

Tilbakemeldingspraksis i det skriftlige norskfaget på ungdomsskolen

Hva kjennetegner norsklærere på ungdomsskolen sin vurderingspraksis på skriftlige tekster i norskfaget sett i lys av forskning på vurdering for læring?

EIVIND THORSEN OG JONAS BEKKUM

VEILEDER

Gro-Renée Rambø

Universitetet i Agder, 2023

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen for grunnskolelærerutdanningen vår, men den markerer også begynnelsen for utøvelsen av vår profesjon. Masteroppgaven har vært et fjernt prosjekt frem til utdanningens avsluttende år, og nå kan vi se tilbake på fem innholdsrike år med stolthet.

Gjennom utdanningsløpet har mye hendt. Vi har utviklet oss som personer og pedagoger, opplevd pandemi, oppturer, nedturer, og både gode og skuffende sesonger som Manchester United-supportere.

Vi har mange å takke for flotte år gjennom studiet. Vi vil starte med å takke vår veileder, Gro-Renée, for trygg, tydelig og inspirerende veiledning fra start til slutt. Du har gjort skriveprosessen til en positiv opplevelse, bidratt til faglig påfyll og kritiske synsvinkler.

Takk til “lunsgjengen” for gode og nødvendige avbrekk i studiehverdagen. Dere har gitt oss gode refleksjoner, inspirerende samtaler, latterkrampe og for lange lunsjpauser.

Til slutt vil vi også takke våre partnere, Miriam og Kristina, som har støttet oss gjennom hele skriveprosessen. Selv om dere begge til tider har ligget med kvalme og plager fra tidlig svangerskap, har dere gitt oss motivasjon til å fortsette og fullføre masteroppgaven.

Eivind Thorsen og Jonas Bekkum
Kristiansand, mai 2023

Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi undersøkt tre norsklærere sin skriftlige vurderingspraksis til skriftlige tekster på ungdomskolen, og knyttet dette opp mot forskning og teori om skriving, vurdering og vurdering for læring. Oppgavens teorikapittel tar for seg en plassering av norskfaget, læringsbegrepet, skriving, vurdering og utvalgt tidligere forskning.

Undersøkelsens datamateriale er elevtekster som er vurdert med tilbakemeldinger fra de tre norsklærerne. Disse tilbakemeldingene har vi kodet for å skape et kvantitativt bidrag til vår analyse.

Oppgavens problemstilling er: *Hva kjennetegner norsklærere på ungdomsskolen sin vurderingspraksis på skriftlige tekster i norskfaget sett i lys av forskning på vurdering for læring?* Våre resultater viste blant annet en variert vurderingspraksis, med ulike kjennetegn knyttet til den enkelte lærer og elevens måloppnåelse. Etter å ha analysert tilbakemeldingene, viste resultatene en samlet VFL-prosent på 50% noe som vi anser som relativt høyt, og som er tilnærmet likt Eriksens (2018) resultater. Vi har i oppgaven trukket frem det vi tolker som et manglende tolkningsfelleskap for vurderingspraksis i den skriftlige tilbakemeldingen i norskfaget blant lærerne. Videre har vi også diskutert tidligere forsknings begrepsbruk når det kommer til *effektiv* tilbakemelding og *nytte*.

Abstract

In this master's thesis, we have examined the written assessment practices of three Norwegian language teachers for written texts in secondary school (grade 8-10) and related this to research and theory on writing, assessment, and assessment for learning. The theoretical chapter of the thesis discusses the position of the Norwegian subject, the concept of learning, writing, assessment, and selected previous research. The data material of the study consists of student texts that have been evaluated with feedback from the three Norwegian language teachers. We have coded this feedback to create a quantitative contribution to our analysis.

The research question of the thesis is: *What characterizes the assessment practices of Norwegian language teachers in secondary school for written texts in the Norwegian subject in light of research on assessment for learning?* Our results showed a varied assessment practice, with different characteristics related to each teacher and the student's goal achievement. Our results showed a total AfL (Assessment for Learning) percentage of 50%, which we consider relatively high and almost similar to Eriksen's (2018) results. In the thesis, we highlighted what we interpret as a lack of shared interpretation of assessment practices in the written feedback in the Norwegian subject among the teachers. Furthermore, we also discussed previous research's use of concepts regarding *effective* feedback and *usefulness*.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn.....	7
1.2 Problemstilling.....	8
2 Teori og skolens styringsdokumenter	10
2.1 Norskfaget i tid og rom	10
2.1.1 Norskfaget i LK20	12
2.1.2 Norsk som kulturfag.....	13
2.1.3 Norskfaget som identitetsfag	14
2.1.4 Norskfaget som redskaps- og dannelsesfag	16
2.2 Hva er læring?	18
2.3 Skrivning	20
2.3.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet	20
2.3.2 Fem prinsipper på god skriveopplæring.....	23
2.3.3 Skrivning i norskfaget på ungdomsskolen.....	24
2.3.4 Skrivning i norsktimene på ungdomsskolen - en undersøkelse	25
2.4 Vurdering	27
2.4.1 En kort bakgrunn for vurdering	28
2.4.2 Proessorientert skrivning.....	28
2.4.3 Summativ og formativ vurdering	29
2.4.4 Vurdering for læring	29
2.4.5 Kritikk til vurdering for læring	31
2.4.6 Vurdering av skriftlige tekster	33
2.4.7 Kvalitet i tilbakemelding.....	35
2.5 Eriksen (2018), Normprosjektet og Hattie & Timperley (2007).....	38
2.5.1 Norsk læreres skriftlige tilbakemelding i norskfaget.....	38
2.5.2 Normprosjektet.....	39
2.5.3 Hattie & Timperley (2007)	40
2.6 Oppsummering.....	41
3 Metode	42
3.1 Deltakere og datamateriale	42
3.2 Kodeskjema.....	45
3.3 Analysemetode og pålitelighet.....	48

4 Analyse.....	51
4.1 Presentasjon av analysematerialet	51
4.2 Lærer 1.....	52
Oppgavetekst og vurderingskriterier.....	52
Beskrivelse av diagram 1 og 2	54
Struktur i tilbakemeldinger	56
Kvalitet i tilbakemeldingene	57
4.3 Lærer 2.....	58
Oppgavetekst og vurderingskriterier.....	58
Beskrivelse av diagram 3 og 4	61
Struktur.....	63
4.4 Lærer 3.....	63
Oppgavetekst og vurderingskriterier.....	64
Struktur.....	67
Beskrivelse av diagram 6	66
Beskrivelse av diagram 6	67
4.5 Tilbakemeldingenes innhold	70
4.6 Oppsummering.....	70
5 Diskusjon	72
5.1 Elevsyn.....	72
5.2 Begreper.....	73
5.3 Elevers oppfatning av tilbakemeldinger	74
5.4 Tilbakemeldinger i forhold til måloppnåelse.....	76
5.5 Sammenligning med Eriksens (2018) resultater.	80
5.6 Sprikende vurderingspraksis blant lærer 1, 2 og 3.....	82
5.7 Hvor effektive er skriftlige tilbakemeldinger?	85
5.8 Eksempler på tilbakemeldinger fra lærer 1, 2 og 3	86
5.9 Skrivetrekanten og Skrivehjulet	88
5.10 Her-og-nå-fokus.....	88
6 Konklusjon	89
6.1 Implikasjoner for videre forskning	91
6.2 Implikasjoner for praksis.....	91

6.3 Hva nå?.....	92
7 Kilder	93
Vedlegg 1 – Brev for innsamling av analysemateriale	99

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

Skriftlig vurdering i norskfaget er noe alle norsklærere er kjent med. Det er også nedfelt i planverket som en vesentlig del av arbeidet som norsklærer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skriftlige tilbakemeldinger på ulike typer tekster er en del av vurderings- og dokumentasjonsarbeidet for norsklæreren i skolen i dag. Vurdering av enkeltelevens arbeid med ulike tekster og oppgaver er viktig som en del av veiledningsprosessen som skal bidra til at eleven får utviklet sine ferdigheter i faget. Det er også en del av arbeidet om å gi tilpasset opplæring til alle elever. Formelt er dessuten norsklæreren pliktig til å gi standpunkt karakterer i norsk muntlig og i norsk skriftlig etter 10. trinn, og Kunnskapsdepartementet (2019, s. 18) fastslår at læreren skal gi en summativ vurdering som gjenspeiler kompetansen eleven har vist gjennom et utvalg tekster i ulike sjangre og til ulike formål. Dette er karakteren eleven sitter igjen med etter endt skolegang. Den formative vurderingen som eleven mottar gjennom hele skoleåret, skal være med på å utvikle og hjelpe eleven til å nå de målene som er satt. En overordnet målsetting er at tilbakemeldingene skal bidra til å motivere og fremme læring hos elevene. Elever i grunnskolen har gjennom opplæringsloven krav på vurdering i fagene som gir dem tydelige mål og kriterier, faglig relevante tilbakemeldinger, råd om forbedring og involvering i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Gjennom teori og erfaringer fra skolen har vi blitt introdusert til flere ulike måter å gjennomføre denne praksisen på, samt sett variasjonen i innholdet i de skriftlige tilbakemeldingene i norskfaget. Når vi har observert og diskutert skriftlig vurdering i norskfaget med ulike lærere, har vi fått innblikk i det vi opplever som en variert og ulik vurderingspraksis i skolen i dag. Vi opplever for eksempel at lærere ofte ikke vil hevde at de har funnet en skriftlig vurderingspraksis som er bedre enn noe annet. Dysthe og Hertzberg påpeker at det finnes for lite forskningsbasert kunnskap om hvordan lærere gir respons i det norske klasserom (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 39). Dette gjelder både skriftlig vurdering og andre vurderingsformer. Om dette handler om at de ikke kjenner til det de tenker er ordentlig gode metoder for vurdering, eller om de mener vurderingsmetodene de *alltid* har brukt fungerer på en god måte, er for oss ikke kjent. Uansett er det et interessant felt å utforske videre, gitt den posisjonen vurdering og tilbakemeldingspraksis har i dagens skole.

Haanæs (2009, s. 356) sier at den skriftlige tilbakemeldingen skal ha et langtidsperspektiv som skal støtte elevens skriveutvikling, bidra til å skape forståelse av seg selv som skriver, hjelpe å utvikle den faglige innsikten og legge et grunnlag for å utøve elevautonomi. Våre erfaringer og observasjoner fra den skriftlige tilbakemeldingen i norskfaget er at tilbakemeldingspraksisen ikke nødvendigvis er i tråd med det Haanæs sier. Haanæs (2009) sin forståelse av den skriftlige vurderingen ser vi på som en god beskrivelse av den skriftlige vurdering knyttet til vurdering for læring. Dette legger et grunnlag for vår undersøkelse, hvor vi ønsker å se nærmere på vurdering for læring i den skriftlige tilbakemeldingspraksisen i norskfaget på ungdomsskolen.

Våre erfaringer samsvarer med mye tidligere forskning som er gjort på temaet. Black og Wiliam (1998, s. 18) refererer til studier gjort om vurdering i skolen, og konkluderer med at mange lærere kjenner på en følelse av å være overveldet, og av utrygghet, skyld, sinne og frustrasjon når det kommer til vurdering. Følelsene kan knyttes opp mot utfordringer med å holde oversikt på og ha språket til å snakke om barns lese- og skriveutvikling. Selv om ikke formativ vurdering er et nytt fenomen, har skriftlig vurdering i norskfaget hatt en tradisjon for summativ vurdering, gjerne i form av begrunnelse for en gitt karakter. Det krever mer av en lærer å gi gode, konstruktive tilbakemeldinger som sender eleven i riktig retning for å videreutvikle og forbedre seg, enn å gi en vurdering av hva eleven har tatt til seg av kunnskap etter endt undervisning. Videre skriver Black og Wiliam (1998, s. 18) at lærerne i studiet var uvitende om andre læreres vurderingspraksis, samt at de fant det utfordrende å stole på andre læreres vurderingsarbeid. Dette er interessant sett i lys av vår oppfatning av at lærere synes det er vanskelig å fastslå nøyaktig hva som er en god tilbakemeldingspraksis. Berge (1993, sitert i Otnes et al., 2021, s. 12) sier at lærerne trenger et *tolkningsfelleskap* som skal være med på å sikre elevene og vurderingene av deres arbeid, og for å utvikle evnene til vurdering. Nyere skriveforskning og arbeid med skriveprøver i Norge, viser at lærere ofte er uenige om kvaliteten på elevtekster. Det kan tyde på at lærerne ikke nødvendigvis har en felles forståelse av hva skriving er og hvilken funksjon den kan ha i ulike sammenhenger (Otnes et al., 2021, s. 12).

1.2 Problemstilling

Vurdering generelt har en lang og solid tradisjon i norsk skole. I og med at vurdering er direkte koblet opp mot elevenes læring og at en del tidligere forskning har vist at det synes å

være usikkerhet og uenighet blant lærere om hva som er god vurderingspraksis og hva kjennetegn på kvalitet i elevenes tekster er, ønsker vi å se nærmere på nettopp vurderingspraksis. Vi vil sette fokus på hva forskning sier om vurdering i skolen og vurdering for læring, og knytte dette opp mot vurderingspraksisen i norskfaget på ungdomstrinnet. Gjennom å kategorisere og analysere tilbakemeldinger gitt av lærere, vil vi belyse problemstillingen:

Hva kjennetegner norsklærere på ungdomsskolen sin vurderingspraksis på skriftlige tekster i norskfaget sett i lys av forskning på vurdering for læring?

I arbeidet med problemstillingen vil vi med bakgrunn i et utvalg elevtekster og lærernes tilbakemeldinger på disse, også belyse disse forskningsspørsmålene:

1. Hvilke typer tilbakemeldinger forekommer blant lærerne som har vært informanter i prosjektet vårt?
2. Er tilbakemeldingskommentarene i tråd med VFL-prinsipper?
3. Hvilke generelle tendenser kan vi identifisere i skriftlige tilbakemeldinger blant lærerne vi har observert?

Vi ønsker å undersøke hvilke kjennetegn den skriftlige vurderingen i norskfaget på ungdomsskolen har, og hvordan vurdering for læring er operasjonalisert i tilbakemeldingspraksisen. Dette vil gi en indikasjon på vurderingspraksisen blant norsklærere på ungdomsskolen, selv om en generalisering ikke er målet for denne oppgaven (og heller ikke mulig). Oppgaven vil kunne gi interessant informasjon om reell vurderingspraksis fra tre forskjellige lærere. Dette knyttet opp mot analysen og tidligere forskning, vil kunne bidra med innsikter og generelle tendenser i vurderingspraksisen blant norsklæreren på ungdomsskolen.

2 Teori og skolens styringsdokumenter

Formålet med teorikapitlet er å presentere nasjonal og internasjonal teori og forskning om vurdering, vurdering for læring, skriving og skriveopplæring. Dette vil være teori som belyser temaet for oppgaven på en relevant måte. Vi vil først beskrive norskfaget slik det ser ut i skolen i dag ut ifra teori og skolens rammeverk. Her vil vi se på viktigheten av faget og dets relevans for faglig utvikling, men også utvikling av eleven som menneske. Læringsbegrepet er sentralt for å kunne si noe om tilbakemeldingspraksisen til lærere, og vi vil derfor definere læring sett fra ulike læringsteorier. Videre vil vi komme inn på teori om skriving og hvilken plass skriving har i norskfaget. For å kunne besvare og belyse problemstillingen på best mulig måte, ser vi det som relevant å si noe om hvorfor elevene trenger skriveopplæring og hvordan dette blir gjort på ungdomsskolen. Didaktiske modeller og hjelpemidler som skrivehjulet og skrivetrekanten vil bli forklart som modeller for hvordan skriveopplæringen kan foregå. Deretter skriver vi om vurdering, da mye av fokuset i oppgaven dreier seg om læreres vurderingspraksis i norskfaget. Vi vil til slutt komme inn på spesielt interessante undersøkelser og forskning som er gjort om vurdering for læring i norskfaget, som er en vesentlig del av hvordan lærere i dag skal vurdere elevers arbeid og arbeidsprosess. Det har blitt gjort mye forskning på temaet vurdering tidligere, både i norsk og internasjonal skole, og noe av dette vil bli presentert i slutten av teorikapitlet. Vi har her fokusert på enkelte arbeider innenfor tidligere forskning og tidligere gjennomførte undersøkelser som vi mener kan være særlig relevante for å belyse problemstillingen vår og resultatene vi finner, som vil bli presentert senere i oppgaven.

2.1 Norskfaget i tid og rom

«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik innledes kapitlet om norskfagets relevans og sentrale verdier. Jon Smidt (2018, s. 13) tolker dette dithen at alle de fire innledende honnørordene har noe til felles. Setningen plasserer eleven inn i en historie og et samfunn – i tid og rom, slik Jon Smidt (2018) beskriver det. I utsagnet forutsettes det at norskfaget kan hjelpe eleven til å orientere seg og få et nytt perspektiv på historien og samfunnet de er en del av (Smidt, 2018, s. 13). I denne delen av teorikapitlet vil vi forsøke å plassere norskfaget i dagens kontekst og se på de overordnede, faglige diskursene som er en del av norskfaget. Her vil vi se nærmere på norskfaget som kulturfag, dannelsings- og redskapsfag, og norskfaget som et identitetsfag. Vi

vil presentere rammeverket for faget, og til slutt se nærmere på læringsbegrepet sett ut ifra læringsteorier.

Smidt (2018) beskriver sin forståelse av norskfaget (og skolen) som et sosialt rom hvor stemmer møtes og utfordres. Norskfaget handler om språklige ytringer og tekst i tid og rom. Det handler om å gi unge mennesker mulighet til å forstå og svare på, skape og bruke språk og tekster (Smidt, 2018, s. 91). Bjørn K. Nicolaysen kaller dette for «tilgangskompetanse», som er et nært beslektet begrep til *literacy*. En tidligere definisjon av literacy-begrepet handlet om å kunne lese og skrive eller å kunne delta i sosiale handlinger gjennom lesing eller skriving. Penne (2010, s. 28) argumenter for at dette ikke er nok i dagens informasjonssamfunn, og viser til Unescos definisjon fra 2004 som en mer passende definisjon:

«Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society.»
(Unesco, 2004).

Ifølge Penne (2010) er målet for literacy å skape en større bevissthet om «språkmakt» i et samfunn der stadig mer handler om språklig makt. Literacy-begrepet handler om å bidra til å bygge ut en bevissthet knyttet til samfunnets gjeldende «maktbruk» som vi utsettes for i hverdagen. Norskfaget har en viktig rolle i utviklingen av denne bevisstheten til språkmakt, ved å blant annet utvikle en kritisk tilnærming til tekst og språk.

Norskfaget har gjennom tidene vært preget av uenighet, dynamikk og endring. Med nye læreplaner implementeres nye ideer, samtidig som vi ser at nye ideer dukker opp igjen i en litt annen form. Aase (2019) skriver om 70-tallets debatt om norskfagets innhold og grenser, 80-tallets revolusjonering av skrivepedagogikken med sjangerpedagogikk, 90-tallets formalisme i kollisjon med elevenes kreativitet, og 2000-tallets debatt om danning og literacy i kjølvannet av PISA-undersøkelsen dette året (som skapte mye debatt knyttet til norske elevers kompetanse i lesing og skriving), og læreplanverket LK06. Ved utviklingen av det nye læreplanverket fra 2020, våkner en norskfaglig debatt til live igjen, knyttet til norskfaget som kulturfag og opplæringens kulturelle dimensjon. Frykten for et norskfag som et instrumentelt

ferdighetsfag, i motsetning til norskfaget som kulturopplærings frontfigur, skaper igjen debatt etter at Ludvigsen-utvalget i NOU 2015:8 mente at noen av kultur- og litteraturdelenene i norskfaget (og resterende språkfag) kunne reduseres til fordel for arbeid med språklig kommunikasjon. Lars August Fodstad stiller følgende spørsmål i innledningen til sitt kapittel i boken *Det (nye) nye norskfaget* (2019): «Er kulturarvens paradefag i ferd med å bli et instrumentelt ferdighetsfag uten substans?» (Fodstad, 2019, s. 61). I samme bok presenterer Aase (2019) fire faglige hovedområder/diskurser som har oppstått i den faglige debatten: den instrumentalistiske, den kulturorienterte, den dannelsorienterte og den moderne (Aase 2019, s. 17). Det finnes ulike syn på norskfaget og hvordan de fire faglige diskursene burde vektlegges. Debatten reiser dermed et spørsmål om hvorvidt faget skal begrunnes innenfra, eller om fagets begrunnelse burde være styrt av ytre kompetansebehov. Om det er hensiktsmessig at fagets begrunnelse er utarbeidet fra fagets indre, altså av fagets egne utøvere, forskere og talspersoner, eller at fagets begrunnelse er styrt av et ytre kompetansebehov i samfunnet og styrt av politiske beslutningstakere, er del av debattens kjerne.

2.1.1 Norskfaget i LK20

Både overordnet del av læreplanen, kjerneelementene i faget og ikke minst kompetansemålene for de ulike trinnene forteller oss hva norskfaget er og skal inneholde og hvordan det er bygd opp. Faget har ikke alltid sett ut slik det gjør i dag, og hver læreplan har satt sitt preg på norskfaget. Som tidligere nevnt er kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling sentralt i norskfaget i LK20. Flere av disse blir beskrevet nærmere (se 2.1.2, 2.1.3 og 2.1.4).

Norskfaget har seks kjerneelementer som alle tar for seg viktige sider ved norskfaget. Et av kjerneelementene sier noe om skriving; skriftlig tekstskaping. Kjerneelementet er svært komplekst, og er spesielt viktig i vår oppgave, da vi har fokus på skriving og skriveopplæringen. Derfor gjengir vi ordlyden i sin helhet:

«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 tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Det nevnes mange aspekter som skal være med i skriveundervisningen i norsk skole. Stikkord som meningsfull, hovedmål og sidemål, sjanger og formål skal prege skriveopplæringen. Ikke minst blir vurdering nevnt i form av å vurdere andres tekster og bearbeide sine egne tekster, som er helt essensielle faktorer ved vurdering for læring, som er et særlig fokus i dagens læreplan. Selv om det kun er et fåtall av kompetansemålene etter 10. trinn som direkte nevner skrivning, vil skrivning likevel være en viktig del å mestre på flere ulike måter for å oppnå høy måloppnåelse i faget. Skrivekompetanse er også svært viktig for å kunne mestre de andre fagene i skolen. Skrivning er beskrevet som en grunnleggende ferdighet i alle fag (mer om skrivning som grunnleggende ferdighet i kapittel 2.3.1) og er en viktig faktor i elevenes læringsprosess. Ikke bare er det en viktig faktor for læring, men det er også en vesentlig egenskap å beherske i livet. I samme kapittelet blir det presentert et prosjekt som kunne vise at økt fokus på skriveopplæring, økte prestasjonen i alle de andre fagene på skolen. Skrivning er med andre ord en sentral ferdighet å mestre på helt generelt grunnlag.

2.1.2 Norsk som kulturfag

Læreplanverket og debatten om norskfagets kulturelle innhold viser at norskfaget har vært, og er, en viktig del av den kulturelle opplæringen. Men hva er kultur? Det kan være lett å se på kultur som noe som foreligger som en arv eller en skatt. Noe som vi må ta vare på og foredle. Men kultur kan også ses på som noe dynamisk, noe som er i stadig forandring, noe vi er en del av og som er en del av oss (Smidt, 2018, s. 97). Et slikt syn på kultur gjenspeiles i gjeldende læreplanverk hvor kulturbegrepet har en sentral plass i flere av læreplanens deler. Med et dynamisk syn på kultur, er norskfaget i aller høyeste grad et kulturfag. I norskfaget forekommer en form for kulturformidling hvor tekster bearbeides, tolkes, endres og skapes i norsktimene (Smidt, 2018, s. 97). Skjønnlitteratur, musikk, kunst, taler, essay og teater er alle former for kultur. Også sakprosaen, som likestilles med skjønnlitteraturen i læreplanverket, er kultur. Former for tekst har altså en sentral rolle i kulturbegrepet og norskfaget har dermed en oppgave i å utvikle elevenes evne til å navigere i et tekstbasert samfunn, gi elever forståelse av tekstenes makt, og utvikle elevenes evne til å tolke både gamle og nye tekster (Penne, 2010, s. 210). Nicolaysen (2005) skriver om hvordan litteratur, i alle varianter, gir rom for å tolke verden på en helt eller delvis annerledes måte. Det er rom for å se verden uten faste rammer, makter og forventninger. Videre kan litteraturen bidra til en større forståelse av oss selv som personer, gjennom litteraturens estetiske dimensjoner.

Hvordan kan norskfaget bidra til en slik kulturforståelse som Penne (2010), Nicolaysen (2005) og Smidt (2018) omtaler? Smidt (2018, s. 103) argumenterer for at kulturforståelse bare kan utvikles gjennom aktivt arbeid med kulturens ulike uttrykk. Gjennom arbeid i norskfaget, eksempelvis gjennom skriving, arbeider vi ikke bare med teksten, men også med oss selv, med kunnskapen om tekstens tema, mottakere og bruk. Arbeidet bidrar til utvikling av identitet, kunnskap og kultur. Måten vi snakker og skriver på er kulturelt betinget (Dysthe et al., 2010, s. 15). Det vil si at måten vi snakker og skriver på er avhengig av hvilken kulturell kontekst vi snakker eller skriver i. Dysthe et al. (2010, s. 16) har et syn på skriving som både en individuell og sosial aktivitet. Ved å lese andres tekster blir man en deltaker i en samtale mellom deg og forfatteren. Det samme gjelder ved skriving, når man refererer til andres tekster eller når teksten din blir lest av andre. Bakhtin (1998, her i Dysthe et al., 2010, s. 16) sier at man som skriver befinner seg midt i en kontinuerlig dialog som strekker seg både fremover og bakover. Dette kan knyttes til det Smidt (2018, s. 101-102) skriver om kulturforståelse og kulturdeltakelse. Deltakelse i samfunnet og kulturen for alle, er et mål for skolen. Gjennom norskfagets arbeid, eksempelvis med skriving, blir man en aktiv deltaker i en dialog i samfunnet og i kulturen. Smidt (2018, s. 103) mener at kulturforståelse og kulturkunnskap utvikles som ledd i en produktiv prosess. Gjennom aktivt arbeid med kulturens uttrykk og ytringer, egne og andres, kan kulturforståelse og kulturkunnskap utvikles. Norskfagets ansvar i lese- og skriveopplæringen gjør norskfaget til et sterkt kulturfag. Skriving står sentralt i norskfaget og er en også en del av den kulturelle diskursen ved norskfaget. Gjennom skriving arbeider vi med oss selv, kunnskapen om tekstens innhold, tekstens mottaker og tekstens funksjon, og den inviterer eleven inn som deltaker i kulturen (Smidt, 2018, s. 103). Derfor er det sentralt å se på tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis, da elevene her får en inngang til hvordan deres egne tekster kommuniserer inn i en slik kulturell kontekst.

2.1.3 Norskfaget som identitetsfag

I et sterkt mediebasert samfunn med tekst, makt og påvirkning for barn og unge, har norskfaget flere viktige sentrale aspekter. Ved siden av norskfaget som et danningsfag, redskapsfag og kulturfag, er faget også et sentralt fag i elevenes identitetsutvikling. Penne (2001, s. 34) skriver om dagens samfunn hvor mennesker gir slipp på trygge kulturelle og tradisjonelle rammer, og fremstår mer som «verdensborgere» som er fristilt fra fortid, familie, sted og samfunn. Penne (2001, s. 34) mener at dagens individ lever mere fritt, og har av den

grunn enda flere muligheter og valg, men er også mere utsatt i en skiftende og uforutsigbar verden. For individet handler det om å skape meningssammenhenger, å forstå hvem man er og hva man vil være, og hva man skal gjøre – det handler om identitet.

Anthony Giddens (1996, her i Penne, 2001) har videreutviklet Meads teorier om «meg-et» og «jeg-et». Giddens (1997, her i Fauske, 1998) kaller dette det moderne selvet, og mener det er et refleksivt prosjekt. I dette inngår dagens unges stadige posisjonering av hvem en skal være, hva en skal gjøre og hvordan en skal handle. Videre er de unge nødt til å reflektere og begrunne valgene sine språklig. I det moderne samfunn skjer det stadig store endringer og det å holde på sosiale identiteter mellom generasjon til generasjon, er vanskelig. Derfor er det individet selv som må konstruere sin egen identitet (Fauske, 1998, s. 6). Å skape en bevisstgjøring om at individet er ansvarlig for seg selv og for sin fremtid, mener Penne (2001, s. 35) er en språklig prosess. «Selvet må skapes *refleksivt* gjennom språket. Individets aktive handlinger, valg og ikke-valg må *begrundes* gjennom språket. Handlinger og hendelser som blir påført individet, må *tolkes* gjennom språket. Det moderne selvet konstrueres i språket – gjennom språket», skriver Penne (2001, s. 35). Et slikt språk krever et mer avansert språk enn hverdagspråket. Det krever evnen til å se andres perspektiver og sette seg inn i andre kontekster, det krever evnen til å se seg selv fra et annet perspektiv, det krever evnen til å vurdere handlinger og evnen til å handle etisk.

Viktor Sjklovskij (1893-1982) forsøkte å beskrive det litterære språket, og hevdet at det er stor forskjell på det estetiske språket og det daglige språket. Han hevdet at dagligspråket bruker vi uten å tenke over det, mens det estetiske språket «avautomatiserer» språket og skaper en bevissthet over det (Penne, 2001, s. 220). Ut ifra Giddens (1996) og Penne (2001) kan vi se at språket er en viktig faktor i individets identitetsutvikling, og norskfaget har her en viktig rolle i å utvikle barn og unges språk. Gjennom litteraturen kan elevene utvikle evnen til å se seg selv fra et annet synspunkt og ta stilling til andres standpunkt. Norskfaget kan bidra til refleksivitet hos individet, og bidra til å styrke det frie individets meningsskaping (Penne, 2001, s. 222). Både sakprosa og skjønnlitteratur spiller en sentral rolle i opplæringen, både gjennom skriving og lesing, noe som kommer frem av læreplanverket som vektlegger sakprosa og skjønnlitteratur likt. Ifølge Penne (2001, s. 222-223) er norskfagets viktigste oppgave å gi elevene de kulturelle verktøy som skal til for å tolke mening inn i verden.

2.1.4 Norskfaget som redskaps- og dannelsesfag

Skolens samfunnsmandat er å danne og utdanne elever (Stray, 2018). Skolen skal fremme elevers læring, utdanning, og danningsfag. Norskfaget spiller en stor rolle i skolens oppdrag ettersom norskfaget er skolens største fag. Norskfaget som redskaps- og dannelsesfag representerer to overordnede perspektiver på norskfaget. Norskfaget som redskapsfag handler om at norskfaget skal bidra til å gi elevene kunnskapen som er nødvendig for videre skolegang, utdanning, arbeid og i samfunnet generelt. Man kan si at norskfaget er et tekstfag, med utgangspunkt i et utvidet tekstbegrep. Elevene skal, gjennom arbeid i faget, utvikle sin evne til tekstresepsjon, tekstproduksjon og tekstrefleksjon (Hamre, 2017, s. 22). Resultatene fra PISA-testen i 2006 skapte stor debatt om norske elevers resultater da det kom frem at norske elever presterte under OECD-snittet og oppnådde lavest poengsum blant de nordiske landene (Roe et al., 2007, 29. november). En rekke tiltak ble satt i verk, og Stortinget vedtok at det skulle satses på fem grunnleggende ferdigheter i norsk skole – skriving, regning, lesing, muntlighet og digitale ferdigheter. Implementeringen av de grunnleggende ferdighetene kaller på norskfaget som et redskapsfag, og knytter det til literacy-begrepet som «tool for learning» (Hamre, 2017, s. 25). De fem grunnleggende ferdighetene er verktøy for videre læring, og norskfagets innhold er sentralt i utviklingen av de grunnleggende ferdighetene. Norskfaget som dannelsesfag handler om et mer overordnet perspektiv. Faget som dannelsesfag har en kulturell, samfunnsmessig og historisk komponent, som bidrar til å gi elevene innsikt i tekstsamfunnet og til den enkeltes identitet (Hamre, 2017, s. 15-16). Laila Aase (2003, sitert i Aase, 2005a) definerer dannelsesbegrepet slik: «En sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i de vanlig, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tankemåter, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et variert felt» (s. 17).

