

## **MASTEROPPGAVE**

«Såne kommentarer hjelper meg mye. Det husker jeg til neste gang.»

-Et elevperspektiv på nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer forstått ut fra elevenes karakternivå.

*Karianne Rotefoss Skrøder*

*13. mai 2021*

*Master i Norsk i skolen*

*Avdeling for lærerutdanning*



## Sammendrag

Denne oppgava handler om hvilke lærerkommentarer elevene anser som nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer. Dette er det forsket på tidligere, og både Agnete Bueie og Richard Straub er relevante skriveforskere i den sammenheng. Mens Richard Straub har forsket på studenter, har Agnete Bueie forsket på ungdomsskoleelever. Hun har i sin forskning bygget på mye av Straubs forskning, og denne oppgava bygger i sin tur igjen på Bueies forskning, men med et ønske om å tilføre et nytt perspektiv på nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer. Mer konkret er ønsket med denne oppgava å undersøke hvilke lærerkommentarer elever i ungdomsskolen opplever som nyttige og mindre nyttige, og deretter analysere hvordan deres nyttegraderinger henger sammen med karakternivået i norsk hovedmål skriftlig. Selve problemstillinga lyder som følger:

### ***Hvilken nytteverdi opplever elever på ulike karakternivå at forskjellige typer lærerkommentarer gir i norsk hovedmål skriftlig?***

Denne problemstillinga blir besvart ved hjelp av at 35 elever fra to forskjellige tiendeklasser graderer lærerkommentarer etter nytteverdi i en allerede vurdert elevtekst. Denne undersøkelsen blir kalt for *Elevtekstundersøkelsen*. Metoden som er benyttet for å finne ut av problemstillinga er *mixed methods*, en blanding av kvantitative og kvalitative metoder. Det kvantitative materialet i oppgava består av 35 elevers nyttegraderinger av 32 lærerkommentarer. Lærercommentarene er gradert i kategoriene *Unyttig*, *Litt nyttig*, *Ganske nyttig* og *Svært nyttig*. Det kvalitative materialet i oppgava er todelt, og består av a) elevenes kommentarer til egne nyttegraderinger av lærercommentarene i *Elevtekstundersøkelsen*, og b) et intervju med fire elever. Analysekategoriene som dataene i denne oppgava er analysert i, er formulert etter hva Bueies tidligere forskning har vist er ansett som nyttige og mindre nyttige lærercommentarer. Deretter viser analysen om dette stemmer eller ikke for elevene på de forskjellige karakternivåene.

Hovedfunnene i min analyse viser at det *finnes* forskjeller i hva slags lærercommentarer elevene anser som nyttige og mindre nyttige. Både forskjeller mellom de sterke og svake skriversne, men også innad blant de sterke skriversne. Dermed åpnes det opp for en innsikt i at det finnes et differensiert karakterperspektiv i hva de sterke og svake skriversne anser som nyttige og mindre nyttige lærercommentarer.

## Forord

Som norsk- og engelsklærer med to klasser i norsk og en klasse i engelsk, så vurderer jeg mange elevtekster i løpet av et år. Mang en gang har jeg, både alene og sammen med andre kollegaer, reflektert over om jobben vi legger ned i vurderinga av elevenes tekster er verdt tidsbruken og arbeidsmengden. Muligens var det derfor oppmerksomheten min ble dratt inn i Bueies artikler om nyttegraderinger av lærerkommentarer i det første delemnet på Master i norsk i skolen ved Høgskolen i Østfold. Dette, sammen med et ønske om at dersom jeg noen gang skulle skrive en masteroppgave, så skulle det være om noe jeg fant nyttig i min hverdag som lærer, gjorde at jeg holdt tanken på Bueies teorier om lærerkommentarer varm gjennom de resterende delemnene før selve masteroppgava skulle skrives.

Jeg skal være så ærlig å si at om jeg hadde visst hvordan fire år med deltidsstudier ved siden av full jobb skulle bli, så er jeg ikke helt sikker på at jeg hadde gjennomført dette. Det jeg derimot er helt sikker på er at jeg ikke hadde klart dette alene.

En stor takk går til veilederen min, Anders Eilertsen, for alle gode råd og all jobb du har lagt ned i å veilede meg framover i denne oppgava. Det å skrive en oppgave om nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer når man selv på veien mot målet har mottatt lærerkommentarer av den første sorten, ispedd en god porsjon humor, har gjort arbeidet motiverende. Tusen takk!

En takk sendes også til de 35 flotte elevene som bidro i denne oppgava i en tid der Covid-19, rødt nivå og hjemmeskole kunne ta gnisten fra de fleste.

En stor takk går selvfølgelig også til familien min. Min snille mann, Arne- Villy, som uten diskusjon er familiens mest tålmodige person, tvillingene Mina og Marius som er blitt vant til en mamma i studentmodus de siste fire årene. Mamma lover nå å bli mer «i vater» igjen og si ja til mye mer (unntatt egen hest og uendelig med Fifa-points). Til storesøstera mi for å alltid ha tid til å gi gode råd; tusen takk!

Grålum den 13. mai, 2021.

Karianne Rotefoss Skrøder

# Innhold

<b>1. Innledning og skolerrelevans</b> .....	6
<b>1.1 Tema og formål</b> .....	10
<b>1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	10
<b>1.3 Oppgavas datamateriale og forskningsdesign</b> .....	11
<b>1.4 Avgrensninger</b> .....	12
<b>1.5 Oppgavas struktur</b> .....	13
<b>2. Teori og tidligere forskning</b> .....	14
<b>2.1 Skriftlighet</b> .....	14
<b>2.2 Globalt og lokalt tekstnivå</b> .....	16
<b>2.3 Respons</b> .....	18
<b>2.4 Formativ eller summativ vurderingssituasjon?</b> .....	21
<b>3. Metode</b> .....	24
<b>3.1 Forskningsdesign</b> .....	24
<b>3.2 Analysemodell</b> .....	25
<b>3.3 Definisjon av de analytiske underkategoriene</b> .....	25
<b>3.4 Mixed methods som metode for å innhente data</b> .....	26
<b>3.5 Respondentene</b> .....	28
<b>3.6 Innhenting av kvantitative og kvalitative data</b> .....	29
<b>3.7 Sikker oppbevaring av data</b> .....	31
<b>3.8 Forskerens rolle og forskningsetiske retningslinjer</b> .....	32
<b>3.9 Praktisk gjennomføring og elevteksten i kontekst</b> .....	32
<b>3.10 Reliabilitet og validitet</b> .....	35
<b>4. Resultater</b> .....	36
<b>4.1 Informasjon om de kvantitative dataene i vedlegg 3</b> .....	36
<b>4.2 Informasjon om de kvalitative dataene i vedlegg 4 og 5</b> .....	36
<b>5. Analyse av det empiriske materialet</b> .....	38
<b>5.1 Lærerkommentarer på det globale tekstnivået</b> .....	38
<b>5.1.1 Lærerkommentarer som fokuserer på det som kan forbedres er ansett som mest nyttige av de sterke skrIVERne</b> .....	42
<b>5.1.2 Vage lærerkommentarer er svært varierende mottatt</b> .....	44
<b>5.1.3 De svake skrIVERne trenger lærerkommentarer med veiledning i større grad enn de sterke skrIVERne</b> .....	45
<b>5.1.4 «Dette motiverer og er deilig å høre om teksten sin.»</b> .....	47
<b>5.1.5 Stort sprik i nyttegraderingen av de oppgaveorienterte lærerkommentarene</b> .....	49
<b>5.1.6 Jo mer detaljerte lærerkommentarer, jo bedre</b> .....	51

5.1.7 De viktigste analysefunnene om lærerkommentarer på det globale tekstnivået .....	54
5.2 Lærerkommentarer på det lokale tekstnivået .....	55
5.2.1 «Det hjelper ikke når jeg ikke ser hva feilen er.» .....	58
5.2.2 Vage lærerkommentarer blir rangert som minst nyttige .....	60
5.2.3 Lærerkommentarer uten veiledning viser store forskjeller mellom nyttegraderingene til karakternivå 5 og 6 .....	62
5.2.4 «Supert at man får vite hva som er feil og hvorfor det er feil.» .....	64
5.2.5 Lærerkommentarer som fokuserer på det negative blir dårlig mottatt .....	66
5.2.6 «Det er aldri feil med komplimenter.» .....	67
5.2.7 De viktigste analysefunnene om lærerkommentarer på det lokale tekstnivået .....	68
6. Drøfting av de viktigste analysefunnene .....	69
6.1 Analysefunn 1: Tips til forbedringer tas godt imot av de allerede sterke skriverne .....	69
6.2 Analysefunn 2: Vage lærerkommentarer er minst nyttige for de svake skriverne .....	73
6.3 Analysefunn 3: Tydelig sprik i nytteverdi innad blant de sterke skriverne .....	77
6.4 Analysefunn 4: Spørsmålsformuleringer kan skape frustrasjon .....	78
6.5 Analysefunn 5: Ros er godt mottatt .....	80
6.6 Konklusjon og videre drøfting .....	82
7. Litteraturliste .....	84
8. Vedlegg .....	86
Vedlegg nr. 1: Elevteksten med lærercommentarene .....	86
Vedlegg nr. 2: Skjemæt elevene fylte ut under <i>Elevtekstundersøkelsen</i> .....	89
Vedlegg nr. 3: Kvantitative data fra <i>Elevtekstundersøkelsen</i> .....	91
Vedlegg nr. 4: Kvalitative data fra <i>Elevtekstundersøkelsen</i> .....	92
Vedlegg nr. 5: Kvalitative data fra elevintervju .....	106
Vedlegg nr. 6: Informasjonsskriv til elevene .....	109

## 1. Innledning og skolerelevans

Det er nok mange lærere kan kjenne seg igjen i beskrivelsen av at de elevene som trenger lærerkommentarene i en vurdert elevtekst mest, er de som «har kastet det i søpla før de har forlatt klasserommet» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 163). På den måten blir ikke det grundige arbeidet lærerne har gjort i vurderingssituasjonen brukt for videre læring og utvikling hos eleven. Ifølge den norske landrapporten til OECD er det godt dokumentert at norsk grunnopplæring har behov for å videreutvikle vurderingskultur og -praksis med tanke på at vurdering skal være et verktøy for læring og utvikling (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 87). Det har også vært fokus på utfordringene ved å finne gode vurderingsmåter som kan skape motivasjon hos elevene for videre arbeid med tekster, samt skape forståelse om hva som bør gjøres i tekstene, og at det nettopp på denne måten skapes læring. I den senere tid har forskningen også gjort oss oppmerksom på at kanskje så mye som en tredjedel av den vurderingen eleven får faktisk har motsatt effekt, nemlig at den tar bort initiativ, nysgjerrighet og læringslyst (Høihilder, 2018, s.8), og kanskje nettopp derfor *havner kommentarene i søpla før elevene har forlatt klasserommet*.

Utdanningsdirektoratet viser til at tilbakemeldingene elevene får, har stor betydning for deres læring. Videre sier Utdanningsdirektoratet at det er helt avgjørende at man som lærer er bevisst på hva slags tilbakemeldinger du gir til hver enkelt. Dette understreker viktigheten av nettopp god vurderingspraksis, og derfor er det spesielt viktig at læreren er bevisst på sin kompetanse når det gjelder å utøve god vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er nettopp denne utfordringen med å finne måter å gi god og anvendelig skriftlig respons til elevtekster jeg ønsker å ta tak i med denne masteroppgava. Dette ved å sette fokus på hvilke tilbakemeldinger i skriftlige elevtekster elevene mener er nyttige. Dette er i tråd med Fagfornyelsen, og da særlig under ett av kjerneelementene for norskfaget, nemlig «Skriftlig tekstskaping». Her er det lagt vekt på elevenes læring i prosessen med tilbakemeldinger.

Elevene skal 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 tilbakemeldingen. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Å kunne skrive er en av de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Her tenker man ikke bare på skrivning i form av skrivning innenfor skolens vegger, men skrivning i den betydningen at det å mestre det å skrive er svært viktig for å ta del i det samfunnet vi lever i.

Kunnskapsløftet opererer med fire ferdighetsområder innenfor skriving. Ferdighetsområdene innenfor skriving kjenner man godt igjen fra skolehverdagen, men også fra samfunnet for øvrig med bruk av sosiale medier, e-poster, SMS-er, bursdagskort, handlelister, planlegging av alt fra hva man trenger til oppussing til hva man skal spørre forsikringsselskapet om når de ringer. De fire ferdighetsområdene er:

-å kunne planlegge og bearbeide

-å kunne utforme

-å kunne kommunisere

-å kunne reflektere og vurdere.

(Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Skriveopplæringen i den norske grunnskolen innebærer helt fra starten «å utvikle rettskriving, legge grunnlaget for en funksjonell håndskrift og tastaturbruk, samt å kunne planlegge og skrive enkle, oversiktlige tekster for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Skriving er et redskap for læring i alle fag, og ved å mestre denne grunnleggende ferdigheten, har man som elev et bedre utgangspunkt for å utvikle faglige ferdigheter.

I læreplanen for norsk, NOR01-06, er «Skriving» en av de grunnleggende ferdighetene sammen med «Muntlige ferdigheter», «Å kunne lese», samt «Digitale ferdigheter». Under «Skriving» vektlegges det at

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære.  
(Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Det blir også understreket at norskfaget har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive.

Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise for skriftlige tekster i norsk er vektlagt i denne oppgava. Dette på grunn av særlig tre årsaker. For det første fordi denne oppgava omhandler 10. klassingers vurderinger av lærerkommentarer og nytteverdien de oppfatter at lærerkommentarene har. For det andre er vurderingsmatrisen et offentlig og kvalitetssikret dokument som er styrende for vurdering av elevtekster i norsk på ungdomstrinnet. For det tredje er det vektlagt fordi det er nettopp denne vurderingsmatrisen lærere ofte bruker som rettesnor i vurderingsarbeidet i norsk, kanskje særlig inn mot skriftlig eksamen i 10. klasse. På

vårparten hvert år er det sensorskoleringer der lærere fra flere skoler møtes for å vurdere tekster med utgangspunkt i vurderingsmatrisen. Her blir man også gjort oppmerksom på de siste endringene i vurderingsmatrisen, samt tilbakemeldinger fra elever og lærere på fjorårets norskeksamener i både hovedmål og sidemål. Som oftest har skolene tradisjon for å la lærerne som har deltatt på sensorskoleringer bringe informasjonen videre til de andre faglærerne på skolen. Dermed vil Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise være en viktig veileder for hvordan man bør vurdere tekster i norskfaget, og derfor er denne vurderingsmatrisen vektlagt i denne oppgava.



Vurderingsmatrise for eksamen 2019				
		Karakteren 2	Karakterane 3 og 4	Karakterane 5 og 6
Førsteinntrykk		<b>Eksamenssvaret</b> - kommuniserer til ein viss grad ut frå oppgåvene som er gitt	<b>Eksamenssvaret</b> - kommuniserer ut frå oppgåvene som er gitt	<b>Eksamenssvaret</b> - kommuniserer som heilskap ut frå oppgåvene som er gitt
Kommunikasjon og Språk, litteratur og kultur	Innhald og kjeldebruk	<b>Eksamenssvaret</b> - har innhald som til ein viss grad er tilstrekkeleg og relevant for oppgåvene - viser noko forståing av innhaldet i tekstvedlegg, og enkel bruk av kjelder når oppgåvene ber om det - viser noko fagleg kunnskap	<b>Eksamenssvaret</b> - har relevant innhald med ei viss utdjuping - viser ganske god forståing av hovudinnhald og detaljer i tekstvedlegg, og bruk av relevante kjelder - viser ganske god fagleg kunnskap	<b>Eksamenssvaret</b> - har relevant innhald med utdjuping - viser god forståing av hovudinnhald og detaljer i tekstvedlegg, og sjølvstendig bruk av relevante kjelder - belyser tema ved hjelp av fagleg kunnskap
	Oppbygging	<b>Eksamenssvaret</b> - er bygd opp med ein viss struktur både på avsnittsnivå og tekstnivå - har enkel eller lite variert tekstbinding - har utforming/layout som til ein viss grad tener formålet med teksten	<b>Eksamenssvaret</b> - er bygd opp med stort sett formålstenleg struktur både på avsnittsnivå og tekstnivå - har formålstenleg tekstbinding - har i stor grad formålstenleg utforming/layout	<b>Eksamenssvaret</b> - er bygd opp med ein klar og formålstenleg struktur både på avsnittsnivå og tekstnivå - har formålstenleg og variert tekstbinding - har formålstenleg utforming/layout
Hovudområde i læreplanen for norsk: Skriftleg kommunikasjon	Språk og stil	<b>Eksamenssvaret</b> - viser eit enkelt eller lite variert ordforråd - har forståeleg språkføring og setningsbyggnad til ein viss grad tilpassa innhald, formål, mottakar og medium - har innslag av faguttrykk eller språklege verkemiddel	<b>Eksamenssvaret</b> - viser ganske god variasjon i ordforrådet - har ganske god språkføring og setningsbyggnad stort sett tilpassa innhald, formål, mottakar og medium - viser ganske god bruk av faguttrykk eller språklege verkemiddel	<b>Eksamenssvaret</b> - viser eit variert ordforråd - har gjennomført språkføring og setningsbyggnad tilpassa innhald, formål, mottakar og medium - viser sjølvstendig bruk av faguttrykk eller språklege verkemiddel
	Formelle ferdigheter	<b>Eksamenssvaret</b> - har korrekt rettskriving av høgfrekvente ord og viser korrekt bruk av dei mest sentrale reglane i formverket - viser teiknsetjing som er naudsynt for kommunikasjonen - viser at eleven til ein viss grad kan sitere og referere til kjelder	<b>Eksamenssvaret</b> - har stort sett korrekt rettskriving og viser stort sett korrekt bruk av reglane i formverket - viser stort sett korrekt teiknsetjing - viser at eleven kan sitere korrekt og referere til kjelder på ein etterprøvbar måte	<b>Eksamenssvaret</b> - har gjennomgåande korrekt rettskriving og viser gjennomgåande korrekt bruk av reglane i formverket - viser gjennomgåande korrekt teiknsetjing - viser at eleven kan sitere korrekt og referere til kjelder på ein etterprøvbar måte
Samla vurdering		• Karakteren 2 uttrykkjer at eleven har <b>låg</b> kompetanse i faget.	• Karakteren 3 uttrykkjer at eleven har <b>nokså god</b> kompetanse i faget. • Karakteren 4 uttrykkjer at eleven har <b>god</b> kompetanse i faget.	• Karakteren 5 uttrykkjer at eleven har <b>mykje god</b> kompetanse i faget. • Karakteren 6 uttrykkjer at eleven har <b>framifrå</b> kompetanse i faget.
Karakteren 1 uttrykkjer at eleven har <b>svært låg</b> kompetanse i faget, ein lågare kompetanse enn det som er beskrive ovanfor.				

(Vurderingsmatrisen er hentet fra Utdanningsdirektoratet, 2019)

## 1.1 Tema og formål

Hovedtemaet i denne oppgava er hvilke skriftlige lærerkommentarer elever på ulike karakternivå finner mest og minst nyttige. Denne innfallsvinkelen er sterkt inspirert av Agnete Bueie og Richard Straubs tidligere arbeid. Derfor vil jeg ta utgangspunkt i Bueie og Straubs forskning, og videreføre denne forskningen ved å i tillegg trekke inn elevenes karakternivå.

Formålet med denne oppgava er å undersøke om det er en forskjell i hvordan elever på ulike karakternivå graderer nytteverdien av de forskjellige typene av lærerkommentarer. For å både kunne jobbe mer strukturert i jakten på et svar på dette, har jeg valgt å dele lærerkommentarene inn etter globalt og lokalt tekstnivå. Dermed kan man sammenlikne hvordan elevene på forskjellige karakternivå graderer nytten av lærerkommentarer på det globale og lokale tekstnivået. Om det finnes et mønster som antyder at for eksempel elever på høye karakternivå graderer visse lærerkommentarer som mer eller mindre nyttige enn elever på andre karakternivå, kan dette gi oss som vurderer skriftlige tekster indisier på at det finnes et behov for tilpassende kommentarer. Kanskje kunne slike analysefunn gjøre at elevene på alle karakternivå fikk oppleve lærerkommentarer på sine skriftlige norsktekster som mer nyttige og mer anvendelige for videre læring. Dette kunne muligens også resultere i at elevene så nytteverdien av lærerens respons og brukte tidligere respons aktivt ved å for eksempel ta med seg tidligere tekster med respons inn i nye skriveprosesser.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillinga i denne oppgava lyder slik:

*Hvilken nytteverdi opplever elever på ulike karakternivå at forskjellige typer lærerkommentarer gir i norsk hovedmål skriftlig?*

For å finne mulige svar på denne problemstillinga har respondentene i denne undersøkelsen besvart en undersøkelse der de skulle gradere lærerkommentarer i en allerede vurdert elevtekst. Ut fra denne graderingen sitter jeg igjen med både kvantitative og kvalitative data siden respondentene også skulle kommentere sin egen gradering av lærerkommentarene. Denne undersøkelsen er heretter kalt *Elevtekstundersøkelsen*.

Videre i oppgava vil teorikapittelet vise at det er visse typer lærerkommentarer som blir vurdert som mer nyttige enn andre lærerkommentarer. Disse typene av lærerkommentarer vil bli brukt som analysekategorier under henholdsvis lærerkommentarer både på det globale og

lokale tekstnivået i denne masteroppgava. Dette betyr at det overordnede bildet av hvordan empirien i denne oppgava blir bearbeidet, ser slik ut:

**Problemstilling: Hvilken nytteverdi opplever elever på ulike karakternivå at forskjellige typer lærerkommentarer gir i norsk hovedmål skriftlig?**

Forskningsspørsmål:

a) Hvilke forskjeller finner man mellom elever på de forskjellige karakternivåene når de graderer nytteverdien av lærerkommentarene i de forskjellige analysekategoriene på det globale tekstnivået?

b) Hvilke forskjeller finner man mellom elever på de forskjellige karakternivåene når de graderer nytteverdien av lærerkommentarene i de forskjellige analysekategoriene på det lokale tekstnivået?

**Analysemodell: Globalt tekstnivå**

**Analysemodell: Lokalt tekstnivå**

Analysemodell: Globalt tekstnivå		Analysemodell: Lokalt tekstnivå	
Analyse kategorier for nyttige lærerkommentarer:	Analyse kategorier for mindre nyttige lærerkommentarer:	Analyse kategorier for nyttige lærerkommentarer:	Analyse kategorier for mindre nyttige lærerkommentarer:
Detaljerte	Generelle /vage	Detaljerte	Generelle / vage
Oppgaveorienterte	Uten veiledning	Oppgaveorienterte	Uten veiledning
Fokuserer på styrker	Fokuserer for mye på det negative	Fokuserer på styrker	Fokuserer for mye på det negative

Figur 1

**1.3 Oppgavas datamateriale og forskningsdesign**

For å svare på denne problemstillinga har jeg brukt en allerede vurdert elevtekst med varierende former for respons. Responsen som er gitt i elevteksten tar utgangspunkt i analysekategoriene i figur 1. Elevene rangerte denne responsen på en skala med fire graderinger. Etter at de hadde gradert hver lærerkommentar i én av kategoriene *Unyttig*, *Litt nyttig*, *Ganske nyttig* eller *Svært nyttig*, kommenterte de også sin egen gradering av nytteverdi. Resultatene består dermed av kvantitative data fra elevenes nyttegraderinger av lærerkommentarer, samt kvalitative data fra elevenes egne begrunnelser for hvorfor de graderte lærerkommentarene slik de gjorde. I oppgavas datamateriale er det også et intervju med fire elever, men dette blir kun brukt for å nyansere funnene gjort i *Elevtekstundersøkelsen*.

Fremgangsmåten i denne oppgava er sterkt inspirert av Bueie i hennes artikkel *Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer- slik elevene ser det* (2016). Jeg ønsket å bruke denne fremgangsmåten fordi den er strukturert og tydelig for elevene å gjennomføre, samt at man som forsker sitter igjen med et stort kvantitativt materiale etter undersøkelsen, og også

kvalitative data fra elevenes egne kommentarer som begrunnet nyttegraderingene. Dermed fikk jeg både kvantitative og kvalitative data fra *Elevtekstundersøkelsen*. Videre intervjuet jeg et utvalg elever og snakket mer med dem om tankene rundt deres graderinger for å få ytterligere kvalitative data og en dypere forståelse av deres tanker bak graderingene.

Datamaterialet i denne masteroppgava er dermed tredelt:

- a) Kvantitative graderinger av lærercommentarene (Vedlegg nr. 3).
- b) Kvalitative kommentarer av elevenes egne graderinger (Vedlegg nr. 4).
- c) Kvalitativt materiale fra intervju med fire elever (Vedlegg nr. 5).

#### **1.4 Avgrensninger**

Respondentene i denne masteroppgava består av to tiendeklasser på ungdomsskolen. I utgangspunktet var planen at hele 10. trinn med seks paralleller skulle delta. Tidlig i prosessen fikk jeg en vennlig advarsel fra veilederne på dette studiet om å tenke grundig igjennom hvor stort datamaterialet da ville bli. Med 32 lærercommentarer som skulle graderes, og et mulig antall elever på 205, ville det gitt en total sum på 6560 graderinger av lærercommentarene. Dette ville riktignok ha gitt en særdeles grundig empiri å arbeide med, men i ettertid er jeg glad jeg lyttet til rådet som ble gitt og avgrenset antall respondenter til to klasser, 35 elever totalt.

Norsklæreren til disse klassene er undertegnede, og i utgangspunktet var planen at elevteksten som er brukt i *Elevtekstundersøkelsen* også skulle inkludere mine lærercommentarer. Elevteksten fikk respons av totalt fire lærere, meg selv inkludert. Med respondentene vel vitende om at det er norsklæreren deres som skal samle inn og analysere resultatene av *Elevtekstundersøkelsen*, valgte jeg å fjerne egne lærercommentarer slik at elevene ikke skulle bli satt i et etisk dilemma ved at de muligens kjente igjen min måte å gi respons på og dermed være mer positive til disse for å ikke indirekte si til sin egen lærer at «Jeg liker ikke måten du gir respons på.» Dermed ble mine egne lærercommentarer fjernet for å unngå evt. feilkilder, og de andre lærerne ga respons på de delene av elevteksten jeg opprinnelig hadde kommentert. Det er allikevel mitt navn som står oppført som forfatter av lærercommentarene. Elevene ble gjort oppmerksomme på at det kun var fordi det er jeg som skulle skrive denne oppgava, og at det ikke betydde at det var jeg som hadde gitt responsen.

## 1.5 Oppgavas struktur

Oppgava består av i alt seks kapitler. I dette første kapitlet har jeg forklart oppgavas skolerelevans. Her er også selve problemstillinga presentert, samt oppgavas forskningsdesign. Oppgavas avgrensninger er også tydeliggjort.

Videre vil det i kapittel 2 bli presentert teori og tidligere forskning som er relevant for denne oppgava. Det er særlig teori om de kognitive prosessene som skjer når vi skriver, samt teori og tidligere forskning om respons som er vektlagt i dette kapitlet.

Kapittel 3 legger fram metoden som er brukt i datainnsamlingen. Her presenteres også selve gjennomføringen av *Elevtekstundersøkelsen*.

I kapittel 4 legges det fram noe informasjon om resultatene i *Elevtekstundersøkelsen*. Resultatene finner man som vedlegg.

Kapittel 5 presenterer en analyse av resultatene. Her er de kvantitative resultatene fremstilt grafisk i søylediagrammer, og de kvalitative resultatene hjelper til med å forstå de kvantitative dataene.

I kapittel 6 drøftes de viktigste analysefunnene opp mot relevant teori og tidligere forskning, før en konklusjon på problemstillingen blir presentert.

## 2. Teori og tidligere forskning

Dette kapitlet vil presentere teori og tidligere forskning som er aktuell for denne masteroppgava. Først vil jeg legge fram teori som gir et overordnet blikk over hva skriftlighet egentlig er. Deretter redegjøres det for hva globalt og lokalt tekstnivå innebærer. Under dette delkapitlet blir også Vygotskys proksimale utviklingssone nevnt, før en større teoridel om respons følger. Teoretikere som er sterkest vektlagt i teorien om skriving og skriftlighet er Flower og Hayes. I teorien som omhandler respons er det særlig Agnete Bueie og Richard Straubs tidligere forskning som legges til grunn, og da spesielt Agnete Bueie siden oppgavas forskningsdesign og analysekategorier er sterkt inspirert av henne. Til slutt i dette kapitlet legger jeg fram teori som forklarer hva slags vurderingssituasjon respondentene i denne oppgava har deltatt i.

### 2.1 Skriftlighet

Det å kunne skrive er en ferdighet som gir oss en mulighet til å delta i samfunnet. På samme måte gjør det å *ikke* mestre skriving tilstrekkelig som ferdighet at man mister mye av kommunikasjonen som medmenneskene dine forstår og deltar i.

Systematiske studier av skriving som en individuell og kulturell ressurs kan ikke spores lengre tilbake enn til 1960- tallet (Berge, 2014, s.489). Til tross for at forskningen på dette området ikke kan spores særlig langt tilbake, er det nok av interessante funn som er slått fast om skriving. Blant annet hevder Berge (2014, s. 488) at 60 % av guttene som deltok i en vitenskapelig undersøkelse om skriveferdigheter ikke behersket skrivingen godt nok etter ti års opplæring. Dette understreker at det å skrive er svært krevende for mange. Å skrive er ikke noe vi mennesker har som en medfødt evne, og det er heller ingen som kan si at man noensinne blir ferdig utviklet som skriver. Det er mange kognitive prosesser som settes i gang når mennesker skriver, og dette er svært krevende for mange.

Flower og Hayes har satt opp fire nøkkelpunkter og forklarer gjennom disse hva som skjer i de kognitive prosessene til skribentene. Nøkkelpunkt én går i store trekk ut på at skriving som prosess forstås best som differensierte tankeprosesser som den som skriver organiserer underveis i skrivearbeidet. Videre hevder Flower og Hayes i nøkkelpunkt to at de forskjellige tankeprosessene *kan* skje i en bestemt rekkefølge, men at de også kan veves inn i hverandre, slik at en prosess kan bygges inn i en av de andre prosessene. Flower og Hayes vektlegger som et tredje nøkkelpunkt også at selve skrivearbeidet er en målstyrt prosess, der man gjerne

får flere målsettinger underveis i prosessen. Som et fjerde nøkkelpunkt hevder Flower and Hayes at skriverne skaper sine egne mål underveis i skriveprosessen. Dette gjøres gjerne ved at man frembringer mål og delmål og noen ganger også ved å endre de overordnede målene fordi man har lært noe underveis i skriveprosessen og dermed trenger å endre på noe av det man allerede har skrevet (Flower & Hayes, 1991, s. 104-120). Går man dypere inn de forskjellige nøkkelpunktene ovenfor, ser man at det er særlig nøkkelpunkt nr. tre og fire som er relevante for denne oppgava.

Nøkkelpunkt tre legger vekt på at skrivningen er en prosess styrt av mål. Flower og Hayes' respondenter har selv uttalt at «deres egen skriveprosess virket ganske uorganisert, ja, endog kaotisk» (Flower & Hayes, 1991, s. 116). Dette utsagnet var i sterk kontrast med det som Flower og Hayes selv hadde notert i sine protokoller etter samtaler med skriverne. Skrivernes eget bilde av skriveprosessen bar altså mer preg av kaos enn det som var realitet. Flower og Hayes har svar på hvorfor det fremstår slik. De mener at folk raskt glemmer flere av de nære arbeidsmålene de har satt seg så fort de har nådd dem. Dette betyr man som lærer bør være obs på at elever som fremstår som at de har god kontroll i skrivesituasjonen ved at de for eksempel setter seg klare delmål som «Finne fakta om emnet jeg skal skrive om.», «Sette opp en disposisjon over hva jeg vil ha med i teksten.» og liknende, allikevel kan oppleve skriveprosessen som kaotisk. Her er det også interessant å se Flower og Hayes' forskning opp mot Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise (se s. 9). Flower og Hayes viser nemlig at de svake skriverne er avhengige av mål på svært lavt nivå som for eksempel «avslutte en setning» eller «stave ord riktig». Dette finner vi igjen som kjennetegn på elever som blir vurdert til karakteren 2 eller lavere om vi følger Utdanningsforbundets vurderingsmatrise. Om man som elev, og skriver for øvrig, når sine mål i skriveprosessen, vil man etter endt skriveprosess sitte igjen med økt læringsutbytte. Både et økt læringsutbytte om selve temaet man har skrevet om, men ikke minst også om selve skriveprosessen og seg selv som skriver.

Dette leder oss videre til nøkkelpunkt fire, nemlig at vi skaper våre egne mål på to måter når vi skriver. Først ved at vi lager både delmål og mål utfra den hensikten vi skriver, og deretter ved at vi noen ganger endrer eller omformer de målene vi hadde laget fordi vi har lært noe nytt under skrivearbeidet (Flower & Hayes, 1991, s. 120). Jo mer man har skrevet, jo flere generelle skrivemål har man innarbeidet. Mål som at man ønsker å fange leserens interesse, lage en god overskrift, lage innledning og skrive i riktig sjanger vil være grunnleggende om man har fått en god mengde skrivetrening. Jo mer erfaren skriveren er, jo flere slike

grunnleggende skrivemål har man. Dette, sammen med tanken om at skriving er en skapende prosess der man som skriver må utvikle, realisere, teste og omskrive egne mål i skriveprosessen, understreker at skriving er en kognitiv prosess som utfordrer skriveren både med arbeid og kreativitet (Flower & Hayes, 1991, s.126).

