere ulike steder. Du bruker denne informasjonen på en god måte, og du skriver med egne ord.
	Kritikk	
Direktiver	Spørsmål	
	Forslag, råd, oppmoding	<ul style="list-style-type: none"> Et tips er å lese teksten høyt for deg selv, da kan det være lettere å oppdage små skrivefeil.
	Befalinger	
Ekspressiver	Positive	<ul style="list-style-type: none"> Dette var en spennende og innholdsrik tekst. Vi ser at du har jobbet godt med teksten din!
	Negative	

Tabell 3.

Vedlegg 8: Elevtekstanalyse «Ida»

Førsteutkast - Ida	Ferdig tekst
<p>Fornorskningspolitikken mot samene</p> <p>Denne teksten skal jeg skrive om samene, hvordan samene ble behandlet mellom 1850-1960, jeg skal forklare litt hva fornorskningspolitikk er og til slutt skal jeg fortelle litt om hvordan dette påvirket skoledagene til samene.</p> <p>Samene er urfolket i Norge. Det betyr at de var de første som bodde i landet. Likevel, har de ikke alltid blitt behandlet bra av den norske stat. I perioden mellom 1850 og 1960 hadde Norge en fornorskningspolitikk mot samene. Det betyr at de ville gjøre samene helt 100% norsk, det likte ikke samene, det har ødelagt språket kulturen og hverdagen deres.</p> <p>Norge har en egen politikk mot samene fordi Norge mente at alle som bodde i Norge var <<Norske nordmenn>> og samene passet vist ikke inn, derfor førte Norge fornorskningspolitikken mot samene i mellom 1850-1960 tallet.</p> <p>Skoledagene til samene, samiske elever fikk IKKE lov til og prate samisk på skolen, vis de gjorde det fikk de faktisk straff, det er veldig syndL</p> <p>Jeg har funnet informasjon fra: Boka lappjævel og internett</p>	<p>Fornorskningspolitikken mot samene</p> <p>Denne teksten skal jeg skrive om samene, hvordan samene ble behandlet mellom 1850-1960, jeg skal forklare litt hva fornorskningspolitikk er og til slutt skal jeg fortelle litt om hvordan dette påvirket skoledagene til samene.</p> <p>Samene er urfolket i Norge. Det betyr at de var de første som bodde i landet. Likevel, har de ikke alltid blitt behandlet bra av den norske stat. I perioden mellom 1850 og 1960 hadde Norge en fornorskningspolitikk mot samene. Det betyr at de ville gjøre samene helt 100% norsk, det likte ikke samene, det har ødelagt språket, kulturen og hverdagen deres.</p> <p>Norge har en egen politikk mot samene fordi Norge mente at alle som bodde i Norge var <<Norske nordmenn>> og samene passet vist ikke inn, derfor førte Norge fornorskningspolitikken mot samene i mellom 1850-1960 tallet.</p> <p>Skoledagene til samene, samiske elever fikk IKKE lov til og prate samisk på skolen, vis de gjorde det fikk de faktisk straff, det er veldig syndL</p> <p>Så denne teksten handlet om samene og hvordan samene hadde det, jeg håper virkelig samene har det bedre, håper du fikk vite det du trengte av denne teksten og tusen takk for at du leste teksten minJ</p> <p>Jeg har funnet informasjon fra: Boka lappjævel og internett</p>
Antall endringer gjort på lokalt tekstnivå: 0	Antall endringer gjort på globalt tekstnivå: 1

Tabell 1.

Lærerrespons
<p>Hei, Ida!</p> <p>Her har du skrevet en tekst som inneholder mye informasjon om fornorskningspolitikken. Du har en fin innledning som forteller hva teksten handler om. Videre i teksten viser du god forståelse for det som skjedde med samene, og vi likte godt at du skriver og forklarer med egne ord.</p>

Vi ser at du har to avsnitt i hoveddelen, men vi savner en avslutning. I avslutningen kan du oppsummere det du har skrevet, som et slags sammendrag. Det kan være lurt å lese gjennom teksten høyt for deg selv. Da kan det være lettere å se hvor det skal være punktum og komma, og oppdage skrivefeil.