Aase (2005b, s. 70) legitimerer norskfagets nytte og dannelsesgrunnlag gjennom at elevene skal utvikle en tekstkompetanse som skal gjøre elevene i stand til å bli deltakere av tekstsamfunnet, ved å tolke og forstå andres og egne tekster. Det ligger en demokratisk målsetting i dannelsesoppdraget. For å kunne mestre og være deltaker av tekstkulturen, krever dette en forståelse av sin egen rolle som språkbruker. Det betyr at man vet noe om formålet med det man sier eller skriver, og at man utvikler sensitivitet for mottaker, virkemidler og hensikt med egne tekster (Aase, 2005b, s. 70). Aase (2005b) presenterer norskfagets dannelsespotensial i fire følgende forhold:

- Fagets særegne posisjon som språkfag. Å utvikle språk er å utvikle tanke.

- Faget som forvalter og fortolker av tekster – samtidens og fortidens.
- Faget som offentlig praksisarena for utforskning, utvikling og fortolkning av skriftlige og muntlige tekster.
- Fagets potensial for å utvikle fleksibilitet i tenkemåter, potensial for kritisk tenkning, for blikket på språket og alle de kulturformene vi skaper med og uten språk (Aase 2005b, s. 69).

Å kunne forklare eller beskrive noe skriftlig på en måte som gjør egen tekst forståelig for mottaker, er en nødvendighet i dagens moderne tekstsamfunn. Men en tekst inneholder mer enn bare en beskrivelse eller forklaring. En tekst inneholder forfatterens valg av innhold, tekstens intensjon og funksjon, og tekstens kontekst. Å forstå disse valgene, tekstens makt, er en form for kulturell kompetanse som inngår som en viktig del av danningen. Forfatteren tar i bruk en rekke kunnskaper og egenskaper, og viser hvem han er gjennom språket, kunnskapen, perspektivet, og vurderingene i teksten (Aase, 2005b, s. 72).

Smidt (2018, s. 116) mener også at norskfaget har en sentral rolle i elevenes dannelsesprosess, da faget åpner opp for stemmer og ytringer fra alle tider og steder. Han benytter dannelsesreise som en metafor for det å møte det nye og ukjente. Danning skjer når man forlater hjemmet, det kjente og trygge, og beveger seg ut mot det ukjente. I møtet med nye kulturer, tenkemåter, språk og kunnskaper, skjer danningen. Danning innebærer evnen til å endre perspektiv, å se verden på en annen måte, med et annet perspektiv (Smidt, 2018, s. 116-118). Skolen er ikke bare en øvingsarena for fremtidens samfunnsdeltakelse. Det er en arena hvor elever deltar i reelle samtaler og ytringer, og for noen den eneste offentlige arena barnet deltar i. Vi kan knytte Smidt (2018) sin tolkning av danning som endring av perspektiv, til Aase (2012, s. 54) sin beskrivelse av *demokratisk danning*. Med demokratisk danning mener Aase (2012) at det ikke bare handler om deltakelse for seg selv, men å kunne trekke inn overordnede strukturer og verdier i det offentlige rom, og kunne reflektere og se muligheter for deltakelse for andre og seg selv. I et pluralistisk og multikulturelt samfunn, er en slik demokratisk danning, og evne til perspektivendring, viktig.

De valgene som skriveren gjør i en skriveprosess, krever dømmekraft. Tilpasningen av innhold, intensjon og funksjon, tilpasset kontekst, krever skjønn og innsikt i hvordan vi vanligvis tenker innenfor vårt kulturområde. Slik kompetanse kan kobles til flere kunnskaper og begreper som literacy, danning og Aristoteles tredje kunnskapsområde, *phronesis* (Aase,

2012, s. 54-55). Danning er ikke en automatisk gevinst ved deltakelse i norskfaget. Det krever innsats både fra lærer og elev. Eleven må involvere seg i opplæringen med sin egen tenking og kompetanse. Videre må læreren legge til rette for at eleven blir utfordret på egen tenking og virkelighetsforståelse. Dette er en prosess som skjer over lang tid, som ikke er lett å planlegge, observere eller vurdere. Det krever dermed at lærerne skaper læringssituasjoner som skaper rom for kommunikasjon med egne og andres tekster. Læreren må skape muligheter for refleksjon der eleven blir utfordret i sin tenking og virkelighetsoppfatning (Aase, 2012, s. 55). Dette skaper evnen til perspektivendring. Å skape rom for kommunikasjon med egne og andres tekster kan knyttes til de fire prinsippene for vurdering for læring, som vi skal se nærmere på i kapittel 2.4.4.

2.2 Hva er læring?

For å kunne undersøke læreres tilbakemeldingspraksis i det skriftlige norskfaget på ungdomskolen, er det essensielt å se på hvordan begrepet læring kan forstås. Säljö (2009) forsøker i sin artikkel å definere hva det komplekse begrepet læring er ut ifra læringsteoriene behaviorismen, kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori. Vi vil her koble lærernes tilbakemeldingspraksis til læringsbegrepet og de ulike læringsteoriene, og redegjøre for undersøkelsens syn på læringsbegrepet.

I behaviorismen kan lærerens tilbakemeldinger ses på som en stimulus med ønske om å endre atferd (Säljö, 2009, s. 206-207). Med et behavioristisk syn på læring, blir læring sett på som en endring av atferd, for eksempel ved at eleven skriver bedre etter å ha tatt til seg tilbakemeldinger fra lærer. Tilbakemeldingen blir dermed en form for stimulus for eleven og fungerer som et redskap til reduksjon av uønsket adferd (f.eks. skrivefeil, tegnsetting) eller forsterking av ønsket adferd. Selv om det kan forekomme elementer av dette, vil det behavioristiske synet på læring ikke være så veldig sentralt i vår forskning, ettersom analysen vår ikke tar utgangspunkt i en adferdsendring over tid for eleven.

I kognitiv læringsteori kan tilbakemeldingen ses på som et resultat av at læreren har anvendt kognitive ressurser for å vurdere en elevtekst. Tilbakemeldingen er utformet på en slik måte at den setter i gang en kognitiv prosess hos eleven som gir en økt forståelse av hva en god tekst er (Eriksen, 2018, s. 4). Innenfor kognitiv læringsteori, blir læring sett på som en endring i elevens kognitive strukturer med mer kunnskap, økt forståelse og høyere grad av mestring av

ferdigheter. Lærerens tilbakemeldinger kan ses på som en medierende ressurs for å gi eleven informasjon om hvordan eleven skal meste skriveoppgaven på en bedre måte (Eriksen, 2018, s. 4). Å endre kognitive prosesser er en komplisert og tidkrevende oppgave, og det krever innsats fra elevens side, som må prosessere tilbakemeldingen og omstille sine kognitive evner til å skrive bedre. Dette krever også en indre motivasjon for læringen hos eleven. Det kognitive synet på læring har noe plass i vår analyse ettersom vår undersøkelse vil se på hvilke tilbakemeldinger som muligens kan gi læring, i tråd med forskning om vurdering for læring.

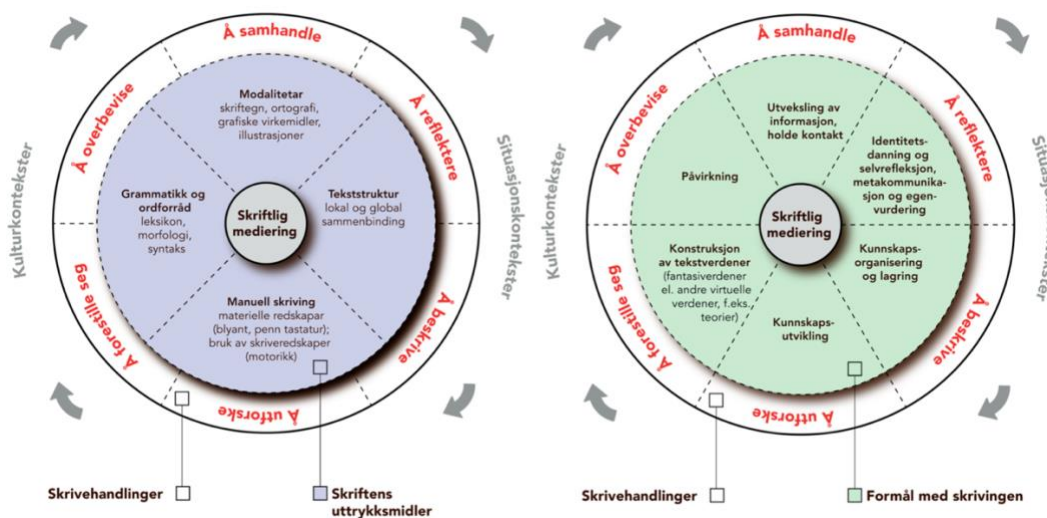
De kognitive prosessene ved læring i tråd med VfL, står sjeldent alene, de foregår i en kontekst og i samhandling med andre. Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv på læring kan man si at tilbakemeldingen er en del av en dialog, og dermed har et sosialt preg (Eriksen, 2018, s. 4). Den skriftlige tilbakemeldingen fra læreren som «den signifikante andre» ønsker å bistå eleven i å nå et høyere nivå enn eleven evner alene. Den sosiokulturelle læringsteori vektlegger samspillet mellom elev og lærer, og mener at læring skjer som en del av samhandling med andre. Undersøkelsen vår vektlegger ikke helheten av dette samspillet, men tar høyde for at læring skjer i samhandling med andre og ser på tilbakemeldingen som en del av samspillet læringen mellom elev og lærer.

Vår analyse vil vektlegge det kognitive og sosiokulturelle synet innenfor læringsbegrepet. Tilbakemeldingen er en del av den kognitive endringsprosessen hos eleven. Med et kognitivt læringssyn er det også en del perspektiver av elevens læring som vår analyse ikke tar hensyn til. Det komplekse læringsbegrepet, med et kognitivt syn, inneholder også begreper som motivasjon, selvdisiplin og mestringsforventning. Dette er begreper vår analyse ikke vil ta høyde for, men som vil påvirke elevens læring. Sett ut ifra et sosiokulturelt syn på læring, kan tilbakemeldingen ha en funksjon som en kompetent andre hvor læring er avhengig av en sosial interaksjon for å kunne forekomme. Analysen vil ta utgangspunkt i og se på tilbakemeldinger, som en kommunikasjon mellom en kompetent andre og eleven i en læringssituasjon. Ut ifra det komplekse læringsbegrepet er det nødvendig å presisere at tilbakemeldinger som havner utenfor VfL-kategorien ikke nødvendigvis er dårlige eller feil tilbakemeldinger på en skriftlig tekst. Disse tilbakemeldingene kan påvirke elevens læring på andre områder som eksempelvis motivasjon og relasjon.

2.3 Skrivning

2.3.1 Skrivning som grunnleggende ferdighet

Som tidligere nevnt ble de fem grunnleggende ferdighetene løftet frem som basisferdigheter og innlemmet i læreplanverket fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Kjell Lars Berge (2005, s. 2) skriver at reformen endret både forståelsen av hva læring er, og hvordan den foregår. Reformen fastslo at det å lære og utøve et fag, ikke kan ses på som uavhengig av å skape mening med språket og andre meningsskapende og semiotiske ressurser i faget. Å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet fikk gjennomslag som fagets grunnleggende mål. Fagutøvelsen er noe eleven må utøve for seg selv og sammen med andre, i og gjennom språket, og i og gjennom andre semiotiske ressurser, i tekster (Berge, 2005, s. 2). Dette innebar at skriving, som en av de grunnleggende ferdighetene, anerkjennes som et viktig verktøy for elevenes læring. For å definere begrepet *skrivning*, kobler Evensen (2010, s. 14) på skriftens ressurser av tegn og de semiotiske bestanddeler. Skrivekompetanse kan dermed defineres som elevens kyndighet til å benytte disse bestanddelene som uttrykksverktøy på en måte som er kulturelt akseptert. Videre kan man, ut fra et sosialt perspektiv på skriving, hevde at en slik definisjon av skrivekompetanse ikke er tilstrekkelig, da den ikke sier noe om hva skrivingen skal tjene til; hva skal eleven med sin skrivekompetanse (Evensen 2010, s. 14). Da ekspertgruppen for utvikling av de nasjonale prøvene i skriving skulle definere skriving og skrivekompetanse, la de skrivingens funksjon til grunn. Ekspertgruppen utviklet en dynamisk modell som visualiserer skrivingen sitt samspill mellom handlinger og formålet (Skrivesenteret, 2023a; Evensen, 2010, s. 18). Modellen gir en bred forståelse av skriving er og kan være:



Figur 1: Fremheving av semiotiske medieringsressurser og funksjonelle sider av skriving (Skrivesenteret, 2023a)

Modellen bidrar til å se ulike sider av skriving, og gir en bred forståelse av skrivingens formål. Den legger til grunn at skriving er en handling; vi ytrer oss selv gjennom forskjellige handlinger. Et annet grunnlag for modellen er at skrivingen har et formål. Et tredje grunnlag er at når vi skriver, skaper vi mening med hjelp av semiotiske resurser. Modellen består av seks skrivehandlinger og seks skriveformål. Modellen er dynamisk i den forstand av at den ytterste sirkelen kan dreies for å fremme andre koblinger mellom handling og formål.

Skriving har, som grunnleggende ferdighet, og som skrivehjulet over illustrerer, flere formål og dimensjoner – vi kan kommunisere med folk som ikke er til stede, vi kan dokumentere, sortere og ta vare på tankene våre, og vi kan forestille oss dagen, gårdsdagen og det som ennå ikke har vært (Berge, 2005, s. 7). I en tekst som ble brukt for å hjelpe med å forstå hva grunnleggende skriveferdighet kunne være, skriver Berge m. flere (2005, s. 7-8):

«Grunnleggende skriveferdighet er evnen til å bruke disse funksjonene gjennom skriftlig meningsskaping og skriftlig håndverk. I skriftlig meningsskaping kommuniserer vi for ulike formål i ulike situasjoner - gjennom tekst, komposisjon, setninger, ord, rettskriving, tegnsetting, tegninger og andre symboler. Gjennom det skriftlige håndverket samordner vi mentale, motoriske og formelle delferdigheter som for eksempel gir oss en leselig skrift og en god språklig framstilling.»

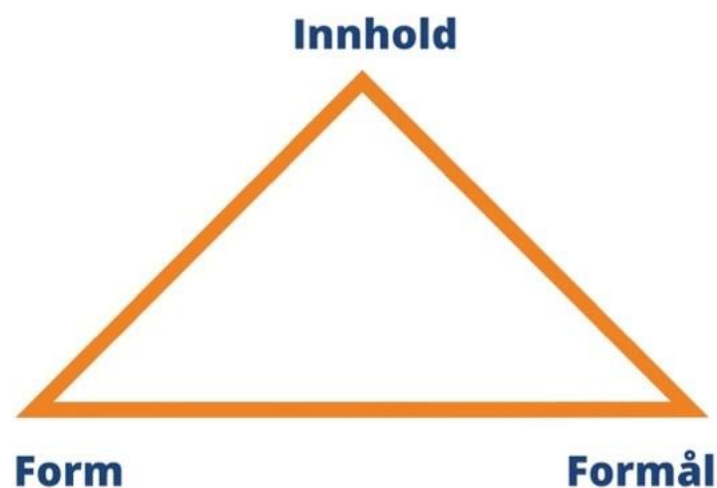
Skriveferdighetene er i en skolesituasjon knyttet til faglig virksomhet. Her gjenspeiles fagets egenart, logikk og arbeidsmåter. I noen fagområder er det objektive beskrivelser og fremgangsmåter som er viktig, i andre fag er det subjektive følelser og tolkninger som er viktig. Skrivekompetansen er elementær i alle fagområder, og særlig sentral i norskfaget. Som en grunnleggende ferdighet er skriving vektlagt i alle fag (Berge, 2005, s. 8). Her vil trekke fram et eksempel på hvor viktig skriving kan sies å være for læring i fag.

En satsning som blir kalt The Writing Revolution, ble gjennomført på New Dorp High School i USA fra høsten 2009. Skolen hadde lenge slitt med lave resultater, og hadde investert mye i blant annet ny teknologi for å bedre dette, uten hell. Et siste forsøk for å finne den egentlige årsaken til de lave resultatene, ble å prøve å bedre skriveferdighetene til elevene, som resulterte i The Writing Revolution. Det viste seg at elevene ikke manglet kunnskapen, men at de ikke var i stand til å uttrykke den i velformulerte og velstrukturerte tekster. Satsningen

for å imøtekomme denne utfordringen, innebar systematisk skriveopplæring i alle fag. Gjennom denne skriveopplæringen opplevde elevene ved New Dorp High School ikke bare å bli bedre til å skrive, men de oppnådde også bedre resultater i alle fag (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 1-2). Selv om norskfaget har et særlig ansvar for skriveopplæringen, viser dette viktigheten av skriving i alle fag og at skriving har utslag for prestasjoner også i andre fag.

Skrivetrekanter

«Skrivetrekanter er et didaktisk hjelpemiddel som illustrerer sammenhengen mellom formål, innhold og form» (Skrivesenteret, 2023b). Hjelpemiddelet er svært viktig for å hjelpe elevene til å forstå hva de skal skrive om, hvordan de skal skrive det og hvorfor dette er den beste måten å skrive det på. Skrivetrekanter er anvendbar i alle typer tekster, og er derfor viktig for skriveopplæringen til elever. De tre elementene i skrivetrekanter er formål, innhold og form. Et av kompetansemålene for norskfaget på ungdomsskolen er å “Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium” (Kunnskapsdepartementet, 2019).



Figur 2: Skrivetrekanter (Skrivesenteret, 2023b)

Ifølge Skrivesenteret (2023b) har formål kanskje vært noe underkommunisert i skriveopplæringen. Denne delen av Skrivetrekanter tar for seg hvorfor eleven skriver teksten, hva den skal brukes til, hvem som er mottakeren og hvordan den skal vurderes. Ofte kan det

være lurt å skape autentiske skrivesituasjoner, der læreren ikke er mottakeren, som veldig ofte er tilfellet på skolen. Dette kan for eksempel være å skrive et leserinnlegg til lokalavisa eller et klagebrev til busselskapet fordi bussen ofte er forsinket. Dette kan bidra til å unngå såkalt tomgangstekster, som vil si tekster som ikke ender opp noe steder, annet enn i sekken til eleven. Den neste dimensjonen av trekanten er form og handler blant annet om språk og sjanger. Ikke om å sette opp rigide sjangerkrav til elevene, men å gi elevene forbilder og mønstre for hvordan de kan skrive teksten sin. En tekst kan inneholde en eller flere av skrivehandlingene, som er: Å beskrive, å forestille seg, å overbevise, å reflektere, å samhandle og å utforske (Norsksidene u.å.). Disse kjenner vi òg igjen fra Skrivehjulet. Det å beherske disse skrivehandlingene krever øvelse. Øvelsen må først og fremst skje i klasserommet, hvor en lærer kan modellere og veilede i prosessen. Den siste delen av skrivetrekanten er innhold. Tekstens innhold er tett knyttet opp mot tekstens formål, altså hvem som er mottaker og hvorfor teksten skrives. En tydelig avgrenset oppgave kan være til stor hjelp for eleven, da det blant annet kan være med å gjøre oppgaven mer meningsfull for skriveren. Elevene må hjelpes til å finne et relevant innhold til teksten gjennom å både aktiverer tidligere kunnskap, men også å tilegne seg ny. Dette kan blant annet skje gjennom førskrivingsaktiviteter, som er sentralt innenfor prosessorientert skriving. For å gjøre elevene til selvstendige skrivere, bør de kunne anvende skrivehjulet og etter hvert gjøre den om til en så naturlig del av skriveprosessen at det går automatisk.

2.3.2 Fem prinsipper på god skriveopplæring

Kringstad og Kvithyld (2013) har i tidsskriftet *Bedre skole* presentert fem prinsipper de mener er viktig for å kunne gi elevene god skriveopplæring. De presiserer at skriveopplæring ikke er ensartet og at den har ulikt fokus. De sier også at den er preget av trender og tidsbunden kunnskap. Elementene i de fem prinsippene er likevel noe de mener bør være til stede i all god skriveopplæring.

Prinsipp 1: Skriv mye på fagenes premisser, og bruk skriving i kunnskapstilegnelsen.

Prinsipp 2: Bruke formativ vurdering for å fremme elevens skriveutvikling

Prinsipp 3: Gjør elevene til strategiske skrivere.

Prinsipp 4: Gi rammer som støtte for elevenes skriving.

Prinsipp 5: Skap et klasserom der du diskuterer tekst og skriving.

Spesielt prinsipp nummer to og fire er sentrale når det kommer til vurdering for læring i skriveopplæringen i norsk, og vi velger derfor kun å utdype disse.

Som lærere og veiledere i skriveprosessen, må vi gi elevene et metaspråk som gjør elevene i stand til å mestre noe de ikke ville mestret på egenhånd (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 74). Dette er et sentralt poeng i hvordan generell vurdering for læring fungerer. Den summative, tradisjonelle måten å vurdere på, har satt sitt preg på skriveundervisningen. Når lærere velger å ta med seg bunken med tekster hjem, kan vurdering oppleves mer som en argumentasjon for karakteren enn en hjelp til elevens utvikling. Utfordringen med denne praksisen er at det (1) er vanskelig for eleven å overføre kommentarene til generelle skriveråd, og (2) at eleven opplever at tekstarbeidet er avsluttet og ikke lengre vil være i «læringsmodus» når den mottar tilbakemeldingen. Vurderingen bør i stor grad skje i skrivesituasjonen og heller legge opp undervisningen slik at elevene kan arbeide med tekstene og tilbakemeldingene sine (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 75-76).

«Den andre skriveopplæringen» blir det kalt når elevene har «knekt koden» og klarer å skrive enkle tekster med elementær rettskrivning. Grunnen til dette er fordi skriveopplæringen blir sett på som kontinuerlig prosess som må fortsette. De skriveferdighetene elevene har med seg fra barneskolen, skal utvikles på ungdomsskolen. Da trengs det gode rammer som støtte for elevenes skriving. Dette kan gjøres med helt konkrete grep. Teksten som ferdig produkt er kompleks, så elementene i teksten må brytes ned til overkommelige og håndterlige deler. Dette gjelder alle type tekster. En måte å gi rammer til elevene på er å lese eksempeltekster for dem, og diskutere tekstopbygging og typiske trekk ved tekstene. Andre rammer kan være å gi skrivestartere eller skjema for å hjelpe elevene i gang, samtidig som det gir dem støtte til å se hvordan den ferdige teksten kan se ut til slutt. Disse rammene kan være skrivetrekanten og Skrivehjulet, som nettopp kan være med på å bevisstgjøre elevene på egen skriving, og kan være med å skape de gode rammene. Det er likevel viktig at skrivearbeidet ikke blir utfylling av skjemaer, men at læreren hjelper eleven til å nå et mål den ikke ville nådd uten læreren, ved hjelp av gode rammer (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 77-78).

2.3.3 Skriving i norskfaget på ungdomsskolen

Formelt er norskfaget på ungdomsskolen delt inn i to deler; det skriftlige og det muntlige, hvor begge delene blir vurdert med en summativ vurdering i slutten av hvert semester. Siden

vi skriver om vurdering av det skriftlige arbeidet som gjøres på ungdomsskolen, legger vi ikke vekt på det muntlige i teoridelen. I kompetansemålene for norskfaget etter 10. trinn, er det få kompetansemål som konkret omhandler det å skrive; «skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøying på hovedmål og sidemål» (Kunnskapsdepartementet, 2019), er ett eksempel på et konkret kompetansemål som omhandler skriving. Skriving i norskfaget består likevel av mye mer enn kun å ha riktig tekstbinding og tegnsetting, og vurderingen til læreren består av mye mer enn å rette stor bokstav og punktum. Skriving knyttes opp til tekstkompetanse og kyndighet til å kunne forstå og gjøre seg forstått i de mange teksthendelsene i hverdagen. Også det å være en deltakende medborger i et demokrati og et moderne menneske knyttes opp mot det å være skriftkyndig. Forventningen til læreren blir derfor høyere, ettersom forventningene til elevenes skriving også høynes. (Lundqvist, Säljö & Östman, 2013, sitert i Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 49).

Det har blitt forsket betydelig på skriving og hvilke typer undervisning som fører til at elever behersker skriving bedre. Det kommer fram at mengdetrening, muligheten til å skrive ofte og til ulike formål, er vesentlig for at elevene skal kunne utvikle seg som skrivere (Graham, Harris & Chambers, 2016, sitert i Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 50). Likevel viser internasjonale studier at elever i liten grad blir utsatt for skrivesituasjoner der de må skrive en lengre sammenhengende tekst, og at skrivingen ofte blir oppstykket og fragmentert. Det samme er tendensen fra norske studier som omhandler skriving i alle fag på skolen. Det positive er at norskfaget, som har hovedansvaret for skriveopplæringen, utmerker seg i å la elevene arbeide med sammenhengende skriving. Dette er svært viktig, og er noe som blir gjenspeilet i skriftlige eksamenssituasjoner der elever alltid blir bedt om å produsere lengre tekster i flere ulike sjangre. Sammenlignet med for eksempel USA, kan vi se at norske elever som er på det nedre sjiktet på karakterskalaen likevel klarer å produsere lengre tekster. Dette forteller oss at elevene er vant til å skrive sammenhengende tekster i norskfaget (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005, sitert i Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 50-51).

2.3.4 Skriving i norsktimene på ungdomsskolen - en undersøkelse

Blikstad-Balas og Roe (2020) har i en undersøkelse gjort i 47 norske klasserom, observert elever og lærere i norsktimene på ungdomsskolen. Her var målet å se når og hvordan elever blir gitt skriveoppgaver, og hvordan lærere underviste og veiledet underveis i skriveopplæringen. De kunne se at det ble gitt langt flere korte skriveoppgaver, men at

hensikten med skrivingen var tydeligere i de lengre skriveoppgavene. Målet var ikke å kun observere skriveundervisning, og lærerne ble derfor ikke bedt om å endre planene for undervisningen de holdt på med. Noen av undervisningstimene bar derfor preg av fokus på muntlighet og ikke skriving. Skriving ble likevel observert i større eller mindre grad i de fleste timene. Det var alt fra mindre skriveoppgaver, for eksempel loggskrivning, til større, mer omfattende skriveoppgaver.

Skriveforskning kan konkludere med at det fullt mulig går an å jobbe med tydelige skriveoppgaver i et kort tidsspenn, og at elever ikke trenger å skrive «hele tekster» hver gang de skriver (Graham et al., 2016, sitert i Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 58). Forutsetningen er at oppgavene er spissede og har en tydelig forventning om hva elevene skal gjøre. Oppgaven har med andre ord et formål. Det kan være å utvide øyeblikket i en novelle, in medias res-start eller skrive argumenter i et debattinnlegg. Slike skriveoppgaver ble også gitt i mange klasserom i observasjonen, og lærerne ga tydelige forventninger til oppgavene, noe som er helt i tråd med det Graham et al. (2016, sitert i Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 58) anbefaler å gjøre.

Av de 178 timene som ble observert var det totalt 33 timer, inkludert åtte dobbelttimer, som ble brukt til å skrive lengre tekster, og elevene fikk hele timer til å gjøre dette. Selv om sjangrene var ulike, var metoden for oppbyggingen til skriveoppgavene like, samt et tydelig fokus på prosess og veiledning underveis i skrivingen. Modellering er et viktig stikkord for de aller fleste som gjennomførte lengre skriveoppgaver. Dette innebærer at læreren viser hvordan elevene kan skrive i ulike sjangre og skrivesituasjoner. Læreren kan vise eksempler fra tekster i samme sjanger som elevene skal skrive i og peke ut sjangertrekk og innhold. Eksempler på ulike skrivestrategier kan være nyttig når læreren modellerer for elevene for å hjelpe elevene i gang med skriveprosessen. Som sagt er også prosessorientert skriving med tilbakemeldinger i ulike faser av skrivingen svært viktig, og blir også praktisert i mange norsktimer som ble observert i denne undersøkelsen. Tilbakemeldingene skjedde i stor grad muntlig og individuelt når læreren gikk rundt i klasserommet underveis i skriveprosessen, men også som vurdering av egne og andres tekster.

Oppsummert viser undersøkelsen oss at i timene der elevene skulle skrive lengre tekster, var det et veldig tydelig fokus på skriveprosessen, formål og sjanger og sjangertrekk, modellering fra læreren ved hjelp av blant annet modelltekster, og tydelig veiledning. Det samme kan ikke

sies om de kortere skrivesituasjonene som ble observert, der forbedringspotensialet lå i at det ble gitt for få føringer for hva elevene skulle skrive, og at formålet med skrivingen i større grad var fraværende. Når det ble stilt krav til de korte tekstene, var det innhold som stod i fokus, med minimal vekt på form og formål. Skriving av kortere tekster var det som ble mest observert av Blikstad-Balas og Roe, og det ble derfor understreket som viktig i drøftingen av funnen at det er svært viktig at lærerne er tydelig på hva som kjennetegner en god faglig formidling av disse tekstene, samt får fram formålet med denne type skriving. (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 66-67). Skriving er så avgjørende i skolehverdagen på tvers av alle fag, og det er vesentlig å være skrivekyndig. God skriveopplæring, både i kortere og lengre tekster, kan derfor anses som helt nødvendig.

Verdien i undersøkelsen fra Blakstad-Balas og Roe (2020) ligger blant annet i at den viser noe om hvordan tilbakemeldingspraksisen er i norske klasserom i dag. Selv om de ikke ser konkret på én type skrivesituasjon, slik vi har gjort, forteller den oss mye om hva slags tilbakemeldingspraksis som var førende, og hva som blir kommentert i de ulike skrivesituasjonene. For vår oppgave, som omhandler vurdering for læring og den formative vurderingsformen, mener vi at disse tilbakemeldingene må være av tilstrekkelig «kvalitet», som konkret peker på det eleven må utvikle for å komme seg til neste nivå. Vi har valgt å definere kvalitet utfra forskning fra Hattie & Timperley (2007) og Wiliam (2011), se mer i kapittel 2.4.7. I det neste underkapittelet, tar vi for oss vurdering og ser på ulike typer vurderingsformer vi har og har hatt, og hva forskning og opplæringsloven sier om vurdering for læring.

2.4 Vurdering

Vurdering for læring, vurdering av læring, summativ og formativ vurdering er alle begreper som innlemmes i begrepet vurdering. Det finnes mange syn på hva vurdering er, og historisk sett har vurdering i den vestlige skolen basert seg på at elevene skal pugge og reprodusere mest mulig faktakunnskap (Fjørtoft, 2009, sitert i Breivik & Blikstad-Balas, 2014 s. 2). Denne vurderingen går under kategorien summativ vurdering, som sier noe om hva du kan etter endt undervisning. I dag er det satt mer fokus på den formative vurderingsformen som nå er nedfelt i overordnet del av LK20 og skal bidra til videreutvikling av elevens kunnskap og ferdigheter. I de neste avsnittene skal vi si noe om hva vurdering er, hvordan dette har sett ut i norsk

skolehistorie og hvordan det ser ut i dag. I lys av dette vil vi også se på hvordan vurdering i norskfaget på ungdomsskolen ser ut i dag.

2.4.1 En kort bakgrunn for vurdering

I Norge har vi tradisjonelt hatt en resultatrettet, summativ elevvurdering i skolen. Om det var for å kunne bestå overhøringen til konfirmasjon, slik det var de første 100 årene av den norsk offentlige skole (Elstad et al., 2021, 30. juni) eller å søke seg til videre utdanning, har slik vurdering vært den normale praksisen i skolen i Norge. Vi har med andre ord lang tradisjon for vurdering *av* læring. Dette skjer fortsatt i skolen i dag, gjennom blant annet avsluttende eksamener i slutten av skoleåret. Vurdering *for* læring kom derimot ikke inn i rammeverket og opplæringsloven før i senere tid, og er for alvor blitt satt fokus på som en sentral del av læreplanen. I motsetning til dagens praksis der vurdering brukes som et verktøy for læring og å veilede elevene, har vurdering vært en måte å bedømme elevenes avsluttende prestasjoner i et fag. Det som ble gjort underveis i prosessen ble altså ikke ansett som vurdering, men kun en del av å gi god undervisning til elevene. Vurdering for læring har med andre ord sannsynligvis alltid blitt brukt av gode lærere for å oppnå best mulig resultat i den avsluttende vurderingen. I dagens praksis er vurdering så mye mer enn en karakter som gir en indikasjon på det eleven har lært gjennom et år (Brevik og Blikstad-Balas, 2014, s. 2).