I denne masteroppgava er det ikke selve skriveprosessen som er i fokus, men snarere responsen i form av lærerkommentarer gitt på en allerede skrevet elevtekst. Det er allikevel nyttig å tenke at de elevene som har gradert nytteverdien av disse lærerkommentarene er kjente med konteksten en elevtekst skrives i. Disse elevene, som er tiendeklassinger, har vært igjennom mange skrivesituasjoner der alle Flower og Hayes nøkkelpunkter har vært berørt, og det at elevene har denne kunnskapen som en del av konteksten når de vurderer nytteverdien av lærerkommentarene, kan være med på å forstå deres nyttegraderinger. For eksempel kan elever på lave karakternivå jobbe mot delmål om å skrive alle ord i teksten sin riktig, men de kan mislykkes allikevel. Et slikt eksempel kan tyde på at selv om denne masteroppgava ikke handler om skriveprosessen direkte, så kan teorien rundt hva som skjer kognitivt hos elevene i skriveprosessen være til hjelp når jeg skal undersøke hvorfor de har gradert lærerkommentarene slik de har.

## **2.2 Globalt og lokalt tekstnivå**

I denne oppgava har jeg valgt å dele inn lærerkommentarene i globalt og lokalt tekstnivå. Dette har jeg valgt fordi det ifølge Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise (se s. 9) er store forskjeller i kravene vi setter til de forskjellige karakterene når det gjelder tekstnivå. I Bueies artikkel om nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer har hun også gjort et skille mellom lokalt og globalt tekstnivå. Med globalt tekstnivå menes fokusområder som innholdet i teksten, sjangervalg, tekststruktur og om teksten svarer på det som oppgava faktisk spør om. Med lokalt tekstnivå så menes fokusområder som syntaks, ordforråd, ortografi og tegnsetting (Bueie, A. 2016, s. 8).

Som vurderingsmatrisen fra Utdanningsdirektoratet viser, så er kravene til det lokale tekstnivået på det nest laveste karakternivået (2) blant annet som følger: «Eksamenssvaret viser eit enkelt eller lite variert ordforråd.», «Eksamenssvaret har korrekt rettskriving av høgfrekvente ord og viser korrekt bruk av dei mest sentrale reglane i formverket.» I motsetning til dette skal elevene på de to høyeste nivåene (5 og 6) mestre ortografi og i hovedtrekk mestre formverket. «Eleven viser eit variert ordforråd.», «Eleven har



gjennomgåande korrekt rettskriving og viser gjennomgåande korrekt bruk av reglane i formverket.» og «Eleven viser gjennomgåande korrekt teiknsetjing.»

I kravene på det globale tekstnivået er også forskjellen stor mellom det nest laveste karakternivået og de to høyeste karakternivåene. For elever som blir vurdert til karakteren 2 står det blant annet at «Eksamenssvaret har ei viss tilpassing til mottakar, formål og medium», «Eksamenssvaret er bygd opp med ein viss struktur både på avsnittsnivå og tekstnivå.» og «Eksamenssvaret har utforming / layout som til ein viss grad tener formålet med teksten.» Samtidig skal elevene som blir vurdert til de to høyeste karakterene vise at «Eksamenssvaret har relevant innhald med utdjuping.», «Eksamenssvaret er bygd med ein klar og formålstenlig struktur både på avsnittsnivå og tekstnivå.» og «Eksamenssvaret har gjennomført språkføring og setningsbyggnad tilpassa innhald, formål, mottakar og medium».

Her ser man altså at de uerfarne skriverne ikke har kommet like langt i de kognitive prosessene som settes i gang når man arbeider mye med å skrive en tekst, og at de arbeider mest på det lokale tekstnivået. Kanskje er arbeidet som må gjøres i skriveprosessene på det lokale tekstnivået så omfattende at de uerfarne skriverne ikke rekker, eller orker, å gripe fatt i tekstrevidering på det globale nivået. De sterke skriverne derimot jobber med teksten på både det lokale og globale tekstnivået, og vil derfor oppfylle flere av kravene i vurderingsmatrisen.

Vygotskys proksimale utviklingssone vektlegger hvordan elevene kan bevege seg fra ett kompetansenivå til et høyere kompetansenivå. Vygotsky definerer selv begrepet *den proksimale utviklingssonen* som distansen mellom det elevene kan løse av problemer og utfordringer på egenhånd og det de kan løse under veiledning med en voksen. For at eleven skal klare dette, presiserer Vygotsky at det må være en kompetent veileder som hjelper eleven til å nå dette høyere kompetansenivået (Vygotsky, 1978, s. 86). I denne oppgavas sammenheng vil den kompetente veilederen være læreren som vurderer elevteksten med sine lærerkommentarer. Her kommer det også igjen fram hvorfor vurderingsmatrisen til Utdanningsdirektoratet er relevant for denne oppgava. De forskjellige kriteriene tilhørende de forskjellige karakternivåene i vurderingsmatrisen tydeliggjør hvilke kompetansenivåer de forskjellige elevene er på, samt hvilke kompetansenivåer lærerne som gir respons skal hjelpe elevene å nå.

## 2.3 Respons

Agnete Bueie er ledende innenfor nyere forskning på tekstrespons i Norge. Hun har i sitt doktorgradsarbeid gitt ut flere vitenskapelige artikler, og det er særlig hennes to artikler fra 2016 og 2017, *Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer- slik elevene ser det* (2016) og *Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier?* (2017) som har inspirert undersøkelsene i denne oppgava. I disse artiklene blir det tydeliggjort hva slags lærerkommentarer elevene anser som nyttige og hva slags tilbakemeldinger de anser som mindre nyttige.

Nyttige lærerkommentarer er	Mindre nyttige lærerkommentarer er
<ul style="list-style-type: none"><li>• detaljerte</li><li>• oppgaveorienterte</li><li>• gitt i rimelig tid etter at oppgava ble utført</li><li>• fokuserer på styrkene</li><li>• fokuserer på det som kan forbedres</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• generelle eller vage</li><li>• uten veiledning</li><li>• for sterkt fokuserende på det negative</li></ul>

Tabell 1 (Bueie, 2016, s 4)

Bueie har dermed allerede vist at det finnes tilbakemeldinger i skriftlige tekster som elevene anser som mer nyttige enn andre tilbakemeldinger, men uten å si noe om hvilket karakternivå elevene var på da de rangerte lærerkommentarene. Bueie har også funnet at de fleste elevene reviderer på både globale og lokale tekstnivå, men at det er tendenser til at noen fokuserer mest på de lokale, andre mest på de globale (Bueie, 2016, s. 14). Det er også forskning som tyder på at de uerfarne skriverne reviderer mest ved å rette stavfeil og at de planlegger lite i skriveprosessen, mens de mer erfarne skriverne planlegger og reviderer på både det globale og lokale tekstnivået (Mossige, 2014, s. 30). Dette er også relevant med tanke på problemstillinga for denne oppgava.

Resultatene av undersøkelsene Bueie (2016) presenterte, viser at elevene foretrekker lærerkommentarer på det globale tekstnivået. Disse lærerkommentarene kan dreie seg om innhold, ideer og sjanger. Elevene foretrakk også kommentarer som tydelig forklarer hva elevene bør gjøre og hvorfor de bør gjøre nettopp dette. Elevene setter pris på ros, men vurderte også kritiske kommentarer som nyttige (Bueie, A. 2016, s. 1).

Bueie fant også at lærerkommentarer som er formulert som spørsmål fikk en varierende mottakelse. Det viste seg at spørsmål som var stilt med fokus på det lokale tekstnivået, som for eksempel «Bruke et annet ord?», fikk en gradering med lav nytteverdi. Derimot kunne kommentarer som stilte spørsmål til innholdet, som for eksempel «Tydeliggjør innholdet i avsnittet. Hvorfor er disse valgt? Kan du få fram noen tanker om disse hendelsene? [...]», få en gradering med høy nytteverdi (Bueie, 2016, s. 12). Bueie fant altså at spørsmål stilt til det globale tekstnivået ble gradert som mer nyttig enn spørsmål på det lokale nivået. Noen elever mente at kommentarer formulert som spørsmål fikk de til å tenke gjennom det som ble kommentert, mens andre hevdet at de ble irriterte av slike lærerkommentarer. Noen mente også at læreren uttrykte usikkerhet gjennom å formulere kommentaren som et spørsmål. Et eksempel på dette er lærerkommentar nr. 1 i Bueies undersøkelse som lyder «Liten e?». En elev hadde kommentert med tydelig irritasjon: «Hvorfor spørsmålstegn, enten skal det være liten e eller ikke.» (Bueie, A. 2016, s. 13).

Skriveforskeren Richard Straub er også velkjent innen responsforskninga, og Bueie har bygget en del av sin forskning på Straub. Straub mener at god lærerrespons må bygge på de prinsippene som responsforskninga har slått fast at fungerer. Han hevder at studentene setter like stor pris på kommentarer både på globale og lokale tekstnivå, men at de er mer skeptiske til kommentarer som er kritiske til studentenes egne tanker og idéer. Studentene er også negative til lærerkommentarer som prøver å ta kontroll over teksten. Kommentarene kan gjerne være både rosende og kritiske, men dersom kommentarene forklarer hvorfor noe er bra eller dårlig, blir de satt enda mer pris på. Veiledning er et relevant begrep hos Straub, og de kommentarene som flest foretrekker er kommentarer som gir råd, og da aller helst gjennom spørsmål eller forklaringer (Straub, 1997, s. 9).

Straub har altså noen rettesnorer som skal beskrive hva god lærerrespons er. Siden disse er relevante for analyse- og drøftingsdelen av denne oppgava, så gjengir jeg noen av dem her:

- Prøv å gjøre kommentarene dine om til en samtale, gjerne ved å bruke spørsmål.
- Ikke kommenter for mye i en tekst. Det viktigste er å kommentere det globale tekstnivået først, og unngå å bli *overivrig* når du kommenterer elementer på det lokale tekstnivået.
- Gi ros med jevne mellomrom.
- Vær detaljert (Straub, 1997, s. 93- 95).

De aller fleste lærerkommentarene som respondentene skulle gradere i denne oppgava, har fellestrekk med Straubs direktiv. Det er både lærerkommentarer som stiller spørsmål til elevene, altså prøver å få til en «samtale» om teksten, det er noen lærerkommentarer som er svært begrensede i hva de kommenterer, det er lærerkommentarer som tar for seg det globale tekstnivået, og det er lærerkommentarer som fokuserer på ortografi og rettskriving, altså det lokale tekstnivået. Noen av lærerkommentarene er rosende. Det eneste av Straubs direktiv som ikke er fulgt i denne oppgava er det å «begrense hva man kommenterer» siden dette ville vært upraktisk for selve innhenting av data, og minsket antall kvantitative og kvalitative data betraktelig.

Det er et viktig poeng å få fram at Straub og Bueie har forsket på forskjellige aldersgrupper. Dette kan kanskje også forklare noen av forskjellene i deres resultater. Bueie forsket på ungdomsskoleelever, og er dermed ekstra relevant for min oppgave siden den dreier seg om 10. klassinger. Nedenfor følger en oppsummering av Straub og Bueies forskning, samt de mest relevante forskjellene i deres resultater.

<b>Straubs resultater kjennetegnes ved at studentene</b>	<b>Likheter</b>	<b>Bueies resultater kjennetegnes ved at elevene</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- graderer lærerkommentarer på det globale og lokale tekstnivået som like nyttige.</li> <li>-ikke har så høy toleranse for lærerkommentarer som er kritiske til eller som prøver å ta kontroll over teksten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Konkrete og detaljerte lærerkommentarer formet som råd og videre veiledning er foretrukket.</li> <li>-Vage lærerkommentarer uten veiledning er oppfattet som minst nyttige.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-graderer lærerkommentarer på det globale tekstnivået som mest nyttige.</li> <li>-mottar lærerkommentarer som er kritiske til deres idéer eller som tar kontroll over skrivingen bedre enn hos Straubs studenter.</li> <li>-vurderer ros høyere enn i Straubs studie.</li> <li>-mener de minst nyttige kommentarene er de korte, med bare ett eller to ord.</li> </ul>

*Tabell 2*

Bueie hevder at de kritiske lærerkommentarene hos Straub er strengere formulert enn i hennes egen studie. Dette mener Bueie kan forklare toleranseforskjellene i de to studiene når det gjelder kritiske lærerkommentarer (Bueie, A. 2016, s. 14-15). Elevene i Bueies studie finner ros både nyttig og motiverende selv om rosen kan være kort formulert, og ikke ha noen

veiledende effekt. Bare det faktum at elevene får ros for noe de har gjort, er i seg selv motiverende.

Hattie og Timperley vektlegger i sin forskning at helt spesifikk respons som forklarer hva eleven har lykkes med og som også forklarer hvorfor eleven har lykkes, er nyttig for elevene. Videre sier de at responsen bør være lite kompleks selv om den gjerne kan gi eleven noen utfordringer og tips som gjør at skrivearbeidet endrer retning. Hattie og Timperley fremhever også at responsen ikke må true elevenes selvbilde (Hattie & Timperley, 2007, s. 82). Dette kan også ses i sammenheng med Bueies forskning, og det støtter opp om at lærerkommentarer som er detaljerte og oppgaveorienterte, som fokuserer på tekstens styrker og som ikke fremstår som vag eller for negativ, er nyttig respons for elevene. Dermed ser man igjen at kritiske lærerkommentarer kan påvirke elevene både positivt og negativt, samt at jo mer spesifikk og konkret lærerresponsen er, jo nyttigere er den for elevene.

Kvithyld og Aasen er også inne på dette når de skriver at elever som får tilbakemeldinger på flere nivåer samtidig ikke alltid vil klare å nyttiggjøre seg av denne responsen. Derfor bør man skille mellom hva man *ser* i elevteksten av gode og mindre gode kvaliteter og hva man faktisk gir eleven tilbakemelding på. Kvithyld og Aasen tegner videre et bilde av en slik selektiv respons ved at man som lærer ikke må gi eleven hele diagnosen, men heller gi kommentarer som en «tilpasset medisin». Det å gi eleven respons på områder der han er «på glid» er også ansett av flere skriveforskere som god respons siden feil ofte kan være et tegn på at eleven prøver å ta i bruk kunnskap som den ennå ikke har internalisert. Denne oppfatningen støttes også av Black og William som hevder at tilbakemeldinger er bortkastet dersom elevene ikke kan gjøre noe med dem (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10-13).

#### **2.4 Formativ eller summativ vurderingssituasjon?**

Det er flere som har forsket på respons og lærerkommentarer, men de aller fleste, som for eksempel Mari- Ann Igeland, har forsket på prosessrespons, og har derfor fokusert mest på lærerkommentarer som elevene får mens teksten blir til. (Igeland, 2016, s. 25). I denne oppgava er det lærerkommentarer som blir gitt når skriveprosessen er avsluttet som blir vurdert av elevene, og derfor kan man diskutere om disse lærerkommentarene faller inn under en formativ eller summativ vurderingssituasjon. Det er den *formative* vurderingssituasjonen som man finner mest av i den norske skolehverdagen. Dette er en vurdering som skal støtte elevene i læringsprosessen underveis mot et mål. Den andre vanlige vurderingssituasjonen vi

har, er den *summative* som gir elevene en vurdering av faglig ståsted når en del av opplæringen er avsluttet (Evensen, 2016, s. 17).

På bakgrunn av definisjonen ovenfor kan man derfor stille spørsmål ved om denne oppgava tar for seg en formativ eller summativ vurderingssituasjon. Er denne elevteksten muligens i en *både* formativ og summativ vurderingssituasjon i det henseende at den er formativ med tanke på en evt. avsluttende skriftlig eksamen i norsk, men summativ i det henseende at det er en avsluttende vurdering i akkurat denne skriveprosessen? Om det er relevant for denne oppgava å slå fast om dette er en enten eller vurderingssituasjon kan også diskuteres, men det som er viktig for å forstå elevens graderinger av lærerkommentarene, er at dette er en avsluttet skrivesituasjon. Dette betyr at når elevene i dette prosjektet har fått beskjed om gradere lærerkommentarene etter nytteverdi, så er det viktig at man leser *nytteverdi* med tanke på  *neste gang* man skriver en tekst i norskfaget, og ikke med tanke hvordan man kan forbedre akkurat denne teksten videre.

Med utgangspunkt i teorien og den tidligere forskningen presentert i dette kapittelet, Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise og sitatet fra Mossige (jfr. s. 18) som hevdet at det er en relevant forskjell i hvilket tekstnivå uerfarne og erfarne planlegger og reviderer tekstene sine, så er det en forventning om å finne ulike graderinger av nytteverdi for de ulike lærerkommentarene blant de sterke skriverne og de svake skriverne. Dette nettopp fordi de har ulike nivå av skrivekompetanse og derfor muligens differensierte behov for tilbakemeldinger for å utvikle seg videre som skrivere. Ønsket er en bevisstgjøring rundt dette siden det er bevist av blant annet Gordon Stobart, professor emeritus fra University of London, at det å få tilbakemeldinger og respons fra lærere, gir et betydelig potensial for elevutvikling og læringsutbytte (Høihilder, 2018, s. 45). Ved å gi gode tilbakemeldinger på elevenes tekster, har man altså som lærer et stort potensial for å øke elevenes læring. I tillegg kan vi i Bueies artikkel fra 2016 lese at flere forskere har pekt på behovet for nettopp forskning som undersøker hvordan elever opplever lærers tilbakemeldinger. Dette fordi en slik innsikt i elevs tilbakemeldingspreferanser kan gi lærere støtte til å vektlegge former for respons som mange elever finner viktige og nyttige for videre arbeid i skriveprosessen. Dette kan igjen gjøre at man kan forbedre og utvikle praksisen for hvordan vi kommuniserer tilbakemeldinger til elevene, og hvordan vi kan tilpasse denne viktige delen av skriveopplæringen til elevenes behov (Bueie, 2016, s. 2).

Dette understreker viktigheten av gode og nyttige lærerkommentarer for å forbedre elevenes skriveferdigheter, og det viser forhåpentligvis også at denne oppgava kan vise seg nyttig for lærere som kommenterer elevtekster.

### 3. Metode

I dette kapittelet blir det redegjort for metoden som er anvendt i denne oppgava. Først følger fire skjematiske framstillinger. Tabell 3 viser hvordan forskningsdesignet for denne oppgava er. Tabell 4 viser hvordan Bueies tidligere forskning (2016) på hvilke lærerkommentarer elevene mener er nyttige og mindre nyttige legger grunnlaget for analysekategoriene i denne oppgava. Deretter følger tabell 5 og 6 som forklarer definisjon av de analytiske underkategoriene. Etter dette forklares hvordan *mixed methods* ble brukt som metode for å samle inn data til denne oppgava. Mot slutten av kapittelet informeres det om hvilke forskningsetiske retningslinjer det var viktig å følge, før kapittelet avsluttes med hvordan det er tatt hensyn til oppgavas reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Forskningsdesign

<b>Tema</b>	Hvilke skriftlige lærerkommentarer elever på ulike karakternivå finner mest og minst nyttige på det globale og lokale tekstnivået.
<b>Problemstilling og forskningsspørsmål</b>	<p>Problemstilling: <i>Hvilken nytteverdi opplever elever på ulike karakternivå at forskjellige typer lærerkommentarer gir i norsk hovedmål skriftlig?</i></p> <p>Forskningsspørsmål:</p> <p>a) Hvilke forskjeller finner man mellom elever på de forskjellige karakternivåene når de graderer nytteverdien av lærerkommentarene i de forskjellige analysekategoriene på det globale tekstnivået?</p> <p>b) Hvilke forskjeller finner man mellom elever på de forskjellige karakternivåene når de graderer nytteverdien av lærerkommentarene i de forskjellige analysekategoriene på det lokale tekstnivået?</p>
<b>Metode</b>	Mixed methods i form av kvantitativ og kvalitativ metode i <i>Elevtekstundersøkelsen</i> . Kvalitativ metode i gruppeintervju.
<b>Datamateriale</b>	Kvantitative data: Elevers gradering av hver lærerkommentar. Kvalitative data: Elevers utfyllende kommentarer til egen gradering og elevintervju.
<b>Analysemodell</b>	Analytiske hovedkategorier: Globalt og lokalt tekstnivå. Analytiske underkategorier: de typene av lærerkommentarer elevene mener er nyttige og mindre nyttige ifølge Bueie (2016).

Tabell 3



### 3.2 Analysemodell

Analysemodellen bygger på Bueies (2016) forskning og presenteres i tabell 4. Det globale og lokale tekstnivået fungerer som hovedkategorier i analysen, mens Bueies forskningsresultater fra 2016 fungerer som underkategorier i analysen.

Analytiske hovedkategorier	Analytiske underkategorier	
Globalt tekstnivå	Nyttige lærerkommentarer	Mindre nyttige lærerkommentarer
	<ul style="list-style-type: none"><li>• detaljerte</li><li>• oppgaveorienterte</li><li>• fokuserer på styrkene</li><li>• fokuserer på det som kan forbedres</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• generelle eller vage</li><li>• uten veiledning</li><li>• for sterkt fokuserende på det negative</li></ul>
Lokalt tekstnivå	Nyttige lærerkommentarer	Mindre nyttige lærerkommentarer
	<ul style="list-style-type: none"><li>• detaljerte</li><li>• oppgaveorienterte</li><li>• fokuserer på styrkene</li><li>• fokuserer på det som kan forbedres</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• generelle eller vage</li><li>• uten veiledning</li><li>• for sterkt fokuserende på det negative</li></ul>

Tabell 4

### 3.3 Definisjon av de analytiske underkategoriene

En viktig presisering før videre lesing er definisjonene av de analytiske underkategoriene som er brukt for å sortere lærerkommentarene. De analytiske underkategoriene er like for både lærerkommentarer på det globale og det lokale tekstnivået (se tabell 4). Under følger derfor tabell 5 og 6 som forklarer hvordan lærerkommentarene er sortert inn i de forskjellige analytiske underkategoriene.

Lærerkommentarer som er ansett som nyttige lærerkommentarer:	Definisjoner brukt for å sortere de forskjellige lærerkommentarene i denne oppgava:
Detaljerte	Forklarer grundigere enn med bare ett ord.
Oppgaveorienterte	Fokuserer på om det som står i selve oppgaveteksten er besvart.
Fokuserer på styrkene	Fokuserer på det som er positivt i teksten. Rosende lærerkommentarer tilhører denne kategorien.
Fokuserer på det som kan forbedres	Framovermelding på hva som kan gjøres enten bedre eller på en riktigere måte neste gang en tekst blir skrevet.

Tabell 5

Lærerkommentarer som er ansett som mindre nyttige lærerkommentarer:	Definisjoner brukt for å sortere de forskjellige lærerkommentarene i denne oppgava:
Generelle eller vage	Er utydelig formulert, ofte med spørsmål som elevene må finne svaret på selv.
Uten veiledning	Påpeker at noe burde vært gjort annerledes uten å veilede eleven på hvordan han kan endre dette.
For sterkt fokuserende på det negative	Fokuserer på det som ikke er så vellykket i teksten.

Tabell 6

### 3.4 Mixed methods som metode for å innhente data

For å svare på denne problemstillinga i denne oppgava, *Hvilken nytteverdi opplever elever på ulike karakternivå at forskjellige typer lærerkommentarer gir i norsk hovedmål skriftlig?*, har jeg valgt å innhente data ved hjelp av både kvantitativ og kvalitativ metode. Metoden jeg vurderte til å være den som la mest til rette for flere innfallsvinkler og som dermed kunne gi en dypere forståelse av de innsamlede dataene, var altså *mixed methods research*. Mixed methods er en type studie som slår sammen kvantitativt og kvalitativt datamateriale med den hensikt at de to typene empiri skal styrke hverandre. Det kvalitative datamaterialet skal gi «kjøtt på beinet» til det kvantitative datamaterialet, og dermed gi forskeren en dypere forståelse av empirien enn om de to typene datamateriale ble framstilt hver for seg (Cohen,

Manion & Morrison, 2018, s. 32). Det var altså viktig for meg å ikke bare ha kvantitativt datamateriale med graderingen til lærerkommentarene, men også en dypere forståelse av hva som lå bak disse graderingene.

Den kvantitative tilnæringsmåten er å hente inn nyttegraderingene i *Elevtekstundersøkelsen*, mens den kvalitative tilnæringsmåten er å hente inn elevenes egne kommentarer til sin egen gradering, samt et intervju med fire elever. Selv om jeg har brukt flere metoder for å hente inn data, vil det være analysen av *Elevtekstundersøkelsen* som blir vektlagt mest. Data fra det kvalitative forskningsintervjuet vil kun bli brukt for å nyansere og tydeliggjøre det som kommer fram i *Elevtekstundersøkelsen*.

Det var flere elever som i *Elevtekstundersøkelsen* hadde svar som utmerket seg som spesielt interessante i den betydningen av at de enten skilte seg ut fra mengden eller kom med interessante betraktninger som tydeliggjorde hva nyttegraderingen deres betydde. Dermed oppstod et ønske om å intervju noen av disse elevene for å få en dypere forståelse av hva som lå bak både deres nyttegraderinger og egne kommentarer til disse nyttegraderingene. De elevene som ble spurt og som ønsket å delta i intervjuet hadde karakteren 3, 4, 5 og 6 i skriftlig norsk. Det at elevene var på forskjellig karakternivå var også viktig, siden det var nettopp sammenhenger mellom karakternivå og opplevd nytteverdi jeg undersøkte til problemstillinga mi. Det hadde gitt et smalere kvalitativt materiale om jeg hadde intervjuet elever som var på samme karakternivå, og derfor valgte jeg ut disse fire elevene. Elevene var engasjerte i temaet som oppgava mi tar for seg. De hadde gitt grundige begrunnelser til sine graderinger i *Elevtekstundersøkelsen*, og to av dem tok også kontakt med meg etter *Elevtekstundersøkelsen* og sa at de likte at det var fokus på dette med elevenes syn på lærerkommentarer. Interessen disse viste var også avgjørende for utvalget av elever slik at jeg unngikk elever som ikke hadde meninger om temaet, og som dermed ikke ville bidra noe i en samtale om lærerkommentarer.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan ses på som en måte å forstå gjennom øynene til intervjuobjektene (Brinkman & Kvale, 2017, s. 20). I denne oppgava ville det bety å forstå elevenes syn på lærerkommentarene. Brinkman og Kvale setter videre fokus på at man ikke nødvendigvis kan si at man samler inn intervjukunnskap, men at man heller bør tenke at man produserer denne intervjukunnskapen sammen som intervjuer og intervjuperson (Brinkman & Kvale, 2017, s. 335). Som intervjuer i dette tilfellet, støttet jeg meg på metoden mixed methods, siden jeg, etter å ha analysert de kvantitative dataene, hadde et større fokus på hva

jeg ville spørre om. De kvantitative dataene hjalp meg med andre ord til å stille de spørsmålene jeg trengte svar på, og dette hadde jeg ikke hatt kunnskap om på forhånd dersom jeg ikke allerede hadde et sett med kvantitative data å ta utgangspunkt i. På samme måte kan man si at de kvalitative dataene, både fra selve *Elevtekstundersøkelsen*, men også fra intervjuet, hjalp meg å forstå de kvantitative dataene bedre. De kvantitative dataene gav meg altså et godt grunnlag for å kunne nyttiggjøre meg av de kvalitative dataene og omvendt.

### **3.5 Respondentene**

Respondentene i denne oppgava er 35 elever på tiende trinn. Respondentene er fra to forskjellige klasser som er nokså ulike når det gjelder interessen for skolen. Den ene klassen, heretter kalt klasse A, er generelt mer negativ til skolearbeid. Den andre klassen, heretter kalt klasse B, preges av at det er flere elever med klare mål for hva de vil på videregående, og flere av dem jobber veldig konkret med hvilke karakterer de ønsker å oppnå i de forskjellige fagene. Klasse B er karaktermessig i norsk hovedmål skriftlig samlet fra karakteren 3 til 6. I klasse A varierer karakterene fra 2 til 5. Det er noen flere utfordringer på det lokale tekstnivået i klasse A enn klasse B. Det jobbes bevisst med respons i skriveprosessene, samt oppfordringer om å ta vare på lærerkommentarer de har fått på tidligere tekster. Det er enkelte forskjeller mellom de to klassene når det gjelder antall elever som faktisk bruker tidligere skriveoppgaver med lærerkommentarer som støtte inn i nye skriveprosesser. Det å jobbe mot både et langsiktig og kortsiktig mål når det gjelder tekstrevisjon er godt innarbeidet i begge klassene, men kvaliteten i arbeidet som legges ned fra elevenes side, varierer mye. I det langsiktige perspektivet med tekstrevisjon arbeider elevene mot å utvikle skrivekompetansen sin generelt, mens i det kortsiktige perspektivet arbeider man med den nåværende teksten (Bueie, 2017). I klasse B er interessen for å arbeide med tekstrevisjon i det langsiktige perspektivet langt større enn i klasse A. Mange av elevene i klasse A kjennetegnes ved at de ønsker teksten sin kommentert svært konkret av lærer slik at de enkelt kan revidere på ordnivå, sette korrekt tegnsetting og generelt arbeide med svært detaljerte lærerkommentarer på det lokale nivået. De lærerkommentarene som er mer åpne og som går på det globale tekstnivået virker for omfangsrike og voldsomme til at elevene orker å forholde seg til dem. Selvsagt er det unntak i hver av de forskjellige klassene. Summen av disse to klassene kan gi en bred innsikt i hva slags holdninger de forskjellige elevene har til nytteverdien av lærerkommentarer i elevtekster siden de presenterer et bredt spekter av holdninger til både skolearbeid og skrivning i norskfaget.

Helt konkret er det snakk om 32 lærerkommentarer i elevteksten som ble brukt i *Elevtekstundersøkelsen* (se vedlegg nr.1). Elevgruppen som besvarte undersøkelsen består av 20 jenter og 15 gutter. Det er ikke noe kjønnsperspektiv i denne oppgava siden det er elevenes nyttegraderinger av lærerkommentarer sett i forhold til deres karakterer som er i kjernen av denne oppgava. Derfor var det heller ikke relevant at det skulle være like mange av hvert kjønn. Ingen av elevene hadde 1 i karakter. Flest elever hadde 4, og det er flere elever med høyere karakter enn 4 enn det er elever med 2 eller 3. En detaljert oversikt over karakterfordelingen til respondentene ses her:

Karakternivå	Antall elever	Prosentandel av informantene:
1	0	0 %
2	5	14,3 %
3	3	8,6 %
4	14	40 %
5	9	25,7 %
6	4	11,4 %
Sum	35 elever	100 %

Tabell 7

### 3.6 Innhenting av kvantitative og kvalitative data

De kvantitative dataene ble innhentet ved at elevene gjennomførte en undersøkelse som kaltes *Elevtekstundersøkelsen*. Her leste elevene gjennom en ferdigvurdert elevtekst der lærerkommentarene var varierte. Lærerkommentarene var alt fra konkrete, fremoverrettede, tilbakeskuende, lite konkrete, undrende, sluttkommentar og en tallkarakter. Elevene hadde ved hver kommentar blitt bedt om å gradere kommentaren fra 1. Ikke nyttig. 2. Litt nyttig. 3. Ganske nyttig. 4. Svært nyttig, samt forklare sin egen vurdering av lærerkommentaren. Valget av fire graderinger er gjort fordi jeg ikke ønsket et nøytralt midtpunkt. Dette fordi *Elevtekstundersøkelsen* ble gjennomført da elevene hadde hjemmeskole under Coronanedstengningen våren 2020. Motivasjonen og innsatsen var dalende hos mange elever da vi hadde kommet et godt stykke ut i hjemmeskoleperioden, og dermed virket det nødvendig å «tvinge» elevene til å ta et bevisst valg om hvordan de ville gradere lærerkommentarene, og ikke ta den enkle løsningen med å gradere nøytralt på midten.

Siden undersøkelsen ble gjennomført da elevene hadde hjemmeskole, ble det en heldigital gjennomføring ved hjelp av programmene OneNote og Teams. OneNote ble brukt til skriftlig innsamling siden denne er passordbeskyttet og det kun er eleven selv og jeg som har tilgang til siden *Elevtekstundersøkelsen* ble lastet opp i. Teams ble brukt til informasjonskanal. Grunnen til dette er at Teams er en kanal som elevene er vant til å bruke, og det er en god løsning når man har behov for å nå flere i en gruppesamtale. I Teams ringte jeg opp én og én klasse, og informerte disse som om vi var i klasserommet. Jeg delte skjerm med elevene og viste til OneNote siden og i hvilken rekkefølge det var viktig at de gjennomførte opplegget i. Siden som møtte elevene i OneNote, var denne:

Hei dere!

I dag er det viktig at dere leser i følgende rekkefølge:

1 Les dette dokumentet først.

Mandag  
27.04

2 Deretter kan du lese dette dokumentet:

Elevtekst

3 Og i dette dokumentet skal du skrive din mening om lærercommentarene og begrunne dette.

Tilbakemel...  
på...

Det kan lønne seg å ha dokument 2 og 3 åpne samtidig slik at du kan se sammenhengen mellom selve elevteksten og lærercommentaren.

Tallene 1,2 og 3 i håndskrift ble skrevet på da jeg delte skjerm med elevene og informerte om opplegget. Tallene ble skrevet på for å gjøre det enda tydeligere for de fremmedspråklige elevene, samt de svake leserne, som ofte trenger mer visuell støtte og / eller en trygghet i at de har forstått det som ble sagt korrekt.