Tabell 2.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempel fra datamaterialet
Konstativer	Ros	<ul style="list-style-type: none"> Her har du skrevet en tekst som inneholder mye informasjon om fornorskningspolitikken Videre i teksten viser du god forståelse for det som skjedde med samene, og vi likte godt at du skriver og forklarer med egne ord.
	Kritikk	<ul style="list-style-type: none"> Vi ser at du har to avsnitt i hoveddelen, men vi savner en avslutning.
Direktiver	Spørsmål	
	Forslag, råd, oppmoding	<ul style="list-style-type: none"> I avslutningen kan du oppsummere det du har skrevet, som et slags sammendrag. Det kan være lurt å lese gjennom teksten høyt for deg selv. Da kan det være lettere å se hvor det skal være punktum og komma, og oppdage skrivefeil.
	Befalinger	
Ekspressiver	Positive	<ul style="list-style-type: none"> Du har en fin innledning som forteller hva teksten handler om.
	Negative	

Tabell 3.

Vedlegg 9: Elevtekstanalyse «Harald»

Førsteutkast - Harald	Ferdig tekst
<p>Samene(fornorskningspolitikk)</p> <p>Denne teksten skal handle om fornorskningspolitikken og samene i årstallene ca 1850-1960. Og hvorfor fornorskningspolitikken foregikk. Teksten skal også handle om skolehverdagen til samiske barn.</p> <p>Samene ble behandlet veldig dårlig i årene 1850-1960. De fikk straff hvis de snakket samisk på offentlige steder. De ble også kalt for lapp eller lappjævel eller andre stygge ting. Og hadde mye lavere verdi ifølge nordmennene. For når fornorskningspolitikken startet var det nordmennene som bestemte over samene. Men ca. Rundt 1960 stoppet fornorskningspolitikken og samenes kultur ble på en måte litt gjenopprettet.</p> <p>Målet med fornorskningspolitikken var å gjøre alle i Norge til «norske nordmenn». Dette gjorde de ved å lære barna norsk når de er ung for da har de lettere for og lære norsk. Nordmenn ville bare ha en majoritet selvom samene var en minoritet.</p> <p>Skolehverdagen til samiske barn var veldig tung og slitsom! Barn måtte gå på internat eller så ble foreldrene detes tatt i fengsel og de til et internat. Men de som bodde nert internatet kunne og rett hjem. rømme eller ved og snakke samisk på internatet. De ble også straffet hvis de prøvde og rømme, de ble behandlet mye dårligere enn de andre barna på skolen/internatet.</p> <p>Jeg har skrevet i Word. Jog har brukt internett og lapp jævel som kilde til informasjon.</p>	<p>Samene(fornorskningspolitikk)</p> <p>Denne teksten skal handle om fornorskningspolitikken og samene i årstallene ca 1850-1960. Og hvorfor fornorskningspolitikken foregikk. Teksten skal også handle om skolehverdagen til samiske barn.</p> <p>Samene ble behandlet veldig dårlig i årene 1850-1960. De fikk straff hvis de snakket samisk på offentlige steder og internat. De ble også kalt for lapp eller lappjævel eller andre stygge ting. Og hadde mye lavere verdi ifølge nordmennene. Når fornorskningspolitikken startet var det nordmennene som bestemte over samene. Men ca. Rundt 1960 stoppet fornorskningspolitikken og samenes kultur ble på en måte litt gjenopprettet, men var allerede nesten borte.</p> <p>Målet med fornorskningspolitikken var å gjøre alle i Norge(samene) til «norske nordmenn». Dette gjorde de ved å lære barna norsk når de er ung for da har de lettere for og lære ting som norsk, det var derfor barna måtte gå på internat. Nordmenn ville bare ha en majoritet selvom samene var en minoritet.</p> <p>Skolehverdagen til samiske barn var veldig tung og slitsom! Barn måtte gå på internat eller så ble foreldrene detes tatt i fengsel og de til et internat. Men de som bodde i nærheten kunne gå rett hjem etter skoledagen på internatet var ferdig. Det var ikke greit og snakke samisk på internatet. De ble også straffet hvis de prøvde og rømme, de ble behandlet mye dårligere enn de andre barna(de norske barna) på skolen/internatet.</p>

Denne teksten handlet om samer og hvordan de levde 1850-1960. Det handler også om fornorskningspolitikken.	Jeg har skrevet i Word. Jeg har brukt internett og lapp jævel som kilde til informasjon. Denne teksten handlet om samer og hvordan de levde 1850-1960og fornorskningspolitikken.
Antall endringer gjort på lokalt tekstnivå: 4	Antall endringer gjort på globalt tekstnivå: 2

Tabell 1.