2.4.2 Proessorientert skrivning

Proessorientert skrivning kom som et motsvar til den summative kulturen som fantes i amerikanske skoler på 1970-tallet (Fjørtoft, 2010, s. 50), og har siden 1980-tallet vært viktig for skriveopplæringen i skolen. Prinsippet for denne typen skriveopplæring bygger på tre ulike faser i skriveprosessen; utkast, respons og omarbeiding. Praksisen står ikke like sterkt i dag som det gjorde for 20-30 år siden, og de færreste lærere uttaler seg positivt om denne typen skriveopplæring. Dette er fordi det for mange blir assosiert med tvang om å gjennomføre hele prosessen hver gang elevene skal skrive (Dysthe & Hertzberg, 2014). En undersøkelse gjort av Frøydis Hertzberg og Olga Dysthe (2012) sier likevel at pedagogikken rundt proessorientert skrivning fortsatt lever i beste velgående. Det samme bekreftes av Roe og Helstad (2014) som kunne se den samme tendensen i sin forskning på prosessskrivning. Praksisen er altså integrert i lærernes undervisningspraksis ved at de bidrar til elevenes skriveprosess på ulike måter. I Blikstad-Balas og Roes (2020) observasjoner i norske

klasserom, som vi har nevnt over, konkluderer også disse med at prosessorientert skrivepedagogikk står sterk i norske klasserom.

2.4.3 Summativ og formativ vurdering

Mens formativ vurdering peker framover mot hva som må gjøres for å nå læringsmålene, peker summativ vurdering bakover på den læringa som allerede har skjedd (Engh et al., 2007, s. 29). Likevel lever formative og summative vurderingsformer side om side, ettersom slutt karakterer fortsatt settes og brukes til søking til videre studier. Den ene vurderingsformen trenger ikke å utelukke den andre, og summativ og formativ vurdering kan brukes i samme fag og samtidig (Bjørshol et al., 2009, s. 21-22). Opplæringsloven slår også fast at elevene både skal ha en summativ og en formativ vurdering, som begge skal si noe om elevens kompetanse (Otnes et al., 2021, s. 42). Den formative vurderingen bør være den vurderingsformen som skal være med på å heve den summative vurderingen som kommer i slutten av et semester. Læreren kan gjennom gode, tydelige og konstruktive tilbakemeldinger gjennom de forskjellige arbeidsprosessene, være med på å legge til rette for å øke læringen hos elevene, som videre vil få utslag på en avsluttende eksamen. Disse tilbakemeldingene kalles for vurdering for læring og har blitt en svært viktig del av alle fag i den norske skolen. Et sentralt prinsipp innenfor vurdering for læring, er at tilbakemeldingen må nå elevene mens de er i en læringsprosess, ikke når det alt er for sent å forbedre seg (Gamlem & Smith, 2013; Hartberg, Dobson, & Gran, 2012; Hopfenbeck, 2014; Wiliam, 2011). Dette skal fremme læring og læringslyst hos elevene.

2.4.4 Vurdering for læring

Formativ og summativ vurdering tar for seg funksjonen vurderingen har, mens vurdering for læring handler om formålet med vurderingen (Wiliams, 2011, sitert i Brevik og Blikstad-Balas, 2014, s. 2). Tendensen i norsk skole fram til 1980-tallet var, som tidligere nevnt, å pugge og reprodusere fagstoffet og få en summativ vurdering på arbeidet sitt. Sluttproduktet som skulle vurderes skulle ikke jobbes med videre og vurderingen handlet om å se «effekten» av undervisningen etter at den var over. Vurdering for læring er en pedagogisk tilnærming som fokuserer på å bruke vurdering som et verktøy for å forbedre læringen, i stedet for bare å evaluere den. Vurdering og læring trenger ikke være uavhengig av hverandre, men vurderingen kan være med på å oppnå økt læringsutbytte og faglig utvikling hos elevene (Engh, 2009, s. 8). En viktig del av vurdering for læring, er at den skal være kontinuerlig og

løpende, slik at elevene kan få jevnlig tilbakemelding og kan justere sin læring deretter. Dette kan gjøres gjennom ulike metoder, som for eksempel gjennom skriftlig og muntlig tilbakemelding underveis i arbeidsprosessen:

«Erfaringer fra Norge og andre land viser at elever lærer best når de: (1) forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem, (2) får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, (3) får råd om hvordan de kan forbedre seg, og (4) er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling»

(Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6-7).

Dette er prinsipper som er nedfelt i opplæringsloven som rettigheter for elevene. Elevene er derfor avhengige av at lærerne er tydelige om hva som forventes, gir konkrete tilbakemeldinger underveis og deltar aktivt i vurderingsarbeidet av produktet, for at elevene både skal utvikle seg som skriver, men også til å kunne være aktive deltakere i demokratiet og samfunnet, som tidligere nevnt. Tilbakemeldingene i vurderingen skal være fremoverrettet for at eleven skal kunne utvikle seg. Black & Wiliam (1998) forklarer det på denne måten:

«Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way and specifically requires that for feedback to exist, the information about the gap must be used to alter the gap. If the information is not actually used in altering the gap, then there is no feedback» (s. 48).

Her legges stor vekt på feedback, eller tilbakemelding, og hva som blir sagt til eleven. Dialogen kan være bra, og læreren kan godt føle at forholdet mellom elev og lærer er god, men hvis ikke tilbakemeldingen er med på å tette mellomrommet mellom det eleven ikke vet og det eleven skal kunne, er det ikke feedback, ifølge Black & Wiliam (1998). Den summative metoden å vurdere en elev på, som også kan ses på som den tradisjonelle metoden, krever mindre av en lærer enn hva dagens VfL-praksis gjør. Selv om eleven spiller en viktig rolle i sin egen læring og progresjon, har læreren også ansvar for å kartlegge hva eleven ikke enda vet eller kan, og aktivt bidra til å tette mellomrommet til det eleven skal vite og kunne. Ifølge Brevik og Blikstad-Balas (2014) sier flere lærere at de synes det er utfordrende å ikke knytte vurdering opp mot en poengsum eller en konkret karakter, og kun la vurderingen være en veiledning på hva som må jobbes med videre. Vurderingen blir på denne måten mindre

håndfast, og det er forståelig å tenke at et mer konkret vurderingsmateriale er mindre utfordrende.

Det er gjort studier ved universiteter i Australia og Storbritannia for å kartlegge studenters vurdering av undervisningen. Her kommer det fram at kun et fåtall av studentene som er spurt sier seg enige i utsagnet som spør om de får nyttige tilbakemeldinger på hvordan de ligger an og klarer seg i studiet. Det samme kan man også se i tilbakemeldinger på lignende undersøkelser i Norge. Studenter virker nærmest umettelige på tilbakemeldinger av lærere, men ytrer også at tilbakemeldingene ikke er tilstrekkelige eller har særlig nytte. Så kan man spørre seg om det samme gjelder elever i grunnskolen og om hvordan nytten kan heves i de faglige tilbakemeldingene som gis av lærere til elevene sine (Lauvås, 2018, s. 177-178). Skoler som har deltatt på undersøkelser og satsinger gjort i forbindelse med undervisningsvurdering, har vist at det har blitt utviklet en god vurderingskultur. De sier blant annet at elevene fikk en bedre forståelse av læringsmålene, og at de gjennom undervisningsvurderingen fikk tilbakemelding på hvor de var i læringsprosessen og hva som skulle til for å nå det neste målet (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 7). Mye kan derfor tyde på at satsingen på vurdering for læring er et steg i riktig retning. Likevel er en viktig del av å gi tilbakemeldinger som er i tråd VFL-praksis, å gi elevene mulighet til å arbeide videre med produktet de har produsert. En studie gjort av Harald Eriksen (2018), viser at det er stor spredning i om lærerne gir elevene rom for videre arbeid med det de har produsert etter at tilbakemeldingene er gitt.

2.4.5 Kritikk til vurdering for læring

Selv om vurdering for læring er et sentralt begrep som er vedtatt i opplæringsloven og stort sett har et positivt omdømme, har det kommet stemmer på banen som ikke kun ser det positive i VFL-prinsippet. Knut Ove Æsøy ved OsloMet skriver en artikkel om det han omtaler som et *vurderingsregime* (Æsøy, 2022). Han stiller spørsmål til om vurdering, og spesielt vurdering for læring, i skolen er noe negativt for samfunnet, skolen og elevene som individer. I følge Sivenbring (2016, sitert i Æsøy, 2022), gjør barn mye for å tilpasse seg det de tror læreren vurderer etter, når de vet at de blir vurdert. Konsekvensen ved dette er at elevene blir strateger i læringsarbeidet der ingenting blir overlatt til tilfeldighetene. Elevene mister derfor muligheten til å faktisk delta i autentiske lærings situasjoner, der slump, lek og læringsflyt spiller en stor rolle. Videre peker han på vurdering som et samfunnsproblem, og at

alt vi foretar oss blir vurdert og dømt. Alt vi gjør kan bli bedre, smartere og vakrere, skriver han. Vurdering gjør oss til ufrie mennesker og vi utvikler oss holdninger til oss selv og andre om at alt kan forbedres (Æsøy, 2022).

Uten å referere til undersøkelser eller forskning, hevder Æsøy at vurderingen i skolen kan være en medvirkende årsak til skolevegning. Han støtter seg til Brochman og Madsen (2022, sitert i Æsøy, 2022) som antyder dette gjennom historier om elever som frykter presentasjoner for medelever mer enn tester. Her er det viktig å presisere at en medelev ikke lenger er klassekamerat, men en «vurderer» og «læringspartner», ut fra prinsippet om at elevene skal vurdere seg selv og andre. Vurdering blir i disse tilfellene et så stort press at de ikke engang makter å gå på skolen. Dette er på ingen måte hensikten med vurdering for læring, og er noe som må unngås.

Til slutt kommer Æsøy (2022) med alternativ til «vurderingsregimet» der han trekker fram leken og læringsflyten som essensiell i en god lærings situasjon, altså å lære uten å tenke at du lærer eller hvordan du lærer. Vurdering og at du blir våket over er også borte i denne typen lærings situasjon. *Flyt* er et begrep fra Csikszentmihalyi (1975, sitert i Æsøy, 2022) som handler om å være i en tilstand der vi flyter med aktiviteten og ingenting annet betyr noe. Nietzsche (2001, sitert i Æsøy, 2022) mener lek er et prinsipp alle mennesker, både barn og voksne, bør søke hele livet. Her blir friheten i lærings situasjonene satt høyt. Også friheten fra at alt skal passe inn i vurderingskriterier blir nevnt som viktige aspekter som motsetning til den vurderingspraksisen vi møter i den norske skolen i dag.

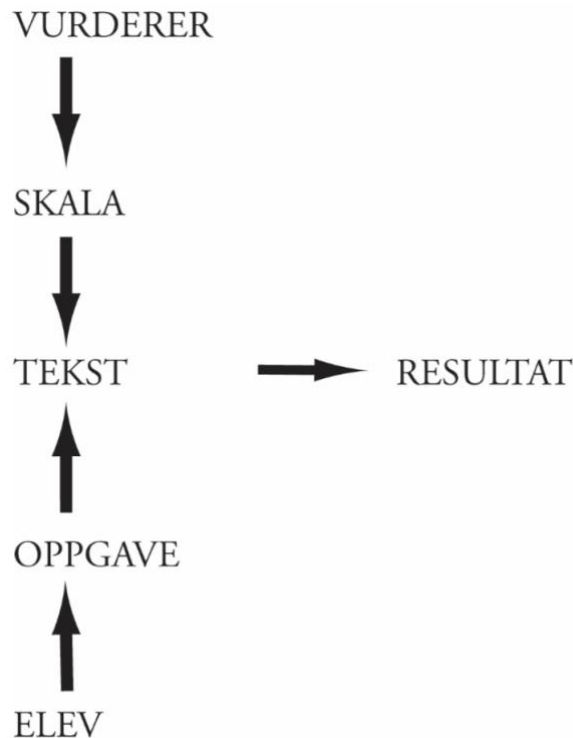
Æsøy retter søkelys og kritikk mot mange sentrale aspekter ved vurdering for læring. Det er viktig å ta det på alvor, og se etter gode måter å bruke vurdering for læring på. Det at vi alltid blir vurdert og følelsen av at ting alltid kan bli bedre, er i større grad en utfordring, hvis dette leder til for eksempel skolevegning. Uansett er realiteten at alle lærere må forholde seg til vurdering for læring, på grunn av den sentrale plassen den har fått i lærernes hverdag. Det er selvsagt viktig å vite om ulempene vurdering for læring kan ha med seg, samtidig som man forholder seg til det man er lovpålagt å gjøre. En av lærerens mange jobber er å tilrettelegge for læring og læringslyst, og som vi tidligere har sett på, viser forskning at elevene blir motiverte av å få tydelige og konkrete tilbakemeldinger på arbeidet sitt. Dette taler for vurdering for læring og at tilbakemeldinger som gir tilstrekkelig informasjon om hva skal til for å nå læringsmålet, gir økt motivasjon. Dette er mye av motivasjonen for vårt

forskningsprosjekt, for å se hva lærere i den norske skolen faktisk gjør i sitt vurderingsarbeid. Vi kan ikke si noe om hvordan elevene opplever de skriftlige tilbakemeldingene de får fra læreren sin, for det har vi ikke undersøkt, men vi vil se tilbakemeldingene i lys av hva forskning sier vurdering for læring er og hvilken nytte den har. Kritiske blikk er selvsagt viktig for å utvikle bedre måter å gjøre ting på. Dette gjelder også i skolen. Derfor vet vi ikke om vurdering for læring står like sterk i neste læreplan som den gjør i dagens læreplan, da det hele tiden vil komme ny forskning som skal være med på å utvikle elevene på best mulig måte. Det er derfor viktig at lærere ikke slår seg til ro med én måte å gjøre lærerjobben på og stadig utviklinger sin praksis, samtidig som den gjeldene læreplanen og lovverket følges.

2.4.6 Vurdering av skriftlige tekster

Vurdering av skriving blir av Skar og Aasen (2018, s. 2) omtalt som problembarnet i vurderingsklassen, og begrunner det videre med at skrivekompetanse er et komplekst kulturelt og kognitivt fenomen som ikke kan måles gjennom enkeltoppgaver. Tekstene er subjektive og forskjellige, og to ulike besvarelser på en oppgave, kan få samme måloppnåelse. Dette er fordi det ikke finnes kun ett rett svar slik det gjør i mange andre fag, noe som gjør vurdering i norskfaget annerledes enn for eksempel i matematikk. Vurdering av skriftlige besvarelser i norskfaget krever erfaring, tydelige rammer og kriterier, samt god metaspråklig kunnskap.

“Kompleksiteten i vurdering av skriving tydeliggjøres når vi tar i betraktning de interaksjonene og komponentene som inngår i typiske vurderingsprosesser” (Skar og Aasen, 2018, s. 5). Det er mange faktorer som spiller inn i en vurderingssituasjon, både hos eleven og læreren. McNamaras (1996, sitert i Skar og Aasen, 2018, s. 6) har laget en modell som tar for seg elevens og lærerens prosess som leder til et vurderingsresultat.



Figur 3: McNamaras (1996) modell for språkprøver, etter Skar og Aasen (2016), her i Skar og Aasen, 2018, s. 6.

I midten av modellen står teksten, selve produktet av skrivingen. Nederst er eleven som må fortolke skriveoppgaven og deretter gjennomføre skriveprosessen. Skriveprosessen har teksten som produkt. Det avgjørende for hva som blir skrevet, er selve oppgaven som blir gitt eleven. Øverst i modellen er vurdereren, som ved hjelp av en eller annen form for skala skal vurdere teksten. Skalaen eller vurderingsmatrisen er avgjørende for hvordan vurdereren leser teksten, og er det som blir brukt for å sortere tekstene i kvalitetsnivåer (Skar og Aasen, 2018, s. 6). Vurderingsskalaer eller matriser beskriver nivåer av tekstkvalitet. Hvilke kriterier som stilles i skalaen varierer ut fra hvilke egenskaper ved skrivekompetanse man ønsker å måle. (Skar og Aasen, 2018, s. 8). Ved en analytisk tilnærming har man flere skalaer, som vurderer ulike aspekter ved teksten. I en holistisk vurdering er hvert kvalitetsnivå koblet opp mot ulike kriterier ved teksten som sier noe om teksten som helhet (Knoch, 2009; Weigle, 2002, sitert i Skar og Aasen, 2018, s. 8).

Personen som skal vurdere elevens produkt er også en faktor i hvordan tekst blir vurdert. Vurdereren kan for eksempel bruke vurderingsverktøyene på ulike måter. Faktorer som mange skrivefeil i teksten kan være med på å farge vurdererens syn på teksten. Ulik grad av strenghet hos vurdereren kan spille inn på resultatet. Og til slutt kan en utfordring være at personene som vurderer har ulike forestillinger om formålet med vurderingen. Én kan ønske å

gi en realistisk representasjon av hvor elevens tekstkvaliteter ligger, mens en annen ønsker å bruke vurderingen som motivasjon til revisjon av teksten (Jølle og Skar, u.u, sitert i Skar og Aasen, 2018, s. 8). Alt dette kan si noe om reliabiliteten til vurderingen, altså at resultatet varierer ut fra hvem teksten er blitt vurdert av (Skar og Aasen, 2018, s. 9). I en forstudie til Normprosjektet (Otnes et al., 2021) (se mer om dette prosjektet nedenfor) kom det fram at mange lærere synes det uvant å vurdere tekster som tekst, uten å ta hensyn til skriveren (Solheim & Matre, 2014, s. 82). Derfor er det vesentlig at læreren har formålet for vurderingen tydelig for seg. For at vurderingen skal bli så god som mulig, er et tolkningsfelleskap særlig viktig. Når en vurderer står alene gjennom hele vurderingsprosessen, blir også arbeidet mer sårbart. Skoleledelsen bør derfor legge til rette for utviklingsarbeid innenfor vurdering (Sandvik et al., 2013, s. 208).

2.4.7 Kvalitet i tilbakemelding

Tilbakemeldinger kan ha varierende kvalitet, og som vi skal se på senere kan tilbakemeldinger som kan kategoriseres innenfor en VfL-kategori også være av varierende kvalitet. Shute (2008, her i Wiliam, 2011, s. 8-9) presenterer noen retningslinjer for utformingen av «effektive» tilbakemeldinger. Han sier at «tilbakemeldinger må fokusere på de spesifikke trekk ved oppgaven og fokusere på å gi forslag til hvordan det kan forbedres.» Bruken av begrepet *effektiv* kan diskuteres, da det er utfordrende å måle læring. I en *effektiv* tilbakemelding legger vi til grunn at tilbakemeldingene legger til rette for læring og at de er utformet ut ifra VfL-prinsipper. Vi diskuterer bruken av begrepet *effektiv* i kapittel 5.2. Tilbakemeldingene bør ikke fokusere på om skriveren har «rett» eller ei, men fokusere på *hva, hvordan og hvorfor* i tekstens forbedringspotensial. Videre refererer Shute (2008, her i Wiliam, 2011, s. 9) til Einstein som sier; «as simple as possible but no simpler». Med dette mener han at tilbakemeldingene må være så enkle, tydelige og spesifikke som mulig. Samtidig må tilbakemeldingene ikke være så enkle at eleven ikke behøver å tenke selv. Wiliam (2011, s. 8) skriver også at tilbakemeldinger viser seg mer effektive når eleven blir målt opp mot egne referanser, enn å bli målt mot andre. Å rette tilbakemeldingen mot tidligere oppgaver fra eleven og tidligere tilbakemeldinger gitt til eleven, gir dermed mer effektive tilbakemeldinger.

Hattie & Timperley (2007) definerer en modell for effektive tilbakemeldinger som vi skal se på senere i oppgaven (se kapittel 2.5.3). Mens Hattie & Timperley (2007) sin modell retter

seg mot læreren, utformer (Wiliam, 2011, s. 12) en modell som ligner på Hattie & Timperley sin, men som retter seg mot hva både lærer, elev og medelev kan bidra med i en effektiv vurderingsprosess:

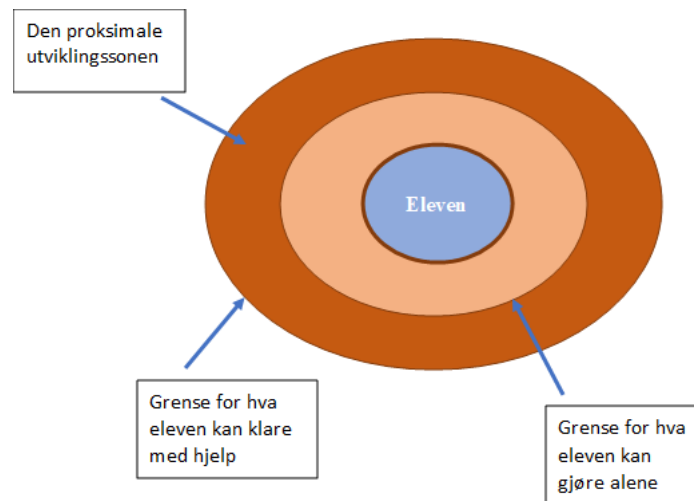
	<i>Where the learner is going</i>	<i>Where the learner is right now</i>	<i>How to get there</i>
<i>Teacher</i>	Clarifying learning intentions and sharing and criteria for success	Engineering effective classroom discussions, activities and tasks that elicit evidence of learning	Providing feedback that moves learners forward
<i>Peer</i>	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	Activating learners as instructional resources for one another	
<i>Learner</i>	Understanding learning intentions and criteria for success	Activating learners as the owners of their own learning	

Tabell 1: Effektiv vurderingsprosess, Wiliam (2011, s. 12)

En god tilbakemelding som effektivt legger til rette for læring tar utgangspunkt i de positive og negative sidene ved elevens tekst. Tilbakemeldingen oppfordrer og inviterer eleven til å reagere på tilbakemeldingen og gjør eleven til en deltaker i vurderingsprosessen noe som er kritisk for at vurdering skal forbedre læring (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011). Dersom eleven ikke er en deltaker i vurderingsprosessen, blir tilbakemeldingen fort en transformativ enveiskommunikasjon hvor det man forutsetter er at læring kan overføres (Bueie, 2015, s. 3-4).

Utdanningsdirektoratet gir oss også en indikasjon på hva de mener en god faglig tilbakemelding er. I artikkelen «Gi gode faglige tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2022), som i stor grad er bygget på Hattie og Timperley (2007) og deres modell for faglige tilbakemeldinger, blir det skrevet at en god faglig tilbakemelding som bidrar til læring, bør inneholde hvor eleven er, hvor de skal og hva som skal til for komme seg videre i læringen. Ifølge forskrift til opplæringsloven §3-10, har elever krav på å vite hva de mestrer i faget. De

har også krav på veiledning for å videreutvikle kompetansen sin, uansett om de mestrer fag på god eller mindre god måte. Viktige elementer som artikkelen peker på, er blant annet å gi tilbakemeldinger på faglig og relevant innhold. Dette innebærer at tilbakemeldingen er knyttet opp til kriterier som baserer seg på læreplanmålene. Det å få tilbakemelding for «bra» og «godt jobba», kan være motiverende, men gir ikke en indikasjon på hvordan eleven kan utvikle seg videre. Dette vil vi se mer om i metodekapittelet. Et annet element artikkelen nevner er å gi tilbakemeldinger på læringsprosessen. Dette kan være med på å utfordre elevene på strategier de bruker når de første får en oppgave, eller hvordan de søker informasjon eller bruker de tilbakemeldingene de har fått til å utvikle seg. Slike tilbakemeldinger har stor overføringsverdi til andre læringssituasjoner, og bygger derfor på prinsipper innenfor VfL. Det siste som nevnes som vesentlig for å kunne gi gode tilbakemeldinger, er et godt og trygt læringsmiljø. Hva slags tilbakemeldinger som blir gitt, kan ha innvirkning på læringen. I et klasserom der det er stort fokus på smilefjes og stjerner og karakterer, vil fokuset på resultater stå i fokus istedenfor læring. Det som blir kalt kultur for belønning, står i kontrast til kultur for måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2022). Alt dette skal være med å hjelpe lærere og ruste dem til å gi bedre og mer læringsfremmende tilbakemeldinger. Som vi kan lese her, og som vi vil nevne senere, er det ikke alle tilbakemeldinger som fører til læring, men som heller er ment som oppmuntring til eleven. Tilbakemeldinger som faller utenfor VfL-prinsippet og ikke nødvendigvis peker framover mot elevens neste utviklingszone, kan dermed også være nyttige for eleven. Dette er knyttet til Vygotskys (1978, her i Postholm, 2008, s. 199) teori om den proksimale (nærmeste) utviklingszone. Vygotskys (1978, her i Postholm, 2008) teori om “den proksimale utviklingssonen” handler om Vygotsky sin sosiokulturelle teori om at barnet (eleven) kan klare mer ved hjelp av en kompetent andre.



Figur 4: “Den proksimale utviklingssonen”

2.5 Eriksen (2018), Normprosjektet og Hattie & Timperley (2007)

Det har blitt forsket mye på vurdering for læring (se Black & Wiliam, 1998), det har blitt gjort undersøkelser på hva god vurdering er (se Hattie & Timperley, 2007), og hvordan elevene opplever disse (se Bueie, 2016). Vi har i dette teorikapittelet presentert tidligere forskning som er interessant for vårt prosjekt. I dette underkapittelet skal vi presentere tre forskningsprosjekter som er spesielt relevante for vår problemstilling og oppgave. Den første undersøkelsen som blir presentert, er en undersøkelse gjort av Harald Eriksen (2017) som var med på å inspirere oss til å undersøke temaet vurdering i norskfaget videre. Den undersøkelsen tilbakemeldingspraksisene til norsklærere på videregående skoler og knytter dette opp mot vurdering for læring. Den andre undersøkelsen er Normprosjektet, som er en nyere omfattende undersøkelse gjort om skriveopplæringen i norsk skole. Den sier noe om hva som kan forventes av elever, og om hvilken effekt det har å bruke forventningsnormer og skrivehjulet i skriveopplæringen. Vi vil også kort presentere en større internasjonal studie som er gjort av Hattie og Timperley som ble publisert i 2007 som handler om hva gode tilbakemeldinger er, og hva som kjennetegner dem. Noe av den tidligere forskningen som er gjort ligner på vårt forskningsprosjekt, uten at det er helt identisk. Alt vi skriver om under kan brukes for å belyse eller skape større gyldighet rundt vår undersøkelse og analyse.

2.5.1 Norsklæreres skriftlige tilbakemelding i norskfaget

Harald Eriksen skrev i 2017 en artikkel om norsklærerens skriftlige tilbakemeldinger i norskfaget. Eriksen samlet inn et større datamateriale bestående av 171 heldagsprøver i norsk på videregående skole, skoleåret 2014-2015. De 171 elevtekstene var fordelt på seks lærere

fra to forskjellige skoler. Eriksen analyserte tilbakemeldingene til tekstene ut ifra et kodeskjema som han utviklet på bakgrunn av Parr & Timperley (2010) sin studie. Målet for Eriksen (2017) sin studie var å finne svar på hvordan norsklærere håndterer oppgaven med å utforme skriftlige VFL-tilbakemeldinger i norskfaget. Dette vil gi innsikt i hvordan tilbakemeldingen, som en VFL-komponent, kan operasjonaliseres i fagfeltet og bidra til innsikt i hvordan norsklærere gir tilbakemelding på skriftlige tekster til egne elever i det daglige virket (Eriksen, 2017, s. 4). Resultatene fra studien viste at lærerne gir elevene mange formative tilbakemeldinger som er i tråd med VFL-premissene. Foruten ett unntak gir lærerne 50% eller mer VFL-tilbakemeldinger. Lærerne gir mange skriftlige tilbakemeldinger og språklige korrigeringer på de skriftlige tekstene både i teksten og til slutt. Samtlige lærere har gitt flest tilbakemeldinger i teksten som er i tråd med anbefalingene til Parr & Timperley (2010). I studiens konklusjon skriver Eriksen (2017, s. 17):

«Eksplisitt karakterbegrunnende kommentarer er det svært få av. Slik sett kan det hevdes at lærerne, selv i denne skrivesituasjonen som er viktig for standpunkt karakteren, gir tilbakemeldinger utformet med tanke på elevenes læring. Dette tegner et bilde av lærere som har egne elevers læring i sentrum. At VFL-kommentarer i mange tilfeller kombineres med ros, forsterker bildet.»

I artikkelen presiserer Eriksen at det trengs mer forskning på området for å få kunnskap om hvor representative resultatene er for en større populasjon. Det er med utgangspunkt i Eriksen (2017) sin artikkel og hans implikasjoner for videre forskning at vi har valgt å gjøre vårt masterprosjekt knyttet til dette temaet. Eriksens (2017) artikkel er en del av doktorgrads-avhandlingen til Eriksen fra 2018. Forskjellen i fokus sammenlignet med Eriksens avhandling fra 2018, ligger i at vi undersøker ungdomsskolepraksis, mens Eriksen (2018) tar for seg lærere på videregående skoler.

2.5.2 Normprosjektet

Normprosjektet, med den offisielle tittelen *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning*, ble utviklet av en forskergruppe bestående av syv professorer og forskere på ulike universiteter i Norge. Det er en studie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i skolen. Forskergruppa har hatt et tett samarbeid med lærere fra hele landet gjennom prosjektet, som varte fra 2012 til 2016 (Skrivesenteret, u.å). Normprosjektet er designet på bakgrunn av tidligere forskning,

erfaringer fra praksis og forståelse av skriving og vurdering forankret i sosiokulturell teori. Målet var å utvikle og teste ut Skrivehjulet (se 2.3.1) og forventningsnormene, og bruke disse som grunnlag for skriveopplæring og vurdering. På bakgrunn av dette, ble disse tre forskningsspørsmålene stilt:

1. «Hvilken skrivekompetanse er det rimelig å forvente hos grunnskoleelever etter fire og sju års opplæring?
2. Hvilken effekt kan bruk av Skrivehjulet og felles forventningsnormer, som grunnlag for skriveopplæring og vurdering, ha på utvikling av vurderingskompetanse hos lærerne?
3. Hvilken effekt kan bruk av Skrivehjulet og felles forventningsnormer, som grunnlag for skriveopplæring og vurdering, ha på utviklinga av skrivekompetansen til elevene?» (Otnes et al., 2021, s. 75).

For å svare på disse forskningsspørsmålene ble prosjektet gjennomført i to faser; fase 1 - utvikling av forventningsnormer, og fase 2 - dialogisk intervensjon. Fase 1 startet med en forstudie allerede i 2010 som skulle si noe om hva lærere la til grunn da de vurderte elevtekster. Denne fasen fortsatte inn i 2012, der normene ble videreutviklet og finpusset. Dette ble gjort gjennom tekstsamtaler, intervjuer og observasjoner. I fase 2 ble lærerne på samarbeidsskolene skolert i forventningsnormene som ble utviklet i fase 1, Skrivehjulet og vurdering. Deretter tok lærerne i bruk ressursene de hadde fått i klasserommet. Dette ble igjen dokumentert gjennom observasjoner, intervjuer og videoopptak. Elevtekstene og lærervurderingene ble også en viktig del av forskningsmaterialet (Otnes et al., 2021, s. 77).

Når forskerne skal konkludere om studien har hatt noen effekt på elevenes skriving, kan de se at de aller fleste skolene kan måle en læringseffekt. Det er ulike faktorer (klasser, skoler, elevgrupper, elever) som spiller inn på læringseffekten, men 90% av elevene som deltok i prosjektet ser ut til å ha utviklet sine skriveferdigheter (Berge & Skar, 2015, s. 48).