I gjennomgangen av opplegget definerte jeg begrepet *nyttig lærercommentar* som at det i denne konteksten er «En lærercommentar du mener du kan lære noe av i det videre arbeidet med skriving, og da med særlig fokus på neste gang du skriver en tekst siden dette var en avsluttet skriveprosess.» Denne definisjonen ble vektlagt i Teams-møtet med elevene, og ble gjentatt flere ganger for å få minst mulig feilmargen i dataene elevene ville gi. Jeg skrev også

definisjonen av *nyttig* i Teams-chaten. Dette som et tiltak for å øke reliabiliteten til undersøkelsen ved at elevene kunne lese den flere ganger dersom de ble usikre i løpet av undersøkelsen. Gjennom undersøkelsen var det på ulike tidspunkt flere som trykket *like* på innlegget om definisjonen. Dette det kan en jo tolke som at denne skriftlige definisjonen var viktig for de elevene som var usikre på begrepet *nyttig* og som muligens støttet seg til den skriftlige definisjonen mens de besvarte *Elevtekstundersøkelsen*. I utgangspunktet var *Elevtekstundersøkelsen* planlagt til å vare to skoletimer a' 45 minutter, men siden elevene nå startet på ulike tidspunkt og gjorde dette arbeidet hjemmefra, så er det usikkert hvor lang tid hver enkelt elev brukte. Det som er sikkert, er at fra jeg publiserte *Elevtekstundersøkelsen* til den siste eleven leverte, tok det 2 t. og 48 min.

### **3.7 Sikker oppbevaring av data**

*Elevtekstundersøkelsen* var ikke anonym siden denne la grunnlaget for hvilke elever jeg kom til å bruke som informanter i innhenting av den kvalitative dataen. Det ble ikke bedt om noen sensitive opplysninger i denne undersøkelsen, men elevene skulle oppgi hvilken karakter de hadde fått i siste halvårsvurdering i skriftlig norsk hovedmål. Dette var tydeliggjort i informasjonsskrivet til elevene der de samtykket i å være med på undersøkelsen. Her var det også informert om at prosjektet var godkjent av NSD. Det ble samtidig lagt vekt på at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen, samt be om anonymitet om de ønsket det. Ingen elever trakk seg eller ba om anonymisering på et senere tidspunkt.

Når det gjelder oppbevaring av *Elevtekstundersøkelsen*, er den oppbevart både på papir og digitalt. Jeg ønsket å skrive ut besvarelsene på *Elevtekstundersøkelsen* siden jeg synes det er lettere og mer oversiktlig å navigere seg gjennom besvarelser på ark mens man fører resultatene digitalt enn mange klikk på PC-en. Papirutgavene er oppbevart innelåst i en skuff ved min arbeidspult som kun jeg har nøkkelen til. Nøkkelen henger på nøkkelknippet som til enhver tid er innenfor min rekkevidde. De digitale versjonene er oppbevart i en passordbeskyttet mappe på min private OneDrive.

Intervjuet som ble gjennomført med et utvalg elever, fant sted på et møterom på skolen den 29. mai, 2020. Intervjuet ble tatt opp som lydfil og lastet opp til min private passordbeskyttede One Drive.

### **3.8 Forskerens rolle og forskningsetiske retningslinjer**

Mine informanter er 10. klassinger. Dette betyr at de er i alderen 15- 16 år. I Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (2006), informeres det om spesielle hensyn man må ta når man jobber med forskning, både generelt, men også spesielt i rollen som lærer for denne aldersgruppa.

Når det gjelder oppbevaringen av det innsamlede materialet, vil det bli lagret forsvarlig, og heller ikke lenger enn nødvendig, slik retningslinjene er når man lager opplysninger om enkeltpersoner (Forskningsetiske komitéer, 2016, s. 18). *Ikke lenger enn nødvendig* vil i mitt tilfelle bety til etter at masteroppgava er levert, og vurderinga av den er gjennomført.

I tillegg til å få gitt informasjonen på en nøytral måte var det også viktig å innhente samtykke siden dette er nødvendig når forskningen omhandler personopplysninger. Da jeg innhentet samtykke fra elevene, var det viktig at jeg lovet dem konfidensialitet og at jeg ikke skulle videreformidle informasjonen. (Forskningsetiske komitéer, 2016, s.16) Som nevnt ovenfor har jeg både samlet inn skriftlig materiale og lydfiler. Det skriftlige materialet inneholder personopplysninger. Elevene er derfor lovet både konfidensialitet i selve oppgava og at de blir anonymisert.

Da jeg som lærer også gikk inn i rollen som forsker, var det viktig å tydeliggjøre mine roller for elevene siden man som forsker har ansvar for å tydeliggjøre grensene i situasjoner hvor forskeren opptrer med flere roller overfor sine informanter (Forskningsetiske komitéer, 2016, s. 23). Det var med andre ord viktig for elevene at jeg var tydelig på at det de gjorde og sa som informanter ikke hadde noen betydning for hvordan jeg vil vurdere dem i norskfaget. Det var viktig å trygge dem på at arbeidet de gjorde da de var mine informanter ikke på noen måte ble vurdert som verken en del av deres formative eller summative vurdering i norskfaget. Dette håpet jeg igjen gjorde det enklere for elevene med å være ærlige i sin vurdering av lærerkommentarene som for eksempel *Litt nyttig*.

### **3.9 Praktisk gjennomføring og elevteksten i kontekst**

I vedlegg nr.1 følger elevteksten som lærerne har kommentert, og som elevene igjen skulle gradere lærerkommentarene i. Elevteksten var skrevet av en elev som ikke deltok i *Elevtekstundersøkelsen*. Denne eleven var på karakternivå 4 da elevteksten ble skrevet, og hadde også fått karakteren 4 på den aktuelle elevteksten. Eleven som var forfatteren av denne elevteksten var anonymisert, og elevene som gjennomførte *Elevtekstundersøkelsen* visste ikke



noe mer om forfatteren av elevteksten enn at det var en elev på tiende trinn. Elevteksten består av tre tekstsvær. Del A1, del A2 og del B2, og er de samme oppgavene som ble gitt til eksamen våren 2019. Begrunnelsen for utvelgelsen av akkurat denne elevteksten er at dette var en terminprøve som samtlige tiendeklassinger hadde gjennomført. Dermed kjente de til tekstheftet som lå til grunn for oppgavene, og samtlige elever hadde besvart både oppgave A1 og A2 siden disse var obligatoriske oppgaver. Dermed hadde elevene den kontekstuelle førforståelsen de trengte for å forstå sammenhengen mellom elevteksten og lærerkommentarene. I B-delen av terminprøven kunne elevene velge mellom B1, B2, B3 eller B4. Det var flest elever i de to klassene som var respondenter i denne undersøkelsen som hadde valgt oppgave B2, og dermed falt valget på en elevtekst som hadde besvart oppgave B2. Dette for at flest mulig av respondentene skulle ha så god førforståelse som mulig. For de andre elevene som ikke hadde besvart oppgave B2, ble det lagt inn en lydfil ved siden av oppgava i One Note slik at de kunne høre oppgava opplest og forklart, i tilfelle de syntes den var vanskelig å forstå.

Slik så One Note siden som elevene kunne bruke dersom de trengte en oppfriskning av del A-oppgavene ut. Her var det også mulig å lese oppgave B2 og /eller høre på lydfilen med opplesing av oppgaveordlyden med en forklaring på at dette var oppgava som elevteksten er vurdert ut fra.



fentamen i  
norsk...

## Del A

I del A skal du svare på to oppgaver. Du må bruke den vedlagte teksten *Dritbra frø lurer møkkbille* på side 10–11 når du svarer på oppgave A1 og A2.

### Oppgave A1

Forfatteren av artikkelen *Dritbra frø lurer møkkbille* har brukt språklige virkemidler som ikke er vanlige i naturfaglige artikler. Vis med eksempler hvordan forfatteren bruker ord og uttrykk på uventede måter. Skriv din mening om hva det gjør med din oppfatning av teksten. Begrunn svaret ditt.

### Oppgave A2

Skriv en tekst der du kort og presist oppsummerer hovedinnholdet i artikkelen *Dritbra frø lurer møkkbille*.

### Oppgave B2

Tekstutdragene fra *Mi briljante venninne* og *Ronja Rövardotter* i forberedelsesmateriellet skildrer starten på vennskap som er sterke, men utfordrende.

Skriv en tekst der to personer ser tilbake på et barndomsvennskap. Teksten din må få fram hvordan vennskapet ble utfordret og styrket gjennom det de opplevde sammen i barndommen.

Lag en overskrift som trekker fram en egenskap ved vennskapet, venninnen eller vennen.



Forsknings...

**Oppgaven opplest finner du her.**

(Skjermdump fra elevenes One Note side.)

Dette var altså oppgavene som elevteksten var skrevet ut fra, og i vedlegg 1 finnes som nevnt svaret på disse oppgavene, altså selve elevteksten med lærerkommentarene som elevene graderte nytteverdien av.

### 3.10 Reliabilitet og validitet

Reliabiliteten i en oppgave skal sørge for at forskeren har utført målingene korrekt og at selve undersøkelsen er pålitelig. (Thurén, T., 2015, s. 32). I skjemaet elevene skulle bruke hadde jeg skrevet hver lærerkommentar både med samme nummer og samme innhold som i den vurderte elevteksten (Se vedlegg nr. 2.) Dette for å unngå misforståelser og feilkilder med det målet å øke reliabiliteten. Til sammen er det altså snakk om 35 elever som hver har kommentert 32 lærerkommentarer. Det er ett unntak som må nevnes i denne sammenhengen, og det er at i de lærerkommentarene som er formulert enten som et spørsmål eller med et spørsmål som en del av lærerkommentaren, ble dette misforstått av én elev med karakteren 4. Eleven tok spørsmålet personlig, og besvarte spørsmålet i lærerkommentaren framfor å vurdere en nettopp spørrende lærerkommentar som nyttig eller unyttig. Denne elevens kommentarer er fjernet fra det kvantitative materialet for å unngå feilkilder. Derfor vil lærerkommentar nr. 14, 18, 25 og 30 ha én respondent mindre på karakteren 4 enn de andre lærerkommentarene. Det er dermed særlig to grep som er gjort i denne oppgava med tanke på reliabilitet:

- a) Spesifisert hver lærerkommentar med både tekst og nummer både i selve elevteksten og i skjemaet elevene skulle bruke.
- b) Fjernet en respondents graderinger av lærerkommentarer formulert som spørsmål fordi eleven hadde misforstått.

Med validitet menes det at man virkelig undersøke det man ønsker å undersøke. (Thurén, T., 2015, s. 32). I den kvantitative undersøkelsen var målet å samle inn elevenes graderinger av lærerkommentarene. I de kvalitative undersøkelsene var målet å få mer informasjon om hvorfor elevene hadde gradert lærerkommentarene slik de hadde. Da undersøkelsene var gjennomført, satt jeg igjen med de dataene jeg ønsket å undersøke. Gjennom dokumentasjonen og bruken av datamaterialet benyttet i denne oppgava, har målet vært å etterstrebe transparens og legge til rette for etterprøvnbarhet for andre forskere. Samtlige av elevene i de to klassene er representert i undersøkelsen for å unngå å påvirke resultatet i noen retning. Det kvantitative materialet består dermed av 1115 vurderinger av lærerkommentarene. Selv om det kvantitative materialet er av en viss størrelse, er ikke 35 respondenter et stort nok antall til at undersøkelsen gir generaliserbare data. Til tross for at funnene i denne oppgava ikke er representative, kan de allikevel være med på å gi noen preferanser som elevene på de forskjellige karakternivåene har på de ulike typene av lærerkommentarer.

## 4. Resultater

Resultatene i denne oppgava finner man som vedlegg nr. 3, 4 og 5 i kap. 8. De er lagt som vedlegg fordi de totalt utgjør 18 sider og ville derfor tatt unødvendig stor plass i oppgava.

### 4.1 Informasjon om de kvantitative dataene i vedlegg 3

Vedlegg 3 er en totaloversikt over hvordan elevene graderte lærercommentarene i elevteksten. Oversikten er satt opp i kronologisk rekkefølge med lærercommentar 1 først, etterfulgt av lærercommentar nr. 2, osv. Tabellen har tatt for seg én og én lærercommentar, og opplyser om hvordan de forskjellige elevene på de forskjellige karakternivåene graderte nytteverdien av lærercommentarene. Siden det er relevant for denne oppgava om lærercommentarene er på det lokale eller det globale tekstnivået, er de lærercommentarene som er på det lokale tekstnivået markert med grønt. De kvantitative dataene i tabellen er utgangspunktet for videre analyse av elevenes graderinger av nytteverdien av lærercommentarene i kapittel 5.

### 4.2 Informasjon om de kvalitative dataene i vedlegg 4 og 5

Da elevene gjennomførte *Elevtekstundersøkelsen*, skulle de også kommentere sin egen gradering av lærercommentarene. Med 1115 kvalitative vurderinger av lærercommentarene var et utvalg av respondentenes kommentarer til graderingen nødvendig. Målet med dette utvalget var at hver lærercommentar skulle ha en elevcommentar til hver av de fire graderingene. Jeg ønsket altså at lærercommentar 1- 32 skulle ha elevcommentarer som utfylte graderingen av 1.Unyttig, 2.Litt nyttig, 3. Ganske nyttig og 4. Svært nyttig. Utvalget av elevcommentarer ble gjort med bakgrunn i ønsket om å få fram et så nyansert bilde som mulig, og jeg valgte derfor ut kommentarer fra elever på et variert karakternivå så langt dette lot seg gjøre. Flere elever med samme karakter hadde gradert lærercommentarene likt, samt kommentert noen av lærercommentarene med svært lik ordlyd. De elevcommentarene dette gjaldt er tatt med i det kvalitative materialet siden disse representerte flere respondenter. Med unntak av de ni lærercommentarene 1, 7, 13, 16, 17, 19, 24, 30 og 31, har samtlige lærercommentarer fått én eller flere elevcommentarer for hver grad av oppfattet nytteverdi. Disse ni lærercommentarene har ingen elevcommentar, men har statusen «Ingen elever graderte lærercommentaren som (...).» Jeg har også inkludert en størst mulig bredde i karakterene innenfor hver lærercommentar. Dette for å skape et sannest mulig bilde av hvordan elevene graderte, og ikke minst fordi denne variasjonen av karakterer er nødvendig for å svare på problemstillinga til denne oppgava.

I vedlegg 4 blir det kvalitative materialet fra *Elevtekstundersøkelsen* presentert i kronologisk rekkefølge etter hvilken rekkefølge de er skrevet i elevteksten. Lærerkommentar 1 er den første lærerkommentaren, lærerkommentar 2 er den andre, osv. Til høyre for selve lærerkommentaren blir det opplyst om det er en lærerkommentar som kommenterer teksten på det lokale eller globale tekstnivået. Lengst til høyre i tabellen finner man noen av elevenes begrunnelser til hvorfor de graderte lærerkommentarene slik de gjorde. Flere av disse elevsitatene blir gjengitt i både analyse- og drøftingsdelen i denne oppgava.

I vedlegg 5 finner man transkribert lydopptak av gruppeintervjuet. Disse transkriberingene blir brukt til å nyansere funnene i *Elevtekstundersøkelsen*.

## 5. Analyse av det empiriske materialet

For å nærme meg et svar på problemstillinga, *Hvilken nytteverdi opplever elever på ulike karakternivå at forskjellige typer lærerkommentarer gir i norsk hovedmål skriftlig?*, er det viktig at jeg fra og med nå behandler graderingen av lærerkommentarene med en tydelig inndeling etter hvilke lærerkommentarer på det globale og lokale tekstnivået det tidligere er slått fast at er oppfattet som enten nyttige eller mindre nyttige lærerkommentarer. Det er også viktig at det kommer tydelig fram hva slags karakternivå elevene som har foretatt de forskjellige graderingene befinner seg på.

Videre i denne analysedelen følger derfor først et overordnet blikk over graderingene av lærerkommentarene på det globale tekstnivået. Deretter er disse kommentarene delt opp etter hva slags analysekategori de befinner seg i. Jeg har forsøkt å tydeliggjøre analysen gjennom tabeller, elevenes egne kommentarer til sine graderinger av lærerkommentarene, samt at kvalitative data fra intervjuet blir brukt for å nyansere funnene ytterligere. Deretter vil lærerkommentarene på det lokale tekstnivået bli behandlet på samme måte slik at utgangspunktet for videre drøfting av de viktigste analysefunnene er likt for lærerkommentarene på både det globale og lokale tekstnivået.

### 5.1 Lærerkommentarer på det globale tekstnivået

Om man går kvantitativt til verks for å analysere dataene fra *Elevtekstundersøkelsen*, så finner man særlig to hovedpoeng det er viktig å få fram. Det første hovedpoenget er det er overvekt av elever med karakter 2 som har gradert lærerkommentarer på globalt nivå som *Unyttig*, og tilsvarende overvekt av elever med karakter 6 som har gradert dem som *Svært nyttig*. Det andre hovedpoenget er at det innenfor graderingen *Svært nyttig* er stigende oppslutning, karakter for karakter, fra karakter 2 til karakter 6.

De store linjene i de kvantitative dataene viser også at det blant annet er dette som gjelder for lærerkommentarene som dreier seg om det globale tekstnivået:

- De blir ansett som nyttige av samtlige karakternivå.
- Det er flest graderinger blant samtlige karakternivå i kategoriene *Ganske nyttig* og *Svært nyttig*.
- Det er de sterke skriverne på karakternivå 5 og 6 som oftest graderer disse lærerkommentarene som *Svært nyttig*.

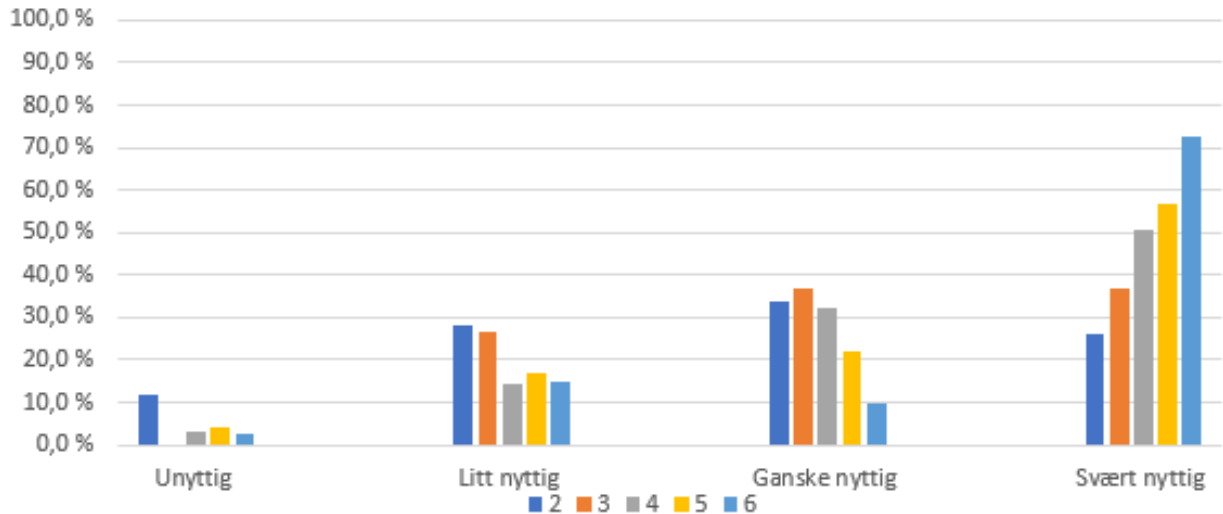
- Av alle karakternivå er det flest respondenter på karakternivå 2 som graderer lærercommentarene på det globale nivået som *Unyttig*.
- Det er flere respondenter på karakternivå 2 som graderer disse lærercommentarene som *Svært nyttig* enn *Unyttige*. 26 % av respondentene på karakternivå 2 graderer lærercommentarene på globalt tekstnivå som *Svært nyttig*, mens 12 % graderer disse lærercommentarene som *Unyttig*.
- På karakternivå 2 ser vi at det er færre som graderer lærercommentarene på det globale tekstnivået som *Svært nyttig* enn *Ganske nyttig*, mens det av elevene på karakternivå 6 er flere som karakteriserer lærercommentarene som *Litt nyttig* enn som *Ganske nyttig*, mens definitivt flest av elevene på karakternivå 6 rangerer disse lærercommentarene som *Svært nyttig*.

Tabell 8 viser både antall og prosentandel siden antallet respondenter innenfor hvert karakternivå varierer. Derfor ville kun antall være misvisende med tanke på graderingen av nytteverdi. I tabell 9 er de samme tallene fremstilt grafisk.

	Unyttig		Litt nyttig		Ganske nyttig		Svært nyttig	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
2	6	12,0%	14	28,0%	17	34,0%	13	26,0%
3	0	0,0%	8	26,6%	11	36,7%	11	36,7%
4	4	2,9%	20	14,6%	44	32,1%	69	50,4%
5	4	4,4%	15	16,7%	20	22,2%	51	56,7%
6	1	2,5%	6	15,0%	4	10,0%	29	72,5%

Tabell 8

## Gjennomsnittlig gradering av lærercommentarene på det globale tekstnivået.



*Tabell 9*

Videre i denne analysedelen vil jeg gå mer konkret til verks for å legge fram analysefunnene. Analysefunnene vil bli presentert i en rekkefølge der jeg starter med de analysefunnene som skiller seg ut fra Bueies tidligere forskning og / eller tilfører et nytt karakterperspektiv til hennes forskning siden disse funnene kan bidra til ny innsikt om hvordan elever på forskjellige karakternivå graderer nytteverdien av lærercommentarer.

Lærercommentarene vil fra og med nå bli behandlet i analysekategorier. Dette innebærer at de lærercommentarene som er på det globale tekstnivået og tilhører samme analysekategori, som for eksempel lærercommentarene 13 og 30 som begge tilhører analysekategoriene «Globalt tekstnivå, oppgaveorienterte», vil bli analysert sammen. Nedenfor følger tabell 10 som viser lærercommentarene på det globale tekstnivået med markeringer for hvilken analysekategori de forskjellige lærercommentarene tilhører. (Tabell 5 og 6 s. 26 definerer hva som kjennetegner de forskjellige analysekategoriene.) Lærercommentar 31 vil ikke bli slått sammen med andre lærercommentarer siden den tilhører to analysekategorier.



Nr.	Lærerkommentarens ordlyd	Analysekategori (Jfr. Bueie, 2016)						
		Nyttige lærerkommentarer				Mindre nyttige lærerkommentarer		
		Detaljerte	Oppgaveorienterte	Fokuserer på styrkene	Fokuserer på det som kan forbedres	Generelle eller vage	Uten veiledning	For sterkt fokuserende på det negative
8	Fint innhold!			X				
9	Jeg savner en mer tydelig innledning til teksten din. Du begynner brått, så her kunne du med fordel ha gitt leseren noe info om hva som venter i teksten din.				X			
12	Unngå å gjenta det du tidligere har skrevet. Ha oversikt over teksten du skriver.				X			
13	Overskriften skulle få fram en egenskap ved vennskapet, vennen eller venninnen.		X					
14	Rekkefølgen kunne vært motsatt her. Hva synes du?					X		
18	Her endrer du synsvinkel fra aural til personal. Burde dette vært markert på en annen måte, synes du?						X	
30	Her svarer du på det oppgaven ber om, men glemmer å si noe om hvordan vennskapet ble styrket?		X					
31	Du viser at du mestrer å hoppe fram og tilbake i tid når du skriver- bra! Vær obs på orddelinga di. Du har en tendens til å dele opp ord som ikke skal deles opp.			X	X			
32	4	X						

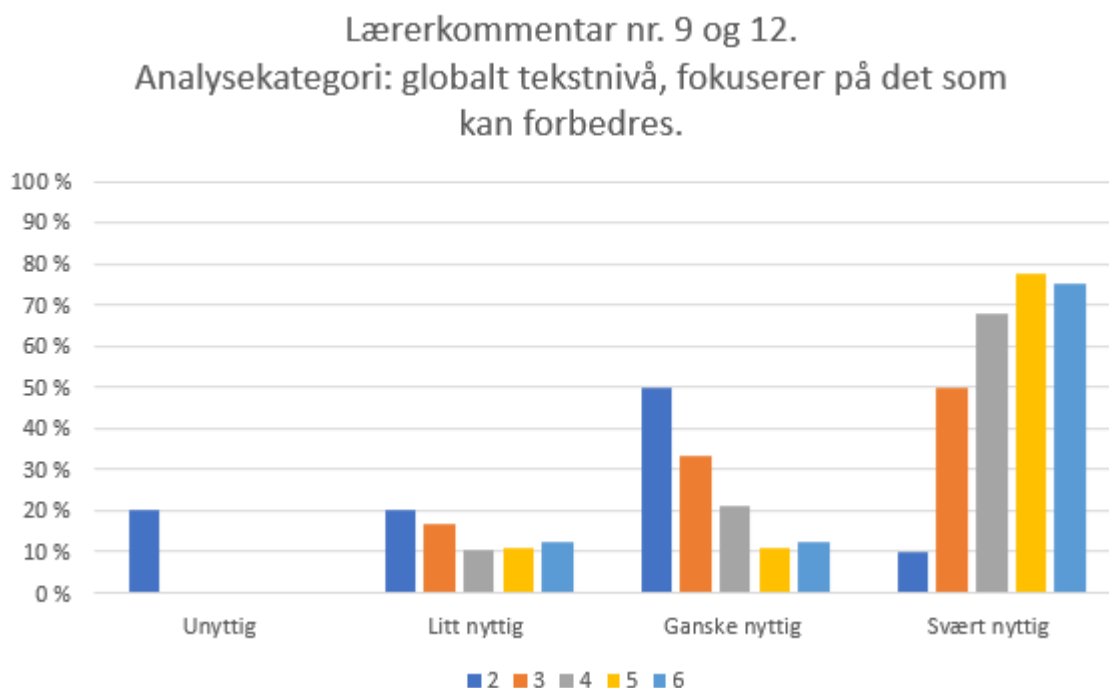
Tabell 10

### 5.1.1 Lærerkommentarer som fokuserer på det som kan forbedres er ansett som mest nyttige av de sterke skriverne

Lærerkommentar 9 lyder «Jeg savner en mer tydelig innledning til teksten din. Du begynner brått, så her kunne du med fordel ha gitt leseren noe info om hva som venter i teksten din.»

Lærerkommentar 12 gir tips om forbedring ved å uttrykke «Unngå å gjenta det du tidligere har skrevet. Ha oversikt over teksten du skriver.» Lærerkommentarer som fokuserer på det som kan forbedres i en tekst er opplevd som nyttige av elevene jfr. Bueie.

Ser man på tabell 11 er det ingen tvil om at elevene i denne undersøkelsen også mener dette. Et funn i de kvantitative dataene i denne undersøkelse er at det er de sterke skriverne som i stor grad dominerer når det gjelder å gradere lærerkommentarene 9 og 12 som *Svært nyttige*. Hele 75 % av elevene på karakternivå 6 graderte disse lærerkommentarene som *Svært nyttige* og 77,8 % av elevene på karakternivå 5 gjorde det samme. I motsetning var det kun 10 % av elevene på karakternivå 2 som rangerte disse lærerkommentarene som *Svært nyttige*, mens 50 % av elevene på karakternivå 3 mente disse lærerkommentarene var *Svært nyttige*.



Tabell 11

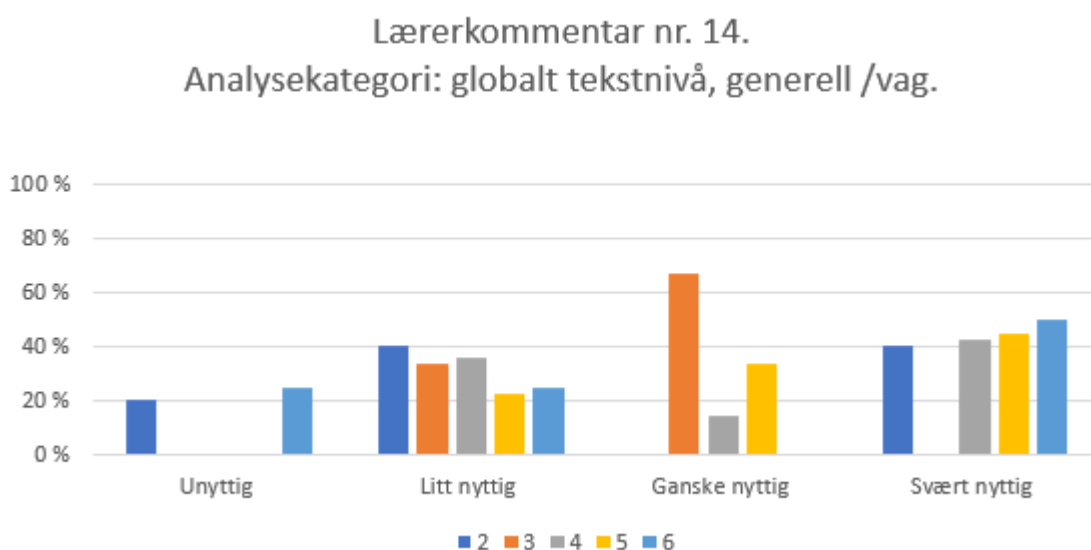
I det kvalitative materialet til *Elevtekstundersøkelsen* finnes det mulige svar på hvorfor nyttegraderingen er slik.

Lærerkommentar 9 og 12 er to lærerkommentarer som krever god skrivekompetanse, og ikke minst en oversikt i skriveprosessen. Det er også store forskjeller i Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise for hvilke krav man stiller til de forskjellige karakternivåene når det gjelder krav til oppbygging av teksten (jfr. vurderingsmatrisen s. 9). Når elevene i det kvalitative materialet til *Elevtekstundersøkelsen* har kommentert sin egen nyttegradering, kan man kjenne igjen denne forskjellen i skrivekompetanse. En elev på karakternivå 2 som har gradert lærerkommentar 9 som *Unyttig* sier «Tviler på at jeg hadde gjort det annerledes neste gang. Jeg orker ikke huske på det.» Samtidig uttrykker en elev på karakternivå 6: «God forklaring på hvordan man kunne ha gjort det bedre uten at man mister håpet. Man føler ikke man har gjort det veldig dårlig.» En elev på karakternivå 5 skriver: «Utdypet kommentar, bra!».

Når det gjelder lærerkommentar 12 ser man noe av det samme. En elev på karakternivå 2 skriver: «Har vanskelig med å ha oversikt over teksten. Det hjelper ikke med kommentar.» Samtidig skriver to andre elever på karakternivå 2: «Viser at man må være fokusert, og ikke skrive det samme 2 ganger, det er viktig hvis det er en eksamen som kommer.» og «Bra for da kan du vite hva du kan gjøre bedre.» De to sistnevnte har gradert lærerkommentaren som *Ganske nyttig*. En elev på karakternivå 6 kommenterer noe kritisk at «Gjentakelse er et virkemiddel som blir hyppig brukt. Vet ikke om dette er et råd jeg ville ta til meg.» Her viser eleven at han har kompetanse på området som dreier seg om skriftlige virkemidler, og velger på bakgrunn av dette å gradere lærerkommentar 12 som *Litt nyttig*. En annen elev på karakternivå 6 graderer derimot lærerkommentar 12 som *Svært nyttig* og skriver at «Det er fint å få en tydelig ting man kan jobbe med.» Derfor ser vi at elevene både på karakternivå 2 og 6 var mer uenige i sin gradering av lærerkommentar 12 enn de var av lærerkommentar 9, men disse to lærerkommentarene slått sammen i analysekategorien «Fokus på det som kan forbedres i en tekst» viser tydelig at de sterke skriverne på karakternivå 5 og 6 som anser denne type lærerkommentarer som mest nyttige.

### 5.1.2 Vage lærerkommentarer er svært varierende mottatt

Ifølge Bueie er lærerkommentarer som er generelle eller vage oppfattet som mindre nyttige. I denne undersøkelsen ser vi at elevene er svært delte i sine graderinger av denne typen lærerkommentar. Lærerkommentar nr. 14 er formulert som et spørsmål; «Rekkefølgen av setningene kunne vært motsatt her. Hva synes du?», og vi ser at elevene mottar denne type lærerkommentar svært varierende, også innenfor samme karakternivå.



Tabell 12

Selv om 50 % av elevene på karakternivå 6 mener at dette er en *Svært nyttig* lærerkommentar, er det også en elev på karakternivå 6 som graderer denne lærerkommentaren som *Unyttig* og kommenterer sin egen gradering med å si «Å bruke spørsmål blir litt feil i og med at vi skriver så godt vi kan og på den måten vi tenker at det er riktig. Så vi vil være uenige (i hvert fall de fleste gangene). I tillegg så står det at setningene *kunne* vært motsatt. *Kunne* de vært motsatt eller *burde* de være motsatt?» I intervjuet svarte en annen elev på karakternivå 6 slik på spørsmålet om «Er det noen bestemt form for kommentar som du synes er dårlige?»: «Ja, sånn veldig korte og uspesifikke kommentarer. Sånn hvis de er veldig generelle og de kunne vært skrevet til en hvilken som helst oppgave.»