<p>Lærerrespons</p> <p>Hei, Harald!</p> <p>Dette var en innholdsrik tekst med mye informasjon om samene og fornorskningspolitikken. Du har en overskrift som passer til temaet, og innledningen forteller hva teksten handler om. Vi ser at du har mye kunnskap om temaet og du at du skriver med egne ord. Når du skal jobbe videre med teksten, vil vi at du ser over teksten din og bruker sjekklista for å se om du har fått med alt som skal være med.</p> <p>I det siste avsnittet om internat er det litt vanskelig å forstå hva du egentlig mener. Et tips er å lese teksten høyt, enten for deg selv eller en medelev. Det kan gjøre det enklere å oppdage skrivefeil eller å se hvor du kan omformulere teksten din.</p>

Tabell 2.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempel fra datamaterialet
Konstativer	Ros	<ul style="list-style-type: none"> • Dette var en innholdsrik tekst med mye informasjon om samene og fornorskningspolitikken. • Du har en overskrift som passer til temaet, og innledningen forteller hva teksten handler om. • Vi ser at du har mye kunnskap om temaet og du at du skriver med egne ord.
	Kritikk	<ul style="list-style-type: none"> • I det siste avsnittet om internat er det litt vanskelig å forstå hva du egentlig mener.
Direktiver	Spørsmål	
	Forslag, råd, oppmoding	<ul style="list-style-type: none"> • Et tips er å lese teksten høyt, enten for deg selv eller en medelev. Det kan gjøre det enklere å oppdage skrivefeil eller å se hvor du kan omformulere teksten din.
	Befalinger	<ul style="list-style-type: none"> • Når du skal jobbe videre med teksten, vil vi at du ser over teksten din og bruker sjekklista for å se om du har fått med alt som skal være med.
Ekspressiver	Positive	
	Negative	

Tabell 3.

Vedlegg 10: Elevtekstanalyse «Ole»

Førsteutkast - Ole	Ferdig tekst
<p>Samer I denne teksten skal jeg skrive om fornorskingspolitikken som ble ført mot samene i tidsrommet 1850-1960. Jeg skal forklare hva fornorskingspolitikken var og hva den gikk ut på. Jeg skal også beskrive hvordan dette påvirket skolehverdagen til samiske barn.</p> <p>Samene er Norges urbefolkning. Det betyr at de var i landet først. På tross av dette, har de likevel ikke blitt behandlet bra. I perioden mellom 1850 og 1960 førte Norge en streng fornorskingspolitikk mot samene, med mål om å gjøre dem norske.</p> <p>Samene måtte gå på internat skole hvor de ikke hadde lov til å snakke sitt eget språk, hvis de snakket samisk ble de straffet med linjal eller andre straffer. På 1900-tallet ble de norske samene utsatt for en fornorskingspolitikk hvor målet var å gjøre samene lik nordmennene.</p>	<p>Samer I denne teksten skal jeg skrive om fornorskingspolitikken som ble ført mot samene i tidsrommet 1850-1960. Jeg skal forklare hva fornorskingspolitikken var og hva den gikk ut på. Jeg skal også beskrive hvordan dette påvirket skolehverdagen til samiske barn.</p> <p>Samene er Norges urbefolkning. Det betyr at de var i landet først. På tross av dette, har de likevel ikke blitt behandlet bra. I perioden mellom 1850 og 1960 førte Norge en streng fornorskingspolitikk mot samene, med mål om å gjøre dem norske.</p> <p>Samene måtte gå på internat skole hvor de ikke hadde lov til å snakke sitt eget språk, hvis de snakket samisk ble de straffet med linjal eller andre straffer, de måtte det fordi Norge ville at alle samene skulle bli nordmenn. På 1900-tallet ble de norske samene utsatt for en fornorskingspolitikk hvor målet var å gjøre samene lik nordmennene.</p> <p>I denne teksten har jeg skrevet om hvordan samene ble behandlet mellom 1850 og 1960. Jeg har forklart hva fornorskingspolitikken mot samene var og hva den gikk ut på. Jeg har også skrevet hvordan dette påvirket skolehverdagen til samiske barn.</p> <p>Jeg fant informasjonen på: store norske leksikon og lappjævel.</p>
Antall endringer gjort på lokalt tekstnivå: 0	Antall endringer gjort på globalt tekstnivå: 3