2.5.3 Hattie & Timperley (2007)

I 2007 publiserte Hattie & Timperley (2007) en metastudie kalt «The Power of Feedback». I studien forsøker forfatterne å gi et svar på hva som er effektive tilbakemeldinger, og også hvilken form for tilbakemeldinger som har størst innvirkning. Forfatterne presenterer også en modell for effektiv tilbakemelding som gir et rammeverk for effektive tilbakemeldinger. Modellen bidrar til å redusere avstanden mellom nåværende

forståelse/resultat og ønsket mål, som Hattie & Timperley (2007, s. 86) ser på som hovedoppgaven for tilbakemeldingen. Modellen består av tre spørsmål som effektive tilbakemeldinger må besvare; Where am I going? (Hva er målene?), How am I going? (Hvilke fremskritt gjøres mot målene?), and Where to next? (Hvilke aktiviteter må iverksettes for å få bedre fremgang?) (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Hvert av disse spørsmålene opererer på fire forskjellige nivåer; tilbakemelding om oppgaven, tilbakemelding om behandlingen av oppgaven, tilbakemelding om selvregulering og tilbakemelding om selvet som person. Hattie & Timperley (2007) konkluderer med at tilbakemeldinger er betydelige for læring. Men for at tilbakemeldinger skal bidra til læring, må tilbakemeldingene være tydelige, meningsfulle og tilpasset den enkeltes nivå. Tilbakemeldinger om selvet som person, er nivået som gir minst effektive tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene er sjeldent knyttet til de tre tilbakemeldingsspørsmålene, og har sjelden direkte positiv effekt på elevens læring.

2.6 Oppsummering

Fra å se på hva norskfaget er og viktigheten av det, til å presentere konkrete studier som er spesielt viktig for vårt prosjekt, gir teorikapittelet oss et bakteppe og en ramme for hva vi vil drøfte senere i oppgaven. Kapittelet inneholder studier som sier hva gode tilbakemeldinger kan være, hvordan skriveopplæringen forgår i den norske skolen i dag, men også kritikk til vurdering for læring. Vi ser viktigheten av å både se forskningen som er gjort, men også kritikken, samtidig som vi forholder oss de rammeverkene skolen har.

3 Metode

Studien har som mål å undersøke hva som kjennetegner et utvalg læreres vurderingspraksis i norskfaget på ungdomsskolen. Vårt empiriske materiale bygger på skriftlige tilbakemeldinger som tre lærere, på to ulike skoler, har gitt til sine elever. Vi kobler lærernes tilbakemeldingspraksiser opp mot nasjonal og internasjonal forskning om vurdering for læring (VfL), for å se på hvilken måte VfL-praksisen er implementert i den skriftlige vurderingspraksisen. Vårt analysemateriale består av 57 innleverte elevtekster med lærerens skriftlige tilbakemeldinger. Vårt valg av skoler og lærere er ikke valgt ut ifra en formening om lik eller ulik praksis, men er kun basert på vår mulighet for å innhente materiale. Innsamlingen og analysen baserer seg på Eriksen (2018) sin oppfordring om videre forskning på feltet knyttet til implementeringen av VfL-praksis i tilbakemeldinger på skriftlige tekster i norskfaget.

I denne delen av oppgaven skal vi først gå nærmere inn på hvilken metode vi har brukt for å kunne skaffe oss den empirien vi trenger for å belyse problemstillingen, og videre vil vi greie ut om hvordan vi har systematisert og analysert de ulike tilbakemeldingene fra lærerne. Vi har brukt fem ulike kategorier for å kode tilbakemeldingene lærerne har gitt elevene, og skal utdype og begrunne hvorfor vi har brukt nettopp disse. Disse kategoriene skal vi bruke for å analysere og belyse hovedspørsmålet, nemlig hvordan lærernes vurderingspraksis ser ut i lys av vurdering for læring. Til slutt vil vi skrive om påliteligheten til undersøkelsen og det arbeidet vi har gjort.

3.1 Deltakere og datamateriale

De to skolene vi har hentet analysemateriale fra, er geografisk plassert i Agder, men i to forskjellige kommuner. Skole 1 er en skole med 370 elever med to tilbud for ungdomskoler i området. Hovedsakelig rekrutteres elevene fra tre forskjellige barneskoler. Skole 2 er en mindre skole med kombinert barne- og ungdomsskole. Skolen har rundt 170 elever og har flere alternative skoler i området.

Vi brukte vårt nettverk fra arbeidsplasser og tidligere praksisskoler for å komme i kontakt med lærere som var aktuelle for deltakelse i forskningsprosjektet. Vi spurte flere lærere fra forskjellige skoler i flere fylker, men av ulike grunner ble flere av forespørslene takket nei til.

Lærerhverdagen er for mange en hektisk hverdag, og noen av de forespurte lærerne takket nei av nettopp den grunn at tiden ikke strakk til. Andre unnlot å svare.

Lærerne ved de to skolene vi har hentet analysemateriale fra, spurte selv sin rektor om tillatelse til å kunne gi oss tilgang til anonymiserte elevtekster med tilbakemeldinger og måloppnåelse. Alt vi fikk tilsendt var ferdig anonymisert, ut ifra instruksjer vi har sendt til lærerne (se vedlegg 1). Kommentarer gitt av lærer til elev er en praksis som i stor grad anses som privat, da kommentarene gis i et lukket rom til kun én elev og sier konkret hvordan eleven har prestert, styrker og svakheter ved elevens tekst, og begrunnelse av karakter. På ungdomsskolen har foresatte i stor grad innsyn i hva læreren har skrevet til sitt barn, men det er eleven selv som bestemmer om for eksempel andre medelever kan lese deres tilbakemeldinger. Da vi ikke fikk indikasjon på navn, alder, klasse osv., trengte vi ikke å søke om tillatelse for innsamling fra NSD. For å på en forskningsetisk god måte håndtere dataene vi mottok, var det vesentlig at alt var anonymisert før vi mottok tekst og tilbakemelding. Lærerne som har bistått med datamaterialet vårt fikk godkjenning av elevene og skolens ledelse, slik at vi fritt kunne lese tekstene og bruke tilbakemeldingene i vår analyse. Vi fikk tilsendt elevtekstene i sin helhet, lærernes tilbakemeldinger, samt oppgavetekst og vurderingskriterier. Datamaterialet består av ett sett med tekster fra hver av lærernes klasse. Det er samlet inn ett oppgavesett per lærer. En av oppgavene var å skrive en argumenterende tekst. En annen lærer ga elevene valget mellom å skrive argumenterende tekst eller novelle, mens den siste læreren ga elevene stor valgfrihet i antall oppgaver og sjanger.

Vi vil referere til de ulike lærerne som lærer 1, 2 og 3. Alle tilbakemeldingene vi har sett på er fra skrivesituasjoner på ungdomsskolen, midt i skoleåret, og alle tekstene er skrevet av elever på 9. trinn. Det er ikke en summativ vurdering fra et helt semester, slik en fagdag eller eksamensoppgave er. Tilbakemeldingene vi har fått tilsendt, er også gitt til tekster som ble skrevet før vi spurte om lærerne ville delta i forskningsprosjektet vårt. Dette gjør at tilbakemeldingspraksisen er mer autentisk og lik det læreren vanligvis gjør. Om læreren hadde visst hva vi så etter i kodingen vår, hadde det vært større sannsynlighet for korrigerende datamaterialet, som ville gjort at analysen hadde vært mindre pålitelig.

Tilbakemeldingene til tekstene ble deretter analysert av oss. Vi har valgt å benytte de samme kategoriene som Eriksen (2018) har benyttet i sin undersøkelse fra 2017. I tillegg har vi benyttet en kategori vi har kalt "annet/diverse". Denne opprettet vi for å kunne kategorisere

vurderinger som ikke passet i noen av de andre definerte kategoriene, men som vi likevel var usikre på om vi ville kunne få bruk for på noe vis. Bakgrunnen for å benytte de samme kategoriene som Eriksen (2018) er at hans beskrivelse av kategoriene og Parr & Timperleys (2010) forskning på tilbakemeldingspraksis knyttet til VFL, passer godt for vårt prosjekt. Kategoriene til Eriksen (2018) anser vi som kompatible med vårt datamateriale fra ungdomstrinnet. Vi markerte tilbakemeldingene i fargekoder som representerte kategoriene vi analyserte ut ifra; mål, instruks, relasjonsbyggende kommentar, korrigerings og annet/diverse. Dette ble ført inn i et skjema som gir en visuell oversikt over hvor mange kommentarer som er knyttet til hvilken kategori. Analysen av tilbakemeldingene er kvalitative ettersom kodingen av materialet bygger på skjønn. Dette vil vi skrive mer om i kapittel 3.3 som omhandler pålitelighet. Analysen kvantifiserer den kvalitative dataen for å gi en oversikt over materialet. Selve opptellingen og kvantifiseringen av materialet er ikke det som er meningsbærende i analysen, dette er først og fremst gjort for å skape en visuell oversikt, og tydeliggjøre noen overordnede tendenser.

Kodingen av tilbakemeldingen ble gjennomført slik at vi begge kodet/kategoriserte tilbakemeldingene hver for oss, før vi gikk gjennom dette sammen og diskuterte eventuelle ulikheter. Dette styrker gyldigheten av kodingen, da vi gjennomfører kodingen som to kodere, før vi sammenligner og gjennomfører en tredje koding sammen. Ulikhetene oppstod oftest i tolkningen av tilbakemelding som (2) instruks eller (4) korrigerings. Nedenfor, i kapittel 3.2, vil vi utdype hva som kjennetegner plasseringen i de ulike kategoriene.

Vi hadde i utgangspunktet ønske om å benytte det digitale verktøyet NVIVO i kodingen av datamaterialet, men etter noen forsøk fant vi ut at det var mer oversiktlig og hensiktsmessig å benytte Word og Excel i kodingen. I Word ble alle kommentarer knyttet til en elevtekst limt inn før vi kodet de enkelte tilbakemeldingene i farger som representerte de ulike kategoriene. Dette gjorde det oversiktlig for å telle hvor mange kommentarer som var knyttet til den enkelte kategori, og dette kunne enkelt føres inn i et skjema i Excel til den enkelte lærer. Vi ser fordelene av å benytte et egnet verktøy som NVIVO til et større og mer uoversiktlig datamateriale, men til vårt prosjekt fungerte vår valgte metode for koding på en god måte.

3.2 Kodeskjema

For å kategorisere tilbakemeldingene som er gitt av lærerne, har vi valgt å legge hver enkelt kommentar inn i en kategori i et kodeskjema. Kodeskjemaet har fem ulike kategorier, hvorav fire er direkte hentet fra Harald Eriksen (2018) og hans undersøkelse om det samme temaet. Eriksen (2018) har tatt inspirasjon fra Parr og Timperley (2010) som har sett på hvordan å operasjonalisere ulike sider ved lærers tilbakemeldingspraksis. Likevel skiller Eriksens undersøkelse seg noe ut, da han ønsket å spesifikt undersøke en VfL-tilbakemeldingspraksis. Dette hadde ikke blitt gjort før, ifølge Eriksen (2018, s. 64). Kun to av de fem kategoriene vi har valgt, kan vi anse som VfL-tilbakemeldinger. Disse er mål og instruks. Det betyr ikke at de andre kategoriene ikke er nyttige eller kan føre til læring, men at de har andre funksjoner enn det vi har kalt for VfL-tilbakemeldinger. Vi vil i de neste avsnittene forklare hver kategori og komme med eksempler fra tilbakemeldingene vi har analysert.

(1) Mål

Å nå målet med opplæringen eller skrivesituasjonen, er svært komplekst. Vi har derfor tatt utgangspunkt i de vurderingskriteriene elevene fikk i forkant av skriveoppgaven. Disse handler blant annet om struktur i oppgaven eller riktig bruk av språklige virkemidler. I hvilken grad eleven har nådd målet blir ikke spesifisert i kodingen (Eriksen, 2017, s. 6). «Du har med mange skildringer av tanker og følelser, så denne biten av oppgaven treffer du godt på.» (siteret Lærer 1). Et sentralt mål ved å skrive en novelle, slik flere av elevene til Lærer 1 har gjort, er å kunne skildre og bruke språklige virkemidler i teksten sin. Denne tilbakemeldingen har overføringsverdi til andre skriveoppgaver i samme sjanger, og faller derfor innenfor VfL-kategorien.

(2) Instruks

Parr og Timperley (2010, sitert i Eriksen, 2017, s 7) viser til at jo mer konkret enn tilbakemelding er, jo mer nytte har den. Tilbakemeldingene som faller inn under instruks-kategorien, rommer tydelige henvisninger til hvordan eleven kan nå målet for oppgaven. Derfor blir instruks ansett som VfL-kommentarer. Modellering og forklaringer fra lærerens side blir kodet som en instruks. Det blir lagt til grunn at en tilbakemelding som inneholder en underforstått oppfordring til bruk, imperativer («husk å ...») og spørsmål som åpner for dialog om tekstens innhold eller form, blir ansett som instruks. «Pass på å markere

overskrift slik at den skiller seg ut.» (sitert Lærer 2). Dette er en tilbakemelding som kommer med en tydelig oppfordring, og som enkelt er overførbar til andre skrivesituasjoner.

(3) Relasjonsbyggende kommentar

Denne kategorien faller utenfor VFL-praksis, da den ikke sier noe om hvordan eleven kan utvikle seg. Den ikke gir særlig informasjon hvordan eleven kan nå læringsmålene, har derfor ingen direkte innvirkning på elevens læringsutvikling. Disse kommentarene er person- og prestasjonsrettet, og er en del av lærerens relasjonsbyggende arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2011, sitert i Eriksen, 2017, s. 8). Selv om kommentaren ikke anses som en VFL-kommentar, betyr det ikke at den ikke kan føre til læring. Relasjonen mellom lærer og elev kan ha betydning for motivasjonen for elevene videre i læringsarbeidet (Dweck, 2002, sitert i Eriksen, 2017, s. 8), og kan være positivt for elevens utvikling av selvregulering. På den andre siden kan det trekke fokuset vekk fra opplæring og over på person, noe som reduserer muligheten for læring. «En fin besvarelse av oppgaven!» (sitert Lærer 1). Tilbakemeldingen sier eleven ingenting om hvordan han skal nå et mål. Selv om den sier at besvarelsen er fin, kan den heller ikke kategoriseres som et mål, da «en fin besvarelse» ikke er en måloppnåelse eller et krav. Det bygger likevel en relasjon til eleven ved å kommentere positivt på elevens prestasjoner.

(4) Korrigerende

Innenfor denne kategorien, har vi valgt å kode kommentarer som både korrigerer språk og innhold. Begge kategoriene kan føre til læring, men tilbakemeldingene er ikke i tråd med anbefalingene om hva vi i vår oppgave har valgt å kalle en tilbakemelding av god «kvalitet», da det inneholder lite informasjon til elevene (Eriksen, 2017, s. 8). I motsetning til de andre kategoriene, kommer de språklige korrigerende i stor grad i form av enkle og korte korrigeringer i teksten. «Deres istedenfor dems». Det som kjennetegner en innholdskorrigerende, er at korrigeringen omhandler den spesifikke skrivesituasjonen. Disse kommentarene fant vi i større grad som sluttkommentarer enn de språklige korrigerende. «Brå avslutning uten punktum?» (sitert lærer 3). Her ser vi at tilbakemeldingen sier noe konkret som elevene har skrevet. Den har liten overføringsverdi til andre skrivesituasjoner. Dette gjør også at den faller utenfor VFL-rammene. Hvis teksten skal arbeides videre med, er det større sjanse for at det fører til læring.

(5) Diverse/annet

Vi valgte å benytte oss av en kategori som vi har kalt annet/diverse. I denne kategorien satte vi kommentarer som ikke passet noen av de andre kategoriene. Denne kategorien gir oss muligheten til å fange opp tilbakemeldinger som faller utenfor de fire andre kategoriene. Uten denne kategorien ville vi vært låst til å plassere andre kommentarer innenfor de fire definerte kategoriene. Dette ville gjort at resultatene ville sett annerledes ut og gitt et feilaktig resultat. Etter at vi har analysert tilbakemeldingene, kan vi imidlertid se at kategorien ikke blir brukt i særlig stor grad, men at de aller fleste kommentarene gitt både i tekst eller marg og i slutten av tekst, passer inn i en av de fire hovedkategoriene. Eksempler på kommentarer som kun passet inn under annet/diverse er «Jeg har også kommentert noe småplukk i selve teksten» (sitert Lærer 1). Kommentaren har ingen annen nytte enn henvisning til noe annet læreren har gjort. Alle kommentarene som havnet i denne kategorien, kom fra tilbakemeldinger gitt i slutten av en tekst, ikke i selve teksten. Selv om kategorien er nyttig for at tallene blir så riktige som mulig, vil vi ikke legge noe særlig vekt på kommentarene som faller inn under denne kategorien og heller ha fokus på de fire *hovedkategoriene*. Selv om annet/diverse-kategorien i undersøkelsen vår ikke ble betydelig for våre resultater, mener vi det er viktig å ha med en slik kategori for å ikke utelukke at det er nettopp denne kategorien som kan åpne opp for nye funn. Denne kategorien åpner opp for at «nye» mønster kan vokse frem i analysearbeidet.

	VFL	VFL	Ikke-VFL	Ikke-VFL
	<i>1. Mål</i>	<i>2. Instruks</i>	<i>3. Relasjonsbyggende kommentar</i>	<i>4. Korrigering</i>
Kjennetegn på kategorien	Viser til vurderingskriterier og fagbegreper med overføringsverdi til videre skrivesituasjoner. Kategorien kan knyttes til «Where	Viser til hvordan eleven kan bedre sin tekst både innholdsmessig og språklig. Modellerer og oppfordrer til bruk av tilbakemeldingene.	Relasjonsbyggende kommentarer som rettes mot person og/eller prestasjon. Kategorien kan ikke knyttes til Hattie &	Retting av språklig eller innholdsmessig karakter uten utdypende forklaring som kan videreføres til videre skriving.

	am I going?» i Hattie & Timperleys (2007) modell.	Kategorien kan knyttes til «Where to next?» i Hattie & Timperleys (2007) modell.	Timperleys (2007) modell.	Kategorien kan knyttes til «How am I going?» i Hattie & Timperleys (2007) modell.
Eksempel	«Innholdsmessig treffer du godt når det gjelder skildring av tanker og følelser som hovedpersonen har. Du bruker språklige bilder for å få dette tydeligere frem.»	«Vær bevisst på spenningsoppbygging neste gang. Å beskrive mye er et viktig poeng for å øke spenningen i en slik tekst»	«Bra!» «Du har jobbet godt»	«Ikke begynn avsnitt med «men»» «Dialektord: <i>ulvan</i> -> ulv – ulven – ulver – ulvene»
Begrunnelse	Tilbakemeldingen spesifiserer fagbegreper som eleven har mestret på en god måte i teksten (Skildring og språklige virkemidler). Tilbakemeldingen viser til hva eleven gjør for å oppnå målet.	Tilbakemeldingen tar for seg et spesifikt punkt for forbedring og forklarer hva som er viktig og hvorfor, for at teksten skal bedres.	Tilbakemeldingen gir ikke fagspesifikk tilbakemelding som gir overføringsverdi til videre skrivning.	Kommentarene har mindre overføringsverdi ettersom de ikke gir forklaring eller presisering om hvorfor dette skal gjøres på en annen måte.

Tabell 2: Forklaring av kodeskjemaet med eksempler.

3.3 Analysemetode og pålitelighet

Vår oppgave baserer seg på en pragmatisk, abduktiv tilnærming, siden vår tilnærming veksler mellom teorien og empirien, og reiser nye spørsmål og hypoteser. En abduktiv tilnærming ser

på forskningen som en kontinuerlig prosess hvor nye kunnskaper og funn leder til nye spørsmål som må undersøkes. Postholm & Jacobsen (2018, s. 102) skriver at all vitenskapelig tenking starter med observasjoner som reiser spørsmål. Spørsmålet kan ses på som et problem som man gjerne ønsker å finne en løsning på, og som igjen skaper spekulasjoner om problemets årsak. Spekulasjonene leder ut i antakelser eller hypoteser som et uttrykk for hvilke funn forskeren tror forskningen vil finne. Dermed vil forskeren undersøke om antagelsene stemmer ved å konfrontere antagelsene med empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Vår oppgave baserer seg på en kvalitativ undersøkelse av lærernes tilbakemeldinger på elevtekster. Oppgaven har også et kvantitativt aspekt ved at analyseresultatene er tallfestet for å skape en oversikt over materialet. Den kvalitative delen ved oppgaven baserer seg på at vi som kodere bruker faglig skjønn for å vurdere og kode lærernes tilbakemeldinger. I denne oppgaven kommer vi til å vise til prosent. Det betyr ikke at vi behandler tallene som en statistisk undersøkelse. Den kvalitative delen har hovedstatus i vår analyse, og den kvantitative delen bistår som en sekundær del i analysen.

Vårt datamateriale anser vi ikke som komplekst nok til å kunne generalisere eventuelle funn, men de vil kunne si noe om den enkelte lærers vurderingspraksis og implementering av VfL. Eventuelle funn knyttes til tidligere forskning og teori for å kunne styrke våre funn og for å skape troverdighet og gyldighet. Vi mener at dersom analysen skal kunne si noe generalisert om tilbakemeldingspraksisen i norskfaget på ungdomskolen, måtte datamaterialet vært av en større karakter, samt mer spredt over et større geografisk område. Datamaterialet måtte også tatt høyde for lærerens utdanning, erfaring og ansiennitet, og kodingen måtte ha vært kontrollert i større grad. Å gjennomføre et prosjekt på denne skalaen ser vi på som uoppnåelig med våre ressurser og vårt tidsperspektiv i denne masteroppgaven. Selv om kodingen i oppgaven vår er kodet av begge, er dette basert på faglig skjønn og analysen vil dermed ikke ha full pålitelighet dersom man med dette mener at enhver enkeltperson nødvendigvis ville ha kommet frem til akkurat det samme i absolutt alle tilfeller. Som Hattie & Timperley (2007, s. 103) og Eriksen (2017, s. 36) sier, er ikke grensen mellom kategoriene klare og tilbakemeldinger vil derfor kunne tolkes ulikt av forskjellige kodere. Vår oppgave vil kunne si noe om den skriftlige vurderingspraksisen til tre forskjellige lærere, og knyttet sammen med teori og tidligere forskning vil analysen kunne belyse mønster og tendenser i vurderingsarbeidet. I og med at det ikke er noe ved våre informanter som på kjente måter gjør dem «utypiske» som lærere, kan vi anta at de er representative for en større gruppe enn seg selv. Det finnes sannsynligvis andre som gjør ting på like måter som dem. Vår undersøkelse

vil på den måten gi innsikter i norsklærere sin skriftlige vurderingspraksis. Undersøkelsen bidrar til å utvide empiri-grunnlaget fra tidligere forskning om vurdering og skriveopplæring på ungdomstrinnet, og gir innsikter som kan bidra til å gjøre lærere bevisste på egen tilbakemeldingspraksis. Vi ønsker ikke å gi et «svar» på hva som er riktig vurderingspraksis, ettersom vi mener at en generell vurderingspraksis er vanskelig å formulere, da det er for mange variabler å ta hensyn til ved utformingen av en slik standard. Derimot vil oppgaven presentere tidligere forskning, resultater fra vår undersøkelse, og diskutere både funn, teori og variabler. Dette kan bidra inn til forskningsfeltet og til den enkelte lærer.

Som en bakgrunn for analysen ligger omfattende forskning om VfL (Black & Wiliam, 1998; Parr & Timperley, 2010) som hevder at tilbakemeldinger, konstruert med visse kjennetegn og brukt aktivt i videre arbeid med fagstoffet, øker sjansen for at læring skjer. Videre kan man si at en tilbakemeldingspraksis som er helt i tråd med forskningen er vanskelig å oppnå. Som tidligere nevnt, ligger det en begrunnelse om at *ikke*-VfL kommentarene (3. relasjonsbyggende kommentar og 4. korrigerende) nødvendigvis ikke er læringshemmende ei heller «dårlige» kommentarer. De er ikke i tråd med forskning om VfL-kommentarer, men kan bidra til læring i den spesifikke skrivesituasjonen eller utenfor (Hattie & Timperley, 2007, s. 96-97). Alle fire kategoriene kan bidra til å svare på Hattie & Timperly (2007) sin modell om tilbakemelding; «Where am I going? How am I going? and Where to next?» (s. 102). Disse spørsmålene bidrar i tilbakemeldingen sitt formål; å minske avstanden mellom nåværende kunnskap og forståelse, og ønsket mål (Hattie & Timperley, 2007, s. 86).

4 Analyse

I denne delen av oppgaven vil vi presentere datamaterialet vi har samlet inn. Vi har kategorisert alle tilbakemeldingene fra lærer 1, 2 og 3, ført dem inn skjemaer og laget diagrammer for å gi en oversikt over hva slags tilbakemeldinger som blir gitt. Analysen innebærer å se på hver enkelt lærers tilbakemeldingspraksis, for å så slå sammen resultatene, sammenligne og se hvordan dette kan knyttes opp mot vurdering for læring. Vi vil derfor presentere oppgaveteksten som ble gitt elevene og hvilke vurderingskriterier de ble vurdert ut fra. Dette er viktig for å kunne si noe om hvordan tilbakemeldingene er kategorisert. En tilbakemelding innenfor kategorien *mål* er kun en VfL-kommentar hvis den faktisk sier noe om hvordan eleven har nådd målet, og i hvilken grad det er nådd. Videre skal vi se om det finnes noen særtrekk og tendenser hos hver enkelt lærer. Dette handler blant annet om strukturen i tilbakemeldingene, om tilbakemeldingene er gitt som en sluttkommentar eller underveis i teksten, og kvaliteten (se 2.4.7 og 5.2) på de ulike tilbakemeldingene som er gitt. Deretter vil vi se på resultatet til alle lærerne samlet for å se på hovedtendensene i tilbakemeldingspraksisen deres, som igjen vil hjelpe oss å svare på problemstillingen vi har arbeidet ut fra. Dette vil videre bli drøftet opp mot teorien vi har presentert tidligere i oppgaven.

4.1 Presentasjon av analysematerialet

Vårt analysemateriale og våre funn er basert på tilbakemeldinger fra tre lærere fordelt på to skoler. Lærer 1 og 2 er fra det vi har valgt å kalle Skole A, og lærer 3 er fra Skole B. Tabellen nedenfor viser oss hvor mange tekster hver lærer har rettet og gitt tilbakemelding til i datamaterialet vårt, og hvor mange kommentarer hen har gitt til sammen. Her ser vi også hvor mange kommentarer hver lærer gir i snitt til hver skriftlig tekst, og hvor mange av disse kommentarene som er innenfor VfL-praksis og ikke (slik vi har definert og kategorisert dette). Den gir oss både antall kommentarer innenfor VfL og hvor mange prosent av kommentarene som utgjør en VfL-praksis. Alle tilbakemeldingene vi har samlet inn, er gitt til elever på 9. trinn. Lærerne følger kompetansemålene for hva elevene skal kunne når de går ut av 10. trinn. De to skolene vi har valgt, kan derfor ha forskjellige planer for å nå disse målene. Der en lærer har fokusert mye på skjønnlitterære tekster, og senere vil rette fokus på fagtekster, kan en annen ha hatt fokus på diktanalyse og virkemidler i film. Dette gjør at elevene sitter med ulike utgangspunkt, og lærerne gir med dette tilbakemeldinger til det kunnskapsnivået de mener elevene bør besitte. Forhold som dette er det viktig å ha in mente når vi senere skal se

på likheter og forskjeller i vurderingspraksisen til de tre lærerne som utgjør informanter i studien vår.

Lærer 1 er den læreren som gir flest kommentarer samlet sett, da hen har godt over 100 flere tilbakemeldinger til sine elever enn lærer 2. Hen har også den største prosentandelen av kommentarer som faller under kategorien VFL-kommentarer. Lærer 2 har færre tekster å vurdere og er den som gir færrest tilbakemeldinger i VFL-kategoriene. Dette kan blant annet ha noe å gjøre med flere språklige korrigeringer i teksten, som vi vil komme tilbake til når vi presenterer funnene for hver enkelt lærer. Lærer 3 på Skole B gir færrest tilbakemeldinger per elev, men har større prosentandel av VFL-kommentarer enn lærer 2 med 48% VFL-tilbakemeldinger. Hva tilbakemeldingene sier og hvilken kvalitet de har, vil vi også kommentere og gi eksempler på i de neste avsnittene.

Skole A	Lærer	Antall kommentarer	Antall tekst	Kommentarer pr. tekst	VFL	%	Ikke-VFL	%
	1	283	23	12,3	181	64%	97	34%
	2	171	16	10,7	57	33%	101	59%
Skole B								
	3	141	19	7,4	67	48%	74	52%

Tabell 3: Samlet analysemateriale og resultater.

4.2 Lærer 1

Oppgavetekst og vurderingskriterier

Lærer 1 ved Skole A ga elevene sine to valgmuligheter når de skulle skrive teksten. Begge oppgavene omhandlet terrorhandlingene som ble begått i Oslo og på Utøya den 22. juli 2011, som de hadde jobbet med over en periode. Den første oppgaven ba elevene skrive en fortellende tekst. Ut ifra tilbakemeldingene som ble gitt, kunne vi se at de aller fleste elevene valgte denne oppgaven, og av disse valgte alle å skrive novelle. Hvorfor de aller fleste valgte å skrive innenfor akkurat denne sjangeren vet vi ikke, men det kan tenkes at flere av elevene har skrevet slike tekster før, og opplever å beherske denne sjangeren. En annen grunn kan være at klassen nettopp har arbeidet med sjanger, og at elevene derfor på dette tidspunktet har et særlig kognitivt fokus mot akkurat denne sjangeren. Oppgaveteksten var:

«Skriv en fortellende tekst hvor du skildrer et tilfeldig møte med gjerningsmannen. Han er nå blitt en fri mann, og hos jeg-personen dukker det opp mange tanker under dette møtet. Du kan velge å presentere dette møtet som en fortelling, eller i dikt- eller sangform. Legg stor vekt på tankereferat hos jeg-personen! Lag en passende overskrift.»

Den andre oppgaveteksten ba elevene skrive en argumenterende tekst om skyldspørsmålet til gjerningsmannen den 22. juli. Det var kun et fåtall som valgte å skrive denne oppgaven.

Oppgavelyden var slik:

«Skriv en argumenterende tekst hvor du tar stilling til om du synes gjerningsmannen skal få slippe ut av fengsel på et tidspunkt eller ikke. Du velger selv om du tydelig skal velge side i saken, eller om du skal drøfte grunner for og mot at han får bli en del av samfunnet igjen. Husk å skrive ferdig om et argument før du begynner på det neste. Lag en passende overskrift.»

I tillegg til å gi elevene en oppgavetekst, la lærer 1 også ved et skjema med kriterier elevene ville bli vurdert ut fra. Begge oppgavene ble vurdert ut fra de samme vurderingskriteriene. Vurderingsskjemaet er delt inn i seks ulike kategorier, der eleven kan vise «noe, middels og høy kompetanse». Noen av kriteriene kan virke litt uklare for en utenforstående. Det ene kriteriet sier at elevene skal «skrive med et språk som passer sjangeren». Dette sier implisitt at alle elevene vet hva som kjennetegner både en fortellende tekst og en argumenterende tekst. Både novelle og fortelling går under kategorien fortellende tekster, men det stilles flere krav til novellen som sjanger. Vi går ut fra at lærer 1 har gjennomgått disse kjennetegnene med klassen i forkant av skriveoppgaven, og at alle elevene kjenner til hva de ulike sjangrene skal inneholde. Et annet kriterium sier at elevene skal bearbeide teksten etter tilbakemelding. Elevene skriver med andre ord et førsteutkast og reviderer teksten sin etter den første tilbakemeldingen som blir gitt. Vi har fått tilbakemeldingene gitt etter at elevene har bearbeidet teksten sin. Retrospektivt ville det kanskje vært mer hensiktsmessig å fått tilbakemeldingene til førsteutkastet, da fokuset på VFL kanskje hadde vært større. I en annen oppgave kunne det vært interessant å sammenligne tilbakemeldingene gitt til førsteutkastet og den reviderte teksten, og så sett på graden og tendensen av VFL-tilbakemeldinger som blir gitt til de ulike tekstene.