Innad blant elevene på karakternivå 5 er det også sprik i graderingen av denne type lærerkommentar. En elev graderer lærerkommentaren som *Litt nyttig* og kommenterer egen gradering slik: «Veldig forvirrende med et spørsmål.» En annen elev på karakternivå 5

graderer lærerkommentaren som *Ganske nyttig* og skriver «Det kommer jo an på hvem som skriver, men jeg er enig i at setningene kunne vært motsatt, så for meg var det en ganske nyttig kommentar.» Her åpner eleven opp for at slike lærerkommentarer kan bli varierende mottatt, noe man kan se at skjer i praksis her, men at det for denne eleven personlig var en ganske nyttig kommentar. Et siste eksempel på en elev på karakternivå 5 graderte denne lærerkommentaren som *Svært nyttig*, og mener at lærerkommentaren «Forklarer bra, og lar eleven tenke samtidig.»

I denne undersøkelsen var det avvik mellom elevenes nyttegraderinger og Bueies tidligere forskning. 61,8 % av elevene i denne undersøkelsen mente at denne lærerkommentaren var enten *Ganske nyttig* eller *Svært nyttig*. Det var flest av elevene på karakternivå 4, 5 og 6 som sørget for dette flertallet, mens det er flest av elevene på karakternivå 2 som er samstemte med Bueies forskning om at slike lærerkommentarer er mindre nyttige.

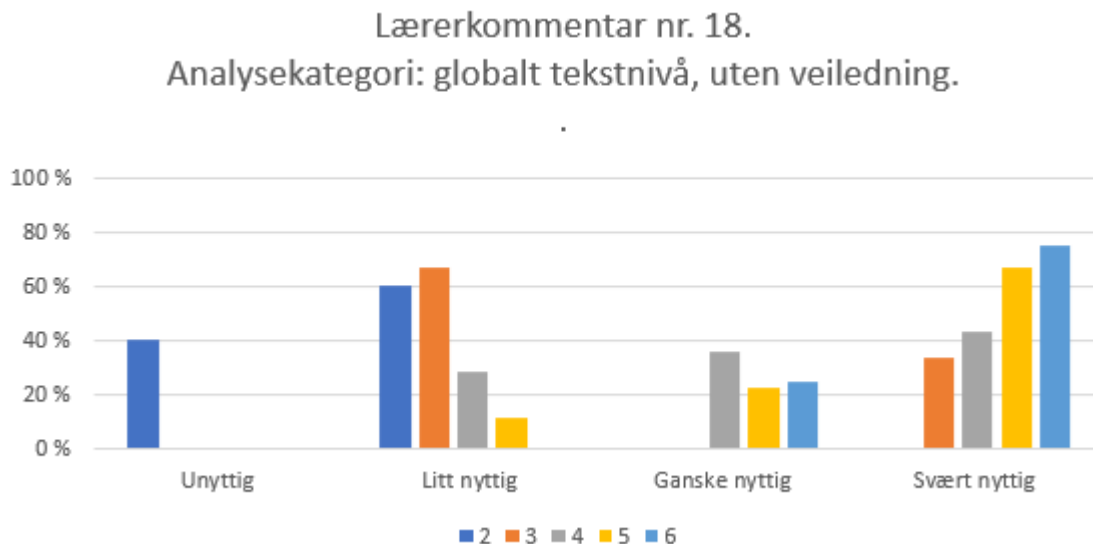
### **5.1.3 De svake skriverne trenger lærerkommentarer med veiledning i større grad enn de sterke skriverne**

Lærerkommentar 18, «Her endrer du synsvinkel fra aural til personal. Burde dette vært markert på en annen måte, synes du?» tilhører også en kategori som av Bueies forskning ble gradert som en mindre nyttig lærerkommentar. Igjen ser vi at elevene i denne undersøkelsen er delt i hva de mener. Lærerkommentar 18 er kategorisert som «Uten veiledning» fordi den først slår fast at eleven har endret synsvinkelen fra aural til personal i teksten sin uten at dette virker planlagt. Det kommer ingen veiledning fra læreren om hvordan eleven kan revidere dette. Lærerkommentaren stiller også spørsmål ved om dette burde vært markert på en annen måte. Her er det altså brukt både faguttrykk og spørsmål, og det kan virke som at disse to faktorene med faguttrykk og spørsmålsformulering har splittet opp de forskjellige karakternivåene da de skulle gradere denne lærerkommentaren.

Hele 75 % av elevene på karakternivå 6 anså lærerkommentar 18 som *Svært nyttig*. Det samme gjorde 66,7 % av elevene på karakternivå 5. Dette indikerer at de elevene som passer best inn i Bueies kategorisering av denne lærerkommentaren som *Mindre nyttig*, er de elevene som er på karakternivå 2 og 3. Her har 40 % av elevene på karakternivå 2 gradert lærerkommentarene som *Unyttig*, mens 60 % har gradert den som *Litt nyttig*. 66,6 % av elevene på karakternivå 3 graderte lærerkommentaren som *Litt nyttig*.

Èn av elevene på karakternivå 2 som graderte denne lærerkommentaren som *Unyttig* og deretter kommenterte sin egen gradering ved å skrive «Jeg skjønner ikke hva du mener.» Her kan det virke som at det er faguttrykkene som hindrer forståelsen for eleven.

Som en motsetning til dette graderer 75 % av elevene på karakternivå 6 denne lærerkommentaren som *Svært nyttig*.



Tabell 13

I de kvalitative dataene fra *Elevtekstundersøkelsen* finner vi disse begrunnelsene fra elever på karakternivå 6:

- «Veldig viktig å rette på dette. Likevel føler jeg at det ikke er nødvendig med spørsmål. Det er ikke meningen at eleven skal synse, det er læreren som skal rette.»
- «God kommentar, men synes spørsmålet er unødvendig å ha med.»
- «Fint at man får mulighet til å tenke selv samtidig som man får et tips.»

Her ser man at samtlige av disse elevene på karakternivå 6 anerkjenner viktigheten av at en lærer kommenterer elementer i teksten som dreier seg om de globale tekstnivået, men samtidig er to av disse tre elevene skeptiske til spørsmålsformuleringen. Allikevel kan det se ut som at det faglige i lærerkommentaren veier opp for spørsmålsformuleringen siden de alle tre graderer lærerkommentaren som *Svært nyttig*.

Elevene på karakternivå 4 er delte i sine meninger om hvilken nyttegradering denne lærerkommentaren bør ha. Èn av elevene på karakternivå 4 som graderte kommentaren til å

være *Litt nyttig* kommenterer selv at han «Skjønner feilen, men syns ikke kommentaren hjelper meg til å forstå hva jeg kunne ha gjort.» Her kommer det tydelig et ønske fra eleven om mer veiledning. Samtidig har hele 78,6 % av elevene på karakternivå 4 gradert lærerkommentaren som enten *Ganske nyttig* eller *Svært nyttig* og begrunner dette selv med å si at «Dette kan ødelegge karakteren så mye, at dette husker jeg på neste gang.» En annen med samme gradering sier «Det er fint at læreren vil se på løsningen til eleven som et alternativ.»

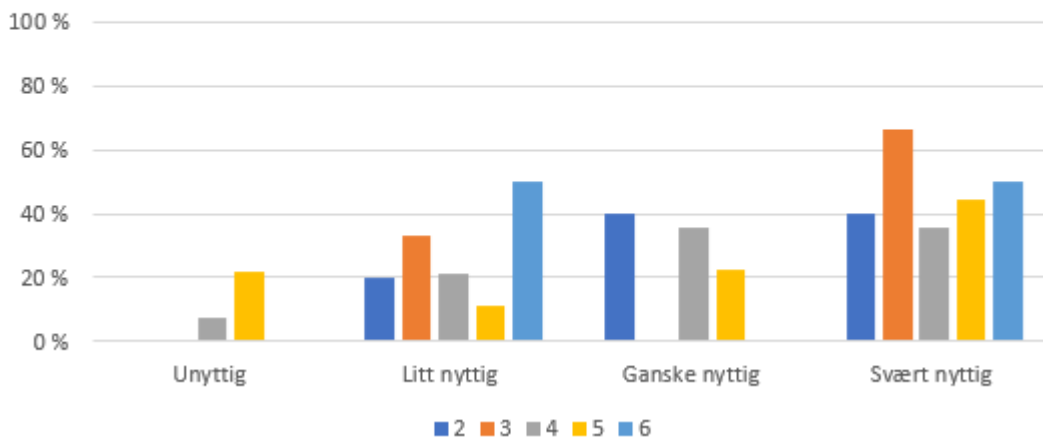
Igjen ser vi at elevene som er på karakternivå 4, 5 og 6 ikke er samstemte med Bueies tidligere forskning som hevder at lærerkommentarer uten veiledning som mindre nyttige lærerkommentarer.

#### **5.1.4 «Dette motiverer og er deilig å høre om teksten sin.»**

Lærerkommentar nr. 8, «Fint innhold!», kunne passet inn i flere av analysekategoriene. Den kunne for eksempel vært analysert som en vag lærerkommentar siden den ikke forklarer hva som er fint med innholdet. Den analyseres likevel som en lærerkommentar som fokuserer på styrkene, og som dermed er rosende, siden den fokuserer på at innholdet i denne teksten var godt, og at innholdet dermed var en styrke med denne elevteksten. I følge Bueie er lærerkommentarer som fokuserer på styrkene i en elevtekst opplevd som nyttige lærerkommentarer. I denne oppgava ser vi at det også i stor grad stemmer.

Det er 24 respondenter som har rangert lærerkommentar nr. 8, «Fint innhold!», som enten *Ganske nyttig* eller *Svært nyttig*, mens det er 11 respondenter som har gradert disse lærerkommentarene som enten *Unyttig* eller *Litt nyttig*.

**Lærerkommentar nr. 8.**  
Analysekategori: globalt tekstnivå, fokuserer på styrkene.



*Tabell 14*

I forhold til karakterperspektivet denne oppgava har, er det verdt å legge merke til at det er en høyere prosentandel av de skriverne som er på karakternivå 2 og 3 som har rangert denne lærerkommentaren som *Ganske nyttig* eller *Svært nyttig* enn av de skriverne som er på karakternivå 5 eller 6. Det kvalitative materialet i *Elevtekstundersøkelsen* kan hjelpe oss å forstå hvorfor det er slik at de sterke skriverne anser denne typen lærerkommentar som mindre nyttig.

Én av elevene på karakternivå 6 kommenterer egen gradering, *Litt nyttig*, av denne lærerkommentaren: «Kunne vært fint å få vite hva som er fint så man vet hva man kan fortsette med.» Her etterlyses altså et mer detaljert innhold i lærerkommentaren.

Lærerkommentar 8 fokuserer riktig nok på styrkene i en tekst, men samtidig er den også, som nevnt innledningsvis, vag. Slike vage lærerkommentarer er ifølge Bueie typiske lærerkommentarer som elevene anser som mindre nyttige, og i dette eksempelet kan det vise seg at dette stemmer overens med de sterke skriverne.

Blant elevene på både karakternivå 2, 3 og 4 har rangeringen av lærerkommentar 8 stigende nytteverdi. Blant elevene på karakternivå 2, 3 og 4 er det én elev som har rangert den som *Unyttig*, fire elever som har rangert den som *Litt nyttig*, syv elever som har rangert som *Ganske nyttig* og ni elever som har rangert den som *Svært nyttig*. I den kvalitative delen av *Elevtekstundersøkelsen* kan vi lese at en elev på karakternivå 3 har gradert lærerkommentaren som *Svært nyttig* og skrevet «Man vet at man har gjort det bra.» En elev på karakternivå 4 har

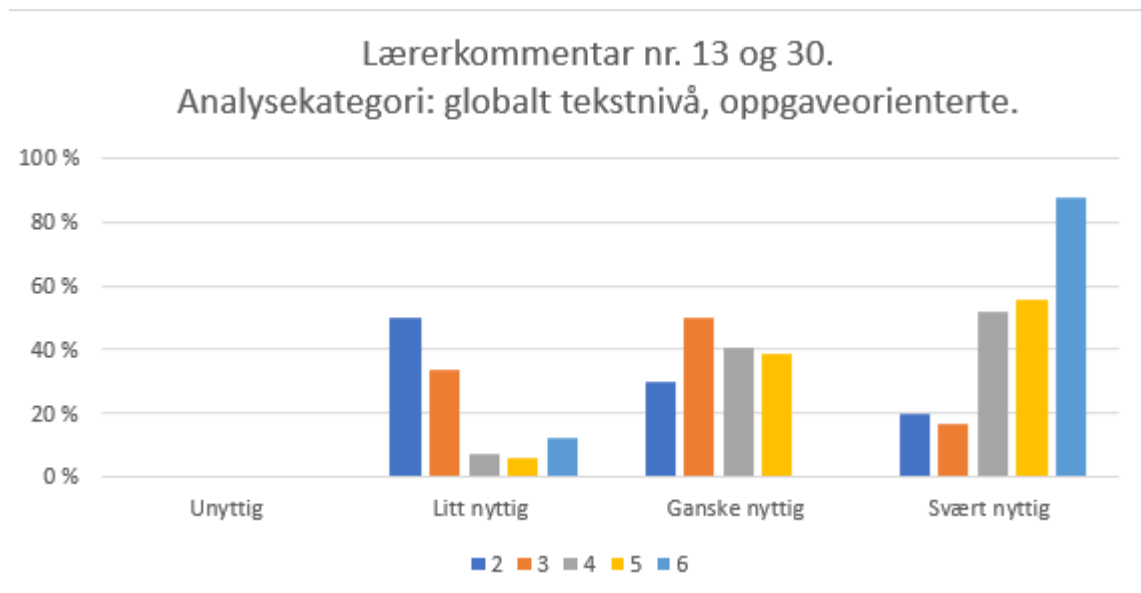


gjort samme gradering og kommentert «Dette motiverer og er deilig å høre om teksten sin.» Disse funnene kan tyde på at de sterke skriverne stiller større krav til detaljerte lærerkommentarer enn de svakere skriverne som, i alle fall ut fra disse eksemplene, graderer positive lærerkommentarer som nyttige rett og slett fordi de setter pris på ros og anser derfor slike lærerkommentarer som motiverende. Dette er også i tråd med Bueies forskning som viser at rosende lærerkommentarer blir ansett som nyttige lærerkommentarer.

### 5.1.5 Stort sprik i nyttegraderingen av de oppgaveorienterte lærerkommentarene

Da elevene i denne *Elevtekstundersøkelsen* graderte lærerkommentarene 13 og 30, var de ganske spredt i sine meninger om nettopp disse kommentarene. Lærerkommentar nr. 13 lyder «Overskriften skulle få fram en egenskap ved vennskapet, vennen eller venninnen.», og lærerkommentar 30 lyder «Her svarer du på det oppgaven ber om, men glemmer å si noe om hvordan vennskapet ble styrket?»

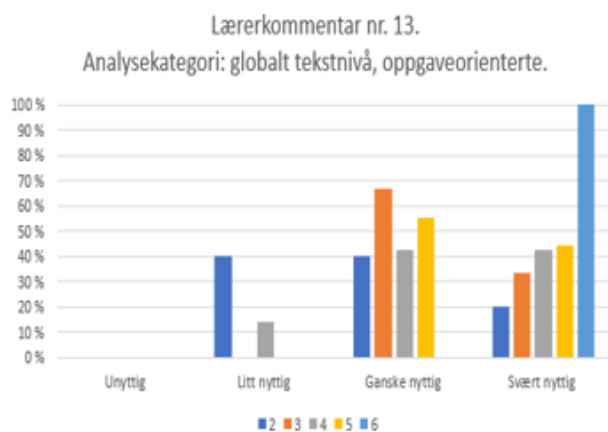
Elevene på karakternivå 6 var enige med Bueie, som hevder at lærerkommentarer som er oppgaveorienterte oppleves som nyttige. Dette ser vi tydelig ved at 87,5 % av elevene på karakternivå 6 graderte disse lærerkommentarene som *Svært nyttige*. Det var riktignok ingen elever på noen av karakternivåene som graderte disse lærerkommentarene som *Unyttige*, men hele 50 % av elevene på karakternivå 2 og 33,3 % av elevene på karakternivå 3 graderte disse som *Litt nyttige*.



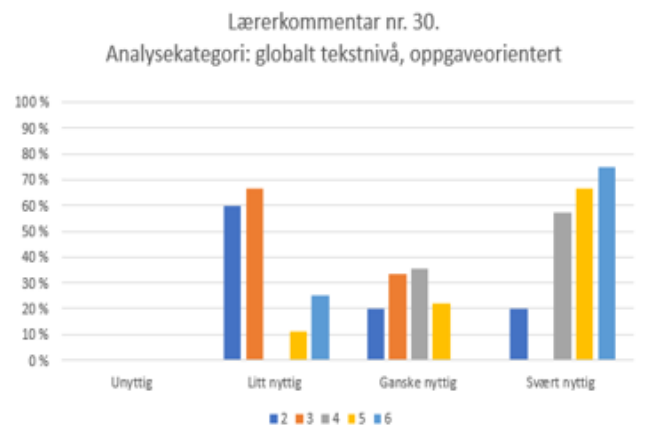
Tabell 15

En av elevene på karakternivå 2 kommenterer lærerkommentar 13 ved å skrive at «Du sier hva vi kunne gjort bedre.» og dette forklarer elevens gradering til *Litt nyttig*. En elev på karakternivå 6 forklarer hvorfor han mener lærerkommentaren er *Svært nyttig* ved å skrive at den «Får svar på hva oppgaven krevde og hvorfor det blir feil med det man har skrevet eller ikke skrevet.»

Ingen av elevene graderte de oppgaveorienterte lærerkommentarene som *Unyttige*, men det var allikevel stor spredning i nyttegraderingene. En mulig forklaring på at elevene var såpass spredt i sin nyttegradering av disse lærerkommentarene kan være at lærerkommentar nr. 30, «Her svarer du på det oppgaven ber om, men glemmer å si noe om hvordan vennskapet ble styrket?», var formulert som et spørsmål. Om man splitter opp disse to lærerkommentarene ser man at søylediagrammene i tabell 16 og 17 ser noe annerledes ut for disse to lærerkommentarene. Her ser man at det var flere av elevene som graderte lærerkommentar 30 som *Litt nyttig* enn det var elever som graderte lærerkommentar 13 som *Litt nyttig*. Det utmerker seg ved at det er flest av de svakere skriverne på karakternivå 2 og 3 som syntes lærerkommentaren som var stilt som et spørsmål var *Litt nyttig*. Samtidig var det flere av elevene på både karakternivå 4, 5 og 6 som syntes denne kommentaren var *Svært nyttig*.



Tabell 16



Tabell 17

Årsaker til den høye graderingen hos de sterke skriverne kan man finne i det kvalitative materialet der en elev på karakternivå 6 hevder at «Det er viktig for eleven å få vite det om ikke oppgaven er fulgt. Dette kan forklare karakteren.» Her oppfatter altså eleven på karakternivå 6 lærerkommentaren som oppgaveorientert og tilstrekkelig detaljert til at den kunne forklare karakteren. En elev på karakternivå 4 at lærerkommentar 30 er *Ganske nyttig*, og kommenterer at «Dette forklarer at eleven ikke gjorde hele oppgaven selv om teksten var

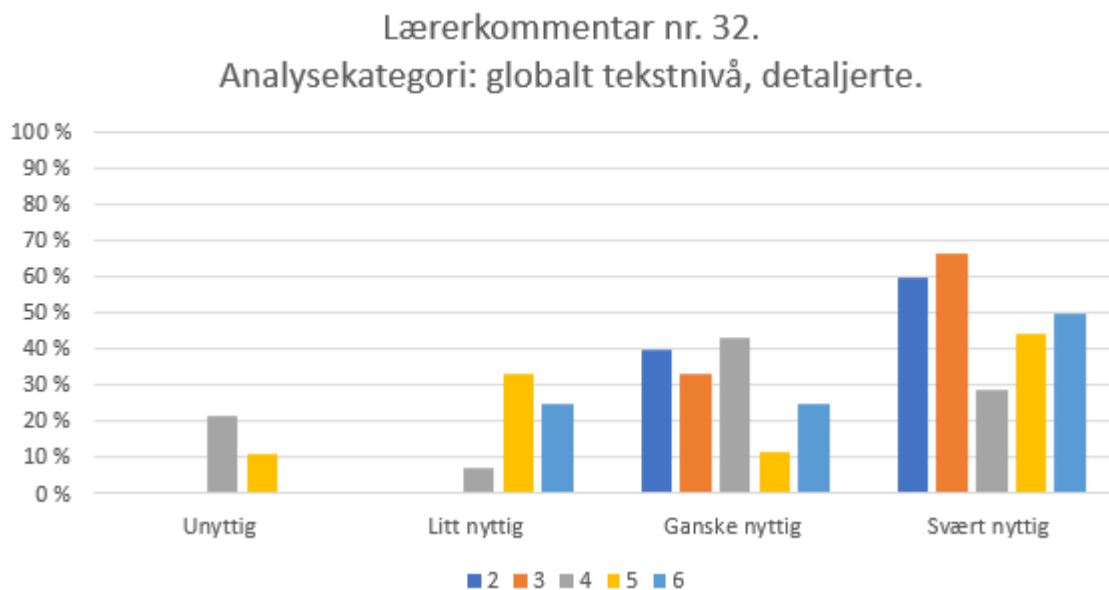
grei.» En annen elev på karakternivå 4 graderer den samme lærerkommentaren som *Svært nyttig* og mener at den «Forklarer hvorfor teksten var bra, og hvordan den kunne vært gjort bedre.» En elev på karakternivå 5 viser at han tenker på denne kommentaren som respons i form av framovermelding, og skriver «Hvis dette hadde vært min tekst, hadde det vært nyttig til i sammenheng med framtidige tekster.» Denne tankegangen støttes også av en elev på karakternivå 6 som deltok i intervjuet. Eleven uttalte at «Jeg synes å få tilbakemelding på det globale tekstnivå er mest nyttig fordi det er lettere å huske også føler jeg på en måte at det er litt viktigere, og litt enklere å fortsette med når man først har forstått det.» Her ser man igjen fremtidsfokuset noen elever har når de leser lærerkommentarene i elevtekstene, og dette understreker også at lærerkommentarer både generelt på det globale tekstnivået, og som de oppgaveorienterte lærerkommentarene som det dreier seg om i denne analysekategorien, kan anses som viktige i arbeidet med å øke elevenes skrivekompetanse.

#### **5.1.6 Jo mer detaljerte lærerkommentarer, jo bedre**

Lærerkommentar nr. 32 er rett og slett en karakter. «4» er alt som er skrevet som lærerkommentar nr. 32, og det er varierende opplevelse av nytteverdien av en karakter som står oppført alene. Akkurat denne lærerkommentaren var vanskelig å kategorisere i én av analysekategoriene fordi den har mange særtrekk som gjør at den kunne vært kategorisert også under de andre analysekategoriene. Den kunne for eksempel vært kategorisert som «Uten veiledning», men samtidig kunne dette slått feil ut siden elevene allerede hadde lest lærerkommentar nr. 31 som er en forklaring som hører til karakteren. Den kunne også vært kategorisert «Vag eller generell» fordi den ikke gir noen kommentarer utover firetallet som står oppført. Samtidig, om man tenker på Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise (se s. 9), så er det lite som er *vagt* eller *generelt* med karakteren 4. Derfor endte lærerkommentar nr. 32 i analysekategorien «Detaljert» siden den peker tilbake på det som står i vurderingsmatrisen om hva som kjennetegner karakteren 4, samt at den er utdypet av lærerkommentar nr. 31. Det er dette elevene i denne undersøkelsen er vant til; en oppsummerende kommentar som peker bakover på det som er gjort i teksten og framover på det som kan gjøre annerledes neste gang de skriver en tekst, etterfulgt av en karakter som plasserer teksten på karakterskalaen.

Ifølge Bueie er lærerkommentarer som er *detaljerte* ansett som nyttige lærerkommentarer. Det er elevene i denne undersøkelsen i stor grad enig i, og vi ser at de aller fleste elevene enten har gradert denne lærerkommentaren som *Ganske nyttig* eller *Svært nyttig*. Det er flere av elevene på karakternivå 2 og 3 som mener at denne typen lærerkommentar er *Svært nyttig* enn

det er elever på karakternivå 5 og 6. Samtidig er det verdt å merke seg at det er de elevene på karakternivå 4 og 5 som opplever lærerkommentar 32 som minst nyttig.



*Tabell 18*

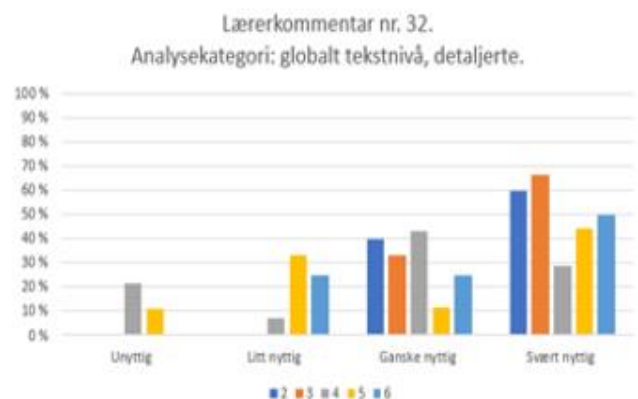
For å få en dypere forståelse av dette må vi lete i det kvalitative materialet. Av kommentarene som kan forklare hvorfor elevene ser på denne lærerkommentaren som en *Ganske nyttig* eller *Svært nyttig* lærerkommentar finner vi blant annet en elev på karakternivå 2 som kommenterer at «Det er greit å få en karakter.» Eleven gir ingen videre begrunnelse på hvorfor han mener det er greit å få en karakter. Av en elev på karakternivå 6 får man derimot en grundigere og mer klargjørende kommentar: «Karakteren er alltid viktig! Og jeg føler at kommentarene underveis i teksten må stemme med karakteren. Hvis læreren har skrevet at alle tekstene er veldig bra og gir ros alle stedene man har gjort noe bra, kan man få for høye forhåpninger og bli skuffet når man får karakteren.» Denne holdningen finner vi også hos samtlige av elevene som ble intervjuet, som svarte enstemmig «Ja» på spørsmålet om de noen ganger har følt at karakter og kommentar ikke henger sammen. En elev på karakternivå 4 som graderte lærerkommentar 32 som *Ganske nyttig* forklarer at denne graderingen kun er gjeldende «Så lenge forklaringen som står i lærerkommentar 31 er med. Ellers er den unyttig.» En annen elev på karakternivå 4 graderer lærerkommentar 32 som *Svært nyttig* og skriver «Viktig å få vite hvor bra teksten er i det hele siden det er ikke alltid det er lett å skjønne det ut fra kommentarene.» Her ser man altså at det er særlig de elevene på karakternivå 4 og 6 som kommenterer sin egen gradering av detaljerte lærerkommentarer på

det globale tekstnivået som *Svært nyttige* og begrunner det i dette tilfellet med at det er viktig å få karakter på teksten de har skrevet, og at de leser karakteren inn i konteksten med de andre lærerkommentarene de har fått for å skape en forståelse av hvorfor karakteren ble det den ble. Selv om elevene på karakternivå 2 og 3 er de som prosentvis har rangert lærerkommentar 32 oftest som *Ganske nyttig* eller *Svært nyttig*, har de ikke gitt sine egne graderinger noen grunner for hvorfor de mener nettopp dette, bortsett fra eleven på karakternivå 2 som mente at «Det er alltid kjekt med en karakter.»

Når det gjelder elevene på karakternivå 4 og 5 som i størst grad mente lærerkommentar 32 var *Ganske nyttig* eller *Unyttig*, forklarer de sin gradering ytterligere ved å si at den er «Unyttig uten forklaring.» og at «Selve karakteren er ikke en tilbakemelding.» Én av elevene på karakternivå 5 mente også at en slik kommentar er unyttig «Uten en god forklaring.» Her kommer det tydelig fram at for denne eleven så vil en lærerkommentar som kun oppgir karakteren trenger en tilleggskommentar for å begrunne hvorfor teksten får akkurat denne karakteren. Den er ikke god nok som lærerkommentar når den står alene, ifølge flere av elevene på karakternivå 4 og 5. Dette kommer også tydelig fram i tabell 19 og 20 nedenfor, der lærerkommentar 31, som er den oppsummerende kommentaren om elevteksten, blir ansett som mer nyttig av de sterke skriverne, og lærerkommentar nr. 32, som kun er karakteren, er ansett som mer nyttig av de svakere skriverne. Slår man disse lærerkommentarene sammen, som i tabell 21, ser man at de fleste graderingene er plassert i kategoriene *Ganske nyttig* og *Svært nyttig*. Dette viser oss at en oppsummerende kommentar *sammen* med en karakter kan oppleves som mer nyttig av flere enn om kun karakteren står oppført alene.

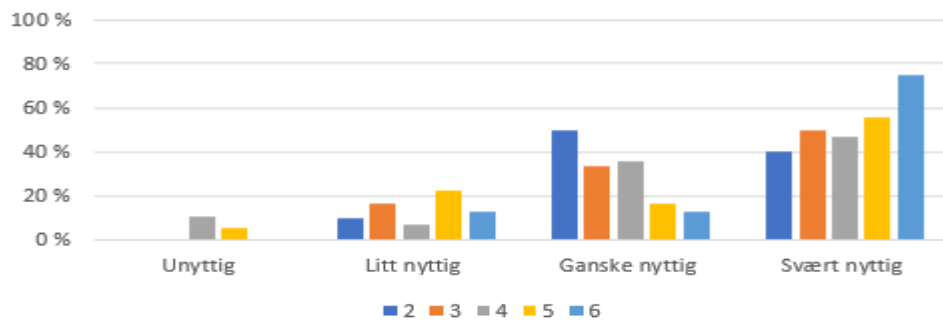


Tabell 19



Tabell 20

Lærerkommentar nr. 31 og 32  
 Analysekategori: globalt tekstnivå, detaljert,  
 fokus på styrker og det som kan forbedres.



Tabell 21

### 5.1.7 De viktigste analysefunnene om lærerkommentarer på det globale tekstnivået

Generelt ser det ut som at lærerkommentarer på det globale tekstnivået i hovedsak er mest nyttige for elever på de høyeste karakternivåene og mindre nyttige for elever med karakter 2.

Om man går mer detaljert inn i analysekategoriene ser man at lærerkommentarer som fokuserer på det som kan forbedres er ansett som mest nyttige av de sterke skriverne på karakternivå 5 og 6. Lærerkommentarene uten veiledning blir for lite konkrete for de svake skriverne på karakternivå, og det er den øverste halvdel av karakterskalaen som anser denne typen lærerkommentar som mest nyttig. De vage lærerkommentarene ble svært varierende mottatt, men det er de sterke skriverne på karakternivå 5 og 6 som anser disse som mest nyttige.

Samtlige av karakternivåene graderer lærerkommentarer som fokuserer på styrkene i teksten, og som derfor har med innslag av ros, som nyttige. De detaljerte lærerkommentarene ble også godt mottatt av elevene på samtlige karakternivå, men det er spesielt elevene på karakternivå 2 og 3 som anser disse som nyttige. Når det gjelder de oppgaveorienterte lærerkommentarene, blir disse ansett som mer nyttige dersom de ikke inneholder spørsmålsformulering.

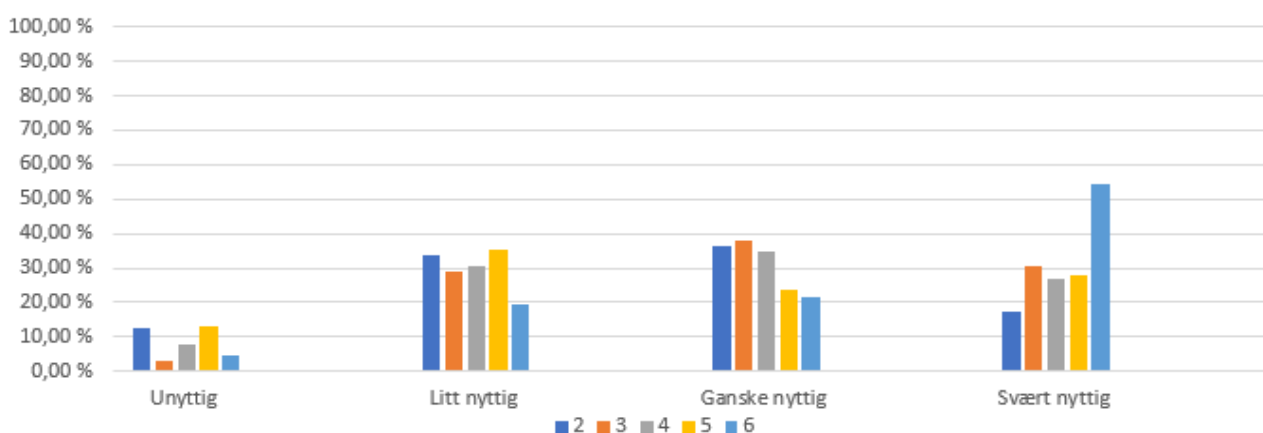
## 5.2 Lærerkommentarer på det lokale tekstnivået

I *Elevtekstundersøkelsen* var 68,75 % av lærerkommentarene på det lokale tekstnivået. Nedenfor i tabell 22 og 23 følger nå først en totaloversikt over graderingene elevene gjorde, og igjen er det en prosentvis framvisning siden kun antall graderinger ville vært misvisende på grunn av ulikt antall respondenter innad i på de forskjellige karakternivåene. Deretter følger tabell 24 som viser hvilke analysekategorier de forskjellige lærerkommentarene tilhører. Så kommer en presentasjon av de store linjene i analysefunnene, før jeg tydeliggjør selve analysefunnene ytterligere. På samme måte som med analysefunnene på det globale tekstnivået, vil også disse analysefunnene vil bli presentert i en rekkefølge der jeg starter med de viktigste funnene, og da med begrepet *viktigste analysefunn* i den betydningen av at analysefunnene skiller seg ut fra Bueies tidligere forskning og / eller tilfører noe nytt til denne i et karakterperspektiv.