Tabell 1.

Lærerrespons
<p>Hei, Ole!</p> <p>Du har skrevet en god innledning. Du forteller hva teksten handler om, og hva du skal gjøre videre. Du kan gjerne spisse overskriften din litt mer, slik at også den forteller mer om hva som er temaet i teksten.</p> <p>I hoveddelen har du fått med deg litt om de ulike punktene som står i oppgaveteksten, og vi synes du har skrevet en god tekst. Du kan gjerne utdype mer, slik at du får fram enda mer av det du kan. For vi ser at du kan mye om temaet, og du formulerer gode setninger.</p>

Noen forslag til hva du kan tenke på når du skriver videre er:

- Hvorfor var det et mål at samene skulle bli mest mulig lik nordmenn?
- Hvorfor ble samiske barn sendt på internatskole?

Til slutt oppsummerer du det du har skrevet i en avslutning. Husk å se over sjekklista, slik at du får med alt som skal være med, som hvor du har funnet informasjonen du har brukt.

Tabell 2.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempel fra datamaterialet
Konstaterer	Ros	<ul style="list-style-type: none"> • Du har skrevet en god innledning. Du forteller hva teksten handler om, og hva du skal gjøre videre. • I hoveddelen har du fått med deg litt om de ulike punktene som står i oppgaveteksten, og vi synes du har skrevet en god tekst. • For vi ser at du kan mye om temaet, og du formulerer gode setninger.
	Kritikk	
Direktiver	Spørsmål	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor var det et mål at samene skulle bli mest mulig lik nordmenn? • Hvorfor ble samiske barn sendt på internatskole?
	Forslag, råd, oppmoding	<ul style="list-style-type: none"> • Du kan gjerne spisse overskriften din litt mer, slik at også den forteller mer om hva som er temaet i teksten. • Du kan gjerne utdype mer, slik at du får fram enda mer av det du kan.
	Befalinger	<ul style="list-style-type: none"> • Til slutt oppsummerer du det du har skrevet i en avslutning. • Husk å se over sjekklista, slik at du får med alt som skal være med, som hvor du har funnet informasjonen du har brukt.
Ekspressiver	Positive	
	Negative	

Tabell 3.

Vedlegg 11: Elevtekstanalyse «Hermine»