Eleven skal kunne ...	Noe kompetanse	Middels høy kompetanse	Høy kompetanse
Skrive en tekst som treffer på oppgavebeskrivelsen			
Bruke forberedelsesarket for å planlegge skrivningen, og teksten er bearbeidet etter tilbakemelding			
Ha med henvisning til minst en av tekstene som er lest i forkant av skriving			
Bygge opp teksten på en forståelig måte			
Skrive med et språk som passer sjanger (fortellende eller argumenterende)			
Vise språklige ferdigheter (ordforråd, grammatikk, rettskriving)			

Tabell 4: Vurderingskriterier gitt av lærer 1.

Beskrivelse av diagram 1 og 2

Diagram 1 viser at lærer 1 har gitt til sammen 283 tilbakemeldinger fordelt på de 23 tekstene som er vurdert. Det gir et gjennomsnitt i overkant av tolv tilbakemeldinger per elev. Det varierer mellom å gi åtte tilbakemeldinger på det minste og 17 tilbakemeldinger på det meste. Vi kan ikke se et tydelig mønster over hvilken måloppnåelse som får flere eller færre tilbakemeldinger. 112 av alle de 283 tilbakemeldingene er innenfor kategorien *mål*. Som beskrevet i metodekapittelet, faller denne kategorien innenfor vurdering for læring. Tilbakemeldingene som går under *instruks*-kategorien, utgjør den nest største kategorien, med 69 kommentarer. Også denne kategorien er innenfor det vi anser som VfL-praksis. VfL-tilbakemeldinger utgjør dermed 64% av kommentarene som er gitt av lærer 1. De tilbakemeldingene som vi kategoriserer som ikke-VfL, utgjør 34% av alle tilbakemeldingene som er gitt, og diverse utgjør 2%. Vi velger å ikke fokusere på *diverse*-kategorien, men heller de fire *hovedkategoriene*.

Alle tilbakemeldingene som ble gitt fra lærer 1, ble gitt som en avsluttende vurdering av arbeidet. Hadde vi analysert tilbakemeldingene fra førsteutkastet, ville kanskje

tilbakemeldingene i teksten vært flere, og diagrammet hadde sett annerledes ut. Antall språklige korrigeringer, som faller utenfor VfL-praksis, ville trolig også vært flere og prosentandelen for VfL-kommentarer ville kanskje vært lavere. Vi tar utgangspunkt i det datamaterialet vi har, som sier at elevene til lærer 1 mottar en stor andel kommentarer som bygger opp under prinsippene til vurdering for læring.

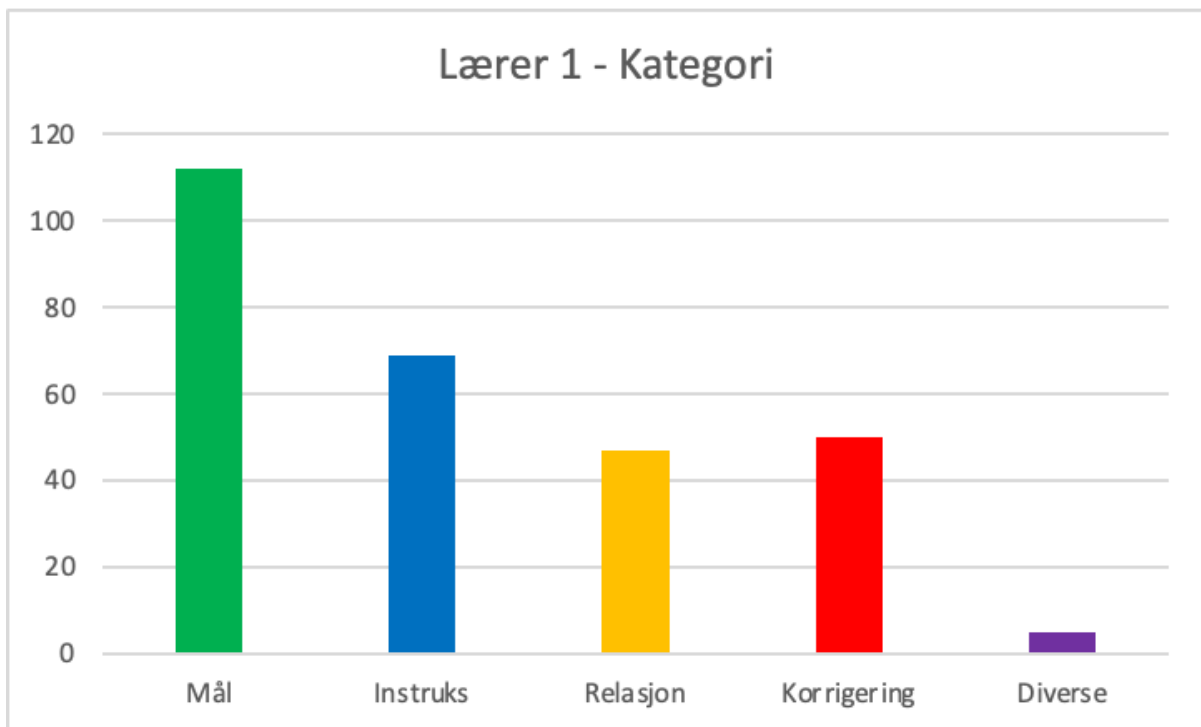


Diagram 1: Fordeling av tilbakemeldinger gitt av lærer 1.

Diagram 2 som viser tilbakemeldingene som er gitt og hvilken måloppnåelse eleven har fått, ser annerledes ut. *Mål* er fortsatt den tilbakemeldingen som blir gitt hyppigst til alle elevene uansett måloppnåelse. Tendensen er den samme under kategorien *instruks* som fortsatt er nest høyest hos alle elevene. Men antall instruks øker i takt med lavere måloppnåelse, samtidig som antall *mål*-kommentarer synker betraktelig fra høy måloppnåelse til middels og lav. Vi kan også se at søylen for de relasjonsbyggende kommentarene er en god del høyere blant elevene som fikk lav måloppnåelse, i forhold til høy og middels måloppnåelse. Dette vil bli kommentert og diskutert i drøftingsdelen av oppgaven, da vi kan se dette som en hovedtendens når resultatene fra alle lærerne er slått sammen.

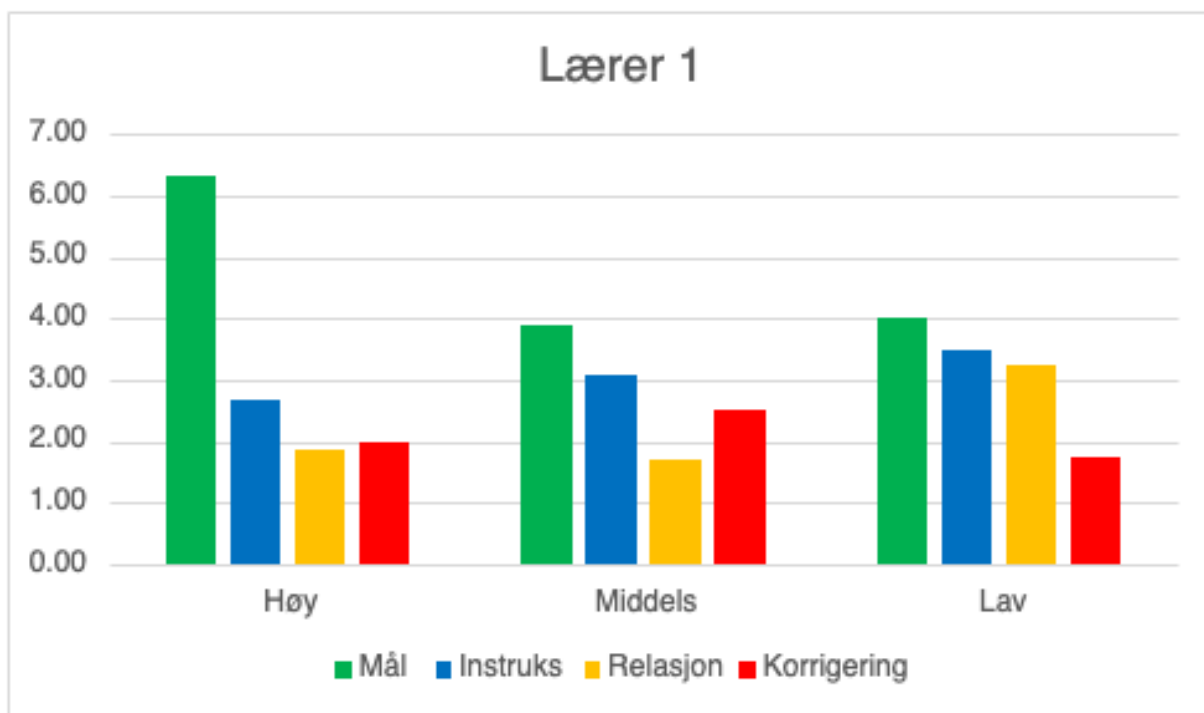


Diagram 2: Fordeling av tilbakemeldinger gitt av lærer 1 ift. måloppnåelse.

Struktur i tilbakemeldinger

Lærer 1 er den læreren, blant de tre lærerne som har deltatt i vår undersøkelse, som gir flest tilbakemeldinger per elev. Dette kan kanskje tyde på at hen kommenterer mange aspekter ved tekstene. Kvaliteten på tilbakemeldingene (slik vi har beskrevet i kapittel 2.4.7) vil vi komme tilbake til. Ifølge diagram 2 gir lærer 1 omtrent like mange kommentarer til elever med lav, middels og høy måloppnåelse. Det viser at det ikke skiller på hvor godt elevene har besvart oppgaven, men at alle elever får en fyldig tilbakemelding som kommenterer det de har skrevet. Dette kan bety at læreren er opptatt av tilpasset opplæring og personlig utvikling til alle elever, uavhengig av hvor de ligger på karakterskalaen. Brorparten av vurderingene som er gitt av lærer 1, følger en viss struktur. Denne strukturen innebærer blant annet å starte tilbakemeldingen med en relasjonsbyggende kommentar. Dette er tilfellet i 15 av 23 tilbakemeldinger. Av de åtte elevene som ikke fikk en relasjonsbyggende kommentar som første kommentar, fikk samtlige en VFL-tilbakemelding som første kommentar. Videre kan vi se at tilbakemelding nummer to er en VFL-kommentar i alle tilbakemeldingene til lærer 1. Dette er i de aller fleste tilfeller et *mål* og et fåtall av gangene var det en *instruks*. Ikke-VFL-kommentarer kom med andre ord alltid etter en *relasjonsbyggende kommentar*, eller et *mål* eller en *instruks*. Dette kan tyde på at lærer 1 ønsker å starte med å rose elevene sine eller peke på konkrete elementer i teksten de har gjort bra, før korrigeringsene og instruksene om

forbedringer blir nevnt. Ingen av tilbakemeldingene som ble gitt av lærer 1 startet eller ble avsluttet med en korrigerende kommentar. Med andre ord ble de korrigerende kommentarene som ble gitt, pakket inn i både *relasjonsbyggende kommentarer* og VFL-tilbakemeldinger.

Kvalitet i tilbakemeldingene

Det ble i forrige avsnitt nevnt at det ble gitt nest flest kommentarer innenfor kategorien *instruks*. Disse tilbakemeldingene fokuserer på hva eleven kan forbedre, og er spesielt noe som er overførbart til andre eller lignende skrivesituasjoner. I teorikapittelet refererer vi til Wiliam (2011) og det han mener er god kvalitet i tilbakemeldinger. Han snakker der om *hva, hvordan og hvorfor*, som vi blant annet kan koble til kategorien *instruks*. En instruks som inneholder alle disse elementene, kan vi anse som en tilbakemelding av høy kvalitet. Lærer 1 gir tilbakemeldinger som inneholder både ett eller flere av disse elementene. «I spenningstoppen kunne det gjerne skjedd noe mer handling.» Dette er en instruks om hva eleven kan gjøre neste gang hen skal skrive en novelle. Likevel kommer ingen instruks om hvorfor dette er viktig eller hvordan dette kan se ut. Forhåpentligvis har læreren lært elevene dette i forkant av skrivesituasjonen eller vil gjennomgå dette når tekstene er vurdert. En annen tilbakemelding, sammensatt av flere kategorier, gitt av lærer 1, som vi kan anse å ha høyere kvalitet er:

«Innholdsmessig savner jeg fortsatt et par av de tingene som ble etterspurt etter førsteutkastet ditt. Først og fremst gjelder dette spenningsoppbyggingen, hvor jeg ikke fikk skildringene av ABB som jeg ønsket. Dette tror jeg ville gjort at leseren lever seg enda mer inn i situasjonen som foregår med gift og det her. Den interessante vendingen i novellen blir altså ikke fullt så kraftfull som den kunne blitt»

Tilbakemeldingen er tydelig på hva læreren savner og hvorfor dette er viktig å ha med for å heve tekstens nivå. Igjen kommer det ikke et konkret svar på *hvordan* eleven kan gjøre dette. Det er tidkrevende å skrive en *hva, hvordan, hvorfor-kommentar* til hver elev. Dette gjør at ikke alle tilbakemeldinger blir av like høy kvalitet. Dette kan være en av svakhetene ved skriftlig tilbakemelding, selv om det er en viktig del av vurderingsarbeidet til en lærer. Vi sier ikke at hver instruks må inneholde *hva, hvordan, hvorfor*, da lærere løser tilbakemeldinger på ulike måter. Der noen skriver svært lange og utfyllende kommentarer til hver enkelt elev, velger kanskje andre å gi instruksene samlet til elevgruppen.

Mål-kommentarer er den tilbakemeldingen som blir gitt flest ganger. Lærer 1 har som tidligere nevnt gitt 112 tilbakemeldinger som faller under kategorien *mål*. Disse tilbakemeldingene sier noe om hvordan eleven har svart på oppgaven, og er derfor tett knyttet opp mot vurderingskriteriene som blir gitt på forhånd. En *mål*-kommentar sier noe om i hvilken grad eleven har nådd målet som er satt. Denne *mål*-kommentaren gir en presis indikasjon på hva eleven har oppnådd sett opp mot vurderingskriteriene læreren har gitt: «Du har god kontroll på rettskriving, viser et solid ordforråd og bygger opp setningene forståelig med en vekslning mellom korte og lange setninger.» Den peker på det siste kriteriet som omhandler språklige ferdigheter, og sier hva eleven mestrer og kan fortsette med.

De relasjonsbyggende kommentarene lærer 1 gir, roser enten eleven eller teksten. Artikkelen fra Udir (2022) som blir nevnt i teoridelen, peker på at ros av både tekst og elevens prestasjon er motiverende. «Det er tydelig at du har tatt oppgavebeskrivelsen på alvor», skriver lærer 1 til en av sine elever. Eleven som mottok denne tilbakemeldingen, fikk høy måloppnåelse på besvarelsen sin og tilbakemeldingen kan være en motivasjon for å fortsette det gode arbeidet. Videre etterfølges også *mål*-kommentarene hva eleven har gjort bra. Likevel er den relasjonsbyggende kommentaren med å understøtte, og forhåpentligvis motivere eleven til å fortsette det gode arbeidet hen åpenbart har gjort.

4.3 Lærer 2

Oppgavetekst og vurderingskriterier

Elevene til lærer 2 fikk fire valgmuligheter. De kunne velge mellom oppgave A, B, C og D. Alle oppgavene er hentet fra læreverket *Kontekst 8-10* av Gyldendal. Temaene i oppgavene var varierte, men alle omhandlet å ta valg om dagsaktuell tematikk, som mobbing, miljøpolitikk og sosiale medier. Før de fire oppgavene ble presentert, ble det også gitt noen hovedlinjer for alle oppgavene:

«Du skal nå lage en nettside for ungdom. Nettsiden skal bestå av ulike typer tekster, og den har til hensikt å oppmuntre ungdom til å tørre å ta selvstendige og gode valg for seg selv og andre. Velg enten oppgave A, B, C eller D, og lag ditt bidrag til nettsiden.»

Elevene skal skrive en tekst til en nettside, og får dermed en mottaker for teksten sin. Både Skrivehjulet og skrivetrekanten har et tydelig fokus på formålet med en tekst. Når kun læreren

er mottakeren for teksten, kan eleven få følelse av at teksten havner ut i intet. Ved å gi elevene de overordnede rammene de her har fått, kan det skape en større verdi å skrive teksten.

Første oppgave ber elevene skrive en fortellende tekst. Innenfor denne sjangeren kan elevene skrive både fortellinger og noveller i denne oppgaven. Det er andre og flere krav til novellesjangeren enn en fortelling, noe som kan gjøre det problematisk å vurdere disse tekstene ut ifra samme kriterier.

«Hvordan kan andres blikk påvirke valgene våre og hvordan vi har det?

Bruk en av tekstene i Impulser som utgangspunkt, og skriv en fortelling der hovedpersonen tar et modig valg. Hun/han går fra å være usynlig til å bli synlig. Det skal gå tydelig fram av fortellingen hvilken tekst du er inspirert av, enten ved at du fletter inn deler av teksten, eller ved at du bruker noe av innholdet på din måte. Eksperimenter med språklige virkemidler underveis. La overskriften være et sitat fra teksten du bruker som utgangspunkt.»

I oppgave B skal elevene skrive en argumenterende saktekst. Dette krever at elevene setter seg inn i fagstoffet som skal fremmes på nettsiden, og gjør at oppgaven blir annerledes i forhold til oppgave A.

«Mange av miljøproblemene på jorda er ikke alltid like synlige på over flaten. I Din giftfrie hverdag på side 3 i Impulser får vi informasjon om miljøgifter som vi ikke nødvendigvis ser eller legger merke til.

Skriv en argumenterende saktekst om usynlige miljøgifter. Foreslå hvordan ungdom kan bidra til mindre utslipp av miljøgifter ved å ta gode og bærekraftige valg. Forklar først hva miljøgifter kan være, og gi eksempler. Foreslå deretter to–tre tiltak ungdom kan gjennomføre, og argumenter for forslagene. Bruk gjerne femavsnittsmetoden når du skriver. La temasetningene være påstander (forslag), og la kommentar setningene være begrunnelser for påstandene. Avslutt med en oppfordring eller et passende sitat fra Impulser. Lag en overskrift der du henvender deg direkte til målgruppa.»

I oppgave C kan elevene igjen velge fortelling, debattinnlegg eller en reflekterende tekst. Dette gir elevene stor valgfrihet i sjanger. Det kan være positivt for elevene som kan velge den sjangeren de behersker best, men kan også for andre elever være utfordrende og overveldende å måtte ta stilling til alle valgmulighetene. Læreren som skal rette en slik oppgave, kan også møte på utfordringer, siden sjangrene er såpass forskjellige og krever ulike ferdigheter hos eleven.

«Anonym eller ikke? Kommunikasjon i sosiale medier og på internett gir muligheter til å være både synlig og usynlig, for eksempel i kommentar felt og chatter. Hvilke fordeler og ulemper har dette? Hva kan skje når kommunikasjon ikke foregår ansikt til ansikt?

Skriv en fortelling, et debattinnlegg eller en reflekterende tekst som får fram konsekvenser av å kommunisere synlig/usynlig. Bruk en situasjon fra hverdagen eller eksempler fra Impulser. Struktur teksten med tydelig innledning, hoveddel og avslutning, og flett inn språklige virkemidler. Lag en passende overskrift.»

Oppgave D er den oppgaven som skiller seg mest ut fra de tre øvrige oppgavene. Teksten skal være sammensatt av både tekst og bilde, og skal ha ulike layouter som skal brukes som virkemidler i teksten.

«I teksten «Sidan eg fekk mi første kofte har eg grua meg til å ta den på» i Impulser møter du ei jente som forteller om det å føle seg «lita og synleg». For mange kan det være tøft og vanskelig å vise hvem man er.

Lag en sammensatt tekst der du foreslår hva ungdom kan gjøre for å hjelpe hverandre slik at det blir trygt å være seg selv. Eksperimenter med layout og visuelle og språklige virkemidler. Avslutt med et avsnitt der du forklarer til redaktøren hvordan du mener at virkemidlene dine fremhever budskapet og passer til nettsiden. La overskriften vekke oppmerksomhet og inneholde ordet «synlig» eller «usynlig».

Alle oppgavene tar utgangspunkt i Impulser og ulike aspekter ved denne teksten. Oppgavene gir et bredt spekter av muligheter i hvilke sjangre elevene kan skrive i. Dette er positivt, da elevene kan velge og fram det de med de mestrer. Samtidig kan det være problematisk å vurdere alle de ulike sjangrene på lik måte og ut ifra samme vurderingskriterier.

Lærer 2 har ikke gitt elevene et vurderingsskjema slik lærer 1 og 3 har gjort, men la ved en del tips til elevene som kunne være lurt å ha med når de skulle besvare de ulike oppgavene. Tipsene var like for alle oppgavene som ble gitt, og så slik ut:

- «Les oppgaveinstruksene godt, og les dem gjerne flere ganger underveis i arbeidet.
- Bruk faguttrykk underveis.
- Når du skriver:
 - Oppgi nummer og bokstav på oppgaven du svarer på.
 - Velg et layout som passer til skriveoppgaven, og en skrifttype som er lett å lese.
Det er vanlig å bruke linjeavstand 1,5 og tekststørrelse 12 i vanlig brødtekst.

- Husk å føre opp kildene i svaret ditt hvis du bruker slike.
- Les gjennom teksten din flere ganger. Bruk gjerne sjekklister og tips du har fått tidligere, når du forbedrer teksten.
- Sjekk at du leverer riktig versjon av teksten.»

Som vi kan se, er tipsene veldig generelle og sier lite om den konkrete oppgaven som ble gitt. Et vurderingsskjema med kriterier for hva læreren ser etter, kunne potensielt ha vært mer hensiktsmessig, og ville muligens hjulpet elevene i skriveprosessen i større grad. Vi vet ingenting om hva lærer 2 har gjennomgått med elevene sine i forkant av skriveøkten, men vi antar at rammene er forklart muntlig, og at elevene er innforstått med hva læreren ser etter i tekstene som skal produseres. Som sagt var det mange ulike sjangre elevene kunne skrive i, som forutsetter at elevene har jobbet med disse i forkant av den gitte oppgaven. Faren med at kriteriene gjennomgås muntlig, kan være at noen elever ikke får med seg det som blir sagt og kan gå glipp av det de blir vurdert på. Dette kan føre til at de «bommer» på oppgaven og oppnår en lavere måloppnåelse.

Beskrivelse av diagram 3 og 4

I motsetning til lærer 1 og 3, har lærer 2 gitt tilbakemeldinger inni tekstene, i tillegg til tilbakemeldingen i slutten av teksten. De aller fleste tilbakemeldingene i teksten er *korrigeringer*, og det viser seg å i stor grad være språklige korrigeringer. Diagram 3 viser at *korrigeringer* er den tilbakemeldingstypen som er gitt aller flest ganger. Over dobbelt så mange *korrigeringer* er gitt i forhold til de neste kategoriene som viser seg å være nokså jevnt fordelt, sett bort ifra *diverse*. Sammenlignet med lærer 1 og 3, som kun ga avsluttende kommentarer, har lærer 2 langt flere korrigeringer i forhold til de andre kategoriene. Dette ville nok sett annerledes ut om man hadde sett bort fra de språklige korrigeringene i teksten. Prosentandelen for *ikke-VfL*-kommentarer vil med dette gå betraktelig opp, men det vil ikke si at tilbakemeldingene lærer 2 gir er av dårlig kvalitet. Én mulig grunn til at lærer 2 har fokus på korrigeringer i tekst, kan være at hen vet at elevgruppen trenger å trene seg og bli bevisste på språklige feil, som enkelt kan lukes vekk ved en korrigering i tekst. Dette kan ha positiv innvirkning på elevenes læring, selv om det faller utenfor det vi har definert som en VfL-tilbakemelding.

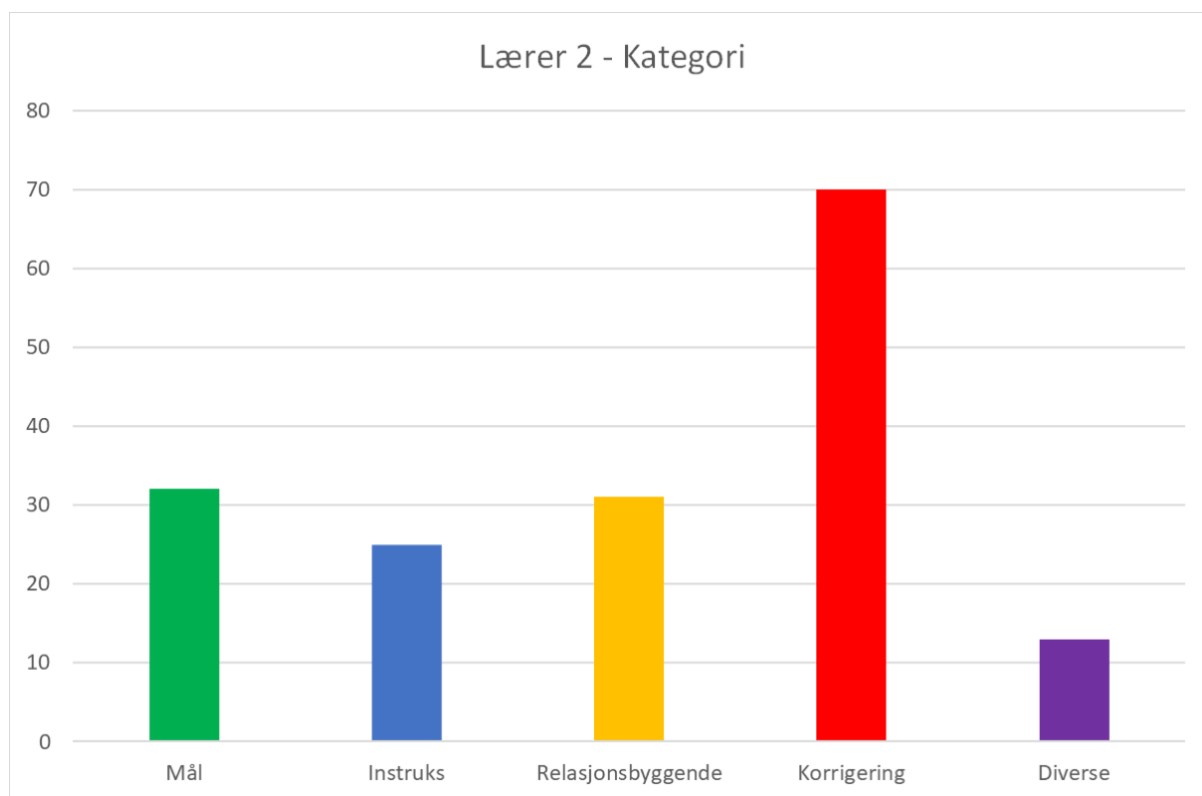


Diagram 3: Fordeling av tilbakemeldinger gitt av lærer 2.

Lærer 2 er den eneste av de tre lærerne som gir færre *relasjonsbyggende kommentarer* til elevene som har lavere måloppnåelse enn de med høyere. Tendensen viser også at elevene med lavere måloppnåelse generelt får færre kommentarer enn de som får både middels og høy måloppnåelse.

Antall instruks-kommentarer øker i takt med lavere måloppnåelse, samtidig som mål-kommentarer synker fra høy til lav måloppnåelse. Dette kan være fordi elevene med høy måloppnåelse i større grad besvarer oppgaven i tråd med kriteriene, og det er flere *mål*-kommentarer å gi. Det samme gjelder med instruksene som blir gitt. Elevene med lav måloppnåelse får flere instruks, noe som kan tyde på at læreren har flere bemerkelser om hva som kan jobbes videre med. Senere vil vi diskutere om det er riktig at elever med høy måloppnåelse får færre instruks (VfL) enn de med lav måloppnåelse. Vi kan også se at mange flere korrigeringer er gitt til elevene med høy måloppnåelse enn de med lavere. Det samme kan vi se senere når resultatene for alle lærerne slås sammen. Spørsmålet er om det er flere korrigeringer å gi, eller om læreren velger å overse noen korrigeringer hos de elevene som har lavere måloppnåelse. Dette kan være en bevisst handling, ved å ikke påpeke alle «feilene» elevene med lav måloppnåelse gjør. Vygotsky (1978, her i Postholm, 2008, s. 199)

snakker om den proksimale utviklingszone, som kan knyttes til tilbakemeldingsmønsteret vi ser hos lærer 2.

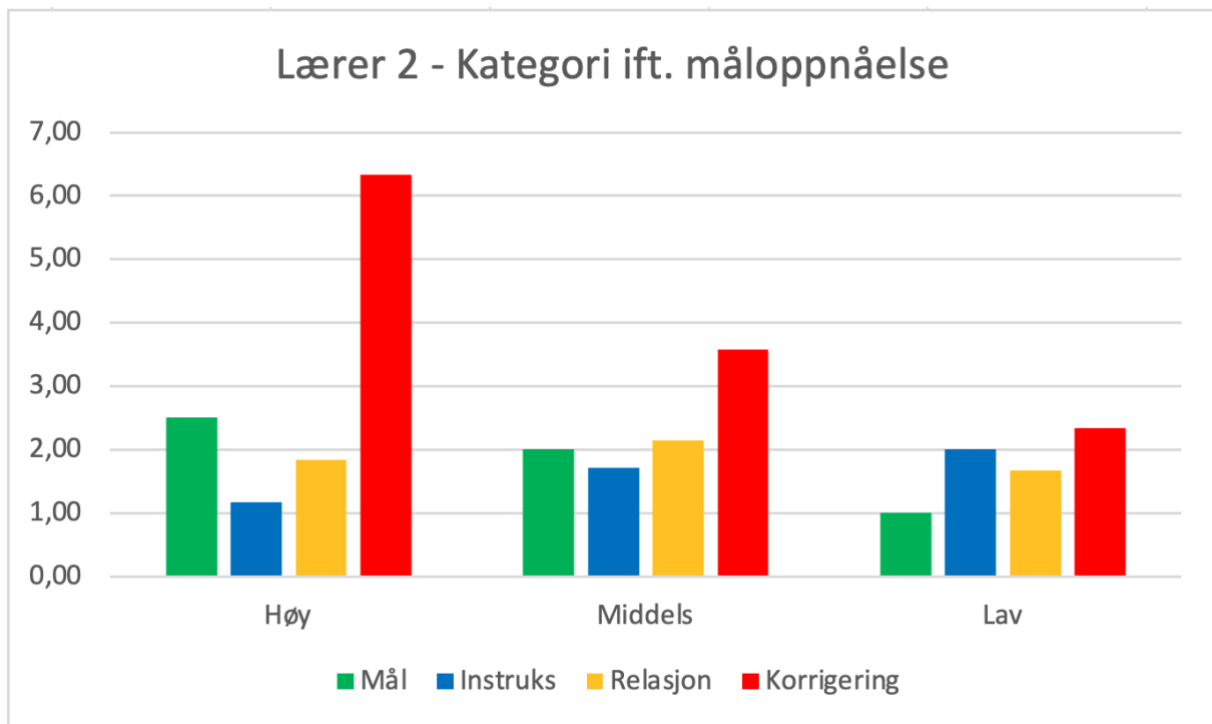


Diagram 4: Fordeling av tilbakemeldinger gitt av lærer 2 ift. måloppnåelse.

Struktur

Av alle de 16 sluttvurderingene som ble gitt av lærer 2, starter tolv med en relasjonsbyggende kommentar. Sammenlignet med lærer 1 og 3, ser det ut som at dette er en vanlig måte å starte en sluttvurdering på. Samtlige av de tolv tilbakemeldingene som starter med en relasjonsbyggende kommentar, blir etterfulgt med en *mål*-kommentar. De fire andre tilbakemeldingene starter med en *mål*-kommentar og blir fulgt opp med en relasjonsbyggende kommentar. Videre får elevene instruksene og korrigeringene. I motsetning til lærer 1, som ofte avsluttet tilbakemeldingene sine med en relasjonsbyggende kommentar, gjør ikke lærer 2 dette. Hen gir som sagt færre kommentarer per elev, og følger i stor grad mønsteret med relasjonsbyggende kommentar, etterfulgt av mål-kommentar og til slutt instruks og korrigeringer. Ytterligere korrigeringer kan elevene se i teksten.