Kar.nivå	Unyttig		Litt nyttig		Ganske nyttig		Svært nyttig	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent	Antall	Prosent
2	14	12,7 %	37	33,6 %	40	36,4 %	19	17,3 %
3	2	3,0 %	19	28,8 %	25	37,9 %	20	30,3 %
4	24	7,8 %	93	30,3 %	107	34,9 %	83	27 %
5	26	13,1 %	70	35,4 %	47	23,7 %	55	27,8 %
6	4	4,5 %	17	19,3 %	19	21,6 %	48	54,6 %

Tabell 22

### Gjennomsnittlig gradering av lærerkommentarer på det lokale tekstnivået



Tabell 23

De store linjene i det kvantitative materialet tilhørende lærercommentarene på det lokale tekstnivået indikerer at

- majoriteten av elevene graderer lærercommentarene på det lokale tekstnivået som enten *Litt nyttig* eller *Ganske nyttig*.
- elever på de tre høyeste karakternivåene ser ut til å ha mindre nytte av lærercommentarene på det lokale tekstnivået enn på det globale tekstnivået.
- det er færre elever totalt som karakteriserer lærercommentarene på det lokale tekstnivået som *Svært nyttige* i forhold til lærercommentarene på det globale tekstnivået.
- elevene på karakternivå 5 i større grad graderer lærercommentarene på det lokale tekstnivået i forhold til det globale tekstnivået som *Ganske nyttige*.
- det er flere elever totalt som karakteriserer lærercommentarene på det lokale tekstnivået som *Unyttige* i forhold til lærercommentarene på det globale tekstnivået.

Videre i denne analysen følger nå en oversikt over hvilke analysekategorier de forskjellige lærercommentarene tilhører (se definisjoner i tabell 5 og 6 s. 26). Også her vil de lærercommentarene som tilhører samme analysekategori bli slått sammen og analysert sammen som gjort ovenfor med lærercommentarene på det globale tekstnivået. Dette betyr at for eksempel lærercommentar nr. 2, 7, 16, 19 og 24 blir slått sammen siden de alle tilhører analysekategorien «Detaljert».

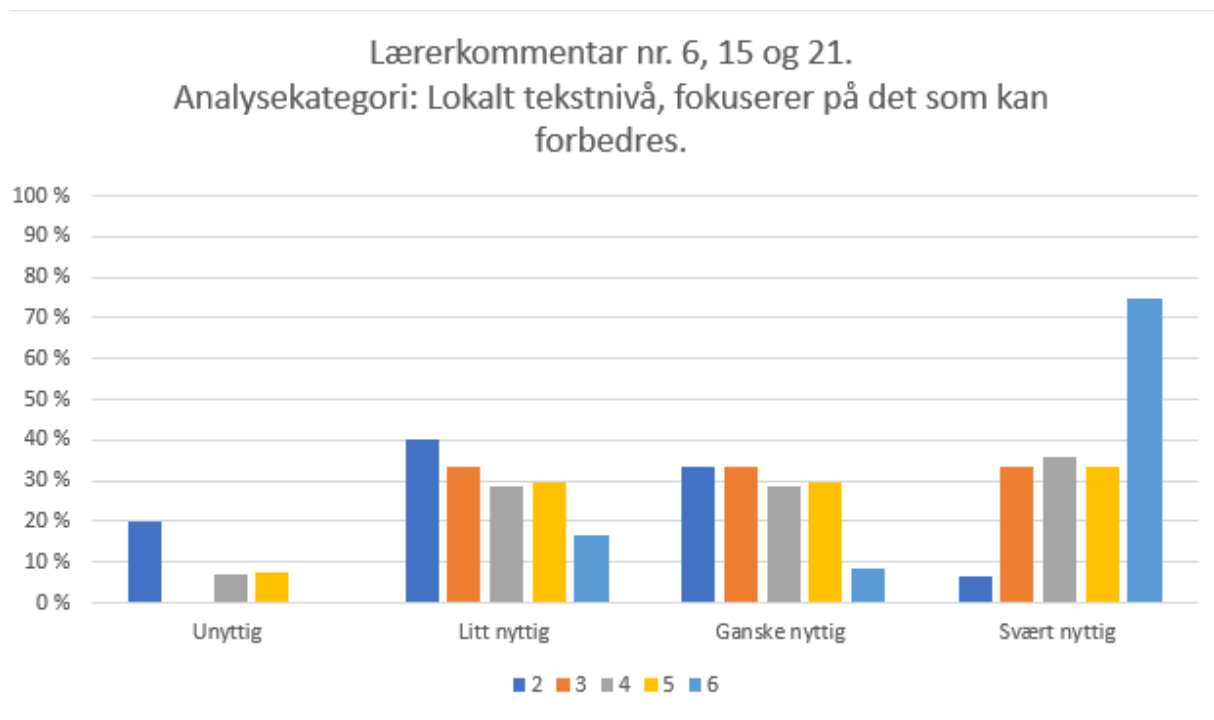


Lærerkommentar nr.	Lærerkommentarens ordlyd	Analysekategori (Jfr. Bueie, 2016)						
		Nyttige lærerkommentarer				Mindre nyttige lærerkommentarer		
		Detaljerte	Oppgaveorienterte	Fokuserer på styrkene	Fokuserer på det som kan forbedres	Generelle eller vage	Uten veiledning	For sterkt fokuserende på det negative
1	Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her.					X		
2	Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her siden det riktige ordet her er preposisjonen med.	X						
3	Ordvalg						X	
4	Preposisjon						X	
5	Orddeling						X	
6	Ikke dele opp sammensatte ord.				X			
7	Ikke bruke muntlig form av eiendomsord når du skriver. Bruk deres.	X						
10	Verbbøying						X	
11	Ordvalg						X	
15	Bruk et mer egnet ord enn status her.				X			
16	Sjekk orddeling og form av substantivet.	X						
17	Dobbel konsonant						X	
19	Merk forskjell på en og enn.	X						
20	Tegnsetting					X		
21	Manglende tegnsetting				X			
22	Rettskriving						X	
23	OBS!					X		
24	Husk tegnsetting i replikker. Enten må du ha punktum, utropstegn eller spørsmålstegn innenfor replikktegnene, eller komma rett etter.	X						
25	Hvorfor setter du komma her?							X
26	Dobbel konsonant						X	
27	Bra! Her har du riktig tegnsetting i replikken.			X				
28	Her mangler du et ord.						X	

Tabell 24

### 5.2.1 «Det hjelper ikke når jeg ikke ser hva feilen er.»

Lærerkommentar 6, 15 og 21 lyder «Ikke dele opp sammensatte ord.», «Bruk et mer egnet ord enn status her» og «Manglende tegnsetting». I forhold til Bueies tidligere forskning er lærerkommentarer som fokuserer på det som kan forbedres ansett av elevene som nyttige lærerkommentarer. I *Elevtekstundersøkelsen* i denne oppgava er elevene veldig splittet i sine graderinger av slike lærerkommentarer på det lokale tekstnivået. Elevene på karakternivå 6 er mest positive til nytteverdien av slike lærerkommentarer, og hele 75 % graderer disse lærerkommentarene som *Svært nyttig*. Elevene på karakternivå 2 er derimot mindre positive til denne typen lærerkommentarer med henholdsvis 40 % av nyttegraderingene i kategorien *Litt nyttig* og 20 % i kategorien *Unyttig*. Elevene på karakternivå 3, 4 og 5 har delt sine nyttegraderinger jevnt utover kategoriene *Svært nyttig*, *Ganske nyttig* og *Litt nyttig*.



Tabell 25

Ut fra det kvalitative materialet blant elevene på karakternivå 6 i *Elevtekstundersøkelsen* finner man en del varierende begrunnelser for hvorfor graderingene av lærerkommentarer som fokuserer på det som kan forbedres blir ansett som nyttige lærerkommentarer. En elev på dette karakternivået skriver «Bra med tydelig beskjed om hva som mangler.» En annen på samme karakternivå hevder at «Det er bra når det står at ord ikke er passende. Da lærer man.» En tredje elev på karakternivå 6 trekker fram at det er positivt når læreren kommenterer med norskfaglige begreper og skriver «Her skjønner man hva man har gjort feil, og også hva man

burde ha gjort. Jeg liker også at det er brukt norskfaglige begreper i forklaringen / kommentaren.»

Blant elevene på karakternivå 2 finner man ikke like positive kommentarer. Til lærerkommentar nr. 6 «Ikke dele opp sammensatte ord.», den samme lærerkommentaren der elevene ovenfor på karakternivå 6 trekker frem norskfaglige begreper som noe positivt, skriver en elev på karakternivå 2 dette: «Hva er det?» Til lærerkommentar nr. 21 som lyder «Manglende tegnsetting.» graderer en elev på karakternivå 2 denne lærerkommentaren som *Unyttig* og kommenterer egen gradering med «Hjelper ikke når jeg ikke ser hva feilen er.»

Blant elevene på karakternivå 5 finner man også en spredning i graderingene. Det er 29,6 % som har gradert lærerkommentarene på det lokale tekstnivået som fokuserer på det som kan forbedres som *Litt nyttige* og *Ganske nyttige*. Der elevene på karakternivå 6 var svært fornøyde med slike lærerkommentarer ser vi altså at flere av elevene på karakternivå 5 ikke er enige. I det kvalitative materialet til lærerkommentar nr. 21 som lyder «Manglende tegnsetting.» finner vi utsagn fra elever på karakternivå 5 som uttrykker «Hvor og hvorfor?» Til lærerkommentar nr. 6 har to elever på karakternivå 5 kommentert nesten det samme: «Kunne kommet med et eksempel.» og «Greit å huske til neste gang, men jeg ville gjerne hatt mer forklaring.» Her etterlyses altså en mer detaljert begrunnelse av elevene på karakternivå 5, og dette kan vi kjenne igjen fra deres graderinger av de detaljerte lærerkommentarene på det globale tekstnivået, der over 50 % av elevene på karakternivå 5 graderte disse som *Svært nyttig*.

I det kvalitative materialet fra intervjuet er det flere elever som har uttrykt at lærerkommentarer som fokuserer på det som kan forbedres, anses som nyttige kommentarer. På spørsmålet om elevene kunne sette ord på hva en god lærerkommentar er, svarte en av elevene på karakternivå 6: «Jeg er veldig glad for å få kommentarer som sier hva jeg har gjort feil, eller liksom mer hva jeg kan gjøre bedre. Jeg blir ofte veldig forvirret når det bare er positivt, også får jeg jo ikke en sekser. Og da blir jeg litt sånn, men hvorfor? Jeg vil vite hva som mangler.» En elev på karakternivå 3 nevner noe av det samme og sier «Det er bra med positive ting, for det motiverer meg litt mer. Men også at man kan få sånn «Dette var bra» og «Dette kan du jobbe litt mer med». Sånn at læreren utdyper litt mer.»

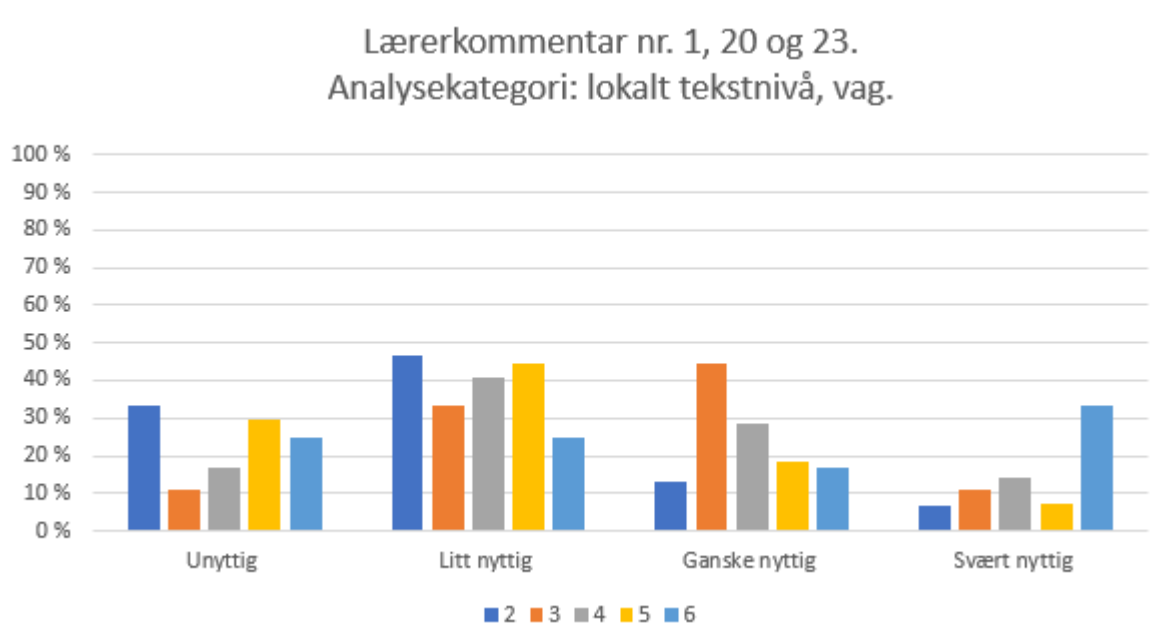
De to frasene med understrekinger fremhever at lærerkommentarer som nettopp fokuserer på det som kan forbedres i en tekst er nyttige. Både «...eller liksom hva jeg kan gjøre bedre.» og

«Dette kan du jobbe litt mer med.» gir uttrykk for at framovermeldinger fra læreren om hva som kan jobbes grundigere med eller endres til neste gang anses som nyttige.

### 5.2.2 Vage lærerkommentarer blir rangert som minst nyttige

I denne oppgava er det lærerkommentarene nr. 1, 20 og 23 som utmerker seg som *vage*. Disse tre lyder «Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her.», «Tegnsetting» og «OBS!». Ifølge Bueie er lærerkommentarer som er vage ansett som mindre nyttige, og dette stemmer også godt overens med hvordan elevene i *Elevttekstundersøkelsen* graderte disse lærerkommentarene.

Det er elevene på karakternivå 2 som er minst fornøyde med de vage lærerkommentarene, med hele 77 % av sine graderinger i kategoriene *Unyttig* og *Litt nyttig*. Deretter følger elevene på karakternivå 5 som heller ikke er fornøyde med slike kommentarer. På dette karakternivået har 74 % plassert sine graderinger i kategoriene *Unyttig* eller *Litt nyttig*. Blant elevene på karakternivå 6 ser vi at selv om de er de elevene som gir uttrykk for at de er mest fornøyde med de vage lærerkommentarene, er det samtidig under 35% som opplever slike kommentarer som svært nyttige, og hele 25% som mener de er direkte unyttige. Dermed kan det se ut som at de vage lærerkommentarene i stor grad er ansett å være unyttige for samtlige karakternivå.



Tabell 26

Blant elevene på karakternivå 2 og 5 finner vi disse utsagnene i det kvalitative materialet til lærerkommentar 1: «Vet ikke hva som menes med det.» og «Ingen begrunnelse til hvorfor

man ikke kan gjøre det.» En annen elev på karakternivå 5 sier at «Jeg aner ikke hva det ordet betyr, så jeg prøvde å søke det opp. Kunne gjerne skrevet i parentes hva det betyr.»

Det var ingen elever som graderte lærerkommentar 1 som *Svært nyttig*, men blant de mest positive elevene finner vi som nevnt elevene på karakternivå 6, og en av begrunnelse var denne: «Fint at man får vite hva som er feil, men man får ikke vite hvorfor det er feil.»

Til de andre lærerkommentarene i analysekategorien *vag* finner vi blant annet disse elevkommentarene fra en elev på karakternivå 2 «Jeg ser ikke feilen.» før to elever på karakternivå 5 uttrykker «Hva er feil her? Om eleven ikke kan reglene fra før av, så vil han/hun sannsynligvis ikke se hva som er feilen.» og «Kunne skrevet hvilken tegnsetting man skulle ha brukt.» Samtidig kommenterer en elev på karakternivå 6 at den «Får vite hva som mangler. Dette er lett å fikse selv.»

Den svært vage kommentaren «Obs!» var det kun fire av samtlige elever som graderte som *Svært nyttig*. Det var derimot hele 74 % av samtlige elever som graderte denne enten som *Unyttig* eller *Litt nyttig*. Ifølge elevene selv i det kvalitative materialet, var grunnene mange til dette. To elever på karakternivå 6 sier at «Får ikke vite hva problemet er eller hvordan man skal løse det.» og «Jeg liker ikke at det bare står «OBS». Jeg skjønner hva som er ment med det, men jeg syns at det heller burde vært skrevet noe mer fornuftig. Noe som forklarer mer om hva som er feilen.» En elev på karakternivå 5 mener lærerkommentaren er «Litt uforståelig.»

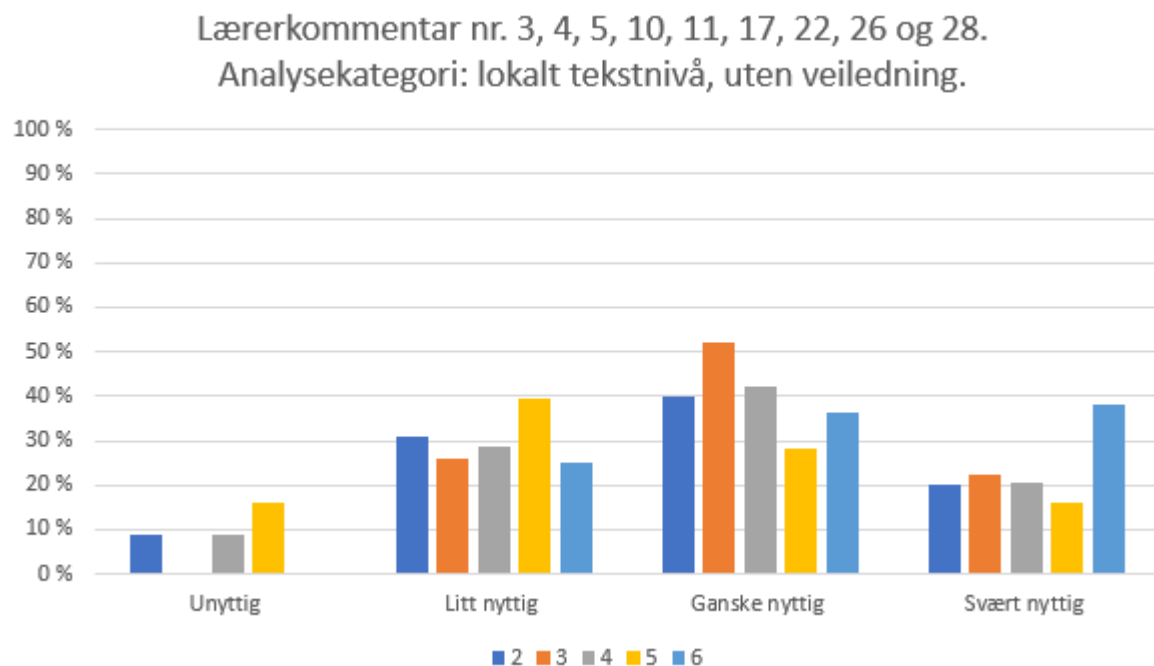
Fra det kvalitative materialet fra intervjuet kommer det også elevutsagn som forsterker inntrykket av de vage lærerkommentarene ikke er ansett som nyttige. På spørsmålet om det var noen bestemt form for kommentar som de syntes var dårlige lærerkommentarer svarer en elev på karakternivå 6 «Ja, sånn veldig korte og uspesifikke kommentarer. Sånn hvis de er veldig generelle og de kunne vært skrevet til en hvilken som helst oppgave [...]» Da de fikk oppfølgingsspørsmålet «Så du liker ikke en kommentar som for eksempel «Tegnsetting». Du vil heller ha «Her må du se på tegnsettingen fordi her er det ikke riktig med komma, men punktum.»?» svarte den samme eleven «Ja, sånn helt konkret, for da er det lettere å lære av det.»

Analysefunnene ovenfor gjør at vi kan slå fast at elevene i denne undersøkelsen er samstemte med Bueies funn om at de vage lærerkommentarene er ansett som mindre nyttige. Det er elevene på karakternivå 2 som i størst grad er enige i dette, mens det er elevene på

karakternivå 6 som stiller seg mest positive til slike lærerkommentarer. Allikevel anser halvparten av elevene på karakternivå 6 denne typen lærerkommentarer som *Unyttig* og *Litt nyttig*. Dette indikerer at vage lærerkommentarer er å anse som mindre nyttige lærerkommentarer for samtlige karakternivå.

### 5.2.3 Lærercommentarer uten veiledning viser store forskjeller mellom nyttegraderingene til karakternivå 5 og 6

Som vi så ovenfor i kapittelet om lærercommentarene på det globale tekstnivået, er lærercommentarer som er uten veiledning ifølge Bueie sett på som mindre nyttige lærercommentarer. I denne undersøkelsen er ikke elevene helt enige i dette, verken når det gjelder lærercommentarene på det globale eller lokale tekstnivået, og vi ser at den største andelen av elever har gradert denne typen lærercommentarer på det lokale tekstnivået som *Ganske nyttig*.



Tabell 27

Lærercommentarene uten veiledning i denne oppgava er lærercommentarer som typisk kun lyder ett ord, som for eksempel «Preposisjon», «Orddeling» og «Verbbøying». Elevene på karakternivå 2 hadde 71 % av sine graderinger under *Litt nyttig* og *Ganske nyttig*. Fra det kvalitative materialet finner vi begrunnelser fra elevene på karakternivå 2 som hevder at «Det hjelper ikke så mye til neste gang.» og «Trenger mer for å vite hva jeg skal.» Disse kommentarene begrunnet hvorfor lærercommentarene uten veiledning opplevdes som *Litt*

*nyttige* for elevene på karakternivå 2. Samtidig var det begrunnelser som viste det motsatte for elevene dette karakternivået. «Kjekt med tanke på senere skrivefeil.», «Kan hjelpe oss med mindre skrivefeil i andre tekster.» «Ganske nyttig for jeg ser at det er feil når det står der. Må huske til neste gang.» og «Hjelper med å forstå feilen.» er alle tegn på at også lærerkommentarer uten veiledning kan oppleves som nyttige for elever på karakternivå 2.

Et annet analysefunn når det gjelder disse lærerkommentarene uten veiledning er at *ingen* av elevene på karakternivå 6 har gradert disse som *Unyttige*. Derimot har 38,1 % av disse elevene gradert dem som *Svært nyttig*. Dette står i kontrast til elevene på karakternivå 5, der kun 16,1 %, det laveste prosenttallet blant samtlige karakternivå, har gradert denne typen lærerkommentarer som *Svært nyttig*. Derimot har hele 55,5 % av elevene på karakternivå 5 gradert disse lærerkommentarene som enten *Unyttige* eller *Litt nyttig*. For å finne noen mulige svar på hvorfor de sterke skriverne er så uenige i graderingen av lærerkommentarene uten veiledning, vender vi oss til det kvalitative materialet fra *Elevtekstundersøkelsen*. Her kan vi finne noen tegn på at elevene på karakternivå 5 gjerne søker mer veiledning i lærerkommentarene. Siden det er hele ni lærerkommentarer på det lokale tekstnivået som tilhører analysekategoriene «Uten veiledning», så setter jeg opp de kvalitative dataene i en tabell for å tydeliggjøre kontrastene:

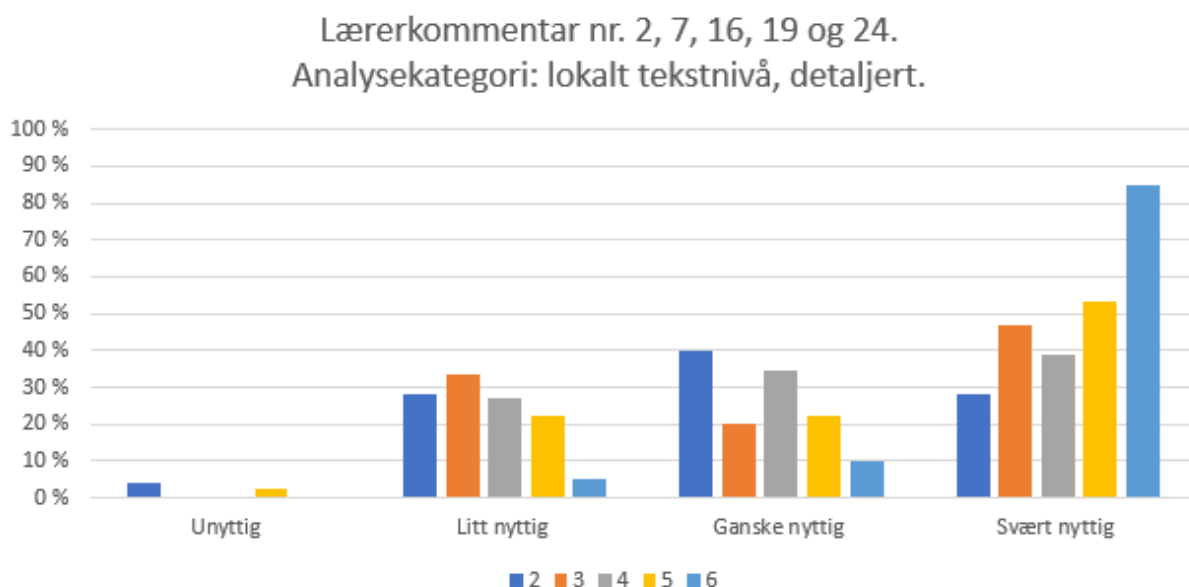
Elevene på karakternivå 5 sine begrunnelser for graderingene <i>Unyttig</i> og <i>Litt nyttig</i> :	Elevene på karakternivå 6 sine begrunnelser for graderingen <i>Svært nyttig</i> :
<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Litt lite konkret og sier ikke så mye.»</li> <li>• «Forklare hva det er med orddivisjonen.»</li> <li>• «Det kunne godt ha stått litt mer om hvilken form av verbet som var riktig. Da er det lettere å finne ut hva man pleier å gjøre feil.»</li> <li>• «Hadde vært fint å vite hva som er riktig.»</li> <li>• «Bra, men læreren kan også legge til hvordan man skal skrive det.»</li> <li>• «Må utdype mer.»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Får vite at man har gjort en bøyingsfeil, men må tenke på hva som hadde vært riktig å skrive.»</li> <li>• «Selv om jeg ikke får den kommentaren så ofte selv, så hadde det vært nyttig for meg å få den dersom dette var noe jeg gjorde feil på ofte.»</li> <li>• «Ser feilen, men ser også hva som er riktig når det blir kommentert.»</li> </ul>

Tabell 28

Her ser man at elevene på karakternivå 5 ønsker grundigere forklaring til lærerkommentarene uten veiledning enn hva elevene på karakternivå 6 uttrykker. Det som utmerker seg med det kvalitative materialet i tabell 28 er at elevene på karakternivå 6 uttrykker at de selv må *tenke* og *se* for å finne ut av hva som er riktig. Det kan virke som at de har noen kognitive verktøy som, utfra uttalelsene ovenfor, elevene på karakternivå 5 enten ikke har, eller velger å ikke bruke. Elevene på karakternivå 5 utmerker seg ved at de ønsker at det er *læreren* som skal forklare mer, utdype mer eller rett og slett kommentere helt konkret hva som er riktig, og at det ikke er de selv som skal yte noe for å finne denne forståelsen på egenhånd.

### 5.2.4 «Supert at man får vite hva som er feil og hvorfor det er feil.»

Som med de detaljerte lærerkommentarene på det globale tekstnivået, så er også de detaljerte lærerkommentarene på det lokale tekstnivået sett på som nyttige lærerkommentarer av elevene. Det er fem lærerkommentarer i empirien som tilhører denne analysekategorien på det lokale tekstnivået, og det er et absolutt flertall av elevene som graderer disse som *Svært nyttige*.



Tabell 29

Av alle lærerkommentarene på det lokale tekstnivået som gikk under analysekategorien «Detaljert» var det lærerkommentar nr. 24 som ble gradert som *Svært nyttig* av flest elever. 60 % av alle elevene som deltok i *Elevttekstundersøkelsen* graderte denne som *Svært nyttig*. Denne lærerkommentaren lyder slik: «Husk tegnsetting i replikker. Enten må du ha punktum, utropstegn eller spørsmåltegn innenfor replikktegnene, eller komma rett etter.» Her hadde



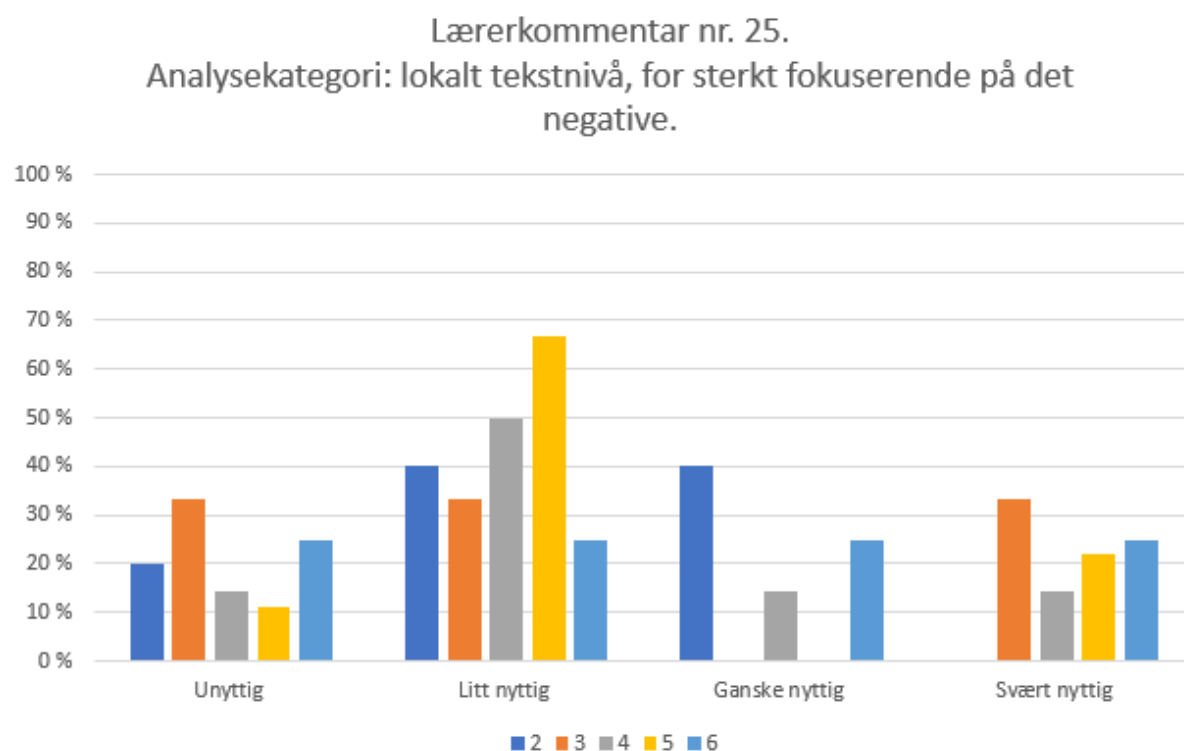
alle karakternivå, med unntak av karakternivå 2, over 50 % av graderingene sine på *Svært nyttig*, og det var elevene på karakternivå 6 som var mest fornøyde med en slik kommentar med 100 % av graderingene på *Svært nyttig*. Av elevenes egne kommentarer som støtter opp om dette finner vi blant annet to elever på karakternivå 4 mente at lærerkommentaren var «Veldig forståelig og læreren skriver hva man burde ha gjort. Lett å gjøre om og huske til neste gang.» og at det er «Viktig med lengre kommentar for da vet personen at enten så er det noe du må endre på og som er viktig eller så er det bare ros. Denne kommentaren er svært nyttig, synes jeg.» Elever på karakternivå 5 hevdet at det er en «Viktig kommentar og godt forklart hva og hvorfor.» og «Det står akkurat hva man må gjøre i detaljer, det er konkret og enkelt å følge.» En elev på karakternivå 6 kommenterte at det er «Supert at man får vite hva feilen er og hvorfor det er feil.» Selv om elevene på karakternivå 2 var de som var minst positive til denne kommentaren, var det allikevel 40 % av dem som graderte denne som *Svært nyttig*, og én av dem kommenterte «Skal prøve å huske på det.»

Det er i størst grad elevene på karakternivå 5 og 6 som graderer de detaljerte lærerkommentarene på det lokale tekstnivået som *Svært nyttige*, og i det kvalitative materialet fra *Elevtekstundersøkelsen* finner vi noen begrunnelser for dette når det gjelder lærerkommentar 7 «Ikke bruke muntlig form av eiendomsord når du skriver. Bruk *deres*.». En elev på karakternivå 5 hevder at det er en «Viktig kommentar og godt forklart hva og hvorfor.» En annen elev på det samme karakternivået uttrykker det samme når han sier at «Det står akkurat hva man må gjøre i detaljer, det er konkret og enkelt å følge.» En elev på karakternivå 6 trekker fram at det er positivt at en lærerkommentar er både detaljert og tar i bruk norskfaglige begreper når han skriver at det er en «Bra kommentar fordi man lærer hva man gjør feil ved hjelp av norskfaglige begreper, og får en løsning på hva man kan gjøre neste gang.» Til samme kommentar kommenterer samtidig en elev på karakternivå 2 sin egen nyttegradering (*Unyttig*) med «Hvorfor ikke?». Disse to motstridende kommentarene til lærerkommentar 7 kan være et bilde på differensen mellom de 85 % av elevene på karakternivå 6 som graderte de detaljerte lærerkommentarene på det lokale nivået som *Svært nyttig*, mens kun 28 % av elevene på karakternivå 2 gjorde det samme. Denne differensen kan peke på at de detaljerte lærerkommentarene ikke nødvendigvis blir ansett som like nyttige lærerkommentarer av alle, men at det er flest av de sterke skriverne på karakternivå 5 og 6 som verdsetter disse lærerkommentarene høyst.