Førsteutkast - Hermine	Ferdig tekst
<h2>Fornorskningspolitikken</h2> <p>Denne teksten skal handle om hvordan samene ble behandlet mellom år 1850-1960 når fornorskningspolitikken pågikk, og forklare hva det er.</p> <p>Fakta fra ting jeg har lært og boka lappjævel: Det var mellom år 1850 og 1960 at fornorskningspolitikken pågikk, det var da Nordmenn, altså de som er norsk prøvde å utrydde/fjerne kulturen og språket til samene. Alle ungene måtte gå på internat for å lære norsk, og noen av de kunne ikke komme hjem etter skolen fordi familien var reindriftssamer eller nomader, de fikk som regel bare komme hjem til ferier. På skolen fikk de engang ikke lov å snakke samisk! Og hvis de ikke hørte etter kunne de få en veldig hard og vond straff.</p> <p>Nordmenn gjorde dette for å få en egen kultur, fordi de tenkte at hvis det bodde samer i landet som ikke kunne norsk kunne de ikke leve normale liv som nordmenn. Det var mange ganger at reindriftssamene dro med reinene sine, og når de kom tilbake hadd bøndene tatt over bostedet deres. Samene bodde et sted kalt Sápmi.</p> <p>Håper dere lærte noe av denne teksten, og at dere vil bruke min tekst til oppgaven deres.</p>	<h2>Fornorskningspolitikken</h2> <p>Denne teksten skal handle om hvordan samene ble behandlet mellom år 1850-1960 når fornorskningspolitikken pågikk, og forklare hva det er.</p> <p>Fakta fra ting jeg har lært og boka lappjævel: Det var mellom år 1850 og 1960 at fornorskningspolitikken pågikk, det var da Nordmenn, altså de som er norsk prøvde å utrydde/fjerne kulturen og språket til samene. Alle ungene måtte gå på internat for å lære norsk, og noen av de kunne ikke komme hjem etter skolen fordi familien var reindriftssamer eller nomader, de fikk som regel bare komme hjem til ferier. På skolen fikk de engang ikke lov å snakke samisk! Og hvis de ikke hørte etter kunne de få en veldig hard og vond straff.</p> <p>Nordmenn gjorde dette for å få en egen kultur, fordi de tenkte at hvis det bodde samer i landet som ikke kunne norsk kunne de ikke leve normale liv som nordmenn. Det var mange ganger at reindriftssamene dro med reinene sine, og når de kom tilbake hadd bøndene tatt over bostedet deres. Samene bodde et sted kalt Sápmi.</p> <p>Håper dere lærte noe av denne teksten, og at dere vil bruke min tekst til oppgaven deres. Jeg vil bare påminne om at samene faktisk var her først, og at de også er mennesker derfor er det ikke rett å behandle de forskjellig!</p>
Antall endringer gjort på lokalt tekstnivå: 0	Antall endringer gjort på globalt tekstnivå: 1

Tabell 1.

Lærerrespons
Hei, Hermine! Du har en kort og presis innledning som forteller leseren hva teksten din handler om. I hoveddelen forklarer du hva fornorskningspolitikken er, og hvorfor det var slik, og om samiske barns skolehverdag på internat. Vi ser at du skriver med egne ord, og du viser god forståelse for temaet.

Se over sjekklista for det som skal være med i oppgaven. Når du jobber videre med teksten, så kan du oppsummere det du har skrevet i en avslutning. Husk at du skal skrive hvor du har funnet informasjonen din nederst i teksten din.

Tabell 2.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempel fra datamaterialet
Konstativer	Ros	<ul style="list-style-type: none"> • Du har en kort og presis innledning som forteller leseren hva teksten din handler om. • I hoveddelen forklarer du hva fornorskningspolitikken er, og hvorfor det var slik, og om samiske barns skolehverdag på internat. • Vi ser at du skriver med egne ord, og du viser god forståelse for temaet.
	Kritikk	
Direktiver	Spørsmål	
	Forslag, råd, oppmoding	<ul style="list-style-type: none"> • Når du jobber videre med teksten, så kan du oppsummere det du har skrevet i en avslutning.
	Befalinger	<ul style="list-style-type: none"> • Se over sjekklista for det som skal være med i oppgaven. • Husk at du skal skrive hvor du har funnet informasjonen din nederst i teksten din.
Ekspressiver	Positive	
	Negative	

Tabell 3.

Vedlegg 12: Elevtekstanalyse «Sara»