4.4 Lærer 3

Som diagrammet nedenfor illustrerer (se og tabell 1), har lærer 3 gitt totalt 141 tilbakemeldinger hvorav 67 av kommentarene er kategorisert som *mål* eller *instruks*. Dette gir

en Vfl-grad på 48%. Tilbakemeldingene er fordelt på 19 tekster som gir et snitt på 7,4 tilbakemeldinger per elevtekst. Lærer 3 har gitt flest tilbakemeldinger innenfor kategorien *korrigering* med 50 tilbakemeldinger, og færrest tilbakemeldinger i kategorien *relasjonsbyggende kommentar* med 24 kommentarer.

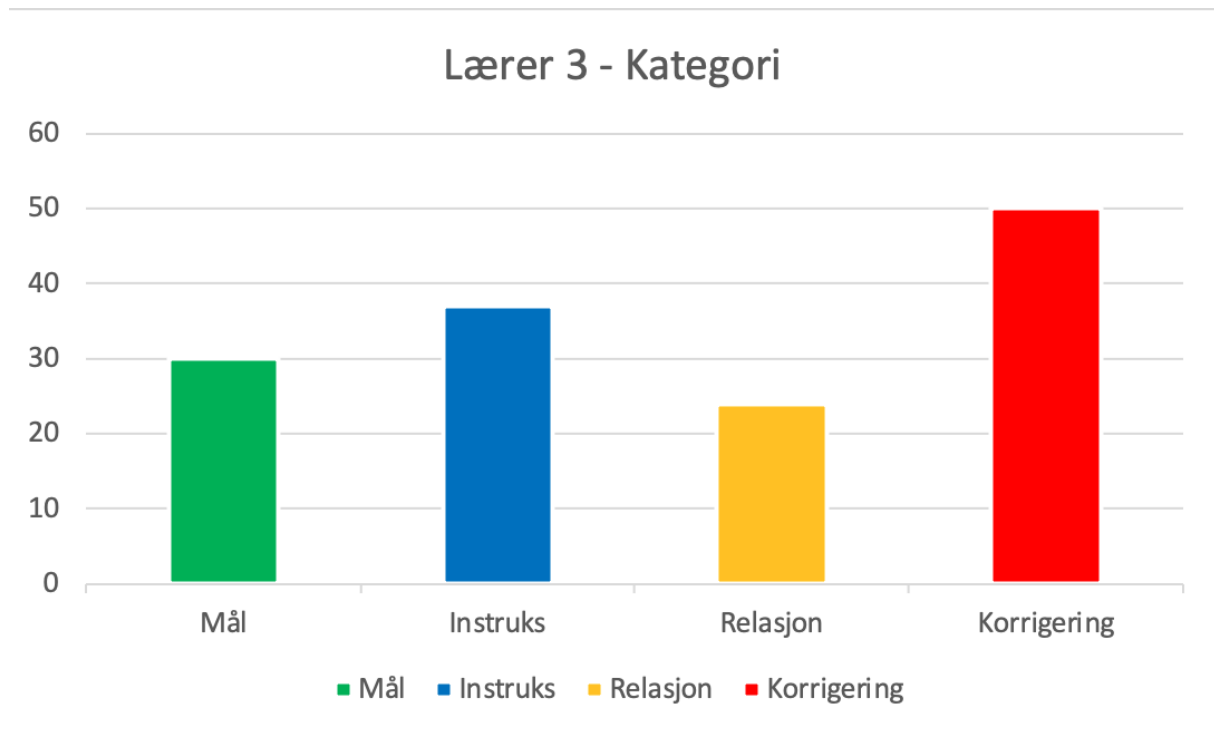


Diagram 5: Fordeling av tilbakemeldinger gitt av lærer 3.

Oppgavetekst og vurderingskriterier

Oppgaveteksten som er tilknyttet datamaterialet fra lærer 3 er som følger:

«Skriv en drøftingsartikkel der du presenterer og vurderer ulike oppfatninger om og argumenter i en sak». Videre gir oppgaveteksten eksempler for noen spørsmål elevene kan skrive om, samt føringer for minimum bruk av to forskjellige kilder som skal føres i kildeliste:

- «Er det bra at foreldre gir ungdom belønning for gode karakterer?
- Kildesortering – nytter det?
- Bør vi kutte ut karakterer i ungdomsskolen?
- Bør det bli totalforbud mot å skyte ulv i Norge?

Du kan bruke spørsmålet du velger, som tittel på teksten din. Du kan også velge en annen sak eller et spørsmål du er spesielt interessert i. Du må bruke minst to relevante kilder i teksten

din. Du skal referere til kildene i teksten din, og sette dem opp i en kildeliste. Hvis du ønsker, kan du også bruke et passende bilde til å illustrere saken du skriver om.»

Hva skal vurderes:		Høy måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Lav måloppnåelse
Kommunikasjon	Oppfyller teksten formålet som er beskrevet i oppgaven?			
	Har teksten et visuelt uttrykk som er oversiktlig og lett tilgjengelig for leseren?			
	Viser eleven ordforråd og kompetanse i rettskriving og grammatikk som bidrar til god kommunikasjon med leseren?			
Innhold	Oppfyller teksten alle krav til innholdet som kommer til uttrykk i oppgaven?			
	Viser teksten at eleven har skjønt hvordan h*n belyser en sak fra flere sider?			
	Viser teksten at eleven har kompetanse i vurdering og bruk av kilder?			
Oppbygning	Er teksten bygd opp på en måte som bidrar til god sammenheng og tydelig struktur?			

	Har teksten en tittel som kan skape interesse, og en avslutning som virker gjennomtenkt og oppsummerer?			
Språk og stil	Oppfyller teksten alle krav til språk og stil som kommer til uttrykk i oppgaven?			

Tabell 5: Vurderingsskjema fra læreverket *Norsk 9* fra Cappelen Damm.

Oppgaveteksten avsluttes med en beskrivelse av formålet for oppgaven: «Formålet med teksten din er å gi leseren innblikk i argumenter fra flere sider i en sak, i tillegg til å formidle dine egne synspunkter». Oppgaven er hentet fra læreverket *Norsk 9* fra Cappelen Damm og på siden etter oppgaveteksten har eleven tips og setningsstartere for å bidra i skrivingen. Til slutt ramses det opp åtte punkter som læreren vil vurdere teksten ut ifra. Disse vurderingspunktene danner et grunnlag for vurderingsskjemaet som lærer 3 har benyttet i vurderingen av tekstene. Dette skjemaet vurderer elevteksten ut ifra kategoriene *kommunikasjon*, *innhold*, *oppbygning*, og *språk og stil*. Disse kategoriene blir vurdert ut ifra hjelpespørsmål til kategoriene. Hvert av spørsmålene vurderer læreren til lav, middels eller høy måloppnåelse.

Oppgaven som er knyttet til elevtekstene som er samlet inn fra lærer 3, er en relativt kompleks oppgave som gir elevene mange instruksjoner om hva som skal gjøres. Det blir gitt en del valgfriheter når det kommer til oppgavematikk, men strukturen i teksten og hvordan temaet/saken elevene skal skrive om har tydelige rammer. Oppgaveteksten har ingen mottaker, dermed blir også formålet for teksten uklart. Selve oppgaveteksten er relativt kort, men gir instruksjoner til eleven for hvilken sjanger eleven skal skrive og hva som skal gjøres i teksten. Vurderingsskjemaet som følger oppgaven har en sammenheng med oppgaven som blir gitt, og gir elevene en tydelig forventning av hva som vil vurderes. Her er det også flere elementer som blir vurdert som oppgaveteksten ikke presiserer. Totalt sett er denne oppgaven nokså åpen når det kommer til valg av tema/sak, men den har begrensninger når det kommer til sjanger og struktur. Å gi for åpne oppgaver kan gi elevene vanskeligheter med å velge tema og sjanger, men for begrensede oppgaver kan hemme kreativiteten. Denne oppgaven har en grei balanse i rammene for skrivingen, men vi ser det som utfordrende at oppgaven ikke har

en mottaker, noe som skaper et uklart formål. Dette kan være med på å skape en skriveoppgave som er uten en helhet for eleven.

Struktur

Ut fra datamaterialet til lærer 3 kan vi se tilbakemeldinger med en tydelig struktur. Flesteparten av sluttkommentarene starter med en relasjonsbyggende kommentar eller en målkommentar, etterfulgt av én til to instruksjer, for så å avsluttes med korrigerende kommentar(er). Tilbakemeldingene er i hovedsak gitt som sluttkommentarer sammen med avkryssningsskjema med vurderingskriteriene. Tilbakemeldingen til hver av tekstene er relativt kort, ca. 4-6 linjer. Kun 20 av de 141 kommentarene er gitt i avkryssningsskjemaet, og de resterende er gitt som sluttkommentarer. Ingen av elevtekstene har kommentarer i selve teksten. Lærer 3 kommenterer i oversendingen av datamaterialet at hen legger vekt på veiledning underveis i skriveprosessen hvor elevene får hjelp med både språk og innhold. Lærer 3 sier at hen mener at elevene lærer mer av veiledningen underveis i skriveprosessen, enn i vurderingen i etterkant. Dette er interessant og åpner opp for videre undersøkelser innenfor temaet som kan knyttes til vår undersøkelse. Hvordan lærerne arbeider med VfL i skriveprosessen, før vurdering, ville bidratt til innsikter i lærernes VfL-arbeid i skriveprosessen.

Beskrivelse av diagram 6

Diagram 6 viser lærer 3 sin fordeling av tilbakemeldinger i kategoriene. Av de 141 tilbakemeldingene er 50 tilbakemeldinger kodet innenfor *ikke-VfL* kategorien *korrigerende*. I datamaterialet ser vi at læreren gir både språklige og innholdsmessige korrigerende kommentarer. De språklige korrigerende kommentarene er knyttet til dialektord, *for/får*, *viss/hvis* og bøyingsfeil. Innholdsmessige korrigerende kommentarer er knyttet til tekstens struktur og innhold. Korrigerende kommentar er ut ifra vår kategorisering en *ikke-VfL* kommentar. Det har en begrenset verdi å vite hva en gjorde feil i forrige skriveoppgave. Man må heller arbeide med disse feilene for at det skal bidra til effektiv læring (Eriksen, 2018, s. 102). De språklige korrigerende kommentarene er også formulert på en måte som gir liten forklaring for korrigeringen, og korrigerende kommentarer er dermed utformet på en måte som ikke er etter anbefalingene for VfL (Black & Wiliam, 1998).

Lærer 3 gir færrest relasjonsbyggende kommentarer, men starter ofte sluttkommentaren med en relasjonsbyggende kommentar som roser teksten eller innsatsen. Relasjonsbyggende kommentarer kategoriseres som en *ikke-VfL* kommentar, og som Hattie & Timperley (2007,

s. 96) sier, bidrar disse typene kommentarer lite til effektiv læring. Denne formen for kommentarer svarer ikke på noen av spørsmålene til Hattie & Timperley (2007) sin modell og gir dermed lite informasjon til eleven om oppgaven og skriveferdighetene. Sjeldent bidrar denne typen kommentarer til en endring i elevenes faglige forståelse eller utvikling i elevenes skrivekompetanse. Lærer 3 bruker relasjonsbyggende kommentarer som «Bra!», «Godt jobbet» og «Du har skrevet mye». Disse kommentarene kan ha liten verdi for effektiv læring, men Bueie (2016, s. 15) viser til at elevene oppfatter disse kommentarene som verdifulle. Man møter her et krysningspunkt mellom effektive tilbakemeldinger og tilbakemeldingspreferanser som kan vise at relasjonsbyggende kommentarer har en affektiv funksjon i vurderingen for eleven. Den affektive funksjonen, eller verdien, handler om det følelsesmessige hos eleven. Hattie & Timperley (2007) argumenterer for hvorvidt relasjonsbyggende kommentarer har noen effekt for læringen, vi diskuterer dette synet i kapittel 5.1.

Instruks er den nest mest brukte kommentarkategorien lærer 3 benytter. Instruksene lærer 3 benytter er varierte og rettet mot både innhold, språk og struktur. Kommentarene har også en varierende kvalitet hvor noen av instruksene gir en tydelig instruks med hva som bør gjøres videre, hvorfor det bør/kan gjøres og modellerer med hvordan det kan gjøres. En instruks som inneholder både hva, hvordan og hvorfor er en instruks av god kvalitet (Hattie & Timperley, 2007). Men lærer 3 gir også instruks av en lavere kvalitet. «Jobb videre med strukturen din», er et eksempel på en instruks av lav kvalitet. Denne tilbakemeldingen gir eleven en instruks om å jobbe videre med strukturen på en upresis måte, da den ikke retter seg mot hvilken spesifikk del av strukturen eleven må jobbe med, den sier ikke noe om hvordan eleven skal jobbe videre med dette, og tilbakemeldingen gir ingen eksempler for hvordan det kan gjøres. I følge Hattie & Timperley (2007) bidrar denne formen for instruks lite til effektiv læring, da tilbakemeldingen er upresis og bare i liten grad kan knyttes opp mot de tre spørsmålene i modellen til Hattie & Timperley (2007).

Lærer 3 har gitt 30 tilbakemeldinger innen kategorien *mål*. Disse tilbakemeldingene er i stor grad knyttet mot oppgavens vurderingskriterier. Mål-kommentarene som lærer 3 har gitt, er som oftest knyttet til tekstens innhold og er dermed innenfor *innhold*-kategorien i vurderingskjemaet. *Mål*-kommentarene brukt av lærer 3 er ofte knyttet til i hvilken grad eleven oppnår tekstens gitte kriterier. Eksempler på dette er: «Du har begynt å få til kildehenvisninger og er god til å belyse saken fra begge sider». Vurderingskriteriene har

kriterier som er knyttet til både kildehenvisning og det å belyse saken fra flere sider. Tilbakemeldingen i kategorien er oftest spesifikke og presise, noe som er viktig for en tilbakemelding med høy kvalitet (Parr & Timperley, 2010). Lærer 3 henviser òg til flere fagbegreper i *mål*-tilbakemeldingene som har overføringsverdi til videre skrivesituasjoner, da de sier noe om hvordan eleven mestrer disse fagbegrepene. Et eksempel på dette er «Du får frem mange gode argumenter fra begge sider i saken. Du har god kontroll på rettskriving og tegnssetting. Du har en gjennomtenkt avslutning og tydelig kildeliste». Her viser læreren til flere fagbegreper innenfor den skriving som skriveren kan ta med seg til senere skrivesituasjoner.

I forhold til måloppnåelse har lærer 3 gitt flere *mål*-kommentarer desto høyere måloppnåelsen til eleven er. Dette kan på sett og vis kanskje betraktes som forventet, da en elev med høyere måloppnåelse mestrer flere av vurderingskriteriene og er nærmere målet for opplæringen og skriveøkten. Videre ser man at lærer 3 har gitt flere relasjonsbyggende kommentarer til elever med lavere måloppnåelse. Strukturen og lengden på tilbakemeldingene til lærer 3 er veldig jevn i forhold til lengde på elevtekst og måloppnåelse. Ved en lavere måloppnåelse, og færre *mål*-kommentarer, gir lærer 3 rom for flere relasjonsbyggende kommentarer i tilbakemeldingen. Det er over en dobling i antall relasjonsbyggende kommentarer per elev til elevene med lav måloppnåelse i forhold til elevene med høy måloppnåelse. Det er tydelig at ved middels måloppnåelse gir lærer 3 flest korrigeringer, men også flest instruks.

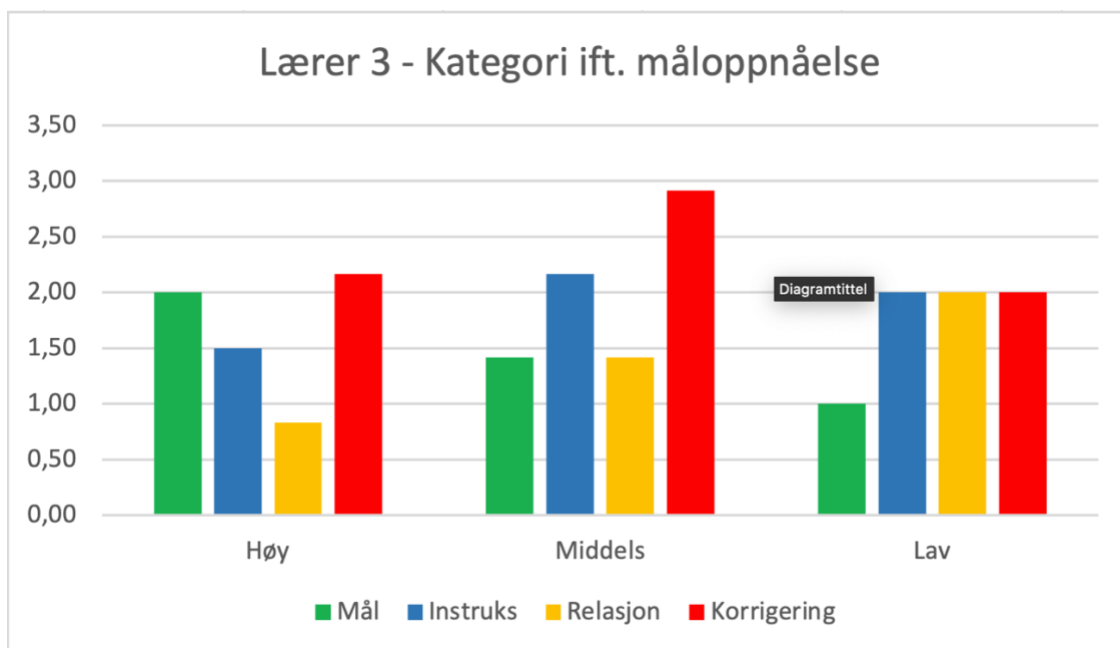


Diagram 6: Fordeling av tilbakemeldinger gitt av lærer 3 ift. måloppnåelse.

4.5 Tilbakemeldingenes innhold

Lærerne sine kommentarer i *mål*-kategorien bærer preg av å være knyttet til vurderingskriteriene. Det blir lagt vekt på de faglige komponentene som eleven mester, da ofte knyttet til bruk av argumentasjon, å se saken fra flere sider og rettskriving. Korrekt bruk av kilder og kildehenvisning er også et tema som går igjen hos elevene som mestrer dette. Instruksene lærerne har gitt kan også i stor grad knyttes til de elementene vurderingskriteriene nevner, som er gitt i forkant av skrivesituasjonen. Lærer 1 har et kriterium som omhandler å bruke forberedelsesarket sitt. Dette blir lite kommentert i tilbakemeldingene. Dette er kanskje mindre aktuelt etter at elevene har revidert tekstene sine, og vi antar at det i større grad ble kommentert i tilbakemeldingene etter første utkast. Lærer 2 som ikke har et konkrete vurderingskriterier knyttet til oppgaven, fokuserer mest på det språklige, grammatiske og innholdet i tekstene. Korrigeringene som blir gitt i teksten, er stort sett språklige korrigeringer, mens korrigeringene som er gitt som en sluttvurdering tar for seg både det språklige og innholdet, men mer på et overordnet plan.

4.6 Oppsummering

Etter at vi nå har kategorisert og analysert hver lærers tilbakemeldingspraksis for seg, ser vi noen likheter, men også en del forskjeller. I strukturen og utformingen av tilbakemeldingene, altså hvilke tilbakemeldinger lærerne begynner med, og hvilke tilbakemeldinger som kommer i midten og på slutten, finner vi flere likhetstrekk. Dette til tross for at lærerne kommer fra to ulike skoler og i stor grad opererer uavhengige av hverandre. De aller fleste sluttkommentarene til lærer 1, 2 og 3 starter med en relasjonsbyggende kommentar, så kommer kommentarer knyttet til mål og instruks, før korrigeringer på språk og innhold kommer. Hvilke kommentarer som blir gitt hyppigst til elever med høy, middels og lav måloppnåelse er også ganske lik lærerne imellom, med unntak av noen kategorier. Selv om en del tendenser er like, ser vi som sagt likevel at VFL-graden er ulik hos de tre lærerne. Dette kan tyde på en varierende vurderingspraksis, samtidig som vi ikke kan fastslå dette da vi ikke vet hvordan lærernes tilbakemeldingspraksis dersom det hadde vært en annen teksttype eller andre variabler (se kapittel 5.6). Lærer 2 er den læreren som skiller seg mest ut med lavest VFL-grad. Samtidig er lærer 2 også den eneste læreren som ga tilbakemelding rett i teksten, oftest i form av korrigeringer. Det kan, som nevnt, være flere grunner til dette, for eksempel kan læreren ta hensyn til elevgruppa og deres behov for grammatisk utvikling. Likevel er det interessant å se at de tre uavhengige lærerne har både likheter og ulikheter som vi kan se på

diagrammene som er presentert over. Som diagram 7 viser, har lærerne i datamaterialet vårt gitt totalt 174 tilbakemeldinger innenfor kategorien *mål*. Den kategorien som er brukt nest mest er *korrigering* med 170 tilbakemeldinger. De minst brukte kategoriene er *instruks*, med 131 tilbakemeldinger og *relasjonsbyggende kommentarer* med 102 tilbakemeldinger. Totalt viser datamaterialet vårt en VfL-grad på 53% og en *ikke-VfL*-grad på 47%. I de neste avsnittene skal vi se nærmere på tendensene etter vi har slått sammen resultatene fra alle de tre lærerne vi har hentet analysemateriale fram.

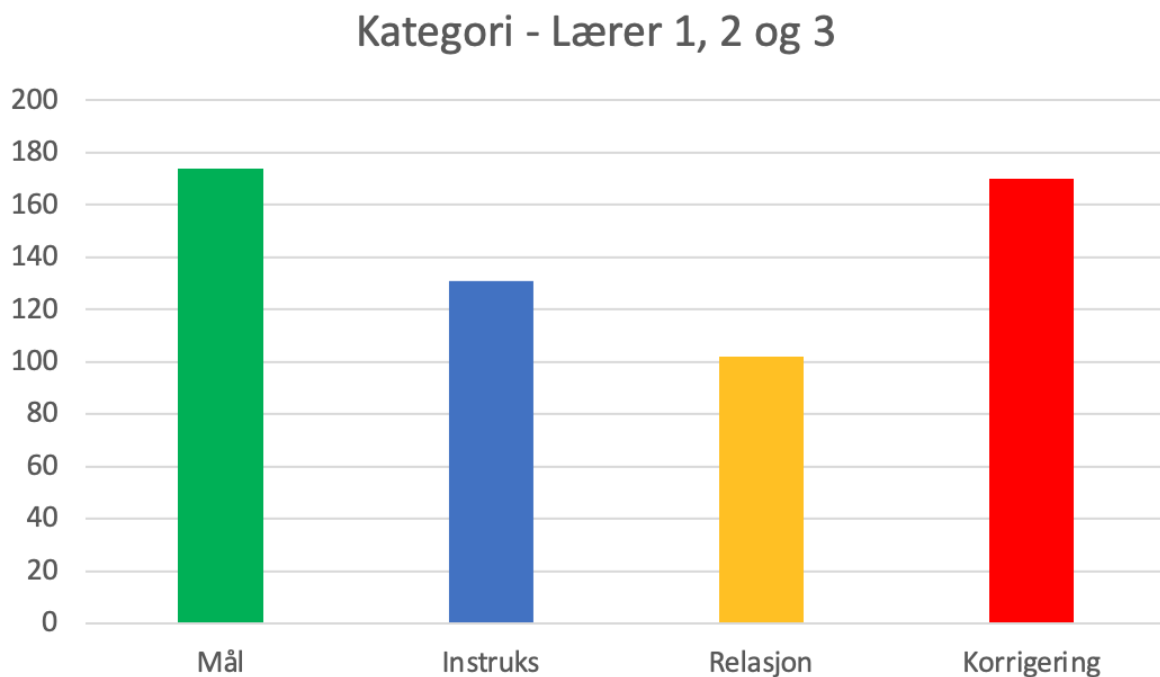


Diagram 7: Fordeling av tilbakemeldinger gitt av lærer 1, 2 og 3 til sammen

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil vi kommentere våre funn i datamaterialet, knytte dette til forskning og se hvilke tendenser og kjennetegn vurderingspraksisen til de tre lærerne vi har hentet analysemateriale fra. Først vil vi rette noe kritikk mot teorien og kategoriene vi har valgt i analysen, ettersom den i nokså liten grad tar hensyn til eleven og lærerens kunnskap til sine elever. Deretter vil vi avklare noen begreper som er viktige i drøftingen av oppgaven. Vi vil koble våre resultater til forskning om hvordan tilbakemeldinger oppleves av elevene, for så å se på tendenser for våre funn knyttet til måloppnåelse. Dette vil vi sammenligne med Eriksens ph.d.-avhandling (2018) og resultatene han fant fra lærerne på videregående skole. Vi vil også diskutere hvor effektivt det kan sies å være å gi skriftlige tilbakemeldinger sett i lys av *kvaliteten* på de skriftlige tilbakemeldingene vi har analysert.

5.1 Elevsyn

Kodesystemet vårt er basert på teori om vurdering for læring og hva effektive tilbakemeldinger kan være. Dette er beskrevet i teoridelen. Etter at vi nå har kodet og analysert, synes vi forskningen i for liten grad tar hensyn til eleven, og det at læreren (i alle fall ideelt sett) har kjennskap til hvor hver enkelt elev befinner seg i innlæringen, og hva eleven trenger for å utvikle seg som skriver. Den tidligere forskningen vi har lest, sier blant annet at relasjonsbyggende kommentarer ikke har ønsket nytte i et VfL-perspektiv. Dette kan sies å være et noe problematisk utgangspunkt. En elev kan for eksempel være på en sårbar plass i livet, og læreren vurderer at relasjonsbyggende kommentarer og ros i teksten, kan ha større nytte enn å korrigere og ha like stort fokus på instruksjoner, for å hjelpe og motivere eleven videre i skriveprosessen. Datamaterialet vårt viser at resultatene til lærer 1, 2 og 3 gir en samlet VfL-prosent på rundt 50%. Vi mener nødvendigvis ikke at den andre halvparten som faller utenfor VfL-praksis er dårlige eller unødvendige kommentarer, men at de ikke gir tilstrekkelig informasjon om videreutvikling og implementering, slik Hattie og Timperley (2007) vektlegger. Beskrivelsen av hva en tilbakemelding med nytte er, kan bli for instrumentell og firkantet, og er noe av kritikken vi ønsker å rette mot Hattie & Timperley (2007) sin forskning om tilbakemeldinger.

På den andre siden kan vi diskutere om elever skal få ulike tilbakemeldinger ut ifra hvilken måloppnåelse de får. Over snakker vi om viktigheten av et positivt elevsyn og at teorien vår til en viss grad mangler dette. Til hvilken grad skal læreren ivareta følelsene til elevene framfor å

gi, det vi har valgt å kalle, tilbakemeldinger av høy kvalitet? Det finnes ikke en fasit på hvordan dette bør foregå, og vi må ha tiltro til at lærerne har den kompetansen og profesjonaliteten til å ikke falle i verken den ene eller den andre grøfta. Vi tror ikke nødvendigvis at dette er en motsetning å ta vare på elevens følelser og gi gode faglige tilbakemeldinger, men vi mener at lærere må vi bli oppmerksomme på egen vurderingspraksis, for eksempel gjennom et tolkningsfellesskap. Dette er viktig å sette søkelys på for å hele tiden kunne utvikle og forbedre sin egen praksis for igjen utvikle elevene og deres skriveferdigheter.

5.2 Begreper

Gjennom denne oppgaven har vi brukt noen begreper som kan ses på fra ulike perspektiver. Vi har benyttet begreper som *kvalitet* i tilbakemeldinger, *effektiv* læring og elevers *nytte* av tilbakemeldingene. Vi vil nå diskutere bruken av disse begrepene, redegjøre for hvorfor vi har valgt å benytte disse begrepene og se på begrepenes effekt.

Vi har tidligere i oppgaven beskrevet hva vi legger i *kvalitet* i tilbakemeldinger. En tilbakemelding av god kvalitet beskriver alle tre deler av Hattie & Timperleys (2007) modell – *where am i going? How am i going? Where to next?* Modellen er utviklet på bakgrunn av Hatties (1999) metastudier som presentert i Hattie & Timperley (2007, s. 86). Begrepet *kvalitet* henger tett sammen med *effektive* tilbakemeldinger, da graden av kvaliteten i tilbakemeldingen gjenspeiler hvor effektive tilbakemeldingene er for læringen. Dette er perspektivet for begrepene som er presentert i teorigrunlaget for oppgaven. Vi mener at denne bruken av begrepene og tolkningen av sammenhengen mellom begrepene nødvendigvis ikke er så enkelt som det fremstilles. Vi ser på måling av læring som en komplisert oppgave og retter kritikk mot dette da vi ser på det som umulig å vite hva som faktisk har hatt effekt på læringen. Om det er tilbakemeldingen av *høy kvalitet* som bidrar til læring eller om det er veiledningen som eleven fikk hjemme, er for eksempel vanskelig å måle. Læring i (og utenfor) skolen skjer ikke i en lukket arena, og vi mener det er flere faktorer som spiller inn på læringen enn hva forskningen til Hattie & Timperley (2007) presenterer. Vi mener dermed at Hattie & Timperley (2007) ikke tar hensyn til alle de andre faktorene som kan bidra til læring, men ser kun på effekten av tilbakemeldingen. Et slikt kritisk syn på teorien mener vi det er viktig å ha med seg i bruken av disse begrepene. *Nytte*-begrepet er også et begrep som er brukt i forbindelse med elevenes opplevelse av tilbakemeldinger som *nyttige*. Vi mener at det

er viktig å ha med seg et kritisk syn på begrepet i møte med Bueie (2016) sin forskning. Tilbakemeldinger med nytte for elevene, hva betyr dét - *nytte* for hva eller hvem da? Opplevs tilbakemeldingene nyttige for læringens del, eller opplevs tilbakemeldingen nyttig i utviklingen av et positivt selvbilde, eller nyttig for å få bedre karakter? Hva eleven legger i *nytte*-begrepet kan være annerledes en vår oppfatning av begrepet, og tilbakemeldingens nytteverdi kan dermed tolkes ulikt.

Vi mener at noen av begrepene som benyttes i forskningen og teorigrunnlaget i oppgaven er upresise, kan tolkes forskjellig og kan ses på fra ulike perspektiver. Vi har valgt å benytte oss av begrepene som forskningen og teorien har brukt, for å ikke skape avstand fra teorien og for ryddighetens skyld. Dersom vi hadde valgt å benytte andre begreper kunne dette skapt forvirring og eventuelt en lavere pålitelighet, da det gir mer rom for subjektiv tolkning av flere begreper. *Nytte*-begrepet kan vi også trekke politiske og samfunnsmessige koblinger til. I et resultatorientert samfunn er investeringers resultat betydelige, og fra et skolepolitisk hold kan det være at investeringer i skolen må gi mest mulig «effektive» resultater. Hvilke investeringer gir mest mulig *nytte*? Skolen styres politisk fra øverste hold og helt inn i klasserommet gjennom læreplanen. Det kan dermed være et ønske fra skolepolitisk hold å søke investeringer som gir ønsket nytte i retur.