### 5.2.5 Lærerkommentarer som fokuserer på det negative blir dårlig mottatt

Lærerkommentar nr. 25 er formulert som et spørsmål som lyder «Hvorfor setter du komma her?»

Denne lærerkommentaren er i hovedsak dårlig mottatt hos elevene, og er den av samtlige lærerkommentarer som scorer nest dårligst når det gjelder nytteverdi. Bare den vage lærerkommentaren «OBS!» scorer dårligere.



Tabell 30

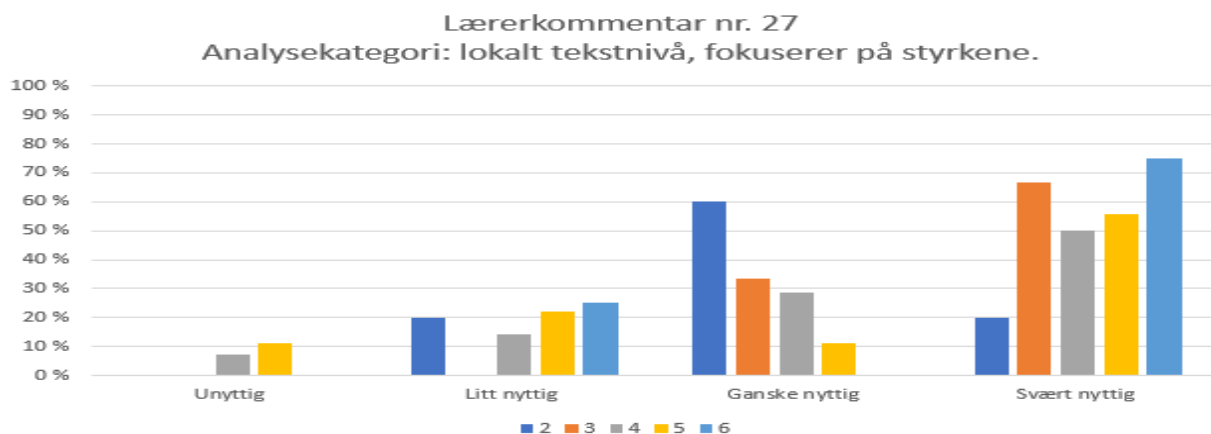
Når man ser på det kvalitative materialet fra *Elevtekstundersøkelsen* er det flere elever som har latt egen frustrasjon skinne gjennom når de har kommentert denne lærerkommentaren. En elev på karakternivå 4 skriver at «Det er mulig det er feil, men bør ikke ta så hardt i.» før en elev på karakternivå 5 istemmer og skriver ««Du burde ikke sette komma.» høres bedre ut enn et sarkastisk spørsmål.» Videre skriver en elev på samme karakternivå at det er en «Veldig dårlig kommentar, gjør så eleven føler seg dum og det er helt feil skrevet av lærer.» og ytterligere en elev på karakternivå 5 hevder at lærerkommentaren «Kan oppfattes som lite hyggelig, ville heller skrevet «Her trenger du ikke sette komma.»»

Samtidig er det noen få elever, 17,1 % av det totale antallet, som mener at denne lærerkommentaren er av det nyttige slaget, og en elev på karakternivå 6 begrunner dette med at «Kritikk på grammatikk er bra.» mens en elev på karakternivå 5 skriver at den «Mangler forklaring, men kan jo få eleven til å tenke litt.»

### **5.2.6 «Det er aldri feil med komplimenter.»**

Jfr. Bueie er lærerkommentarer som fokuserer på styrkene i teksten, ansett som nyttige lærerkommentarer. Med unntak av elevene på karakternivå 2, som hadde flertallet av sine nyttegraderinger i kategorien *Ganske nyttig*, var det definitivt flest elever på de fire andre karakternivåene som graderte denne lærerkommentaren som *Svært nyttig*. Lærerkommentaren gir ros for riktig bruk av tegnsetting og lyder «Bra! Her har du riktig tegnsetting i replikken.» Årsakene til at denne lærerkommentaren var oppfattet som *Svært nyttig* av mange, var ikke faglig begrunnet fra elevenes side, men det kommer tydelig fram at elevene setter pris på rosende kommentarer. To elever på karakternivå 5 uttrykker at det er «Viktig å kommentere det som er bra også.» og at de «Blir glad når det er positive ting også, så viser læreren at den ser eleven.» En elev på karakternivå 4 hevder at «Det er aldri feil med komplimenter.» mens en annen elev på samme karakternivå sier at det er «Veldig viktig å vite hva man gjør bra også!»

33,3 % av elevene på karakternivå 5 graderte denne lærerkommentaren som enten *Unyttig* eller *Litt nyttig*. Det samme gjorde 21,4 % av elevene på karakternivå 4. En elev på karakternivå 4 skriver at «En grunn til at man har gjort det riktig er jo fordi man vet det. Unødvendig kommentar.» Eleven ser altså ikke helt det nødvendige med å få ros for noe man åpenbart mestrer. En elev på karakternivå 5 mener at det er hyggelig med ros, men at det ikke er noe er nyttig i den betydning at det gjør eleven til en bedre skriver. «Komplimenter er nice, men de hjelper ikke noe.»



Tabell 31

Selv om noen av elevene ikke så den store nytteverdien av denne kommentaren som fokuserte på styrkene i teksten, så gjorde det absolutte flertallet det. Derfor kan det se ut som at elevene i denne undersøkelsen i stor grad er samstemte med Bueies tidligere forskning om at lærerkommentarer som fokuserer på styrkene i en tekst er nyttige.

### 5.2.7 De viktigste analysefunnene om lærerkommentarer på det lokale tekstnivået

De vage lærerkommentarene blir rangert med lav nytteverdi av samtlige karakternivå, men igjen er avviket størst mellom karakternivå 2 og 6, der elevene på karakternivå 2 er mer negative til nytteverdien enn elevene på karakternivå 6.

Lærerkommentarer som fokuserer på det som forbedres i en tekst får varierende nyttegraderinger av flere karakternivå. Det er elevene på karakternivå 6 som utmerker som de mest positive til nytteverdien av slike lærerkommentarer, og det er elevene på karakternivå 2 som anser disse lærerkommentarene som minst nyttige.

Nyttegraderingen av lærerkommentarene uten veiledning viste et stort avvik mellom elevene på karakternivå 5 og 6. Elevene på karakternivå 6 var mer positive enn elevene på karakternivå 5, som sammen med elevene på karakternivå 2 var de mest negative til disse lærerkommentarene.

De lærerkommentarene som fokuserer for sterkt på det negative blir gradert som *Unyttig* eller *Litt nyttig* av størsteparten av elevene. Det er kun elevene på karakternivå 6 som har like mange graderinger i kategoriene *Ganske nyttig* og *Svært nyttig*.

De detaljerte lærerkommentarene blir ansett som nyttige av samtlige karakternivå. Jo mer detaljert, jo bedre, gjelder også for det lokale tekstnivået.

## 6. Drøfting av de viktigste analysefunnene

I denne drøftingsdelen vil jeg løfte frem de viktigste analysefunnene i denne undersøkelsen i forhold til teori og tidligere forskning. Dermed vil jeg drøfte karakterperspektivet som en ny innfallsvinkel i elevenes graderinger av lærerkommentarenes nytteverdi.

### 6.1 Analysefunn 1: Tips til forbedringer tas godt imot av de allerede sterke skrIVERne

Lærercommentarene på det globale tekstnivået som fokuserer på det som kan forbedres i teksten, oppleves som nyttige av elevene i denne undersøkelsen, og ett av funnene viser at det er de sterke skrIVERne på karakternivå 5 og 6 som i stor grad dominerer i graderingen av disse lærercommentarene som svært nyttige. 75 % av elevene på karakternivå 6 og 77,8 % av elevene på karakternivå 5 graderte disse lærercommentarene som svært nyttige, mens kun 10 % av elevene på karakternivå 2 gjorde det samme.

På det lokale tekstnivået viste det seg at de lærercommentarene som fokuserer på det som kan forbedres i teksten, ble svært varierende mottatt. Både karakternivå 2, 3, 4 og 5 spredte sine nyttegraderinger mellom *Litt nyttig*, *Ganske nyttig* og *Svært nyttig*. Det er kun elevene på karakternivå 6 som helt klart med 75 % av nyttegraderingene sine, mener at denne typen lærercommentarer er *Svært nyttige*.

Bueies tidligere forskning	Nytt karakterperspektiv			Analysefunn 1:
Lærercommentarene som fokuserer på det som kan forbedres oppleves som nyttige av elevene.		Globalt tekstnivå	Lokalt tekstnivå	Lærercommentarene på det globale tekstnivået som fokuserer på det som kan forbedres oppleves som nyttige av elevene på karakternivå 5 og 6.  På det lokale tekstnivået, er det elevene på karakternivå 6 som utmerker seg som de mest positive til denne typen lærercommentar.  Elevene på karakternivå 2 er de minst positive uavhengig av tekstnivå.
	Nyttig	5 og 6	6	
	Mindre nyttig	2	2	

Tabell 32

Analysefunn 1 i denne oppgava kan implisere at man som lærer muligens bør differensiere ordlyden i lærerkommentarene sine etter hva slags karakternivå elevene er på. Som eksemplene fra analysedelen viser, så kan det være vanskelig å forstå hva læreren mener når den bruker norskfaglige begreper i kommentarene sine, og lærerkommentarene blir dermed å anse som unyttige for de svakere skriverne. Samtidig liker flere av de sterke skriverne nettopp at læreren bruker norskfaglige begreper i kommentarene sine. Et sitat fra en elev på karakternivå 6 om lærerkommentar nr.6, «Ikke dele opp sammensatte ord.», bekrefter nettopp dette; «Her skjønner man hva man har gjort feil, og også hva man burde ha gjort. Jeg liker også at det er brukt norskfaglige begreper i forklaringen / kommentaren.». Samtidig har en elev på karakternivå 2 gradert denne lærerkommentaren til *Unyttig* og kommentert graderingen med «Hva er det?».

Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone hevder at elevene kan trenge hjelp i form av veiledning til å nå neste utviklingssone. For de sterke skriverne kan det virke som at veilederen i form av en lærerkommentar er tilstrekkelig, mens for de svakere skriverne kreves det mer for å nå neste utviklingssone (jfr. s. 17). Dette kan en også kjenne igjen i Kvithyld og Aasens utsagn om at den gode tilbakemeldingen skal hjelpe elevene der de er «på glid» (jfr s. 21). Derfor har det liten hensikt å gi tilbakemeldinger på områder der elevene er langt unna å nå det neste nivået. Dette kommer tydelig fram i nevnte elevkommentar ovenfor, der det er tydelig at eleven på karakternivå 2 er langt unna å nå nivået der man kan kommunisere med norskfaglige begreper, mens eleven som befinner seg på karakternivå 6 trekker fram nettopp norskfaglige begreper som en positiv side ved lærerkommentaren.

Det kvalitative materialet viser også at resultatene varierer innad mellom de elevene som har karakter 5 og 6. En elev på karakternivå 5 graderte lærerkommentar nr. 2, «Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her siden det riktige ordet her er preposisjonen *med*.», som *Svært nyttig*, men kommentaren viser at årsaken til graderingen er annerledes enn eleven som hadde karakteren 6. «Jeg aner ikke hva en sammenlikningssubjunksjon er, men markeringen av ordet «som» gjorde at jeg allikevel skjønnte hva læreren mente med kommentaren.» Her måtte altså eleven ty til grundigere refleksjon og støtte seg til markeringen av feil ord for å forstå hvorfor lærerkommentaren var som den var.

I analysefunnene presentert ovenfor er det slått fast at det er store forskjeller mellom hva slags lærerkommentarer elevene på karakternivå 2 og 6 foretrekker. Om lærerkommentar nr. 9 som lyder «Jeg savner en mer tydelig innledning til teksten din. Du begynner brått, så her kunne du med fordel ha gitt leseren noe info om hva som venter i teksten din.», har en elev med karakteren 2 gradert kommentaren som *Unyttig* og kommentert: «Tviler på at jeg hadde gjort det annerledes neste gang. Jeg orker ikke å huske på dette.» En annen elev med karakteren 2 har gradert lærerkommentar nr. 12 som lyder «Unngå å gjenta det du tidligere har skrevet. Ha oversikt over teksten du skriver.» som *Unyttig*. Elevens egen kommentar til denne lærerkommentaren var «Det er vanskelig å ha oversikt over teksten jeg skriver. Det hjelper ikke med en kommentar.» Her kan vi se at de svake skriverne kan ha store utfordringer med ett av de fire ferdigsområdene innenfor skriving i Kunnskapsløftet, nemlig det å kunne planlegge og bearbeide. Dette finner vi også igjen i Flower og Hayes sitt fjerde nøkkelpunkt (jfr. s. 15) som går ut på dette med å skape sine egne mål underveis i skriveprosessen, og endre på noe man allerede har skrevet. Her ser man at viljen til å gjøre nettopp dette; sette seg nye mål underveis i prosessen og endre på den allerede skrevne teksten, ikke like ofte er til stede hos de elevene på karakternivå 2. Denne viljen finner man derimot hos elever på karakternivå 6. Lærerkommentar 12 er nemlig gradert av disse elevene som *Svært nyttige*, blant annet med begrunnelsen «God forklaring på hvordan man kunne ha gjort det bedre uten at man mister håpet. Man føler ikke man har gjort det veldig dårlig.»

Slike elevutsagn kan tolkes som at kommentarer på det globale tekstnivået kan være for omfattende for de svakere skriverne. Det kan rett og slett bli for mye å prosessere, og muligheten for at de evner å nyttiggjøre seg disse tilbakemeldingene neste gang de skal skrive en tekst, virker ikke særlig stor når elevene gir uttrykk for at de ikke forstår hva som menes eller at de ikke orker å huske på dette til neste gang. Nok en gang får man hint om at de svake skriverne, her representert ved de som er på karakternivå 2, trenger en annen form for tilbakemeldinger enn de sterkere skriverne, i muligens en mindre omfattende form. Dette kan også tyde på at Bueies utsagn om at elevene anser lærerkommentarer på det globale tekstnivået som mest nyttige, i størst grad gjelder elevene på karakternivå 5 og 6. I det kvalitative materialet fra intervjuet, finner vi tydelig tegn på dette.

I intervjuet ytret en elev på karakternivå 6 at lærerkommentarer på det globale tekstnivået var nyttige på den måten at dette var kunnskap han kunne bruke i hver tekst han skrev. Eleven

anså også at feil på det lokale tekstnivået ofte var «slurvefeil» eller noe han ønsket å rette opp i når han hadde fått disponert og skrevet en tekst han var fornøyd med på det globale nivået.

*Jeg synes å få tilbakemelding på det globale tekstnivå er mest nyttig fordi det er lettere å huske, også føler jeg på en måte at det er litt viktigere og litt enklere å fortsette med når man først har forstått det.* Da læreren fulgte opp dette med å spørre om elevene tenkte at det var lettere å gå inn og pirke i teksten senere dersom det globale nivået var i orden, svarte eleven *Ja*, og en elev karakternivå 5 støttet opp om dette og sa *Jeg er enig i det som \*medelev\* sa, de fleste andre feila kan komme av slurvefeil.*

Sitatene ovenfor viser at lærerkommentarer på det globale tekstnivået verdsettes av elevene på karakternivå 5 og 6 som noe som er mer anvendelig uavhengig av hvilken tekst man skriver, mens lærerkommentarer på det lokale tekstnivået oppfattes som mer tekstspesifikke kommentarer som ikke nødvendigvis kan brukes til alle skrivesituasjonene elevene befinner seg i.

Når man ser ovenfor hva de sterke og de svake skriverne mener om nytteverdien av lærerkommentarene på det globale nivået, finner man en rød tråd fra dette inn i teorien til Kvithyld og Aasen (jfr. s. 21). Elever som får tilbakemeldinger på flere nivåer samtidig, vil ikke alltid klare å nyttiggjøre seg denne responsen. Kvithyld og Aasen skriver også om at det å gi eleven respons på områder der den er «på glid» er ansett av flere skriveforskere som god respons siden feil ofte kan være et tegn på at eleven prøver å ta i bruk kunnskap som den ennå ikke har internalisert (jfr. s. 21). I det kvalitative materialet til denne oppgava ser vi at dette gjelder både lærerkommentarene på det globale og lokale tekstnivået. I empirien til denne oppgava er det en lærerkommentar på det lokale nivået, nr. 26 som lyder «Dobbel konsonant». Denne kommentaren blir gradert av en elev på karakternivå 3 som Svært nyttig, og kommentaren til eleven er «Da husker jeg å gå gjennom dette neste gang jeg skriver en tekst.» Her kan man tolke elevens utsagn som at dobbel konsonant er noe eleven er observant på, men at kunnskap om akkurat når man skal sette dobbel konsonant ikke er internalisert ennå. For å bruke Kvithyld og Aasens ord; her virker det som at eleven er «på glid», og at en slik tilbakemelding derfor er å anse som nyttig for eleven.

Black & William (jfr. Kvithyld & Aasen s. 21) har slått fast at tilbakemeldinger er bortkastet dersom elevene ikke kan gjøre noe med dem. Eksemplene ovenfor viser noe av det samme. Eleven på karakternivå 2 har ikke mulighet til å benytte seg av en lærerkommentar som



fokuserer på det som kan forbedres når den ikke forstår betydningen av lærerkommentaren. For denne eleven er lærerkommentaren bortkastet, mens den for eleven på karakternivå 6 blir ansett som en svært nyttig tilbakemelding nettopp fordi eleven *kan gjøre noe med den*, som Black og William uttrykker.

## 6.2 Analysefunn 2: Vage lærerkommentarer er minst nyttige for de svake skriverne

Ifølge Bueies forskning er lærerkommentarer som er generelle eller vage oppfattet som mindre nyttige. I denne oppgava viser det seg at det er de svake skriverne på karakternivå 2 og 3 som er samstemte i dette. Derimot mener over halvparten av elevene på karakternivå 4, 5 og 6 at slike lærerkommentarer på det globale tekstnivået blir gradert som enten *Ganske nyttige* eller *Svært nyttige*.

De vage lærerkommentarene på det lokale tekstnivået hadde en stor spredning i nyttegraderingene, men også her finner man en stor forskjell mellom graderingene til elevene på karakternivå 2 og 6. Elevene på karakternivå 2 var det nivået som anså disse lærerkommentarene om minst nyttige med 77 % av sine nyttegraderinger i kategoriene *Unyttig* og *Litt nyttig*. Karakternivå 6 utmerket seg ved å være de som var mest positive til denne typen lærerkommentar. Vage lærerkommentarer blir i denne undersøkelsen derfor ansett som mest nyttig av de elevene på øverste halvdel av karakterskalaen, mens de elevene som er på karakternivå 2 og 3 mener disse lærerkommentarene er minst nyttige.

Bueies tidligere forskning	Nytt karakterperspektiv			Analysefunn 2:
Lærercommentarer som er generelle eller vage oppfattet som mindre nyttige.		Globalt tekstnivå	Lokalt tekstnivå	Lærercommentarer som er generelle eller vage oppfattet som mindre nyttige i størst grad av elevene på karakternivå 2 og 3 på både det lokale og globale tekstnivået. De sterke skriverne mener disse lærercommentarene i større grad er nyttige.
	Nyttig	4, 5 og 6	6	
	Mindre nyttig	2 og 3	2 og 3	

Tabell 33

Selve begrepet *vage* er interessant å se på i sammenheng med min problemstilling fordi det kan være med på å gi en forklaring på hvorfor en elevgruppe på ett karakternivå eventuelt kan foretrekke en type lærerkommentar framfor en annen. Hvilke ord og begreper som er *vage* er individavhengig, og i elevsammenheng vil dette avhenge av blant annet førforståelsen eleven har av begrepene som blir brukt.

For eksempel er begrepet *dobbel konsonant* et begrep som er mye brukt helt fra elevene starter med skriveopplæringen. I *Elevtekstundersøkelsen* var det en lærerkommentar, nr. 17, som lød som følger: «Dobbel konsonant». Denne lærerkommentaren ble ikke av noen av elevene på karakternivå 2 rangert som verken *Unyttig* eller *Litt nyttig*. Derimot ble den rangert av 60% av elevene på karakternivå 2 som *Ganske nyttig*, og av 40 % som *Svært nyttig*. Ingen av elevene på karakternivå 2 stilte spørsmåltegn ved betydningen av denne lærerkommentaren. Den var altså ikke *vag*, og ble dermed ansett som en nyttig lærerkommentar. Dette er helt i tråd med Bueies forskning. Det spesielle her, er at den skiller seg ut som én av tre lærerkommentarer som ikke har fått noen graderinger av elevene på karakternivå 2 som verken *Unyttig* eller *Litt nyttig*. De to andre lærerkommentarene dette gjelder er nr. 3 «Ordvalg» og nr. 24 «Husk tegnsetting i replikker. Enten må du ha punktum, utropstegn eller spørsmålstegn innenfor replikktegnene, eller komma rett etter.». Ingen av disse tre lærerkommentarene er altså gradert som verken *Unyttig* eller *Litt nyttig* av de elevene som har karakteren 2, og det er verdt å merke seg at samtlige av disse tre dreier seg om kjente ord og begreper for elevene. Disse tre lærerkommentarene, kanskje særlig nr. 24, utmerker som detaljerte, og er altså ikke på noen måte *vage*. Her er det også interessant å se Flower og Hayes sitt tredje nøkkelpunkt om at de svake skriverne trenger mål på svært lavt nivå som for eksempel «Stave ord riktig» eller som i dette tilfellet «Dobbel konsonant».

Til sammenlikning ble lærerkommentar nr. 10 «Verbbøying» gradert som *Litt nyttig* av 100% av elevene på karakternivå 2. *Verbbøying* er et omfattende begrep som innebærer kunnskap om en ordklasse, samt kunnskapen om hvordan man skal grammatisk behandle denne ordklassen korrekt. Det kvalitative materialet underbygger dette ved at to av elevene på karakternivå 2 har kommentert om lærerkommentaren: «Det hjelper ikke meg så mye til neste gang.» og «Trenger mer for å vite hva jeg skal.» Med andre ord; dette var vagt og udetaljert for elevene på karakternivå 2 og støtter igjen opp om Bueies forskning om at lærerkommentarer som er *vage* blir oppfattet som lite nyttige. Det nye som kommer fram her er at dette i empirien i denne oppgava særlig gjelder for de svakere skriverne, her på

karakternivå 2. Til sammenlikning så graderte 35 % av elevene på karakternivå 4 samme lærerkommentar (nr. 10: «Verbbøying») som *Svært nyttig*, mens 40% av elevene på karakternivå 5 og 50 % av elevene karakternivå 6 gjorde det samme.

Det finnes også elever på karakternivået 5 som rangerer vage lærerkommentarer på det lokale tekstnivået som *Unyttig*. 13.1 % av de på karakternivået 5 har gradert nevnte lærerkommentarer som *Unyttig*. Dette er ikke uventet i forhold til Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise som sier at elever på karakternivå 5 og 6 skal ha gjennomgående korrekt rettskriving, kunne bruke reglene i formverket riktig, samt ha korrekt tegnsetting (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når man ser videre på kravene i vurderingsmatrisen til de formelle ferdighetene til elevene som oppnår karakterene 5 og 6, så ser man jo også at de evt. lærerkommentarene som omhandler feil på det lokale tekstnivået, mest sannsynlig er ganske avanserte former for lærerkommentarer der norskfaglige begrep kan være brukt.

Hovedområde   lære	Formelle ferdigheter	<b>Eksamenssvaret</b> - har korrekt rettskriving av høgfrekvente ord og viser korrekt bruk av dei mest sentrale reglane i formverket - viser teiknsetjing som er naudsynt for kommunikasjonen - viser at eleven til ein viss grad kan sitere og referere til kjelder	<b>Eksamenssvaret</b> - har stort sett korrekt rettskriving og viser stort sett korrekt bruk av reglane i formverket - viser stort sett korrekt teiknsetjing - viser at eleven kan sitere korrekt og referere til kjelder på ein etterprøvbar måte	<b>Eksamenssvaret</b> - har gjennomgåande korrekt rettskriving og viser gjennomgåande korrekt bruk av reglane i formverket - viser gjennomgåande korrekt teiknsetjing - viser at eleven kan sitere korrekt og referere til kjelder på ein etterprøvbar måte
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karakteren 2 uttrykkjer at eleven har <b>låg</b> kompetanse i faget.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karakteren 3 uttrykkjer at eleven har <b>nokså god</b> kompetanse i faget.</li> <li>• Karakteren 4 uttrykkjer at eleven har <b>god</b> kompetanse i faget.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karakteren 5 uttrykkjer at eleven har <b>mykje god</b> kompetanse i faget.</li> <li>• Karakteren 6 uttrykkjer at eleven har <b>framifrå</b> kompetanse i faget.</li> </ul>
Samla vurdering	Karakteren 1 uttrykkjer at eleven har <b>svært låg</b> kompetanse i faget, ein lågare kompetanse enn det som er beskive ovanfor.			

(Hentet fra Utdanningsdirektoratet, 2019.)

Ut ifra dette er det derfor å forvente at lærerkommentarer som dreier seg om nettopp rettskriving og tegnsetting er å anse som unyttige for elevene på dette karakternivået.

Noe som er et mer overraskende funn i empirien er at det er elevene som har karakteren 2 som har den nest høyeste rangeringen av lærerkommentarer på det lokale tekstnivået som *Unyttig*, med 12,7 % av de spurte. Ut ifra Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise (se s. 9) ser vi at forventningene til elevene som får karakteren 2 er at de viser et enkelt eller variert ordforråd, at de har en forståelig språkføring og setningsoppbygging som til en viss grad er tilpasset innholdet og formålet med teksten. Rettskrivingsmessig er elevene som får karakteren 2 på et nivå som tilsier at de skriver de høyfrekvente ordene riktig, og at de mestrer de mest sentrale

reglene i formverket. Derfor kan det virke overraskende at nettopp disse elevene som *burde* funnet det svært nyttig å få lærerkommentarer knyttet til områder de ikke mestrer tilstrekkelig, er den elevgruppa som i nest størst grad graderer disse lærerkommentarene som unyttige.

Går man derimot enda dypere inn i det kvalitative materialet som omhandler de elevene på karakternivå 2 og 5 som har gradert lærerkommentarene på det lokale tekstnivået som unyttige, finner man noe interessant. De har nemlig like graderinger, men ulike begrunnelser for disse graderingene. Jeg bruker lærerkommentar 1 og 2 som eksempel:

**Lærerkommentar nr.1: Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her.**

Elev, karakter 2: «Vet ikke hva som menes med det.»

Elev, karakter 5: «Ingen begrunnelse til hvorfor man ikke kan gjøre det.»

**Lærerkommentar nr. 2: Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her siden det riktige ordet er *med*.**

Elev, karakter 2 (samme som i sitatet ovenfor): «Vet fortsatt ikke hva som menes med det.»

Elev, karakter 5 (samme som i sitatet ovenfor) endrer nå sin gradering til *Svært nyttig* før den kommenterer: «Glem det jeg skrev over. Da skjønner man hvorfor.»

Her ser vi altså ut fra den kvalitative dataen at elevene har to forskjellige grunner til å gradere lærerkommentar 1 som *Unyttig*. Eleven på karakternivå 2 graderer den som *Unyttig* for han ikke forstår begrepet læreren har. Derimot graderer eleven på karakternivå 5 lærerkommentaren som *Unyttig* fordi han ønsker en grundigere lærerkommentar med en forklaring til *hvorfor* det som står i elevteksten ikke er riktig. Når eleven på karakternivå 5 får vite nettopp dette i lærerkommentar nr. 2, endrer han sin nyttegradering fra *Unyttig* til *Svært nyttig*. Det underbygger viktigheten av å unngå å bruke uttrykk som fremstår som *vage* for elevene når man som lærer vurderer elevtekster.

Dette kan implisere at lærerne som vurderer elevtekster bør differensiere begrepene som blir brukt eller jobbe systematisk med norskfaglige begreper i forkant av vurderingssituasjoner for å oppnå en større metaspråklig bevissthet. På denne måten kan færrest mulig av begrepene elevene møter på oppfattes som nettopp *vage*. Hadde man klart dette, ville elevene fått sine tilbakemeldinger med et likt utgangspunkt for å lære av dem, og dette må være målet for å vurdere elevtekster, nemlig at neste gang elevene er i en skrivesituasjon vil de ha lært av tidligere lærerkommentarer.

### 6.3 Analysefunn 3: Tydelig sprik i nytteverdi innad blant de sterke skriverne

Lærerkommentarer som er uten veiledning får en delt mottakelse av respondentene i denne undersøkelsen. Det viser seg at det er elevene på karakternivå 5 og 6 som anser disse lærerkommentaren som mest nyttige på det globale tekstnivået. Det er henholdsvis 75 % av elevene på karakternivå 6 og 66,7 % av elevene på karakternivå 5 som graderer disse lærerkommentarene som *Svært nyttige*, mens ingen av elevene på karakternivå 2 har gjort det samme. Blant elevene på karakternivå 2 finner man 40 % av nyttegraderingene på *Unyttig* og 60 % på *Litt nyttig*.

Når det gjelder de lærerkommentarene på det lokale tekstnivået som er uten veiledning, finner vi at den største andelen av elevene har gradert disse som *Ganske nyttige*. Utover dette er en det stor variasjon i de øvrige graderingene, og igjen finner vi at det er stor forskjell i hvordan de sterke skriverne på karakternivå 6 graderer nytteverdien i forhold til elevene på karakternivå 2. Av elevene på karakternivå 2 var det 71 % som hadde sine nyttegraderinger i kategoriene *Litt nyttig* eller *Ganske nyttig*. Et annet funn i denne kategorien er at de sterke skriverne på karakternivå 5 og 6 er svært uenige i sine nyttegraderinger. Elevene på karakternivå 5 utmerker seg ved å være mindre positive til denne typen lærerkommentarer enn elevene på karakternivå 6.

Bueies tidligere forskning	Nytt karakterperspektiv			Analysefunn 3:
Lærerkommentarer som er uten veiledning er oppfattet som mindre nyttige.		Globalt tekstnivå	Lokalt tekstnivå	Lærerkommentarer som er uten veiledning er oppfattet som mindre nyttige av særlig elevene på karakternivå 2 på både det globale og lokale tekstnivået mens elevene på karakternivå 6 er positive. Elevene på karakternivå 5 mener også slike lærerkommentarer er mindre nyttige på det lokale tekstnivået.
	Nyttig	5 og 6	6	
	Mindre nyttig	2	2 og 5	

Tabell 34

I analysekategorien «Lærerkommentar uten veiledning» er det altså et tydelig nytt karakterperspektiv i forhold til Bueies tidligere forskning som har slått fast at disse lærerkommentarene er ansett som mindre nyttige. Her ser vi nemlig at elevene på

karakternivå 6 anser disse som nyttige. Jfr. Mossige (se s. 18), ser vi at dette også gir mening i lys av sitatet der det hevdes at de sterke skriverne reviderer på alle nivå i teksten. I denne oppgava ser vi at dette sitatet også kan passe inn til tross for at lærerkommentarene er uten veiledning.

Når det gjelder lærerkommentarer uten veiledning på det lokale tekstnivået, er det interessant å se at det er en stor forskjell på hvordan elevene på karakternivå 5 og 6 graderer nytteverdien. Elevene på karakternivå 5 er i større grad kritisk til lærerkommentarene uten veiledning på det lokale tekstnivået, og jfr. tabell 28 (s. 63) kan man observere noen av årsakene til at denne forskjellen er så framtrædende. Her ser vi at elevene på karakternivå 5 i langt større grad ønsker grundigere begrunnelser til lærerkommentarene, og de støtter med dette opp om Bueies forskning om at korte lærerkommentarer, bare med ett eller to ord, og dermed uten veiledning, er de minst nyttige lærerkommentarene. En elev på karakternivå 6 derimot har kommentert sin gradering av disse lærerkommentarene som *Svært nyttig* ved å skrive «Får vite at man har gjort en bøyingsfeil, men må tenke på hva som hadde vært riktig å skrive.» Kanskje er det nettopp dette som betegner forskjellen mellom skrivere på karakternivå 5 og 6, at de elevene på karakternivå 6 har en indre drivkraft til å reflektere videre på egenhånd, og som dermed, ifølge Flower og Hayes (jfr. s. 14-16), beviser at skriving er en kognitiv prosess som utfordrer skriveren både med arbeid og kreativitet. Om elevene griper denne utfordringen kan dette muligens igjen være med å utgjøre forskjellen mellom karakteren 5 og 6 i Utdanningsdirektoratets vurderingsmatrise, der vi ser at elever som får karakteren 5 viser «mykje god» kompetanse i faget, mens elever på karakternivå 6 viser «framifrå» kompetanse i faget.