Førsteutkast - Sara	Ferdig tekst
<p>Fornorskningspolitikken mot samene i Norge</p> <p>I denne teksten skal jeg skrive om hvordan samene ble behandlet i Norge i 1850-1960. Jeg skal skrive om va fornorskningspolitikken gikk ut på og va det var. Jeg skal også skrive om hvordan det gikk ut over samiske barn. Og hvordan nordmenn skulle utrydde den samiske kultur.</p> <p>I 1850 ville Norge ha alle samer til å bli nordmenn. De skulle utrydde samenes kultur, språk, levemåte og tro. Helt til 1960 ble samer urettferdig behandlet av nordmenn. Alle samer skulle lære norsk språk å kultur. Samiske barn bel sent på internat der de skulle lære norsk og vokse opp som nordmenn. Nordmennene tenkte viss de lærer de samiske barna norsk når de er små kommer de til å gløkke samisk å lære sine barn norsk.</p> <p>Fornorskningspolitikken startet allerede i 1850, men spesielt fra 1870-tallet. Tanken var at man kunne hjelpe samene på en best mulig måte viss de gav slipp på sitt eget språk , sin egen religion, klesstil og andre ting som viste hvilken minoritet de hørte til. Fornorskningspolitikken er bare et annet ord for assimileringpolitikk. Assimileringpolitikk betyr «å gjøre lik».</p> <p>Jeg har skrevet om fornorskningspolitikken, jeg har skrevet om hvordan samene ble behandlet mellom 1850-1960 og hvordan det var på skolen for samiske barn.</p>	<p>Fornorskningspolitikken mot samene i Norge</p> <p>I denne teksten skal jeg skrive om hvordan samene ble behandlet i Norge i 1850-1960. Jeg skal skrive om va fornorskningspolitikken gikk ut på og va det var. Jeg skal også skrive om hvordan det gikk ut over samiske barn. Og hvordan nordmenn skulle utrydde den samiske kultur.</p> <p>I 1850 ville Norge ha alle samer til å bli nordmenn. De skulle utrydde samenes kultur, språk, levemåte og tro. Helt til 1960 ble samer urettferdig behandlet av nordmenn. Alle samer skulle lære norsk språk og kultur. Samiske barn bel sent på internat der de skulle lære norsk og vokse opp som nordmenn. Nordmennene tenkte viss de lærer de samiske barna norsk når de er små kommer de til å gløkke samisk å lære sine barn norsk.</p> <p>Fornorskningspolitikken startet allerede i 1850, men spesielt fra 1870-tallet. Tanken var at man kunne hjelpe samene på en best mulig måte viss de gav slipp på sitt eget språk , sin egen religion, klesstil og andre ting som viste hvilken minoritet de hørte til. Fornorskningspolitikken er bare et annet ord for assimileringpolitikk. Assimileringpolitikk betyr «å gjøre lik».</p> <p>Jeg har skrevet om hvordan fornorskningspolitikken var mot samene i Norge. Jeg har skrevet om hvordan samene ble behandlet mellom 1850-1960 og hvordan det var på skolen for samiske barn. Og litt om va samiske barn måtte lære seg på skolen og om hva nordmennenes plan var.</p> <p>(informasjonen er lært på skolen)</p>
Antall endringer gjort på lokalt tekstnivå: 2	Antall endringer gjort på globalt tekstnivå: 2

Tabell 1.

Lærerrespons
<p>Hei, Sara!</p> <p>Du starter med en fin innledning som forteller hva teksten din handler om. Videre i hoveddelen forteller du om hvordan samene ble behandlet i Norge på denne tiden. Du har en kort oppsummering til slutt. Her kan du gjerne utdype litt mer, tenk at det skal være et sammendrag av teksten din. Et annet tips er å lese teksten høyt for deg selv, da kan det være lettere å oppdage små skrivefeil.</p> <p>Du har jobbet godt med teksten din, og du har fått med mye viktig informasjon. Husk å skrive hvor du har funnet informasjonen du har brukt.</p>

Tabell 2.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempel fra datamaterialet
Konstativer	Ros	<ul style="list-style-type: none"> • Du starter med en fin innledning som forteller hva teksten din handler om. • Du har jobbet godt med teksten din, og du har fått med mye viktig informasjon.
	Kritikk	<ul style="list-style-type: none"> • Du har en kort oppsummering til slutt.
Direktiver	Spørsmål	
	Forslag, råd, oppmoding	<ul style="list-style-type: none"> • Her kan du gjerne utdype litt mer, tenk at det skal være et sammendrag av teksten din. • Et annet tips er å lese teksten høyt for deg selv, da kan det være lettere å oppdage små skrivefeil.
	Befalinger	<ul style="list-style-type: none"> • Husk å skrive hvor du har funnet informasjonen du har brukt.
Ekspressiver	Positive	
	Negative	

Tabell 3.