5.3 Elevers oppfatning av tilbakemeldinger

Bueie (2016) har undersøkt elevenes oppfatning av ulike former for tilbakemeldinger på ungdomstrinnet. Hennes resultater er interessante å trekke inn mot våre resultater for å belyse forholdet mellom tilbakemeldinger og elevers opplevelse av disse. Et eksempel på dette kan være elevenes oppfatning av tilbakemeldinger som Bueie kategoriserer som *ros*. Bueies (2016) resultater viser at elevene opplever slike kommentarer som svært nyttige. Flere elever opplever *ros*-kommentarer som nyttige og kommenterer slike tilbakemeldinger på følgende måte: «Jeg blir glad for positive tilbakemeldinger og ikke bare negative. Motivasjon!» (Bueie, 2016, s. 12). *Ros*-kommentarene blir i vår analyse kategorisert som relasjonsbyggende kommentarer. Disse kommentarene har sjeldent en direkte effekt på læringen, da de ikke viser hva som er bra, eller hva som kan forbedres (Hattie & Timperley, 2007). Derimot, mener vi det er vanskelig å måle effekten av læring, samt at undervisningen har et større perspektiv enn kun den faglige læringen. Vi diskuterer dette videre i kapittel 5.6. Som vi ser fra Bueie (2016) kan slike kommentarer ha en motiverende effekt. En annen elev kommenterer *ros*-

kommentarer på følgende måte: «Får ikke noe ut av dette, men er hyggelig å høre!» (Bueie, 2016, s. 12). Men også kommentarene som kan knyttes til *korrigerings*-kategorien, kan elevene oppleve som nyttige, da Bueie (2016) viser til at elevene opplever kritikk som nyttig (s. 12). Hun mener at dette kan ha sammenheng med at kommentarene i denne kategorien ofte er konkrete og peker spesifikt på hva svakhetene er. Samtidig kan kommentarer som Bueie (2016) definerer som kritikk, inneholder råd for hvordan å utbedre eller unngå en svakhet i en tekst, noe som vil kodes som *instruks* i vår analyse. Et eksempel fra vårt datamateriale som er kodet som en korrigerings og som ut ifra Bueie (2016) sine resultater kan oppleves som nyttig er «Du glemmer stor bokstav etter punktum flere steder». En slik kommentar kan gjerne oppleves som nyttig for eleven, men ut ifra Hattie & Timperley (2007) sin modell er en slik type kommentar lite effektiv for læring da den ikke sier noe om hvor eleven skal (hvorfor) og hvordan eleven skal utbedre (hvordan). Kommentarer i denne kategorien gir *feed back*, men ingen *feed up* eller *feed forward* (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Våre resultater viser at 29% av tilbakemeldingene er kodet innenfor kategorien *korrigerings*. Ut ifra Bueie (2016) sine resultater kan vi tolke resultatene på en slik måte at 29% av tilbakemeldingene oppleves som nyttige av flerparten av elevene. Derimot, argumenterer forskning innenfor VFL for at disse typene kommentarer bidrar til effektiv læring (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998).

To kategorier som elevene opplever nyttige ifølge Bueies (2016) resultater er *råd* og *instruksjon*. Slike tilbakemeldinger er i vårt kodeskjema kodet innenfor kategorien *instruks* og står for 23% av tilbakemeldingene. Ut ifra våre og Bueie (2016) sine resultater kan det virke som om det er sammenheng mellom tilbakemeldinger som bidrar effektivt til læring, og elevenes opplevelse av kommentarene som nyttige. Ut ifra vårt datamateriale ser vi et flertall velformulerte instruksjoner som elevene trolig også finner nyttige. Tett knyttet til kategorien *råd* er kategorien *direktiver* i Bueie (2016) sin forskning. Direktiver kan bli kodet som *instruks* i våre resultater, men oppleves som mindre nyttige av elevene (Bueie, 2016, s. 11-12). Det kan tyde på at det ikke er direktivformen som en helhet som oppleves som mindre nyttig, men den manglende forklaringen og tydeliggjøringen som gjør at disse tilbakemeldingene oppleves som mindre nyttige. «Jobb videre med struktur», er en *instruks*-tilbakemelding som har en manglende forklaring og er lite spesifikk. Tilbakemeldingen sier noe om hva eleven bør jobbe med videre, men sier ikke noe om hvordan eller hvorfor. En slik type tilbakemelding gir *feed forward*, men ikke *feed back* eller *feed up* (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Et eksempel på en *instruks*-tilbakemelding som gjerne oppleves mer nyttig av elevene og som vi anser som en

tilbakemelding av høyere kvalitet er «Jobb videre med struktur i hvert enkelt avsnitt, prøv å holde deg til ett hovedargument til hvert avsnitt. Først en temasetning og så fyll på med kommentarsetninger». Her får eleven informasjon om hva som bør arbeides videre med, den forklarer at det gjelder å holde seg til ett hovedargument til hvert avsnitt, og den forklarer hvordan eleven kan få bedre struktur med å først skrive en temasetning for så å fyll på med kommentarsetninger. Læreren gir her en tilbakemelding som er konkret, tydelig rettet mot elevens skriveferdigheter og læreren bruker fagbegreper for å formidle tilbakemeldingen.

Bueie (2016) sine resultater viser oss at elevene foretrekker tilbakemeldinger som omhandler sjanger, ideer og innhold, altså tilbakemeldinger på et globalt tekstnivå, kontra tilbakemeldinger knyttet til grammatikk, rettskriving og syntaks på et lokalt tekstnivå (s. 13). I vårt datamateriale ser vi at et flertall av tilbakemeldingene kodet i kategorien *mål*, er knyttet til globale tekstnivåer. «Du begrunner argumentene dine godt og belyser saken fra flere sider», er en *mål*-tilbakemelding knyttet til globale tekstnivå. Slike tilbakemeldinger opplever elevene som nyttige, ifølge Bueie, i motsetning til kommentarer knyttet til lokale tekstnivå som «Du har god kontroll på rettskriving og tegnsetting».

Med utgangspunkt i Bueie (2016) sin forskning kan vi trekke koblinger til våre resultater og si at vårt datamateriale og våre resultater viser at tilbakemeldingene i stor grad kan oppleves som nyttige hos elevene. Derimot synes vi bruken av tilbakemeldinger innen *korrigering*-kategorien er høy. Ifølge Hattie & Timperley (2007) er læringseffekten knyttet til slike tilbakemeldinger lav. Som nevnt i kapittel 5.1 og 5.2 har vi derimot et kritisk blikk på denne forskningen, og mener det er grunn til å anta at lærerne gjennom profesjonserfaringene sine og som deler av lærende fellesskap, har kjennskaper til elevenes læring, og tilpasser tilbakemeldingene etter dette.

5.4 Tilbakemeldinger i forhold til måloppnåelse

Når vi legger sammen resultatene fra de tre lærerne ser vi noen tydelige tendenser som er knyttet til måloppnåelse. Noen kategorier øker i takt med høyere måloppnåelse, mens andre øker i takt med lavere måloppnåelse. Vi skal nå se nærmere på noen av disse tendensene.

Et spørsmål som dukker opp under bearbeiding av tilbakemeldingene, er hvorvidt en økning i relasjonsbyggende kommentarer hos elever med lav måloppnåelse, gir effektiv vurdering for

læring. Vi har tidligere sett at relasjonsbyggende kommentarer ikke er tilbakemeldinger som er i tråd med forskning om effektive tilbakemeldinger, ei heller er dette en tilbakemeldingskategori innenfor VfL-feltet. Derimot ser vi i diagram 8 at de relasjonsbyggende kommentarene øker i takt med en lavere måloppnåelse. Den totale andelen kommentarer er relativt jevn mellom de tre måloppnåelsene, noe som vil si at tilbakemeldingene er av en nokså lik lengde uansett hvilken måloppnåelse eleven har. Vi kan også se at tilbakemeldinger i kategorien *mål* har lavest forekomst ved lav måloppnåelse, mens tilbakemeldinger kodet i kategorien *instruks* har høyest forekomst blant lav måloppnåelse. Det kan tyde på at lærerne i tilbakemeldingene til elevene med lav måloppnåelse reduserer korrigeringsene for heller å rose arbeidet eller innsatsen til elevene med relasjonsbyggende kommentarer. Dette kan handle om prinsippet om tilpasset opplæringen som lærerne arbeider ut ifra og elevkjennskapet som læreren har. Kanskje vet læreren at noen elever lærer godt av, eller setter pris på, slike kommentarer. Elevene som har oppnådd lav måloppnåelse har fått færre antall *mål*-kommentarer. Etersom de fleste tilbakemeldingene i kategorien *mål* er knyttet til vurderingskriteriene, kan det påvirke den lave forekomsten av *mål*-tilbakemeldinger, ved lav måloppnåelse. Det kan derimot tyde på at lærerne legger vekt på å se fremover, *where to next* (Hattie & Timperley, 2007), når eleven har en lav måloppnåelse ettersom *instruks*-tilbakemeldingene har høyest forekomst og øker gradvis mot lavere måloppnåelse. *Instruks*-tilbakemeldingene er i tråd med forskning innen VfL og er i stor grad knyttet til det som kan regnes som tilbakemeldinger som bidrar til læring (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998).

Vi ser på den tydelige forskjellen på hvordan tilbakemeldinger blir gitt i forhold til måloppnåelse som både positiv og negativ. At lærerne øker mengden relasjonsbyggende kommentarer til elever med lav måloppnåelse, kan tolkes dithen at lærerne ønsker å styrke relasjonen til eleven fremover, til tross for et lavt resultat. Det kan også gi inntrykk av at lærerne ikke ønsker å legge for mye vekt på det negative med oppgaven, da korrigeringsene er få. Økningen i relasjonsbyggende kommentarer og reduseringen av korrigeringer kan derimot gjøre tilbakemeldingen lite spesifikk og rette seg mer mot individet, enn oppgaven. Teorigrunnlaget for oppgaven ser gjerne på dette som hemmende for den *effektive* læringen. Dette er et syn vi nødvendigvis ikke deler som vi har diskutert i kapittel 5.1 og 5.2. At elever med høyere måloppnåelse får flere tilbakemeldinger i *mål*-kategorien kan ses på som naturlig ettersom disse elevene har nådd flere av vurderingens mål. Samtidig ser vi en utfordring i at elever med lavere måloppnåelse mottar såpass få tilbakemeldinger innenfor *mål*-kategorien.

Det kan tyde på at lærerne ikke tar seg tid til å belyse de målene som eleven med lav måloppnåelse faktisk har nådd. Disse elevene trenger også å få belyst *how am i going* (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).

Ut ifra diagram 8, ser vi hvordan ulike kommentarer blir gitt til ulik måloppnåelse. Som vi har presentert, får elever med lavere måloppnåelse flere relasjonsbyggende tilbakemeldinger som ifølge Hattie & Timperley (2007) ikke i like stor grad fører til læring som VFL-kommentarer. Men vi kan også se at de elevene som får de høyeste måloppnåelsene, får færre instruksjoner enn de elevene som presterer dårligere. Det er enkelt å tenke at det er flere instruksjoner å gi til en elev som ikke har besvart oppgaven på en tilfredsstillende måte. Likevel slår Udir (2022) fast at alle elever har krav på å få veiledning som hjelper dem til å videreutvikle kompetansen sin. Etter å ha analysert datamaterialet vårt, kan vi se at selv om tilbakemeldingsmønsteret er ulikt til elevene med ulike måloppnåelse, er VFL-graden den samme, med kun en til to prosent i variasjon. Omtrent 50% av tilbakemeldingen til lærerne vi har analysert, er VFL-kommentarer uavhengig av måloppnåelse.

I Diagram 8 ser vi at elever med høy måloppnåelse får flere korrigeringer enn elever som er lavere på karakterskalaen. Ettersom de elevene som oppnår lav måloppnåelse får færre *mål-*kommentarer og ut fra lærernes vurdering ikke har svart like tilfredsstillende på oppgaven som de som er høyere på karakterskalaen, skulle det kanskje vært motsatt. De hadde nok flere elementer i teksten sin som måtte korrigeres, men det ser ut som at de overses. Slik vi kommenterte hos lærer 2, kan dette ses i sammenheng med Vygotskys (1978, her i Postholm, 2008, s. 199) proksimale utviklingszone, som er dynamisk og ulik for hver enkelt elev, ettersom alle elever vil være på ulike stadier i læringen. Det at elevene som får lav måloppnåelse får færre korrigeringer, kan være en bevisst handling fra lærerens side, da det er mindre hensiktsmessig å korrigere alle språklige og innholdsmessige feil, enn heller å velge ut noen elementer som eleven kan utvikle videre. Den sprikende vurderingspraksisen vi kan observere, kan også knyttes til at hver lærer sitter med kjernekompetanse om den enkelte elev. Dette kan igjen knyttes opp til tilpasset opplæring, som alle elever har krav på. Sett i lys av dette, vil det kanskje være naturlig at det finnes et visst språk i vurderingspraksisene.

Som vi diskuterte i kapittel 5.1, opplever vi et manglende elevsyn i forskningen vi har lagt til grunn for undersøkelsen vår. Det blir ikke diskutert i vår undersøkelses teorigrunnlag om tilbakemeldinger skal eller bør være ulike ut ifra hvilken måloppnåelse teksten når. Vi mener

at det kan være grunnlag for ulike utforminger for tilbakemeldinger med forskjellig måloppnåelse. Det kan være hensiktsmessig å ikke overvelde skriveren med lav måloppnåelse med alle innholdsmessige og språklige korrigeringer. Det er kanskje mer hensiktsmessig å fokusere på deler av tekstens utfordringer og forbedringspotensialer for å ikke sette en stopper for motivasjon, skrivelyst og skriveglede hos skriveren. Dette kan kobles til sosiokulturell læringsteori og Vygotskys (1978, her i Postholm, 2008, s. 199) proksimale utviklingszone. Vi stiller oss derimot kritiske til utviklingen vi ser i kategorien *relasjonsbyggende kommentarer*. I tilbakemeldingene til tekster med lav måloppnåelse ser vi en høy grad av *relasjonsbyggende kommentarer* og i analysematerialet ser vi tendenser til at tilbakemeldingene retter seg mer mot eleven enn det faglige innholdet. Hva som er grunnen for dette er vanskelig for oss å si, men vi mener at en lav måloppnåelse er ikke grunnlag for å endre fokuset fra et faglig til et personlig-perspektiv for tilbakemeldingen. Vi mener at det er viktig å også holde et tydelig, presist og fagorientert fokus også i tilbakemeldingen til tekster med lav måloppnåelse. Derimot er det viktig å påpeke at lærerens kunnskaper om eleven og elevens læring er ikke vi kjent med. Dermed kan det være at lærerne mener at elevene med lav måloppnåelse har nytte av en høyere grad av *relasjonsbyggende kommentarer* på et faglig, eller ikke-faglig grunnlag.

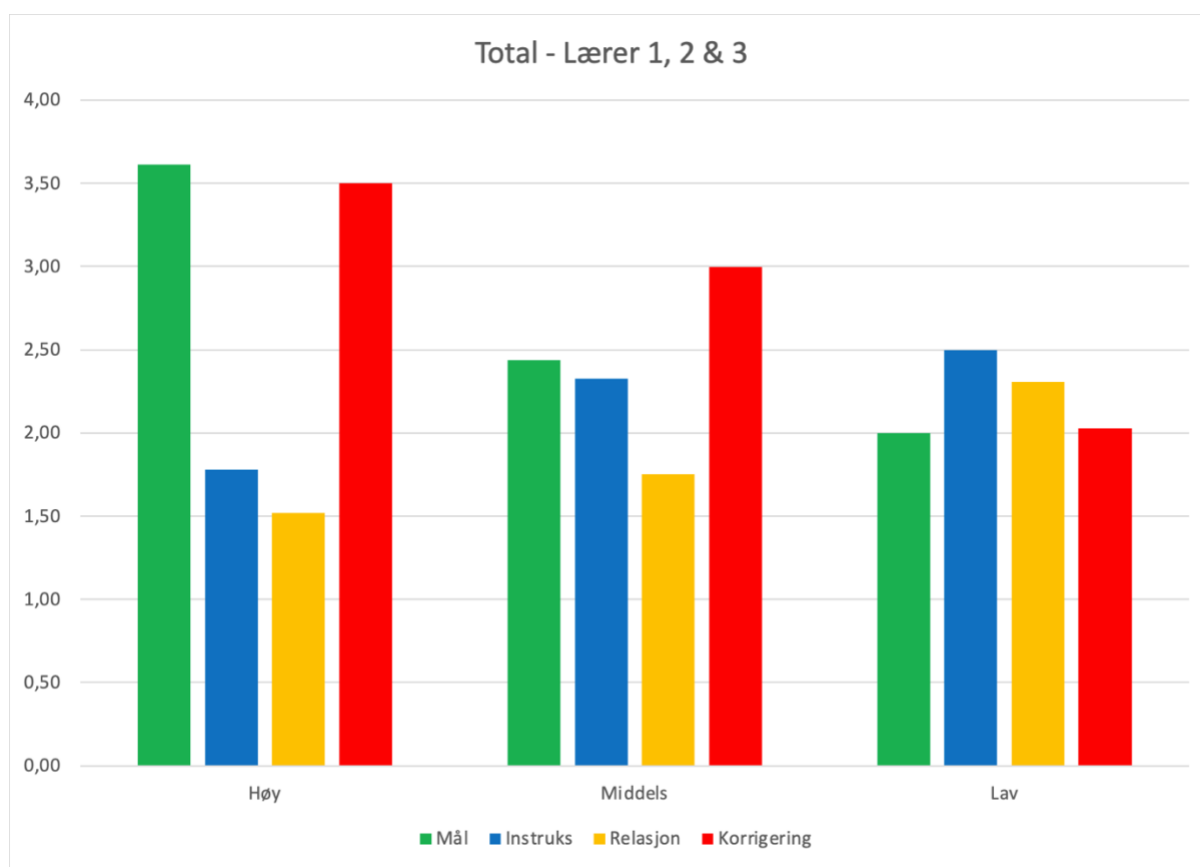


Diagram 8: Tilbakemeldinger gitt i forhold til måloppnåelse.

5.5 Sammenligning med Eriksens (2018) resultater.

Eriksen (2018) skrev i sin doktoravhandling at det trengs mer forskning innen dette feltet for å kunne si noe om hvor representativt resultatet var. Vi har tatt utgangspunkt i nettopp denne undersøkelsen, hvor forskjellen ligger i hvilket trinn lærerne jobber på. Eriksen undersøker lærere på videregående skoler, mens vi har analysert tilbakemeldingspraksisen på ungdomsskolen. Likevel vil vi sammenligne resultatene fra Eriksens doktoravhandling og vår masteroppgave.

Alle de seks lærerne i doktoravhandlingen til Eriksen skrev en sluttkommentar, men også kommentarer i teksten. Eriksen (2018) konkluderte med at rundt halvparten av tilbakemeldingene som ble gitt, var utformet i tråd med VfL-anbefalingene (Eriksen, 2018, s. 112). Hans resultater viser at det er få eksplisitte karakterbegrunnelser og at det kan tyde på at lærerne har elevenes læring i fokus ved utforming av tilbakemeldingene. Våre resultater viser en samlet VfL-grad på 48%. Ser vi på resultatene fordelt på de tre lærerne, ser vi derimot at resultatet er variert, og det kan tyde på en variert vurderingspraksis blant lærerne. Det er stor spredning mellom lærer 1, 2 og 3 i VfL-graden, som vist i tabell 1. Eriksen diskuterer hvorvidt datamaterialet hans, som er tilbakemeldinger fra heldagsprøver i april, kan kategoriseres som vurdering for læring. Han diskuterer om den formative vurderingen er kledd i en summativ drakt (Eriksen, 2018, s. 109). Våre resultater viser færre trekk av denne formative vurderingen i en summativ drakt, som Eriksen (2018) diskuterer. Datamaterialet vårt består av skriveoppgaver som er skrevet og innsamlet, tidlig i høstsemesteret 2022. Dermed vil tilbakemeldingene være del av en VfL-effekt ettersom tilbakemeldingene kan brukes og jobbes med frem mot senere skrivesituasjoner, og den avsluttende norskeksamen for alle elever i 10. trinn. Tidligere forskning har vist at tilbakemeldinger ofte har kommet etter at skriveprosessen er ferdig (Hattie & Timperley, her Sandvik et al., 2013). Det kan da være vanskeligere for eleven å bruke tilbakemeldingene på en formativ måte dersom eleven ser på oppgaven som avsluttet. Dermed kan tilbakemeldinger som retter seg mot et globalt tekstnivå ha et større læringspotensial enn tilbakemeldinger på et lokalt tekstnivå. Sett fra et annet perspektiv, mener vi at man ikke må se bort ifra lærerens kompetanse om eleven og den enkelte elevs læring. Tilbakemeldinger på et globalt tekstnivå retter seg mer mot elementer ved teksten som er overførbare til andre skrivesituasjoner. Vårt datamateriale baserer seg på at elevene har muligheten til å arbeide med tilbakemeldingene frem mot en eksamen og standpunktkarakter senere på året, eller på 10. trinn.

I likhet med Eriksen (2018) var det lite eksplisitt karakterbegrunnelse i vårt datamateriale. Den eneste formen for tilbakemeldinger som spesifikt nevner karakter, eller karakterbegrunnelse, er hos lærer 3. Her er det noen tilbakemeldinger som «Dette trekker ned mye på karakteren» og «Får du dette på plass, øker karakteren betraktelig». Men vi kan, i likhet med Eriksen (2018, s. 110), ikke si at datamaterialet viser en tilbakemeldingspraksis som er knyttet til karakterbegrunnelse. Det er elevenes læring som virker til å stå i fokus hos alle tre lærerne. Lærerne virker som om de dyrker en læringskultur med fokus på måloppnåelse, ikke resultater og belønning, for elevene (se kapittel 2.4.7).

I diagram 8 ser vi fordelingen av hvilke typer kommentarer som er gitt at vi har slått resultatene fra alle lærerne sammen. De to første kategoriene vi kan se er innenfor VfL-praksis, og vi ser at det gis flest *mål*-kommentarer. Dette resultatet er i motsetning til hva Eriksens resultater viste. De seks lærerne han hentet analysmateriale fra, hadde et flertall instruksjer. Resultatene fra Eriksens doktoravhandling kan også vise at det blir gitt svært mange flere kommentarer til hver enkelt elev, enn det vi ser i våre resultater. Faktorer som spiller inn her, er at alle lærerne fra Eriksens undersøkelse rettet heldagsprøver. Disse oppgavene har et mye større omfang enn tekstene som ble skrevet av ungdomskoleelevene til lærerne vi har analysert. På den andre siden har en heldagsprøve et mye mer summativt preg, enn en oppgave som er skrevet i midten av skoleåret, som skal være med på å utvikle ferdighetene fram mot en avsluttende summativ vurdering. Eriksen peker på en faktor som han mener er viktig for hvorfor lærerne han har analysert gir flere instruksjer i forhold til *mål*-kommentarer. Han sier at elevene gjøres kjent med målene i forkant av den aktuelle skrivesituasjonen, noe lærerne er pålagt å gjøre (Udir, 2010, sitert i Eriksen, 2018, s. 111). Det blir derfor ikke ansett som like nødvendig å poengtere dette i tilbakemeldingen. På den andre siden skriver han at mange lærere ser ut til å skrive utdypende forklaring, modellere språklige formuleringer og oppfordrer til bruk av tilbakemeldingene (Eriksen, 2018, s. 111). Det kan se ut som at lærere på ungdomsskolen i større grad poengterer at elevene har nådd målene som er satt på forhånd i vurderingskriteriene, i motsetning til lærere på videregående skoler. Hvorfor det er slik er vanskelig for oss å si ettersom vi ikke har undersøkt lærernes betraktninger om deres egen vurderingspraksis eller resultatene. Det kan hende at lærerne og elevene på ungdomsskolen er mer knyttet til vurderingskriteriene enn på videregående. På et høyere utdanningsnivå kan det hende at norsklæreren forventer et høyere skrivenivå og at de dermed ikke knytter målkommentarer til vurderingskriterier i samme grad.

Innenfor *ikke*-VfL-kategoriene er det korrigeringer som blir gitt flest ganger. Dette er likt med Eriksens resultater som viser at lærerne gir mange språklige korrigeringer. Dette blir understøttet av våre funn som viser at korrigeringskategorien er den nest største når resultatene til våre tre lærere slås sammen. Læreren Frøy i Eriksens undersøkelse ga høyest grad VfL og færrest korrigeringer. Det samme gjør lærer 1 i vår undersøkelse. Lærer 1 har altså høyest VfL-grad og kategorien korrigering er nest lavest. Det kan tenkes at elevene som mottar mange korrigeringer og samtidig får flere instruksjoner i den avsluttende kommentaren, kan synes det er utfordrende å vite hva de skal fokusere på (Eriksen, 2018, s. 111). Det er omstridt om språklige korrigeringer fører til læring (Ferris, 2004; Truscott, 1996, sitert i Eriksen 2018, s. 111), men at de kan brukes til å begrunne karakteren som blir gitt, kan tenkes. Korrigeringer som blir gitt er svært konkrete tilbakemeldinger, selv om de ikke inneholder mye informasjon til eleven. Spørsmålet er om elevene klarer å ta til seg korreksjonen og anvende det i andre skrivesituasjoner.

5.6 Sprikende vurderingspraksis blant lærer 1, 2 og 3

Henning Fjørtoft har blant annet undersøkt vurderingspraksiser i norske klasserom. I samme studie ser han på hva vurderingspraksisene har å si for elevenes læringsprosesser og læringsutbytte. Studien viser at vurderingspraksisene på ungdomsskolen i stor grad spriker, og knytter forskjellene til tre faktorer: «1) Lærere har ikke blitt innført i vurdering, 2) Lærere har liten kompetanse i faget, 3) Ledelsen har ikke vært pådriver for utviklingsprosessen» (Sandvik et al., 2013, s. 208). Blant lærerne vi har samlet inn tilbakemeldinger fra, kan vi se den samme tendensen som Fjørtoft observerer i sin undersøkelse som ble gjort i 2013. Selv om det er en del likhetstrekk i strukturen på tilbakemeldingene hos lærer 1, 2 og 3, ser vi at VfL-prosenten spriker. Lærer 2 skiller seg også veldig ut i antall korrigeringer. Vi må også ta høyde for at lærerne gir tilbakemeldinger på ulike teksttyper. Vi kan ikke konkret si noe om hvilke av de tre nevnte faktorene som gjør at lærer 1, 2 og 3 har sprikende vurderingspraksis, og kanskje er det en sammensatt utfordring. Ved å sammenligne våre resultater med både Fjørtoft (Sandvik et al., 2013) og Eriksen (2018) sine funn, kan vår undersøkelse bidra til å si at lærere i flere norske klasserom har varierende vurderingspraksiser i norskfaget. Utfordringene ligger ikke nødvendigvis i at praksisene er varierende, men om de er effektive og av en slik kvalitet at de virker læringsfremmende. En sprikende vurderingspraksis kan tyde på at det bør være et større fokus rundt temaet. Har lærere for liten kompetanse i faget eller er det ledelsen på skolen som må sette fokus på utviklingsprosessen? Vi nevnte i innledningen at et

tolkningsfelleskap er nyttig for å utvikle og opprettholde en god tilbakemeldingspraksis. En god akademisk utdanning er bra, men også kunnskapen som ligger i et erfarent kollegafelleskap, er verdifullt, noe Udir kaller for skolebasert utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Udir (2022, s. 2) skriver om tolkningsfelleskap i forbindelse med standpunktvurdering, hvor målet for et felles tolkningsfelleskap er at vurderingen skal være lik uansett hvem som vurderer arbeidet. Her står det at lærere bruker sitt faglige skjønn når de vurderer, og at det er viktig at dette skjønnnet bygger på en god forståelse av læreplanen og vurderingsforskriften. En felles forståelse av standpunktvurdering handler om at lærerne som vurderer må ha en felles forståelse av hva samlet kompetanse i faget betyr, hva som skal til for å få en gitt karakter, hva som er tilstrekkelig vurderingsgrunnlag, og hva som menes ved å vurdere kompetanse ved avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Kjell Lars Berge (2009) skriver om dagens pålitelighetsproblemer i den skriftlige vurderingen. Han skriver at lærere har et profesjonelt ansvar for å vurdere elevtekster og på ungdomsskolen hvor det skal settes en karakter på vurderingsarbeidet, er det særlig utfordrende med forekomster av store variasjoner og upålitelig vurdering. Berge (2009, s. 50) presenterer en alternativ vurderingspraksis, hvor han argumenterer for at det ikke er forsvarlig at en enkelt lærer skal stå ansvarlig for karaktersetting av skriveopplæringen. Derimot mener Berge (2009, s. 50) at en alternativ vurderingsmodell må forutsette at vurderingen av skriveopplæringen er et felles ansvar for alle lærere med ansvar for skriveopplæringen. Berge (2009, s. 48) definerer tolkningsfelleskap som en gruppe mennesker som har felles tekstnormer, de er vurderingskompetente og utvikler et felles vurderingskjønn. Dette felleskapet mener kan bidra til å redusere en sprikende vurderingspraksis og bidra til at lærerne ikke føler seg usikre og alene i vurderingen av skriftlige tekster i norskfaget. Vi anser et felles tolkningsfelleskap som relevant òg i den daglige vurderingen for å sikre vurderingskompetanse blant lærerne. En felles forståelse av vurdering som en ressurs for eleven og læreren, og læringspotensialet i vurdering er viktig for å kunne forsvare ressursbruken som følger en vurdering. Det handler om at lærere har kunnskap om hvorfor vurdering er viktig og hvordan det kan utnyttes til fordel for elevens læring. Vurdering av skriftlige tekster er ikke bare en tidstyv som *må* gjøres for å forsvare en standpunkt karakter.

Det er vanskelig å fastslå hva tilbakemeldingspraksisen til lærere er ved kun å se et sett med tilbakemeldinger. Vi får et innblikk i hvordan noen lærere gir tilbakemeldinger til sine elever på en bestemt skrivesituasjon. Hvis vi skulle generalisert, hadde vi trenget et større datamateriale, samt en større spredning av tekstoppgaver. Dette er fordi lærere kan ha

forskjellige måter å rette og gi tilbakemeldinger på til de ulike sjangrene, da det er forskjellige krav til for eksempel en novelle og en fagtekst. I en større studie hadde det òg vært hensiktsmessig å undersøke elevenes oppfatning av tilbakemeldingene til lærer 1, 2 og 3, for å se hva elevene anser som nyttig og hva de ser på som en tilbakemelding av høy kvalitet.

Tilbakemeldinger på skriftlige tekster i norskfaget er ikke et ultimatum for å oppnå gode skriveferdigheter, men det er en betydelig faktor med et stort læringspotensial. Fra et sosiokulturelt perspektiv kan vi si at tilbakemeldingene fungerer som veiledninger fra en kompetent andre, og ut ifra et VfL-perspektiv er vurderingen til *for* læring. Den sprikende vurderingspraksisen som Fjørtoft (Sandvik et al., 2013, s. 208) og våre resultater viser, kan tyde på at det er store forskjeller i kvaliteten på tilbakemeldingene elever i norskfaget på ungdomstrinnet får. Dette kan resultere i lokale forskjeller i læringen blant elevene, da forskjellen viser seg å forekomme mellom lærere på samme skole. Det er ikke opp til eleven å bestemme hvilken lærer som gir tilbakemelding på elevens tekst. Dermed kan det bli tilfeldig om eleven har en lærer som gir tilbakemeldinger som i stor grad er i tråd med VfL-prinsippene eller ikke. Tilbakemeldinger i tråd med VfL-prinsippene har stort læringspotensial, men vi mener ikke at det finnes en definert grad av VfL som er nødvendig. Her kommer lærerens kompetanse om eleven og den enkelte elevens læring inn i bildet igjen. Vi ser på den sprikende vurderingspraksisen som en utfordring, da tilbakemeldinger og vurdering er en del av skriveopplæringen med et potensielt stort og effektivt læringspotensial. En varierende vurderingspraksis med varierende kvalitet i norskfaget kan ramme den enkelte elev sine skriveferdigheter som er grunnleggende for læring i norskfaget og resterende av skolens fag. Svekkede skriveferdigheter kan i verste fall virke negativt på skolens utdanning- og danningsmål, og være en hemmende faktor for individets evne til å være en bidragsyter i de demokratiske prosessene og i arbeidslivet.