#### **6.4 Analysefunn 4: Spørsmålsformuleringer kan skape frustrasjon**

Lærerkommentarer på både det globale og lokale tekstnivået som har en spørsmålsformulering som en del av lærerkommentaren, oppfattes svært ulikt blant elevene. Slik er det også i Bueie og Straubs forskning. Bueie har slått fast at spørsmål på det globale tekstnivået blir ansett som mer nyttige enn spørsmål på det lokale tekstnivået, men at det overordnede synet på lærerkommentarer formulert som spørsmål, er at disse er mindre nyttige. Straub derimot har dette som en anbefaling i sine direktiv siden slike lærerkommentarer i hans forskning blir ansett som nyttige.

Hovedtendensen i denne oppgava støtter sterkest opp om Bueies tidligere forskning ved at det viser seg også her at denne typen lærerkommentarer ikke blir ansett som nyttige i stor

grad. Når det gjelder lærerkommentarer som spørsmål er det altså ingen sterke nye karakterperspektiv i forhold til Bueies tidligere forskning, men likevel finner vi noen svake nyanseringer som viser at de sterke skriverne mener at lærerkommentarer i spørsmålsform er mer nyttige enn det de svake skriverne gir uttrykk for.

I graderingen av lærerkommentar nr. 14 som lyder «Rekkefølgen kunne vært motsatt her. Hva synes du?», var elevene på karakternivå 6 delt i sin gradering. En elev på karakternivå 6 graderte lærerkommentaren som *Unyttig* med den grundige begrunnelsen «Å bruke spørsmål blir litt feil i og med at vi skriver så godt vi kan og på den måten vi tenker at det er riktig. Så vi vil være uenige (i hvert fall de fleste gangene). I tillegg så står det at setningene *kunne* vært motsatt. *Kunne* de være motsatt eller *burde* de være motsatt?» Her ser man at den spørrende formuleringen til lærerkommentaren ikke oppnår den gode «samtales» med eleven som man ønsker. Istedenfor gjør man her heller eleven usikker ved å skrive en spørrende tilbakemelding. Dette kjenner vi også igjen fra Bueies forskning, der en elev viste tegn til irritasjon når læreren stilte spørsmål. Det som blir et nytt moment her, er at vi nå kan slå fast at denne frustrasjonen også kan knyttes opp mot de sterke skriverne. Dermed blir den elevmedvirkningen man oppsøker egentlig erstattet av frustrasjon siden eleven så tydelig sier at når den velger å skrive noe på en bestemt måte, så er jo det fordi den mener at det er den beste måten å formulere seg på. Når man da ikke får en klar veiledning på at dette ikke var en god måte å skrive på, blir ikke dette oppfattet som nyttig for eleven, men snarere som at læreren prøver å kontrollere hvordan teksten bør skrives uten å gi noen god årsak til dette. Dette har også Straub funnet i sine studier. Hans studenter ga uttrykk for at de var negative til lærerkommentarer som prøver å ta kontroll over teksten, uavhengig om lærerkommentaren var formulert som spørsmål eller ikke (se tabell 2 s. 20).

I lærerkommentar nr. 30, «Her svarer du på det oppgaven ber om, men glemmer å si noe om hvordan vennskapet ble styrket?», ser man noe av de samme, men her var det også uenighet blant elevene på karakternivå 6. Én av disse elevene graderte lærerkommentaren som «Litt nyttig» og skrev som tilleggskommentar «Svarte elevene på det oppgaven ba om eller ikke? Igjen, så synes jeg det er unødvendig med spørsmålstegnene.» En annen elev på karakternivå 6 skrev «Det er viktig å få vite det om ikke oppgaven er fulgt. Dette kan forklare karakteren.» Her oppfatter altså én elev på karakternivå 6 lærerkommentaren som vag eller uklar, mens den andre eleven syntes at dette var oppgaveorientert og nok detaljert til at den kunne forklare karakteren.

Lærerkommentar nr. 25 består kun av et spørsmål, og lyder «Hvorfor setter du komma her?». Ifølge Straub skulle man tro at en slik lærerkommentar ville blitt gradert som *Svært nyttig* av de fleste elevene, men realiteten i denne empirien er en annen (se tabell 30 s. 66), og støtter snarere opp om Bueies funn om at spørsmål som var stilt med fokus på det lokale tekstnivået fikk en gradering med lavere nytteverdi enn spørsmål som hadde fokus på det globale tekstnivået (jfr. s. 19). Samtidig er det viktig å understreke at det var elever som likte denne typen tilbakemeldinger, blant annet denne eleven på karakternivå 6 som graderte lærerkommentaren som *Ganske nyttig* og skrev «Kritikk på grammatikk er bra.» Her er det samtidig interessant å merke seg at lærerkommentar formulert som et spørsmål, ble oppfattet som *kritikk*. En elev på karakternivå 4 graderte lærerkommentaren som *Svært nyttig*, men la til i kommentaren sin at «Men jeg synes læreren skal forklare eleven på skolen.» Her kan vi altså tolke at denne lærerkommentaren i spørsmålsform ikke var tilstrekkelig som tilbakemelding, men at eleven etterlyste ytterligere tilbakemelding i form av muntlig forklaring. Utfra dette ser vi at synet på lærerkommentarer som stiller spørsmål for å skape en samtale med elevene ikke nødvendigvis verken blir tatt så godt imot eller oppfattes som spesielt nyttige. Denne tendensen ser vi særlig blant de svakere skriverne på karakternivå 2 og 3, mens de sterkere skriverne, her representert ved karakternivå 4 og 6, er noe mer positive til slike tilbakemeldinger.

### **6.5 Analysefunn 5: Ros er godt mottatt**

Det å gi ros til elevene med jevne mellomrom er også trukket fram som noe positivt av både Bueie og Straub. Karakterperspektivet i denne oppgava tillegger derimot at selv om samtlige karakternivå anser rosende lærerkommentarer som nyttige (se tabell 35 s. 81), så finner man en tendens til at de sterke skriverne i større grad ønsker en grundigere redegjørelse for *hvorfor* de får ros i lærerkommentarene. Som én av elevene på karakternivå 6 selv kommenterer om egen gradering av lærerkommentar nr.8 «Fint innhold!»: «Kunne vært fint å få vite hva som er fint så man vet hva man kan fortsette med.» Her etterlyses altså et mer detaljert innhold i lærerkommentaren. Samtidig ser vi at elever på de lavere karakternivåene er mest fornøyd med det faktum at de får ros, og at *hvorfor* de får ros, ikke er så viktig. En elev på karakternivå 3 har gradert lærerkommentaren som *Svært nyttig* og skrevet «Man vet at man har gjort det bra.» En elev på karakternivå 4 har gjort samme gradering og kommentert «Dette motiverer og er deilig å høre om teksten sin.»



Straub hevder i sin teori at rosen bør komme jevnlig. I *Elevtekstundersøkelsen* er det fire lærerkommentarer som man kan kategorisere som rosende, og de lærerkommentarene dette gjelder er nr. 8, 27, 29 og 31. Samtlige av disse fire lærerkommentarene har tydelige elementer av ros i seg, og det er ingen tvil om at disse er godt mottatt av elevene i denne *Elevtekstundersøkelsen*. Samtlige av disse fire lærerkommentarene har et tydelig flertall av graderinger som *Ganske nyttig* eller *Svært nyttig*, og er et klart signal om at Straubs direktiv er godt mottatt av både de svake og de sterke skriverne. (For mer detaljert fordeling utover det som vises i tabellen under, se vedlegg nr. 3.)

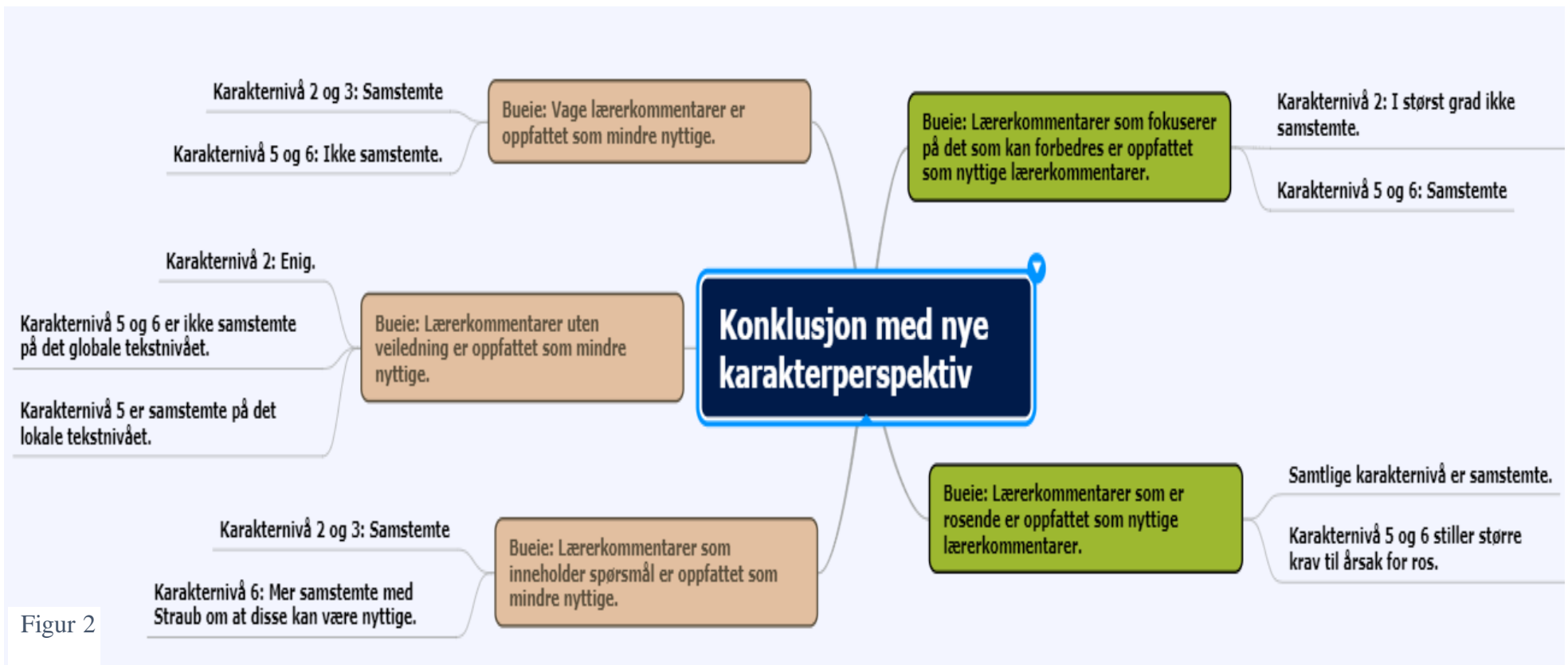
Lærerkommentar nr.	Tekstnivå	Unyttig og Litt nyttig	Ganske nyttig og Svært nyttig
8: «Fint innhold!»	Globalt	11 elever	24 elever (68,6 %)
27: «Bra! Her har du riktig tegnsetting i replikken.»	Lokalt	8 elever	27 elever (77,2%)
29: «Fin avslutning.»	Globalt	9 elever	26 elever (74,3 %)
31: «Du viser at du mestrer å hoppe fram og tilbake i tid når du skriver- bra! Vær obs på orddelinga di. Du har en tendens til å dele opp ord som ikke skal deles opp.»	Globalt og lokalt	4 elever	31 elever (88,6 %)

Tabell 35

Denne teorien om ros er også støttet av Bueie som i sin artikkel skriver at det er svært tydelig at elever liker positive kommentarer og ros. Til tross for at rosende kommentarer nødvendigvis ikke er spesifikke eller fokuserer på *hvorfor* noe er bra, så blir de rosende lærerkommentarene også i hennes empiri gradert som nyttige (jfr. s. 18).

## 6.6 Konklusjon og videre drøfting

Problemstillinga i denne oppgava var *Hvilken nytteverdi opplever elever på ulike karakternivå at forskjellige typer lærerkommentarer gir i norsk hovedmål skriftlig?* I jakten på svaret på denne problemstillinga har Bueies tidligere forskning vært relevant. Figuren nedenfor oppsummerer de viktigste analysefunnene gjort i denne oppgava, og presenterer hvilke karakternivå som er samstemte og ikke samstemte med Bueies tidligere forskning. Siden det oftest har vært avvik mellom de sterke og de svake skriverne er også disse mest vektlagt i figur 2.



Funnene i figur 2 viser at det kan være gode grunner til å gi differensierte lærerkommentarer når elevene får respons på sine skriftlige tekster. Det er tydelige forskjeller mellom hva slags lærerkommentarer de sterke og svake skriverne anser som nyttige og mindre nyttige. Ved å gi elevene lærerkommentarer de anser som nyttige, kunne man kanskje også fått elevene til å se nytteverdien i å bruke tidligere skriftlige tekster og de lærerkommentarene man finner i disse. Dette kunne igjen føre til at den grundige jobben lærerne legger ned i arbeidet med å vurdere skriftlige tekster ville bli belønnet med elever som bruker responsen fram mot neste gang de skulle gjennomføre en skriveprosess. Som utdraget fra intervjuet i vedlegg nr. 5 viser, så er det tydelig at det er et forbedringspotensial å finne her. Da elevene ble spurt om de pleide å ha med seg tidligere tekster på tentamen og om de brukte tidligere tilbakemeldinger, svarte samtlige av elevene nei til dette.

Funnene i denne oppgava kan være et interessant utgangspunkt for videre forskning innenfor emnene respons og lærerkommentarer. Kanskje kunne et videre naturlig steg være å tillegge et kjønnsperspektiv innad i de forskjellige karakternivåene og stille forsknings spørsmål som kan finne svar på om det finnes forskjeller i lærerkommentarpreferansene til jenter og gutter på forskjellige karakternivå. Muligens ville man da sitte igjen med data som impliserer at jenter og gutter på forskjellige karakternivå anser forskjellige typer lærerkommentarer som nyttige og mindre nyttige, og kanskje ville man også sitte igjen med data som impliserer at jenter og gutter på samme karakternivå foretrekker forskjellige typer lærerkommentarer. En annen mulighet er å gjennomføre samme type forskning, men å bytte ut en tekst i norsk hovedmål med en tekst i norsk sidemål eller kanskje også engelsk. Ville forskningsdataene man da sitter igjen med være de samme, eller ville andre lærerkommentarpreferanser tydeliggjøre seg i disse fagene?

I denne oppgava er det allerede nevnt at lærernes tilbakemeldinger skiller seg ut som et pedagogisk virkemiddel med et spesielt stort potensial for å forbedre elevenes læring, og muligens vil lærerkommentarer tilpasset etter elevenes karakternivå kunne øke læringen ytterligere. Kanskje hadde færre elever «kastet tilbakemeldingene i søpla før de hadde forlatt klasserommet», og kanskje ville flere elever tenkt som dette dersom fokuset på nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer hadde økt:

**«Såne kommentarer hjelper meg mye. Det husker jeg til neste gang.»**

## 7. Litteraturliste

- Berge, K.L. (2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig. I Stray, Janicke H. & Line Wittek (red.). *Pedagogikk- en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkman, S. & Kvale, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer- slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*. Vol.2, 2016, pp. 1-28. <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A. (2017). **Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier?** *Nordic Journal of Literacy Research*. Vol. 5, No. 2, pp. 39–61. **Hentet fra** <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/download/1410/3639?inline=1>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Evensen, L. (2016). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I Haugaløkken, O., Evensen, L., Hertzberg, F. & Otnes, H. (Red.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flower, L. & Hayes, J. (1991). En teori om skrivning som kognitiv prosess. I Bjørkvold, Eva & Penne, Sylvi (red.) *Skriveteori*. Oslo: LNU / Cappelen. ISBN: 978-82-15-012831-5 (s. 102-127)
- Forskningsetiske komitéer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. .Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Hentet 3. april 2021 fra <http://www.jstor.org/stable/4624888>
- Høihilder, E.K. (2018). *Elevvurdering. Metoder for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Pedlex.
- Igeland, M. (2016). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons I Haugaløkken, O., Evensen, L., Hertzberg, F. & Otnes, H. (Red.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvithyld, T. & Aasen, A.J. (2011) Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning 9-2011*. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/artikkel-fem-teser-om-funksjonell-respons-pa-elevtekster/>

Mossige, M. (2014). Tredeling av skriveprosessen for bedre undervisvurdering. I Kringstad, T. & Kvithyld, T. (Red.), *Vurdering av skriving* (s. 29-39). Bergen: Fagbokforlaget

Straub, R. (1997). Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91-119. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40171265>

Thurèn, T. (2015). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Norsk hovedmål 10. årstrinn. Forberedelsesdel*. Hentet fra <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?ExPeriodName=2019-1&ExTestType=Grunnskole>

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

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Kjerneelementer* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/#>

Utdanningsdirektoratet (2020c). *Grunnleggende ferdigheter* (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp.79- 91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

## 8. Vedlegg

### Vedlegg nr. 1: Elevteksten med lærer kommentarene

Elevteksten med lærer kommentarene

A1

Forfatteren av teksten *Dritbra frø lurør møkkbille* bruker ord og uttrykk på en spesiell måte. Denne teksten inneholder virkemidler som sammenligning, humor og gjentakelser. Gjennom hele teksten får vi hørt om møkkebiller og møkk. Forfatteren bestemmer seg ganske ofte for å sammenligne plantens frø **som** reklame/reklamebransje.

Min oppfatning av teksten er ikke svært påvirket av disse virkemidlene, men de skaper litt mere balanse og skaper oppmerksomhet. Forfatteren prøver også å legge til humor i teksten.

«Siden smånagere har vondt for å ta selfies.» - Denne setningen er et eksempel på forfatterens prøve å skape humor i teksten. Uansett om hans **prøve** på humor ikke er så morsom har den en slags påvirkning på tolkningen av teksten. Jeg synes at teksten prøver å skape mere interesse hos de som er litt yngre og har ikke så mye interesse i **fakta tekster**. Ved å endre en kjedelig **fakta tekst** og ha med humor kan de tiltrekke flere lesere til teksten **demis**. Jeg synes at det er en bra måte til å finne oppmerksomhet på.

Fint **innhold**!

Jeg savner en mer tydelig innledning til teksten din. Du begynner brått, så her kunne du med fordel ha gitt leseren noe info om hva som venter i teksten **din**.

- KR** **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 1: Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her.
- KR** **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 2: Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her siden det riktige ordet her er preposisjonen *med*.
- KR** **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 3: Ordvalg
- KR** **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 4: Preposisjon.
- KR** **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 5: Orddeling.
- KR** **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 6: Ikke dele opp sammensatte ord.
- KR** **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 7: Ikke bruke muntlig form av eiendomsord når du skriver. Bruk *deres*.
- KR** **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 8: Fint innhold!
- KR** **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 9: Jeg savner en mer tydelig innledning til teksten din. Du begynner brått, så her kunne du med fordel ha gitt leseren noe info om hva som venter i teksten din.

## A2

Forskerne har oppdaget en plante med stinkende frø som tiltrekker møkkbiller ved å se ut som antilopemøkk. Plantens frø blir videre **tryllt** rundt av møkkebiller og gravd ned. På en slik måte vil planten lure møkkebiller til å spre dens frø. Møkkebiller gjør dens jobb helt til den graver ned frøet. Da frøet er begravd får billen **greia** på at det ikke er møkk og at den har blitt lurt.

Møkkbillene pleier å ta med seg antilopemøkk for å legge egg i. Møkkebiller kan ikke overleve på frø og derfor må de rett å slett gi opp da de merker at det er frø. Stakkars møkkebille blir **lurt** og må dra og finne en ny kule. Morbiller legger ikke egg hvis hun oppdager at det er et frø. Hun vet at det ikke er lurt fordi at **småbiller** overlever ikke på et frø, men på møkk. **Godt skrevet! Fint og konkret svar på oppgaven!**

## B2

Framtiden i fortiden. (Overskriften skulle få fram en egenskap ved vennskapet, vennen eller **venninnen**)

*Elara og Zen har kjent hverandre siden de var 5 år gamle. Denne teksten er basert på en fortelling skrevet av meg som er kalt «The future in the past» og inneholder fortiden til Zen og Elara som har forskjellige **statuser**. Zen er ikke et menneske, men en menneskelignende skapning, mens Elara er et menneske. Zen er en prins og Elara er en vanlig fattig innbygger fra menneskeriket.*

Det var en vanlig dag på trening plassen. Elara trente hardt som alltid for å bli en ekte kriger. Denne dagen var som alle dager, men den var annerledes på en måte. «SVAKING!» ropte noen av de andre. Elara brydde seg ikke om det. Det var hennes vanlige hverdag. **Trenings** general skrek plutselig «STILLHET!». Alle ble stille der de sto. Alle **viste** hva som skulle skje. Prinsen Zen skulle rekruttere 10 av de sterkeste krigere for å dra på et oppdrag i sektor-GE (jorden). Prinsen kom, Elara så på han og han så på henne. De så hverandre i øyene. Plutselig så Elara ting hun ikke lenger husket. **Det** var regn da jeg så deg første gang.

KR Karianne Rotefoss Skrøder  
Lærerkommentar nr. 10: Verbøying.

KR Karianne Rotefoss Skrøder  
Lærerkommentar nr. 11: Ordvalg

KR Karianne Rotefoss Skrøder  
Lærerkommentar nr. 12: Unngå å gjenta det du tidligere har skrevet. Ha oversikt over teksten du skriver.

KR Karianne Rotefoss Skrøder  
Lærerkommentar nr. 13: Overskriften skulle få fram en egenskap ved vennskapet, vennen eller venninnen.

KR Karianne Rotefoss Skrøder  
Lærerkommentar nr. 14: Rekkefølgen av setningene kunne vært motsatt her. Hva synes du?

KR Karianne Rotefoss Skrøder  
Lærerkommentar nr. 15: Bruk et mer egnet ord enn status her.

KR Karianne Rotefoss Skrøder  
Lærerkommentar nr. 16: Sjekk orddeling og form av substantivet.

KR Karianne Rotefoss Skrøder  
Lærerkommentar nr. 17: Dobbel konsonant.

KR Karianne Rotefoss Skrøder  
Lærerkommentar nr. 18: Her endrer du synsvinkel fra aural til personal. Burde dette vært markert på en annen måte, synes du?

Himmelen var mørkere lilla en vanlig. Jeg løp fra min bror denne dagen. Med tårer i mine lyseblå øyne løp jeg gjennom skogen.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 19: Merk forskjell på en og enn.

Jeg løp helt til jeg traff deg. Vi falt ned på bakken da jeg løp i han. «AHH!» skrek jeg. Jeg var så redd for hva jeg traff. Plutselig sa han, «Hvem er du?». Jeg så opp på han. Med et raskt blikk sa jeg, «Unnskyld! Jeg så deg ikke ...» imens jeg fikk meg selv opp og hjalp han. «Det går bra» sa han imens han gav meg et bredt smil. Jeg kunne se hans røde øyne da han så på meg. «Jeg heter Zen, prins Zen.» sa han mens han strakk armen mot meg. «J. i. jeg heter Elara» sa jeg da jeg tokk armen hans for en handshake. Hans hud var oransje og hans armer var kjempelange. Han var fortsatt søt på en måte. Fra denne dagen begynte vårt vennskap. Vi pleide å snike oss ut fra våre hjem for å leke sammen i skogen. Vi hadde det alltid kjempemorsomt. Vi var 5 år da vi først møtte hverandre. Ingen av oss viste våre forskjeller. En dag da vi var 7 så noen oss. Det var en av tjeneste folk til Zen. «ZEN! HVA ER DET DU GJØR HER?!?» skrek hun. Vi så på henne og visste ikke hva som skulle hende. Zen gikk foran meg i et forsøk å hjemme meg.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 20: Tegnsetting.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 21: Manglende tegnsetting.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 22: Rettskriving.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 23: OBS!

«EN MENNESKEUNGE?!?» sa hun veldig forvirret. Han så på meg og sa, «Ja, Dette er Elara. Hun er min bestevenn.» Hun så enda mere forvirret ut da han sa det.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr.24: Husk tegnsetting i replikker. Enten må du ha punktum, utropstegn eller spørsmåltegn innenfor replikktegnene, eller komma rett etter.

Hun så på oss med et veldig trist uttrykk på ansiktet hennes. Som om hun kom til å gråte når som helst. «Prins, dere kan ikke... det er imot loven.. Plus du er en prins imens hun, hun er jo bare en fating menneskeunge.» sa hun imens vi sto der og så på hverandre som om det var vår siste gang vi så hverandre. «Jeg bryr meg ikke» sa prinsen. Hun så på han og sa, «Jeg viste at du skulle si det, unnskyld for dette...». «Unnskyld for hva?» spurte han veldig forvirret. Plutselig kom det mange krigere fra hans rike. De kom ut av alle busker med store sverd. Jeg så på Zen veldig redd, «Det går bra Elara, jeg lar dem ikke gjøre noe mot deg» sa han bestemt, men ting var ikke så lett. I løpet av et sekund fant jeg meg selv liggende på magen med en stor hodepine og blod dryppende ned fra panna mi. Øynene mine begynte å lukke mens jeg så Zen prøve å komme seg ut av grepet til vaktene som dro han vekk. Da jeg våknet lå jeg på det samme stedet. Jeg husket ingenting. Ja, nå husker jeg. Jeg gikk og gikk hjem. Nå husker jeg! Jeg kunne ikke være venn med han på grunn av vår status. Ja, nå vet jeg. Nå vet jeg hvorfor jeg ville bli den beste krigeren... Det var for å se deg.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 25: Hvorfor setter du komma her?

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 26: Dobbel konsonant.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 27: Bra! Her har du riktig tegnsetting i replikken.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 28: Her mangler du et ord.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 29: Fin avslutning.

Her svarer du på det oppgaven ber om, men glemmer å si noe om hvordan vennskapet ble styrket?

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 30: Her svarer du på det oppgaven ber om, men glemmer å si noe om hvordan vennskapet ble styrket?

Du viser at du mestrer å hoppe fram og tilbake i tid når du skriver. Bra! Vær obs på orddelinga di. Du har en tendens til å dele opp ord som ikke skal deles opp.

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 31: Du viser at du mestrer å hoppe fram og tilbake i tid når du skriver bra! Vær obs på orddelinga di. Du har en tendens til å dele opp ord som ikke skal deles opp.

Vurdering: 4

KR **Karianne Rotefoss Skrøder**  
Lærerkommentar nr. 32: 4



**Vedlegg nr. 2: Skjemaet elevene fylte ut under *Elevtekstundersøkelsen***

Lærer-kommentar nr.	Kommentar:	Lokalt eller globalt tekstnivå	Gradering etter nytteverdi	Begrunnelse: Her begrunner du hvorfor du plasserte X akkurat der du gjorde.
1	Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her.	Lokalt		
2	Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her siden det riktige ordet her er preposisjonen <i>med</i> .	Lokalt		
3	Ordvalg	Lokalt		
4	Preposisjon	Lokalt		
5	Orddeling	Lokalt		
6	Ikke dele opp sammensatte ord.	Lokalt		
7	Ikke bruke muntlig form av eiendomsord når du skriver. Bruk <i>deres</i> .	Lokalt		
8	Fint innhold!	Globalt		
9	Jeg savner en mer tydelig innledning til teksten din. Du begynner brått, så her kunne du med fordel ha gitt leseren noe info om hva som venter i teksten din.	Globalt		
10	Verbbøying	Lokalt		
11	Ordvalg	Lokalt		
12	Unngå å gjenta det du tidligere har skrevet. Ha oversikt over teksten du skriver.	Globalt		
13	Overskriften skulle få fram en egenskap ved vennskapet, vennen eller venninnen.	Globalt		
14	Rekkefølgen av setningene kunne vært motsatt her. Hva synes du?	Globalt		

15	Bruk et mer egnet ord enn <i>status</i> her.	Lokalt		
16	Sjekk orddeling og form av substantivet.	Lokalt		
17	Dobbel konsonant	Lokalt		
18	Her endrer du synsvinkel fra aural til personal. Burde dette vært markert på en annen måte, syns du?	Globalt		
19	Merk forskjell på <i>en</i> og <i>enn</i> .	Lokalt		
20	Tegnsetting	Lokalt		
21	Manglende tegnsetting	Lokalt		
22	Rettskriving	Lokalt		
23	OBS!	Lokalt		
24	Husk tegnsetting i replikker. Enten må du ha punktum, utropstegn eller spørsmåltegn innenfor replikktegnene, eller komma rett etter.	Lokalt		
25	Hvorfor setter du komma her?	Lokalt		
26	Dobbel konsonant	Lokalt		
27	Bra! Her har du riktig tegnsetting i replikken.	Lokalt		
28	Her mangler du et ord.	Lokalt		
29	Fin avslutning	Globalt		
30	Her svarer du på det oppgaven ber om, men glemmer å si noe om hvordan vennskapet ble styrket?	Globalt		
31	Du viser at du mestrer å hoppe fram og tilbake i tid når du skriver bra! Vær obs på orddelinga di. Du har en tendens til å dele opp ord som ikke skal deles opp.	Globalt		
32	4	Globalt		

### Vedlegg nr. 3: Kvantitative data fra *Elevtekstundersøkelsen*

	Unyttig						Litt nyttig						Ganske nyttig						Svært nyttig					
	2	3	4	5	6	Totalt	2	3	4	5	6	Totalt	2	3	4	5	6	Totalt	2	3	4	5	6	Totalt
1. Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her.	2	0	1	1	1	5	1	2	7	6	2	18	2	1	6	2	1	12	0	0	0	0	0	0
2. Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her siden det riktige ordet her er preposisjonen <i>med</i> .	1	0	0	1	0	2	3	2	5	1	0	11	0	0	6	1	2	9	1	1	3	6	2	13
3. Ordvalg	0	0	2	2	0	4	0	1	3	3	2	9	3	2	6	2	1	14	2	0	3	2	1	8
4. Preposisjon	0	0	3	3	0	6	2	1	3	3	0	9	1	2	7	3	3	16	2	0	1	0	1	4
5. Orddeling	1	0	1	2	0	4	1	2	5	2	0	10	2	1	8	4	2	17	1	0	0	1	2	4
6. Ikke dele opp sammensatte ord.	1	0	0	0	0	1	2	2	4	0	0	8	2	0	1	3	0	6	0	1	9	6	4	20
7. Ikke bruke muntlig form av eiendomsord når du skriver. Bruk <i>deres</i> .	0	0	0	0	0	0	1	1	3	1	0	6	2	1	8	2	0	13	2	1	3	6	4	16
8. Fint innhold!	0	0	1	2	0	3	1	1	3	1	2	8	2	0	5	2	0	9	2	2	5	4	2	15
9. Jeg savner en mer tydelig innledning til teksten din. Du begynner brått, se	1	0	0	0	0	1	2	1	1	1	0	5	1	1	1	1	0	4	1	1	12	7	4	25
10. Verbbøying	0	0	1	1	0	2	5	0	3	4	1	13	0	3	5	2	1	11	0	0	5	2	2	9
11. Ordvalg	1	0	3	2	0	6	2	1	1	5	3	12	2	1	10	2	1	16	0	1	0	0	0	1
12. Unngå å gjenta det du tidligere har skrevet. Ha oversikt over teksten din	1	0	0	0	0	1	0	0	2	1	1	4	4	1	5	1	1	12	0	2	7	7	2	18
13. Overskriften skulle få fram en egenskap ved vennskapet, vennen eller	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	4	2	2	6	5	0	15	1	1	6	4	4	16
14. Rekkefølgen kunne vært motsatt her. Hva synes du?	1	0	0	0	1	2	2	1	5	2	1	11	0	2	2	3	0	7	2	0	6	4	2	14
15. Bruk et mer egnet ord enn <i>status</i> her.	1	0	2	0	0	3	1	1	4	3	2	11	3	2	6	5	1	17	0	0	2	1	1	4
16. Sjekk orddeling og form av substantivet.	0	0	0	0	0	0	2	1	4	4	0	11	3	1	4	2	0	10	0	1	6	3	4	14
17. Dobbel konsonant	0	0	0	0	0	0	0	1	4	2	1	8	3	0	4	3	0	10	2	2	6	4	3	17
18. Her endrer du synsvinkel fra aforal til personal. Burde dette vært markert	2	0	0	0	0	2	3	2	2	1	0	8	0	0	5	2	1	8	0	1	6	6	3	16
19. Merk forskjell på <i>en</i> og <i>enn</i> .	0	0	0	0	0	0	1	0	6	3	1	11	2	1	1	2	0	6	2	2	7	4	3	18
20. Tegnssetting	1	0	1	2	0	4	4	1	4	4	0	13	0	1	5	2	0	8	0	1	4	1	4	10
21. Manglende tegnssetting	1	0	1	2	0	4	3	0	4	5	0	12	0	1	5	0	0	6	1	2	4	2	4	13
22. Rettskriving	1	0	0	0	0	1	1	0	4	6	1	12	2	2	7	1	1	13	1	1	3	2	2	9
23. OBS!	2	1	5	5	2	15	2	0	6	2	1	11	0	2	1	1	1	5	1	0	2	1	0	4
24. Husk tegnssetting i replikker. Enten må du ha punktum, utropstegn eller	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	3	3	0	5	3	0	11	2	2	8	5	4	21
25. Hvorfor setter du komma her?	1	1	2	1	1	6	2	1	7	6	1	17	2	0	2	0	1	5	0	1	2	2	1	6
26. Dobbel konsonant	0	0	1	2	0	3	1	1	4	2	0	8	4	1	2	3	2	12	0	1	7	2	2	12
27. Bra! Her har du riktig tegnssetting i replikken.	0	0	1	1	0	2	1	0	2	2	1	6	3	1	4	1	0	9	1	2	7	5	3	18
28. Her mangler du et ord.	1	0	0	1	0	2	2	0	9	5	1	17	1	2	4	3	2	12	1	1	1	0	1	4
29. Fin avslutning	1	0	0	1	0	2	0	0	3	4	0	7	2	2	5	1	1	11	2	1	6	3	3	15
30. Her svarer du på det oppgaven ber om, men glemmer å si noe om hva	0	0	0	0	0	0	3	2	0	1	1	7	1	1	5	2	0	9	1	0	8	6	3	18
31. Du viser at du mestrer å hoppe fram og tilbake i tid når du skriver- bra	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	4	3	1	4	2	0	10	1	1	9	6	4	21
32.4	0	0	3	1	0	4	0	0	1	3	1	5	2	1	6	1	1	11	3	2	4	4	2	15