På en annen side mener vi at det er viktig å ha tillit til lærernes kompetanse og profesjonalitet. Lærerens vurdering av elevtekster i norskfaget virker til å ha elevens læring og ønsket om elevenes beste i fokus. Lærerens arbeidsoppgaver inneholder mer enn å gi skriftlige tilbakemeldinger på tekster. At læreren skal sørge for et trygt og godt opplæringsmiljø, ivareta elevenes mentale- og fysiske helse, samt elevens utdanning og danning, vil (og bør) komme til syne òg gjennom den skriftlige tilbakemeldingen på norskfaglige tekster. Av den grunn mener vi det er vanskelig å definere hva som er en god tilbakemelding eller ei, da vi ikke kan vite hvilke forhold som påvirker tilbakemeldingen til den enkelte elev.

5.7 Hvor effektive er skriftlige tilbakemeldinger?

I forrige kapittel analyserte vi kvaliteten på tilbakemeldingene som ble gitt. Vi fokuserte blant annet på kommentarene som ble gitt innenfor kategorien *instruks*, og tok utgangspunkt i Hattie & Timperley (2007) og deres modell om kvalitet i tilbakemeldinger. Eksemplene vi tok utgangspunkt i viste at tilbakemeldingene varierte i kvalitet, sett ut ifra at tilbakemeldingene bør inneholde *hva* eleven må gjøre annerledes/bedre, *hvorfor* dette må gjøres annerledes/bedre, *hvordan* det kan forbedres. De aller fleste instruksene gitt av lærerne vi har analysert, kommer det tydelig fram *hva* som må forbedres. Dette er i stor grad en forutsetning for at kommentaren kan kodes under denne kategorien. Når instruksene kun inneholder *hva*, kan vi anse den som en tilbakemelding av lav kvalitet, da den gir lite informasjon om hvordan og hvorfor eleven skal endre og utbedre dette, selv om det faller under en VFL-tilbakemelding. Vi har observert at lærerne, i noen tilfeller, også gir tilbakemelding på *hvorfor* noe må forbedres. Ifølge Hattie og Timperley (2007), hever dette kvaliteten til tilbakemeldingen. Veldig få av tilbakemeldingene vi har analysert, kommer med en kommentar som modellerer *hvordan* noe kan forbedres. Dette kan være fordi det er for tidkrevende å skrive en slik tilbakemelding til hver enkelt elev, eller at dette allerede er gjennomgått i forkant, eller blir gjennomgått i etterkant av skrivesituasjonen. I disse tilfellene er det vesentlig at læreren henviser til tidligere undervisning eller verktøy eleven kan bruke for å finne informasjonen selv. Dette kan vi blant annet se hos lærer 1 og 2 som henviser til norsksidene.no som en instruks om å forbedre bruken av komma og punktum. En annen grunn kan være at læreren ser at mange av elevene i klassen trenger instruks på det samme område, og velger å gjøre dette i plenum. Uansett grunn, kan vi se at skriftlig tilbakemelding på elevs arbeid ikke alltid strekker helt til. Med dette mener vi at det kan være utfordrende å gi skriftlige tilbakemeldinger med tilstrekkelig kvalitet. Det betyr selvsagt ikke at det er unødvendig eller at lærere bør slutte å gi de skriftlige tilbakemeldingene. De skriftlige tilbakemeldingene har en stor verdi, da de kan hentes fram i andre og lignende skrivesituasjoner, ettersom VFL-kommentarene skal ha overføringsverdi til andre skrivesituasjoner. Det betyr heller at kombinasjonen av veiledning underveis i skrivesituasjonen og en avsluttende skriftlig tilbakemelding kan være mer hensiktsmessig for å utvikle elevenes ferdigheter. Å bruke noen av prinsippene fra prosessorientert skriving kan også være nyttig for elevs skriveutvikling. Utformingen av den skriftlige tilbakemeldingen er ikke bare knyttet til hvordan tilbakemeldingen blir gitt, men også når det blir gitt. Som Hattie & Timperley (2007) sier, er det mindre effektivt å gi tilbakemeldinger på en

skrivesituasjon som eleven anser som ferdig. Dette presiserer og Black & Wiliam (1998) som sier at videre arbeid med tekst nesten er en forutsetning for vurdering for læring.

5.8 Eksempler på tilbakemeldinger fra lærer 1, 2 og 3

Kategoriene vi har valgt å kode tilbakemeldingene fra de tre lærerne ut ifra, gir oss en prosent over hvor mange tilbakemeldinger som faller under kategorien VfL og ikke. Den sier oss likevel ingen ting om læringspotensialet til de ulike tilbakemeldingene. Prinsippet om vurdering for læring, handler om at elevene skal få tilbakemeldinger som kan brukes i videre arbeid og kan overføres til andre skrivesituasjoner. Hvis ikke tilbakemeldingen er presis kan den falle utenfor den nærmeste utviklingssonen, da den er mer åpen for tolking fra eleven og intensjonen til læreren når kanskje ikke frem. Dette er med på å gjøre at graderingen av VfL i tilbakemeldingene nødvendigvis ikke gjenspeiler en god eller dårlig praksis, ei heller god eller dårlig *kvalitet* i tilbakemeldingene. Vi vil nå komme med noen konkrete eksempler på tilbakemeldinger vi synes fremmer læring i større og mindre grad for å synliggjøre variasjonen innenfor kategoriene.

«Jobb videre med kildelista», skriver en av lærerne til en av sine elever. Dette har vi kodet som en instruks, selv om den ikke gir oss noe konkret informasjon om hva i kildelista som trenger utbedring eller hvordan dette gjøres. Ifølge den teorien om vurdering for læring vi har med i oppgaven vår, er en presis tilbakemelding og modellering mer hensiktsmessig. Læreren kunne for eksempel påpekt hva kildelista manglet og henvist til en kildekompasset. Dette er enkle grep for å gjøre tilbakemeldingen mer anvendbar. Samme lærer skriver til en annen elev: «Når du bruker kilder er du nødt til å skrive om med dine egne ord, og i tillegg henviser til kildene underveis i teksten.» Dette er mye mer konkret tilbakemelding, som eleven enkelt kan ta med seg i neste skrivesituasjon den skal henviser til kilder.

Her kommer to *instruks*-tilbakemeldinger fra samme lærer som kommenterer innholdet i elevteksten. Vi synes disse tilbakemeldingene gir presise forklaringer på hva som må endres, hvorfor dette må endres og til en viss grad hvordan. Begge tilbakemeldingene er tydelige i hva som mangler, og gir også eleven en forklaring på hvorfor dette er viktig å endre og hvordan dette kan gjøres. Ut ifra undersøkelsens teorigrunnlag kan vi si at disse tilbakemeldingene er av god *kvalitet*.

«Først og fremst gjelder dette spenningsoppbyggingen, hvor jeg ikke fikk skildringene av ABB som jeg ønsket. Dette tror jeg ville gjort at leseren lever seg enda mer inn i situasjonen som foregår med gift og det her. Den interessante vendingen i novellen blir altså ikke fullt så kraftfull som den kunne blitt.»

«Men leseren får så få eller ingen hint om at personen guttene møter kan være ABB, og dermed svarer ikke teksten på oppgaven. Du burde som forfatter ha lagt igjen nok informasjon til at leseren kunne skjønt hvem det dreiet seg om. Jeg-personens tanker og følelser kunne også fått dette frem.»

«Jobb videre med struktur i hvert enkelt avsnitt, prøv å holde deg til ett hovedargument til hvert avsnitt.» Siste del av denne kommentaren gjør at kvaliteten og muligheten for eleven å bruke den videre, øker betraktelig. Sammenlignet med tilbakemeldingen over som ber eleven om å jobbe videre kildelista, gir denne tilbakemeldingen en konkret oppfordring til hvordan eleven kan forbedre strukturen i avsnittene.

«Jeg finner noen feil, og de skyldes din amerikanske bakgrunn. Eks: *Du så deg høyre og venstre for å se hvilken vei det var mer plass å gå.* Et bedre alternativ er: *Du så til høyre og venstre for å finne ut i hvilken retning det var enklest å komme seg fram.*»

Denne kommentaren blir skrevet på bakgrunn av kjernekunnskap om eleven og hens språklige bakgrunn. Det er også én av få kommentarer som modellerer et bedre alternativ for eleven som sluttkommentar. Flere plasser i teorien har vi poengtert viktigheten av at læreren modellerer for elevene enten i forkant eller i etterkant av skrivesituasjonen.

Det finnes ikke kun én rett måte å gi tilbakemeldinger på, men noen tilbakemeldinger inneholder mer informasjon som eleven kan implementere i videre praksis. Om læreren gir rom for å revidere teksten sin og hvordan læreren underviser og modellerer i forkant og etterkant av oppgaven, er også viktig for elevens læring. Som vi diskuterer over, kan ikke skriftlige tilbakemeldinger til enhver tid inneholde alle elementene vi presenterer i teorien, og lærerne bør derfor kombinere tilbakemeldingsformene for å gi elevene nok støtte i arbeidet. Likevel bør lærere reflektere over hvordan tilbakemeldingen utformes, slik at tilstrekkelig informasjon gis til eleven. Eleven skal ikke trenge å tolke hva læreren mener de skal utbedre eller endre.

5.9 Skrivetrekanten og Skrivehjulet

Skrivetrekanten er et hjelpemiddel som elevene kan bruke i for å bli mer bevisste i skriveprosessen sin. Den omhandler hva som skal bli skrevet, hvordan dette skal skrives og hvorfor man skal skrive dette - og til hvem? (Skrivesenteret, 2023b). Skrivehjulet skal hjelpe elevene å få en forståelse av skriving, hva vi kan gjøre med skrift, og hva vi kan oppnå gjennom skriving (Skrivesenteret, 2023a). Disse hjelpemidlene er nyttige både i skriveopplæringen og i tilbakemeldingene som blir gitt i etterkant, men de har ulike funksjoner og nytte. Det er lærerens ansvar å benytte de didaktiske hjelpemidlene i undervisning og videre hente de opp igjen i tilbakemeldingene som blir gitt underveis og i etterkant av skrivesituasjonen. Skrivetrekanten har et konkret fokus på det tekstlige, mens Skrivehjulet har et perspektiv på formålet med skrivinga. Danningsaspektet ved norskfaget kan derfor kobles til Skrivehjulets funksjoner, da elevene skal bli bevisste på hvilke funksjoner og hvilken makt som ligger i det å ha god skrivekompetanse. I tilbakemeldingene lærerne gir til de enkelte tekstene, er det mer konkret å bruke elementene fra skrivetrekanten, da den har et større tekstfokus og er derfor mer rettet mot redskapsaspektet til norskfaget. Det skal gi elevene de redskapene og verktøyene som trengs for videre skolegang, utdanning og i samfunnet.

5.10 Her-og-nå-fokus

Den formative vurderingen har et fokus som er rettet fremover. Derav mener vi at det er viktig at tilbakemeldingen også er relevant og forståelig i et "her og nå"-fokus for eleven. Dette betyr at tilbakemeldingen må være forståelig og ha *nytte* for eleven når eleven mottar tilbakemeldingen, men også ha et fokus fremover. Dette er også noe av kritikken som blir rettet mot vurdering for læring. Nettopp at arbeidsprosessen også er verdifull, og ikke bare vurderingen som følger med arbeidet. For å løse dette mener vi at læreren kan benytte seg av Hattie & Timperley (2007) sin modell som adresserer hva eleven gjør nå, hva som bør gjøres fremover og hvordan det kan gjøres. Dersom fokuset for den formative vurderingen kobles tydelig til elevens nåværende prestasjoner, kan det være lettere for eleven å forstå tilbakemeldingen og se at læringen kan være oppnåelig.

6 Konklusjon

Gjennom analysen og diskusjonskapittelet har vi belyst relevante aspekter ved problemstillingen og svart på forskningsspørsmålene vi stilte i starten av oppgaven. Vi vil nå oppsummere våre funn og materialet vi har analysert i oppgaven vår. Vi vil kort oppsummere hvordan teorien vi har presentert ble brukt gjennom oppgaven og la et grunnlag for å belyse problemstillingen. Deretter vil vi konkludere og svare på problemstillingen vi har stilt. Til slutt vil vi beskrive hvordan dette kan implementeres i praksis og gi implikasjoner for videre forskning.

Teorien vi presenterte i kapittel 2, skal være med på å gi et bakteppe for temaet i oppgaven, nemlig skriftlig vurdering i norskfaget på ungdomsskolen. Det var derfor relevant å si noe om hva norskfaget har vært og hvordan det ser ut i dag. Her kom det fram at norskfaget blant annet er et kulturfag, identitetsfag, og et redskap- og danningsfag. Som læreplanen sier, skal faget være med å gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold. Dette skal være med på å utvikle språket for å tenke, kommunisere og lære. Faget skal ikke mist være med å ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav til kompetanse innenfor lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019). Norskfaget er altså viktig for å utruste elevene, og skriveopplæringen er et sentralt aspekt ved dette. Selv om skriving er en grunnleggende ferdighet som alle fag skal ha fokus på, har norskfaget en spesiell rolle for å utvikle elevene til å bli funksjonelle og gode skrivere. Dette gjøres blant annet gjennom å gi gode tilbakemeldinger med høy kvalitet, slik blant annet forskning på vurdering for læring har vist. I teorikapittelet skrev vi også om ulike typer vurdering, med spesielt fokus på den formative, slik LK20 legger særlig vekt på.

Den tidligere forskningen vi har sett på, er Harald Eriksens ph.d.-avhandling (2018), Normprosjektet og Hattie & Timperley (2007), som alle tar for seg skriveopplæringen og vurdering av skriftlig arbeid gjort i skolen. Grunnen til at dette er relevant for vår oppgave, var at det enten belyser eller tilfører momenter til våre funn fra ungdomsskolen. Eriksen (2018) forsker på tilbakemeldinger gitt på videregående skoler, mens Hattie & Timperley (2007) er et større forskningsprosjekt fra New Zealand. Der Eriksens resultater i stor grad har overføringsverdi til våre, viser Hattie & Timperley til en konkret modell for hvordan lærere kan hjelpe elevene sine videre i skriveopplæringen. Normprosjektet er også en større

omfattende studie gjennomført i norske skoler for å se hva lærere kan forvente av elevene sine, og hvordan disse forventingsnormene kan brukes i skriveopplæringen. Bueie (2016) har forsket på elevers oppfatning av tilbakemeldingene de mottar, og kan se tendenser til at elever oppfatter noen type tilbakemeldinger som nyttige, selv om forskning på vurdering for læring sier det motsatte.

Ut ifra Eriksen (2018) og våre resultater kan vi legge til grunn at omtrent 50% av tilbakemeldingene i norskfaget er i tråd med VfL-prinsippene. Dette er anser vi som en relativt høy andel. Det kan ligge et utviklingspotensial i å fokusere på VfL-prinsippene i utformingen av tilbakemeldinger. Hattie & Timperley (2007) sin modell som omhandler spørreordene *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, er essensielle å ha i tankene ved utformingen av tilbakemeldinger. Vi ser flere korrigeringer og relasjonsbyggende kommentarer som kan formuleres på en annen måte, som derav kunne hatt et større læringspotensial. Videre ser vi at de relasjonsbyggende kommentarene ofte er rettet mot selvet som person, og ikke teksten eller skriveopplæringen. De relasjonsbyggende kommentarene bør ha en forklaring som knytter et faglig aspekt til tilbakemeldingen for å gi en større læringseffekt. Selv om utformingen av tilbakemeldingene er viktig, er kanskje det viktigste aspektet ved VfL at tilbakemeldingene brukes (Black & Wiliam, 1998). Dermed er det nødvendig at elevene får mulighet til å videreutvikle teksten, eller at tilbakemeldingene er knyttet til et nivå som gjør disse overførbare til andre skrivesituasjoner. Tilbakemeldingene vi har analysert legger i mindre grad vekt på *hvordan*, selv om det finnes noen eksempler på dette også. Å modellere hvordan noe kan gjøres eller å beskrive for eleven hvordan noe kan gjøres, er noe som er manglende i vårt datamateriale, men som har et stort læringspotensial.

Vi har også rettet noe kritikk mot forskningen vi har med i oppgaven. Vi stiller oss spesielt kritiske til at forskningen ikke alltid i tilstrekkelig grad tar høyde for kunnskapen lærerne besitter om sine elever og deres behov. Det blir derfor utfordrende å hevde at noen typer tilbakemeldinger ikke har nytte, da elevene oppfatter tilbakemeldingene på ulike måter samt at lærerne har kunnskaper om elevens læring og behov. Som vi har diskutert i kapittel 5.1 har vi savnet et elevsyn og en forståelse av menneskelige faktorer i teorigrunnet for undersøkelsen vår. En instrumentell tolkning av forskningen mener vi ikke er tilstrekkelig da forskningen ikke tar høyde for de menneskelige faktorene som lærerne møter og i vurderingssituasjonen. Vi mener at en instrumentell tolkning av forskningen i teorigrunnet

i vår undersøkelse kan undervurdere lærernes kompetanse og evne til tilpasset opplæring i skriveopplæringen.

Vi kan ikke konkludere med at vi har funnet ut av hva ungdomsskolelæreres tilbakemeldingspraksis er, men vi har fått et innblikk hva som kjennetegner tre læreres praksis og sett dette i lys av forskning og andre relevante funn som omhandler tilbakemelding. Det er ulike faktorer som gjør at vi ikke kan generalisere eller bastant hevde å ha funnet ut hva som kjennetegner alles praksiser. Vi har blant annet et altfor lite analysemateriale som kun inneholder oppgaveformuleringer og utvalgte sett elevtekster med tilbakemeldinger fra tre lærere. I motsetning til Eriksen (2018) som undersøkte tilbakemeldingene på heldagsprøver på videregående, er tilbakemeldingene vi har analysert vurderinger på typer ulike oppgaver. Derfor trengs det mer forskning innenfor nettopp dette feltet, spesielt på ungdomstrinnet.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

Det er ikke gjort mange studier om tilbakemeldingspraksisen til ungdomsskolelærere. Selv om vår undersøkelse bygger på Eriksen (2018) sin forskning på lærere på videregående skoler, kan heller ikke vi generalisere eller konkludere med hvordan tilbakemeldingspraksisen blant alle ungdomsskolelærere er. Målet vårt var aldri å generalisere, ettersom datamaterialet vårt ikke er rikt nok. Vi har likevel pekt på tendenser vi har sett blant de tre lærerne vi har undersøkt, og sett at mye av det som blir gjort, kan sammenlignes med tidligere studier. I en større studie som tar for seg flere lærere på flere skoler, kunne vi i større grad ha trukket generaliserte slutninger om tilbakemeldingspraksisen. Hvis lærerne i tillegg hadde gitt tilbakemelding til på samme oppgaveformulering, hadde det gitt oss et enda tydeligere bilde av hvordan tilbakemeldinger blir gitt og om de er i tråd med vurdering for læring. Elevenes stemme og oppfatning av tilbakemeldingene er også noe det er interessant å forske videre på.

6.2 Implikasjoner for praksis

Vi mener at både lærere og skoleledelse bør ha et større fokus på et tolkningsfellesskap som skal være med på å utvikle læreres vurderingspraksis. Et kollegium besitter masse kunnskap og ulik erfaring som er verdifull for fellesskapet. Alle lærere kan ha godt av en bevisstgjøring rundt deres egen og andres vurderingspraksis, og hva forskning sier tilbakemeldinger av høy kvalitet er. Dette tolkningsfellesskapet er med å sikre god faglig utvikling hos elevene, da de vil motta tilbakemeldinger skal hjelpe de å komme til deres neste trinn i opplæringen. Ut ifra

vår undersøkelse mener vi at tilbakemeldingen i det skriftlige norskfaget har et stort læringspotensial. For å utnytte dette læringspotensialet mener vi det er nødvendig med innsikter i forskningen som er presentert i teorigrunnet i undersøkelsen vår. Videre ser vi på det som en nødvendighet at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn i utformingen av tilbakemeldingen, og tilpasser den faglige tilbakemeldingen til den enkelte elev. For den faglige utviklingen mener vi at en tilbakemelding bør rette seg mot det faglige innholdet i oppgaven og mindre mot skriveren. Tilbakemeldingen bør være presis og svare på hva, hvorfor og hvordan.

6.3 Hva nå?

Gjennom arbeidet med denne undersøkelsen har vi arbeidet med teori som er relevant for vår fremtidige profesjon. Vi har samlet inn tekster som er vurdert fra tre forskjellige lærere og fått innsikt i reelle vurderingspraksiser i norskfaget i ungdomsskolen. Ut ifra vår analyse og diskusjon har vi fått et mer bevisst forhold til vår egen fremtidige vurderingspraksis. Vi har fått et mer bevisst forhold til relevant forskning samtidig som vi har kjent at et kritisk blikk på forskningen er også viktig. At læring er et komplekst begrep som er vanskelig å måle har vi kjent på, lærerens profesjonelle kompetanse i møte med eleven og elevens læring er også her helt nødvendig. Videreutvikling av lærernes vurderingspraksis og vurderingskompetanse bør prioriteres og utvikles i samarbeid for å skape en forståelse av et tolkningsfelleskap blant kollegiet. Vi tar med oss betydningen av et tolkningsfelleskap og viktigheten av å gjennomføre en skriftlig tilbakemelding med en faglig begrunnelse og et fokus som er for elevens beste. Sammenhengen mellom oppgave, vurderingskriterier og tilbakemelding er òg noe vi vil ta med oss som betydelig for å kunne utføre en helhetlig vurderingspraksis.

7 Kilder

- Berge, K. L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier*. Hentet fra:
https://www.researchgate.net/publication/238084387_Skriving_som_grunnleggende_ferdighet_og_som_nasjonal_prove_-_ideologi_og_strategier
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. NORM-prosjektet, Rapport 2. Hentet fra: https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/02/berge_og_skar-2015-norm-rapport2.pdf
- Bjørshol, S., Thorseth, N. & Engh, R. (2009). Kjennetegn på måloppnåelse. I E. K. Høihilder (Red.) *Elevvurdering – Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring* (1. utg, s. 15-26). Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998) *Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74, DOI:
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter*. Didactica Norge, 12(4), Art. 10, 29 sider. DOI:
<https://doi.org/10.5617/adno.6280>
- Brevik, L., & Blikstad-Balas, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 191-206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 4. DOI:
<https://doi.org/10.5617/adno.1300>
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer: slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), s. 1-28. DOI:
<http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære* (2. utgave). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K.

- Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s. 13-35). Fagbokforlaget.
- Elstad, H., Aas, P. A., Thomassen, M., Løøv, M. (2021, 30. juni). *Konfirmasjon*. Hentet fra <https://snl.no/konfirmasjon>
- Engh, R. (2009). Hva mener med elevvurdering? I E. K. Høihilder (Red.) *Elevvurdering – Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring* (1. utg, s. 6-14). Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Engh, R., Høihilder, E. K., & Dobson, S. (2007). *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget.
- Eriksen, H. (2017). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VFL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, 1–20. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.683>
- Eriksen, H. (2017). Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever? *Acta didactica Norge*, 2017(1), art. 6. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61111/Norsk1%25C3%25A6reres%2btilbakemelding%252C%2bpdf%252C%2bADNO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eriksen, H. (2018). *Læringsfremmende vurderingspraksis: Med blick på norskfaget i to skoler*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61824/PhD--Harald-Eriksen--2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I Folkvord & A. J. Aasen (red.) *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Tapir Akademisk Forlag.
- Fauske, H. (1998). Modernitet og selv-identitet. I E. L. Fürst og Ø. Nilsen (red.) *Modernitet – refleksjoner og idébrytninger*. Cappelen akademisk.
- Fjørtoft, H. (2010). Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert Forskrift. I S. Dobson & R. Engh (Red.) *Vurdering for læring i fag* (s. 49-59). Høyskoleforlaget.
- Fodstad, L. A. (2019). Fortsatt kulturfag? Norsk på nytt. I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.). *Det nye (nye) norskfaget* (s. 61-83). Landslaget for norskundervisning. Fagbokforlaget.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Hans Reitzel forlag.

- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskap- og danningsfag. I B. Fondevik & P. Hamre (red.), *Norskfaget som reiskaps- og danningsfag*. Det Norske Samlaget.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), s. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving - hvor står vi i dag? I S. Matre, D.K. *i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Haanæs, I. R., (2009). Respons. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei innføring*. (356-367). Universitetsforlaget.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. I *Bedre Skole*, 2013(2), 71-79.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2014). Innledning. I T. Kringstad og T. Kvithyld (red.) *Vurdering av skrivning* (s. 7-13). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring second language performance*. Longman.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & I. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Det Norske Samlaget.
- Norsksidene. (u.å). *Skrivetrekant*. <https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99907>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Otnes, H., Solheim, R., Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Thygesen, R., & Developing National Standards for the Assessment of Writing. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), s. 68-85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Universitetsforlaget.

- Postholm, M. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: i teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3). 198-210. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-03-0>
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roe, A., Solheim, R. & Kjærnsli, M. (2007, 29. november). *PISA 2006: Svakere resultat i alle fag*. Universitetet i Oslo.
- Roe, A. & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge - om prosesskriving og skrijving i og på tvers av fag. I R. Hivstendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker* (s. 171-194). Novus.
- Sandvik, L. V., Buland, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. (2013) *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen*. NTNU Skole og læringsforskning
- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), s. 202–208. <https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Skar, G. B. U., & Aasen, A. J. (2018). Å måle skrijving som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 10, 29 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6280>
- Skrivesenteret. (u.å). (*Normprosjektet*. <https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/>
- Skrivesenteret. (2023a, 13. mars). *Skrivehjulet*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2023b, 13. mars). *Skrivetrekanen*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid : scene og offentlighet*. Landslaget for norskundervisning. Fagbokforlaget.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrijving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning* 2014 (15), s. 76-89. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/02/videnom_15_8.pdf
- Stray, J. H. (2018, 02. oktober). Skolens samfunnsmandat. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Unesco. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. UNESCO Education Sector Position Paper. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000136246&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_im

[port_a62d6d52-19ee-4a5e-b9f6-820dd9b1897f%3F %3D136246eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000136246/PDF/136246eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A72%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C%22%22%7D%2C%7B%22num%22%3A187%2C761%2C0%5D](https://www.udir.no/arkiv/arkivport_a62d6d52-19ee-4a5e-b9f6-820dd9b1897f%3F%3D136246eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000136246/PDF/136246eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A72%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C%22%22%7D%2C%7B%22num%22%3A187%2C761%2C0%5D)

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/nor1-01#>

Utdanningsdirektoratet. (2013, 2. juli). *Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 18. august). *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. Trinn*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). *Temaene i Elevundersøkelsen*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 15. mars). *Tolkningsfellesskap om standpunktvurdering*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfellesskap-om-standpunktvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 11. mai). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*,

37(1), s. 3-14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Æsøy, K. O. (2022, 3. november). Kritisk blikk på vurdering for læring. *Utdanningsnytt*.

<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-karakterer/kritisk-blikk-pa-vurdering-for-laering/334510>

Aase, L. (2005a). Skoledagenes ulike formål - danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner og L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Fagbokforlaget.

Aase, L. (2005b). Norskfaget – skolens fremste danningfag?. I K. Børhaug, A.-B. Fenner og L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Fagbokforlaget.

Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim

(red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59-71). Universitetsforlaget.

Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 – Brev for innsamling av analysemateriale

Hei,



Vi ønsker å samle inn ferdig rettede elevtekster med kommentarer/tilbakemeldinger fra læreren. Vi ønsker å følge alle personvernregler og holde all datainnsamling anonym. Av den grunn legger vi med noen enkle instruksjoner for hvordan vi ønsker å motta elevtekstene.

1. Fjern alle personopplysninger som kan spores tilbake til eleven. Dvs. navn, klasse, osv.
2. Dersom vi mottar tekster fra flere lærere fra samme skolen, er det hensiktsmessig å kategorisere dette med lærer 1 og lærer 2.
3. Hvis du gir konkrete tekstlige tilbakemelding i marginen, ønsker vi å se disse. Se eksempel nedenfor.

Rasisme-Et stort samfunnsproblem

I denne debattartikkelen skal jeg fortelle om rasisme i Norge. Jeg skal også forklare enkelt hva rasisme er, og drøfte faren hverdagsrasisme utgjør. Et viktig punkt i hoveddelen blir å reflektere over hvorfor noen mennesker mener at slike ytringer er akseptabelt. På grunnlag av dette vil jeg prøve å finne en løsning på hva man kan gjøre for å stoppe hverdagsrasismen.

Hva er rasisme? Rasisme bygger fordommer basert på personens hudfarge, nasjonale eller etniske opprinnelse, religion eller livssyn, eller homofile legning, leveform eller orientering. Dette betyr at rasistene ikke gir disse personene en sjanse til å vise at de er snille, høflige og kan klare seg på egne ben økonomisk. Altså at de dommer personene basert på fordommer i motsetning til handlingene deres.

Hvor ille er hverdagsrasismen i Norge? De fleste personer i samfunnet misliker rasisme og har ikke rasistiske tanker, men noen personer er rasister eller så uttrykker de rasistiske tanker. Dette kan fort føre til splittelse i samfunnet mellom de med etnisk norsk bakgrunn og de med en annen etnisk bakgrunn. Offentlig diskriminering av innvandrere med minoritetsbakgrunn foregår også i Norge. For eksempel spyting på tiggere og at det blir ropt fornærmelser og krenkende uttalelser etter dem på gata.

Mange misbruker ordet «rasist». Noen av grunnene kan være språkmisforståelser, liten kunnskap om hva ordet rasist innebærer, eller hvis noen blir behandlet annerledes på grunn av handlingene deres og ikke etnisk bakgrunn og religion. For eksempel på en fotballtrening så blir en person med egyptisk bakgrunn sendt hjem fordi han har vært frekk eller ikke gjort det som trenerne sier. Da velger han å kalle treneren som sendte han hjem rasist. Dette er et eksempel på hvordan noen kan misbruke ordet rasist.

Har rasisme i Norge ført til at personer har blitt drept? Ja, for omtrent 10 år siden ble en gutt som het Benjamin Hermansen drept i Holmlia på vei hjem. Det kom en bil med nynazister,

Kommentert [AAB1]: Liten e?

Kommentert [AAB2]: Du presenterer temaet innledningsvis. Kan du også fange leseren?

Kommentert [AAB3]: Bruke et annet ord?

Kommentert [AAB4]: Hva slags ytringer? Dette kan for leseren oppleves som upresist. Hvordan kan du spisse dette?

Kommentert [AAB5]: Innledningen din er tydelig og konkret, og du følger opp hoveddelen i samme rekkefølge. Men når jeg leser hoveddelen får jeg ikke helt tak i hvilken fare hverdagsrasisme utgjør, og du skriver lite om hva man kan gjøre for å stoppe hverdagsrasisme. Fint hvis du kunne gjort det tydeligere for leseren.

Kommentert [AAB6]: Her savner jeg kildehenvisning

Kommentert [AAB7]: Passer det bedre med personer? Eller individer?

Kommentert [AAB8]: Pass på bruken av de, deres, personene. Det kan være litt vanskelig å skjønne hvem som er hvem i dette avsnittet.

Kommentert [AAB9]: Jeg synes nok ikke at du svarer på spørsmålet du innleder med. Det er et godt spørsmål som du kanskje kan finne svar på ved å gå til kildene dine. Hva sier anti-rasistisk-senter om dette?

Kommentert [AAB10]: Eksempler?

Kommentert [AAB11]: Fint at du har konkrete eksempler

Kommentert [AAB12]: Dette avsnittet gir eksempler på hverdagsrasisme, og det er bra. Men du mangler å si noe om faren med hverdagsrasisme. Hadde det vært bra å forklare ordet hverdagsrasisme før du gir eksempler?

For å få mer tyngde i avsnittet, og mer troverdighet hadde det vært bra å bruke statistikk og vise til kilder.

Kommentert [AAB13]: Ofte uheldig å starte en setning med "For eksempel..."

Kommentert [AAB14]: Jeg ville nok brukt innvandrerbakgrunn for at det ikke skal spores til en bestemt person

Kommentert [AAB15]: Kanskje bedre med "Hvis han da velger..."

Kommentert [AAB16]: Sagt før, kan tas bort

Kommentert [AAB17]: Er dette en god startsetning på avsnittet? Kunne spørsmålet vært kuttet ut og starten skrevet om?

Med vennlig hilsen,

Eivind Thorsen og Jonas Bekkum