**Vedlegg nr. 4: Kvalitative data fra *Elevtekstundersøkelsen***

Lærer-kommentar nr.	Kommentar:	Lokalt eller globalt tekstnivå	Et utvalg av elevkommentarer. Elevens karakter i parentes.
1	Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her.	Lokalt	<p>Unyttig: «Vet ikke hva som menes med det.» (2) «Ingen begrunnelse til hvorfor man ikke kan gjøre det.» (5)</p> <p>Litt nyttig: «Jeg skjønnte ikke helt hva det betydde.» (4) «Det er et langt og vanskelig ord.» (4) «Jeg aner ikke hva det ordet betyr, så jeg prøvde å søke det opp. Kunne gjerne skrevet i parentes hva det betyr.» (5) «Husker kanskje til neste gang, men vet ikke hvorfor det ikke skal være der.» (5*) «Selv om dette er inkludert i grammatikkreglene, blir det altfor pirkete.» (6)</p> <p>Ganske nyttig: «Aner ikke hva en sammenlikningssubjunksjon er, men markeringen av ordet «som» gjorde at jeg skjønnte hva som menes med kommentaren.» (5)  «Fint at man får vite hva som er feil, men man får ikke vite hvorfor det er feil.» (6)</p> <p>Svært nyttig: Ingen elever graderte lærerkommentaren som svært nyttig.</p>
2		Lokalt	Unyttig:

	Ikke bruke sammenlikningssubjunksjon her siden det riktige ordet her er preposisjonen <i>med</i> .		<p>«Vet fortsatt ikke hva som menes med det.» (2, samme elev som er sitert i Unyttig i lærerkommentar 1.) «Skjønte ikke helt hva det stod.» (4)</p> <p>Litt nyttig: «Her brukes det samme vanskelige ordet som i forrige kommentar.» (4)</p> <p>Ganske nyttig: «Denne kommentaren er bedre da det adresserer feilen mer spesifikt.» (6)</p> <p>Svært nyttig: «Glem det jeg skrev over. Da skjønner man hvorfor.» (5*, samme elev som ovenfor, også merket med stjerne. ) «Her er det bra at man får vite hva feilen er, og hvorfor det er feil. Da blir det lettere å lære av det.» (6)</p>
3	Ordvalg	Lokalt	<p>Unyttig: «Hvis jeg ikke er flink med ord så hjelper det ikke.» (2) «Det sier meg ingenting.» (4) «Begrunn.» (4) «Hvor og hvorfor?» (5)</p> <p>Litt nyttig: «Bare litt nyttig. Får ikke vite hvorfor ordet er feil.» (4) «Vanskelig å forstå hvor læreren vil med denne når det bare står ordvalg og ikke mer. Skjønner feilen, men ikke hva man skal skrive isteden.» (4) «Bør komme med eksempler til hvilket ord som er lurt å bruke.» (6)</p> <p>Ganske nyttig: «Jeg føler det er viktig å få feedback på ord som brukes feil.» (4)</p> <p>Svært nyttig: «Klar og tydelig beskjed. Konkret til neste gang.» (5) «Skjønner at man har valgt feil ord til setningen og bør bytte det ut med et annet.» (6)</p>

4	Preposisjon	Lokalt	Unyttig: «Begrunn.» (4) «Gir ikke mye mening når det bare står preposisjon.» (4)
			Litt nyttig: «Her forstår jeg ikke hvilken preposisjon eleven trenger å sette.» (4) «Trenger mer forklaring.» (4) «Litt lite konkret og sier ikke så mye.» (5)
			Ganske nyttig: «Du sier hva som er feil, men du gir ikke eksempel.» (4) «Kunne fått vite hva den riktige preposisjonen er.» (6) «Det er ikke sikkert man skjønner hva man skal bytte til.» (6)
			Svært nyttig: «Man ser veldig at det ser feil ut, og når man leser det høyt, så hører man det også.» (4)
5	Orddeling	Lokalt	Unyttig: «Forklare hva det er med orddelingen.» (5)
			Litt nyttig: «Denne forklarer ikke så mye.» (5)
			Ganske nyttig: «Denne forklarer seg selv, så denne er nyttig.» (4) «Det er fint å få vite hvilke ord man skriver feil.» (4)
			Svært nyttig: «Hjelper med å forstå feilen.» (2)
6	Ikke dele opp sammensatte ord.	Lokalt	Unyttig: «Hva er det?» (2)
			Litt nyttig: «Man må være obs på slurvfeil.» (2)
			Ganske nyttig: «Kunne kommet med et eksempel.» (5) «Greit å huske til neste gang, men jeg ville gjerne hatt mer forklaring.» (5)
			Svært nyttig: «Denne kommentaren er veldig tydelig.» (4)

			<p>«Her skjønner man akkurat hva man har gjort feil, og hvordan man kan endre på det.» (6)</p> <p>«Bra at man får vite hvorfor det er feil.» (6)</p> <p>«Her skjønner man hva man har gjort feil, og også hva man burde ha gjort. Jeg liker også at det er brukt norskfaglige begreper i forklaringen / kommentaren.» (6)</p>
7	Ikke bruke muntlig form av eiendomsord når du skriver. Bruk <i>deres</i> .	Lokalt	<p>Unyttig: Ingen elever graderte lærerkommentaren som <i>unyttig</i>.</p> <p>Litt nyttig: «Hvorfor ikke?» (2)</p> <p>Ganske nyttig: «Feilen blir rettet opp og vi får vite fasiten.» (4)</p> <p>Svært nyttig: «Da lærer vi forskjellen.» (2) «Bra å få vite hva man bør bruke istedenfor.» (3) «Fint å få en forklaring.» (4) «Bra at man får vite feilen og hvordan man kan fikse den. Da blir det lette å ta det med seg videre.» (6) «Bra kommentar fordi man lærer hva man gjør feil ved hjelp av norskfaglige begreper, og får en løsning på hva man kan gjøre neste gang.» (6)</p>
8	Fint innhold!	Globalt	<p>Unyttig: «Hvorfor er det fint innhold?» (5)</p> <p>Litt nyttig: «Kunne vært fint å få vite hva som er fint så man vet hva man kan fortsette med.» (6) «Kunne fått noe mer konstruktivt. Hva er bra? Hva kunne man gjort bedre?» (6)</p> <p>Ganske nyttig: «Da får vi vite om noe vi har gjort bra.» (2) «Hyggelig og motiverende å få en positiv tilbakemelding.» (4) «Mangler begrunnelse, men for så vidt greit.» (5)</p> <p>Svært nyttig: «Man vet at man har gjort det bra.» (3) «Dette motiverer og er deilig å høre om teksten sin.» (4)</p>

			«Jeg blir glad når jeg får denne kommentaren.» (5)
9	Jeg savner en mer tydelig innledning til teksten din. Du begynner brått, så her kunne du med fordel ha gitt leseren noe info om hva som venter i teksten din.	Globalt	Unyttig: «Tviler på at jeg hadde gjort det annerledes neste gang. Jeg orker ikke huske på det.»(2)
			Litt nyttig: «Bra du sier hva vi kunne gjort bedre.» (2)
			Ganske nyttig: «Du får vite hva som du kunne gjort annerledes for at teksten kan bli bedre.» (4)
			Svært nyttig: «Det er bra å vite man gjør bra og hva man gjør dårlig. Man lærer av sine feil.» (4) «Feilen blir rettet opp og man får tips om hva man kunne ha forbedret.» (4) «Utdypet kommentar, bra!» (5) «God forklaring på hvordan man kunne ha gjort det bedre uten at man mister håpet. Man føler ikke man har gjort det veldig dårlig.» (6)
10	Verbbøying	Lokalt	Unyttig: «Trenger begrunnelse.» (4)
			Litt nyttig: «Det hjelper ikke så mye til neste gang.» (2) «Trenger mer for å vite hva jeg skal.» (2) «Det kunne godt ha stått litt mer om hvilken form av verbet som var riktig. Da er det lettere å finne ut av hva man pleier å gjøre feil.» (5)
			Ganske nyttig: «Hadde vært fint å vite hva som er riktig.» (5)
			Svært nyttig: «Får vite at man har gjort en bøyingsfeil, men må tenke på hva som hadde vært riktig å skrive.» (6)
11	Ordvalg	Lokalt	Unyttig: «Denne kommentaren sier meg ikke så mye.» (4)
			Litt nyttig: «Forklar hva slags ord vi kunne brukt.» (5)
			Ganske nyttig:



			«Skjønner feilen, men det er fint med eksempler.» (4) «Kunne forklart litt mer.» (4)
			Svært nyttig: «Det er lurt å ikke skrive samme ord feil neste gang.» (3)
12	Unngå å gjenta det du tidligere har skrevet. Ha oversikt over teksten du skriver.	Globalt	Unyttig: «Har vanskelig med å ha oversikt over teksten. Det hjelper ikke med kommentar.» (2)
			Litt nyttig: «Skjønner, men gjentakelse er også et virkemiddel.» (4) «Gjentakelse er et virkemiddel som blir hyppig brukt. Vet ikke om dette er et råd jeg ville ta til meg.» (6)
			Ganske nyttig: «Viser at man må være fokusert, og ikke skrive det samme 2 ganger, det er viktig hvis det er en eksamen som kommer.» (2) «Bra for da kan du vite hva du kan gjøre bedre.» (2) «Bør skrive hva som blir gjentatt.» (6)
			Svært nyttig: «Viktig å vise at man er fokusert, særlig på tentamen og eksamen.» (4) «Det er fint å få en tydelig ting man kan jobbe med.» (6)
13	Overskriften skulle få fram en egenskap ved vennskapet, vennen eller venninnen.	Globalt	Unyttig: Ingen elever graderte lærerkommentaren som <i>unyttig</i> .
			Litt nyttig: «Du sier hva vi kunne gjort bedre.» (2)
			Ganske nyttig: «Da skjønner man at man ikke har lest oppgava så nøye, også gjør man det kanskje neste gang.» (2)
			Svært nyttig: «Får svar på hva oppgaven krevde og hvorfor det blir feil med det man har skrevet eller ikke skrevet.» (6)
14	Rekkefølgen av setningene kunne vært motsatt her. Hva synes du?	Globalt	Unyttig: «Å bruke spørsmål blir litt feil i og med at vi skriver så godt vi kan og på den måte vi tenker at det er riktig. Så vi vil være uenige (i hvert fall de fleste gangene). I tillegg så står det at setningene <i>kunne</i> vært motsatt. <i>Kunne</i> de vært motsatt eller <i>burde</i> de være motsatt? (6)

			Litt nyttig: «Veldig forvirrende med et spørsmål.» (5)
			Ganske nyttig: «Det kommer jo an på hvem som skriver, men jeg er enig i at setningene kunne vært motsatt, så for meg var det en ganske nyttig kommentar. (5)
			Svært nyttig: «Forklarer bra, og lar eleven tenke samtidig.» (5)
15	Bruk et mer egnet ord enn <i>status</i> her.	Lokalt	Unyttig: «Denne hadde jeg ikke brydd meg om siden jeg hadde brukt ord jeg mente var riktige.» (4)
			Litt nyttig: «Hvorfor kan man ikke bruke status?» (4) «Greit nok, men som hva da?» (5) «Man skjønner at man burde bytte, men ikke helt til hva. Kunne kanskje hjulpet med en ledetråd til hva man kunne skrevet?» (6)
			Ganske nyttig: «Hvis man ikke vet et annet ord å bruke, så burde man få eksempler.» (3) «Hvilket ord mener du? Men det er jo fint at forfatteren av teksten kan få tenke selv på hvilket ord man kan bytte til.» (5)
			Svært nyttig: «Det er bra når det står at ord ikke er passende. Da lærer man.» (6)
16	Sjekk orddeling og form av substantivet.	Lokalt	Unyttig: Ingen elever hadde gradert lærerkommentaren som <i>unyttig</i> .
			Litt nyttig: «Kjekt med påminnelse om slurv. Kanskje man bruker mer tid neste gang.» (2)
			Ganske nyttig: «Du sier konkret hva som man må tenke på.» (2)
			Svært nyttig: «Sånne kommentarer hjelper meg mye. Det husker jeg til neste gang.» (4) «På grunn av markeringen skjønner man hvilket ord det gjelder. Jeg liker også at man må tenke litt selv.» (6)
17	Dobbel konsonant	Lokalt	Unyttig: Ingen elever hadde gradert lærerkommentaren som <i>unyttig</i> .
			Litt nyttig:

			«Det hjelper med skrivefeil, men ikke så nyttig når jeg ikke ser feilen selv før jeg leverer.» (2)
			Ganske nyttig: «Ganske nyttig for jeg ser at det er feil når det står der. Må huske til neste gang.» (2)
			Svært nyttig: «Selv om jeg ikke får den kommentaren så ofte selv, så hadde det vært nyttig for meg å få den dersom dette var noe jeg gjorde feil på ofte.» (6)
18	Her endrer du synsvinkel fra aural til personal. Burde dette vært markert på en annen måte, syns du?	Globalt	Unyttig: «Skjønner ikke hva du mener.» (2)
			Litt nyttig: «Skjønner feilen, men syns ikke kommentaren hjelper meg til å forstå hva jeg kunne ha gjort.» (4) «Virker litt uforståelig med spørsmål.» (5) «Det er litt forvirrende når læreren stiller spørsmål. Jeg syns det er enklere når det står rett ut hva som bør gjøres annerledes.» (5)
			Ganske nyttig: «Dette kan ødelegge karakteren så mye, at dette husker jeg på neste gang.» (4) «Det er fint at læreren vil se på løsningen til eleven som et alternativ.» (4)
			Svært nyttig: «Sier hva som blir unaturlig, men lar eleven selv tenke over hvordan det kan gjøres annerledes.» (5) «Veldig viktig å rette på dette. Likevel føler jeg at det ikke er nødvendig med spørsmål. Det er ikke meningen at eleven skal synse, det er læreren som skal rette.» (6) «God kommentar, men syns spørsmålet er unødvendig å ha med.» (6) «Fint at man får mulighet til å tenke selv samtidig som man får et tips.» (6)
19	Merk forskjell på <i>en</i> og <i>enn</i> .	Lokalt	Unyttig: Ingen elever graderte lærerkommentaren som <i>unyttig</i> .
			Litt nyttig: «Grei kommentar, men kanskje man kunne lagt til at det var <i>enn</i> som var riktig her.» (5)
			Ganske nyttig: «Da vet vi når vi må bruke den andre istedenfor.» (2)

			<p>Svært nyttig:  «Man kan huske dette til neste gang.» (3)  «Mindre sjanse for samme skrivefeil når læreren retter.» (4)  «Dette er konkret hva eleven har gjort feil.» (4)  «Man kan lære av å rette opp feilene sine selv.» (5)</p>
20	Tegnsetting	Lokalt	<p>Unyttig:  «Jeg ser ikke feilen.» (2)  «Må begrunne hva som er feil.» (4)  «Hva er feil her? Om eleven ikke kan reglene fra før av, så vil han/hun sannsynligvis ikke se hva som er feilen.» (5)</p> <p>Litt nyttig:  «Kunne skrevet hvilken tegnsetting man skulle ha brukt.» (5)</p> <p>Ganske nyttig:  «Denne er ikke lett å misforstå.» (5)</p> <p>Svært nyttig:  «Får vite hva som mangler. Dette er lett å fikse selv.» (6)</p>
21	Manglende tegnsetting	Lokalt	<p>Unyttig:  «Hjelper ikke når jeg ikke ser hva feilen er.» (2)  «Hvor og hvorfor?» (5)</p> <p>Litt nyttig:  «Hvorfor?» (5)</p> <p>Ganske nyttig:  «Savner et eksempel som forklarer.» (4)</p> <p>Svært nyttig:  «Hjelper oss til å skrive riktig senere.» (2)  «Det er ingenting jeg savner med lærerens kommentar. Eleven må selv finne regelen for å plassere komma eller spørre læreren.» (4)  «Bra med tydelig beskjed om hva som mangler.» (6)</p>
22	Rettskriving	Lokalt	<p>Unyttig:  «Det hjelper ikke at det bare står det.» (2)</p>

			<p>Litt nyttig: «Bra, men læreren kan også legge til hvordan man skal skrive det.» (5) «Må utdype mer.» (5)</p>
			<p>Ganske nyttig: «Kan hjelpe oss med mindre skrivefeil i andre tekster.» (2) «Kunne skrevet riktig ord også. Enklere å forstå da.» (4) «Hadde vært fint å få vite hva som skulle stå i stedet.» (6) «Her skjønner man at man har skrevet ordet feil, men man får finne ut av det på egenhånd.» (6)</p>
			<p>Svært nyttig: «Liker når læreren skriver konkret hva man har gjort feil og hva det skal endres til.» (5)</p>
23	OBS!	Lokalt	<p>Unyttig: «Sier meg ingenting.» (4) «Dette forklarer ingenting, og er ikke noe fint for en elev å se.» (4) «Ikke en veldig hyggelig kommentar å få, og hva er det med OBS?» (5) «Får ikke vite hva problemet er eller hvordan man skal løse det.» (6) «Jeg liker ikke at det bare står «OBS». Jeg skjønner hva som er ment med det, men jeg syns at det heller burde vært skrevet noe mer fornuftig. Noe som forklarer mer om hva som er feilen.» (6)</p>
			<p>Litt nyttig: «Får oss til å bli mer observante.» (2) «Litt uforståelig.» (5)</p>
			<p>Ganske nyttig: «Sier hva som er feil.» (3) «Ofte skrivefeil eller slurvefeil når det står OBS!» (5)</p>
			<p>Svært nyttig: «Påpeking av feil.» (4)</p>
24	Husk tegnsetting i replikker. Enten må du ha punktum, utropstegn eller spørsmåltegn	Lokalt	<p>Unyttig: Ingen elever graderte lærerkommentaren som <i>unyttig</i>.</p>
			<p>Litt nyttig: «Veldig mye å huske på.» (3)</p>

	innenfor replikktegnene, eller komma rett etter.		<p>Ganske nyttig: «Dette er mye bedre enn å bare skrive <i>tegnsetting</i>.» (5)</p> <p>Svært nyttig: «Skal prøve å huske på det.» (2) «Veldig forståelig og læreren skriver hva man burde ha gjort. Lett å gjøre om og huske til neste gang.» (4) «Viktig med lengre kommentar for da vet personen at enten så er det noe du må endre på og som er viktig eller så er det bare ros. Denne kommentaren er svært nyttig, synes jeg.» (4) «Viktig kommentar og godt forklart hva og hvorfor.» (5) «Det står akkurat hva man må gjøre i detaljer, det er konkret og enkelt å følge.» (5) «Supert at man får vite hva feilen er og hvorfor det er feil.» (6)</p>
25	Hvorfor setter du komma her?	Lokalt	<p>Unyttig: «Det er mulig det er feil, men bør ikke ta så hardt i.» (4) ««Du burde ikke sette komma.» høres bedre ut enn et sarkastisk spørsmål.» (5) «Veldig dårlig kommentar, gjør så eleven føler seg dum og det er helt feil skrevet av lærer.» (5)</p> <p>Litt nyttig: «Liker ikke spørsmål i tilbakemeldinger.» (4) «Mangler forklaring, men kan jo få eleven til å tenke litt.» (5) «Kan oppfattes som lite hyggelig, ville heller skrevet «her trenger du ikke sette komma.»» (5)</p> <p>Ganske nyttig: «Kritikk på grammatikk er bra.» (6)</p> <p>Svært nyttig: «Men jeg syns læreren skal forklare eleven på skolen.» (4)</p>
26	Dobbel konsonant	Lokalt	<p>Unyttig: «Unyttig å få samme kommentar flere ganger.» (4)</p> <p>Litt nyttig: «Kjekt med tanke på senere skrivefeil.» (2) «Såne får jeg mange av når jeg må skjerpe meg.» (2)</p> <p>Ganske nyttig:</p>

			«Da husker jeg å gå gjennom det neste gang jeg skriver en tekst.» (4) «Denne kommentaren skjønner man med en gang.» (5)
			Svært nyttig: «Da husker jeg dette til neste gang.» (3) «Ser feilen, men ser også hva som er riktig når det blir kommentert.» (6)
27	Bra! Her har du riktig tegnsetting i replikken.	Lokalt	Unyttig: «En grunn til at man har gjort det riktig er jo fordi man vet det. Unødvendig kommentar.» (4) «Komplimenter er nice, men de hjelper ikke noe.» (5)
			Litt nyttig: «Er ikke nødvendig, men hyggelig.» (6)
			Ganske nyttig: «Det viser at vi gjorde noe som var bra som gjør at vi kan huske sånn at vi gjør det samme igjen på en annen tekst.» (2) «Endelig noe bra!» (2)
			Svært nyttig: «Veldig viktig å vite hva man gjør bra også!» (4) «Det er aldri feil med komplimenter.» (4) «Viktig å kommentere det som er bra også.» (5) «Blir glad når det er positive ting også, så viser læreren at den ser eleven.» (5)
28	Her mangler du et ord.	Lokalt	Unyttig: «Hvilket ord?» (4)
			Litt nyttig: «Hva er ordet?» (4) «Hvilket ord?» (5) «Hvilket ord er viktig.» (6)
			Ganske nyttig: «Kunne vært fint å få vite hvilket ord som mangler, eller hvorfor det mangler.» (6) «Her bør man skjønne selv hva som er feil.» (6)
			Svært nyttig: «Du sier vi mangler noe som får oss til å tenke på det og blir mere observant på sånt.» (2)

			«Husker på å dobbeltsjekke om man har alle ordene neste gang» (3)
29	Fin avslutning	Globalt	<p>Unyttig: «Hvorfor var den fin?» (2) «Hva var fint?» (5)</p> <p>Litt nyttig: «Kunne hatt en bedre forklaring.» (5) «Er ikke nødvendig, men hyggelig.» (6)</p> <p>Ganske nyttig: «Hadde vært fint å få vite hva som er bra så man kan ta det med seg videre.» (6)</p> <p>Svært nyttig: «Fint med en god tilbakemelding på det man gjorde rett.» (3) «Dette gir en god følelse. Og jeg mener det er viktig at lærere ikke bare retter feilene, men også viser deg hva du har gjort bra!» (6)</p>
30	Her svarer du på det oppgaven ber om, men glemmer å si noe om hvordan vennskapet ble styrket?	Globalt	<p>Unyttig: Ingen elever graderte lærerkommentaren som <i>unyttig</i>.</p> <p>Litt nyttig: «Svarte eleven på det oppgaven ba om eller ikke? Igjen, så synes jeg det er unødvendig med spørsmåltegnene.» (6)</p> <p>Ganske nyttig: «Dette forklarer at eleven ikke gjorde hele oppgaven selv om teksten var grei.» (4)</p> <p>Svært nyttig: «Forklarer hvorfor teksten var bra, og hvordan den kunne vært gjort bedre.» (4) «Hvis dette hadde vært min tekst, hadde det vært nyttig til i sammenheng med framtidige tekster.» (5) «Det er viktig for eleven å få vite det om ikke oppgaven er fulgt. Dette kan forklare karakteren.» (6)</p>
31	Du viser at du mestrer å hoppe fram og tilbake i tid når du skriver bra! Vær obs på orddelinga di. Du har en	Globalt	<p>Unyttig: Ingen elever graderte lærerkommentaren som <i>unyttig</i>.</p> <p>Litt nyttig: «Drar fram dette med orddelinga igjen.» (5)</p> <p>Ganske nyttig: «God tilbakemelding med både forslag til forbedring og hva som er gjort bra.» (5)</p>



	tendens til å dele opp ord som ikke skal deles opp.		<p>«Ganske nyttig og bra forklaring til eleven, men kunne kanskje hatt lenger tilbakemelding.» (5)</p> <p>«Fint å få en sånn oppsummering. Viktig å få fram både positivt og negativt.» (2)</p> <p>Svært nyttig:</p> <p>«Læreren sier mye om hva som er bra i teksten også sier læreren noe den personen kan forbedre seg på.» (2)</p> <p>«Du får skryt og du blir retta opp i en liten ting som det er lett å gjøre noe med. Da får man også enda mer lyst til å fortsette med sitt gode arbeid.» (4)</p> <p>«Forklarer positivt i teksten om hva personen var flink til, samt hva den må jobbe mer med.» (4)</p> <p>«Supert å få positive tilbakemeldinger. Bra med enkle og tydelige ting man kan huske på til neste gang.» (6)</p>
32	4	Globalt	<p>Unyttig:</p> <p>«Unyttig uten forklaring.» (4)</p> <p>«Selve karakteren er ikke en tilbakemelding.» (5)</p> <p>Litt nyttig:</p> <p>«Uten en god forklaring.» (5)</p> <p>Ganske nyttig:</p> <p>«Det er greit å få en karakter.» (2)</p> <p>«Så lenge forklaringen som står i lærerkommentar 31 er med. Eller er den unyttig.» (4)</p> <p>Svært nyttig:</p> <p>«Viktig å få vite hvor bra teksten er i det hele siden det er ikke alltid det er lett å skjønne det ut fra kommentarene.» (4)</p> <p>«Karakteren er alltid viktig! Og jeg føler at kommentarene underveis i teksten må stemme med karakteren. Hvis læreren har skrevet at alle tekstene er veldig bra og gir ros alle stedene man har gjort noe bra, kan man få for høye forhåpninger og bli skuffet når man får karakteren.» (6)</p>

## Vedlegg nr. 5: Kvalitative data fra elevintervju

Lærer:	Elever:
<p>Hele oppgava mi, som jeg prøvde å forklare skriftlig under <i>Elevtekstundersøkelsen</i>, går ut på at vi lærere, vi gir jo veldig mange forskjellige typer kommentarer på elevtekster, også er jeg litt nysgjerrig på å finne ut av om for eksempel sterke skrivere liker en annen type form for kommentarer enn svake skrivere. De som får toere og treere opp mot de som femmere og seksere på tekster. Og jeg synes det er interessant å finne ut av fordi at hvis det er sånn at det finnes et sånt mønster, så burde man jo begynne å rette tekster helt annerledes. For nå er det jo litt sånn at alle får tekstene sine rettet på samme måte, så hvis dere bare kunne prøvd å sette ord på hva en god lærerkommentar er. Hvordan bør en lærer kommentere for at dere skal bli motiverte til å bli bedre skrivere?</p>	<p>Elev, karakter 6: <i>Jeg er veldig glad for å få kommentarer som sier hva jeg har gjort feil, eller liksom mer hva jeg kan gjøre bedre. Jeg blir ofte veldig forvirret når det bare er positivt, også får jeg jo ikke en sekser. Og da blir jeg litt sånn, men hvorfor? Jeg vil vite hva som mangler.</i></p>
<p>Ja, for hvis alt ser bra ut, hvorfor får man ikke da en toppkarakter?</p>	<p>Elev, karakter 6: <i>Ja.</i></p>
<p>Lærer: Er det noen bestemt form for kommentar som du synes er dårlige?</p>	<p>Elev, karakter 6: <i>Ja, sånn veldig korte og uspesifikke kommentarer. Sånn hvis de er veldig generelle og de kunne vært skrevet til en hvilken som helst oppgave. Jeg føler vi får sånne litt ofte.</i></p>
<p>Så du liker ikke en kommentar som for eksempel «Tegnsetting». Du vil heller ha «Her må du se på tegnsettingen fordi her er</p>	<p>Elev, karakter 6: <i>Ja, sånn helt konkret, for da er det lettere å lære av det.</i></p>

<p>det ikke riktig med komma, men punktum.»? At du får helt konkret?</p>	
<p>Ja, skjønner. Hva tenker dere andre da?</p>	<p>Elev, karakter 3: <i>Det er bra med positive ting, for det motiverer meg litt mer. Men også at man kan få sånn «Dette var bra» og «Dette kan du jobbe litt mer med». Sånn at læreren utdyper litt mer.</i></p> <p>Elev, karakter 5: <i>Også kanskje utdyper litt mer hva som var bra. Liksom ikke bare skriver dette var bra, men hvorfor det var bra.</i></p>
<p>I det skriftlige materialet, den skriftlige teksten dere fikk se på, så var det helt i starten en kommentar der det stod «Ikke bruk sammenlikningssubjunksjon her.» også stod det etter hvert «Ikke bruk sammenlikningssubjunksjon her siden...»også kom det en utdypning av hvorfor det var feil. Hva tenker dere om sånne typer tilbakemeldinger?</p>	<p>Elev, karakter 4: <i>Det er bedre, for da vet man hvorfor man ikke skal gjøre det. Man skjønner jo ikke det hvis det ikke står.</i></p>
<p>Man orker kanskje ikke å inn i det sjøl, og sjekke selv hvorfor det er feil?</p>	<p>Elev, karakter 6: <i>Nei, men om man gjør det så er det ikke så lett å huske heller, men om man har sett det skrevet, og kan sammenlikne det med teksten man har skrevet, så er det lettere å komme på senere.</i></p>
<p><b>Pleier dere å ha med dere tidligere tekster på tentamen? Ser dere på tidligere tilbakemeldinger?</b></p>	<p>Samtlige elever: <i>Nei.</i></p>

<p>Har dere noen gang opplevd at dere gjør samme feil flere ganger? At dere får samme type tilbakemelding?</p>	<p>Samtlige elever: <i>Ja.</i></p>
<p><b>Lærer forklarer forskjellen mellom lokalt og globalt tekstnivå før intervjuet fortsetter.</b></p>	
<p>Klarer dere å sette ord på om dere synes det er mer nyttig å få kommentar på, for eksempel orddelingsfeil eller at «Her må du kanskje se på sammenhengen fordi innledninga og avslutninga henger ikke helt sammen.» Klarer dere å sette ord på hva dere synes er mest nyttig, hvis det er noe forskjell på det?</p>	<p>Elev, karakter 6: <i>Jeg synes å få tilbakemelding på det globale tekstnivå er mest nyttig fordi det er lettere å huske også føler jeg på en måte at det er litt viktigere, og litt enklere å fortsette med når man først har forstått det. Også er det bedre å gå inn å pirke når du først har en god tekst.</i></p>
<p>Så du tenker at hvis du har det globale nivået «på stell», så kan du gå inn å pirke etterpå?</p>	<p>Elev, karakter 6: <i>Ja.</i>  Elev, karakter 5: <i>Jeg er enig i det som *medelev* sa, de fleste andre feila kan komme av slurvefeil.</i></p>
<p>Føler dere noen ganger at karakter og kommentar ikke henger sammen?</p>	<p>Samtlige elever: <i>Ja.</i>  Elev, karakter 6: <i>Jeg synes ofte jeg får bedre tilbakemeldinger enn karakterer.</i>  Elev, karakter 5: <i>Det syns jeg også.</i></p>

## Vedlegg nr. 6: Informasjonsskriv til elevene

# Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Vurderer vi til liten nytte?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva slags lærerkommentarer dere elever mener er mest nyttige og hvilke dere mener er minst nyttige på skriftlige tekster. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Jeg er nysgjerrig på dette med vurdering av elevtekster, og hvordan man best mulig kan gi dere elever lærerkommentarer dere mener er nyttige. Med nyttig mener jeg kommentarer dere mener gjør dere til enda bedre skrivere. Dette er en masteroppgave som jeg har kalt *Vurderer vi til liten nytte*, og hvem er det vel som kan svare bedre på dette spørsmålet enn dere elever som nå gjennom mange år har skrevet tekster og fått dem vurdert? Jeg er også nysgjerrig på om det finnes noe mønster i hva slags lærerkommentarer man vurderer som nyttige / mindre nyttige i forhold til hvilken karakter man har i skriftlig norsk hovedmål.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

10. trinn har god erfaring med å skrive tekster om blir vurdert av lærere. Derfor er dere en passende målgruppe for dette prosjektet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil prøve å finne ut av dette ved å gi dere en ferdigvurdert elevtekst, og be dere rangere lærerkommentarene på en skala med fire graderinger fra ikke nyttig til veldig nyttig. Jeg vil også be dere skrive ned karakteren dere fikk på terminkortet i første termin. Disse opplysningen vil bli behandlet konfidensielt. Deretter vil jeg gjøre et utvalg av noen elever til et intervju, som selvsagt er frivillig å delta på, der jeg vil stille noen flere spørsmål om deres gradering av lærerkommentarene. Dette intervjuet vil bli tatt opp som lydfil, og kun bli anvendt til dette prosjektet.

Foresatte kan få se spørreskjema/intervjuguide etc. 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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved publikasjon vil du ikke bli gjenkjent.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2021. Så snart prosjektet er avsluttet vil all informasjon lagret om deg bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskolen i Østfold ved Anders Eilertsen.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Retter vi til liten nytte?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *skriftlig vurdering av lærerkommentarer.*
- å delta i *muntlig intervju – hvis aktuelt*
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)