



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

## **Et øyeblikksbilde av en vurderingspraksis**

En enkeltcasestudie av en norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger

Håkon Fagersand Kulseng

Mastergradsoppgave i norskdidaktikk, LRU-3904, mai 2021



# Forord

“The best thing you can do is teach people to write, because there is no difference between that and thinking” (Peterson, 2017)

Takk til min kjære Henriette som orket å bruke deler av 17. mai til å lese korrektur.

-Håkon Fagersand Kulseng



## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en enkeltcasestudie i en hvordan en erfaren norsklærer gir skriftlige tilbakemeldinger på en skriveoppgave i nynorsk sidemål. Læreren tok bruk av egne formulerte skriftlige tilbakemeldinger og Gyldendal Norsk Forlag sine vurderingsskjemaer for fagartikkel, debattinnlegg og novelle. Hensikten var å ta et dypdykk i hva som var fokusområdene og hva som ble vektlagt av læreren i arbeidet med de skriftlige tilbakemeldingene til elevene. Samtidig ble det nødvendig å analysere vurderingsskjemaene siden disse også ble brukt som tilbakemelding. Analysene viste at læreren i stor grad gir skriftlige tilbakemeldinger som er fokusert på ord og innhold som må endres eller legges til. Fra et formativt perspektiv er dette ikke ideelt for utvikling av elevers skrivekompetanse. Når elever ikke må revidere teksten på bakgrunn av tilbakemeldingene, mister de mye av sitt læringspotensial. Den høye andelen språklig korrektur kan ha kommet som et resultat av at skriveoppgaven var på nynorsk sidemålsform, og studien tok sted i Tromsø. Bruken av Gyldendals vurderingsskjemaer gir elevene skriftlig tilbakemelding om hvor nært forventet måloppnåelse av vurderingsområdene de befinner seg. Men er ikke tilstrekkelig i sin formative verdi til å kategoriseres som vurdering *for* læring. Bruken av disse som skriftlige tilbakemeldinger kan teoretisk sett flytte fokusområdet i vurderingsarbeidet fra hensikt til sjanger.



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	iv
1 Innledning .....	1
1.1 Kort historisk perspektiv på vurdering .....	2
2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
2.1 Begrepsavklaringer .....	3
3 Teori .....	5
3.1 Vurdering .....	5
3.2 Fagdidaktikk og viktigheten av skrivekompetanse .....	6
3.3 Læreren som vurderer .....	7
3.4 Historisk perspektiv på vurdering i skriving. ....	8
3.4.1 Normprosjektet .....	9
3.4.2 Hvor er vi i dag? .....	11
3.5 Friskriving og australiaskolen .....	12
3.6 Tilbakemeldinger .....	14
3.6.1 Tilbakemelding på et oppgavenivå .....	15
3.6.2 Tilbakemelding på et prosessnivå .....	15
3.6.3 Tilbakemelding på et selvreguleringsnivå .....	16
3.6.4 Tilbakemelding på et personlig nivå .....	16
3.6.5 Skriftlige tilbakemeldinger .....	17
4 Metode .....	19
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....	19
4.2 Enkelcasestudie .....	20
4.3 Starten av prosjektet og utvalg av informant .....	20
4.4 Innhenting av datamateriale .....	21
4.5 Beskrivelse av datamaterialet .....	22
	vi

4.5.1	Debattinnlegg .....	23
4.5.2	Novelle .....	23
4.5.3	Fagartikkel.....	24
4.6	Analyse .....	24
4.6.1	Analyse av lærers skriftlige tilbakemeldinger.....	25
4.6.2	Tekstanalyse .....	26
4.7	Pålitelighet (Reliabilitet).....	27
4.8	Gyldighet (Validitet).....	28
4.9	Forskningsetiske aspekter.....	29
5	Resultat.....	31
5.1	Skriftlige tilbakemeldinger .....	31
5.1.1	Tilbakemeldinger på et oppgavenivå .....	31
5.1.2	Tilbakemeldinger på et Prosessnivå.....	34
5.1.3	Tilbakemeldinger på et selvregulering- og personlig nivå.....	35
5.2	Tekstanalyse av vurderingsskjemaene.....	36
5.2.1	Forfatter/Opphavsaktør .....	36
5.2.2	Form og innhold .....	37
5.2.3	Implikasjoner og konsekvenser .....	41
6	Diskusjon/drøftingsdel .....	43
6.1	Oppsummering av hovedfunn .....	43
6.2	Hva blir vektlagt? .....	43
6.3	Vurderingsskjemaene som skriftlige tilbakemeldinger .....	47
6.3.1	Fagartikkel og debattinnlegg.....	47
6.3.2	Novelle .....	49
7	Oppsummering .....	51
8	Avslutning og veien videre .....	53



Bibliografi .....	55
Vedlegg 1 .....	59
Vurderingsskjema fagartikkel .....	59
Vedlegg 2 .....	60
Vurderingsskjema, noveller .....	60
Vedlegg 3 .....	61
Vurderingsskjema debattinnlegg.....	61
Vedlegg 4 .....	62
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	62
Vedlegg 5 .....	64
Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt .....	64

## Tabelliste

Tabell 1 .....	11
Tabell 2 .....	38
Tabell 3 .....	39
Tabell 4 .....	39

# 1 Innledning

Da jeg valgte tema for denne masteroppgaven, var det viktig for meg at resultatet av studien kunne øke min kompetanse rundt et element av hverdagen som lærer, og som jeg kunne dele med mine fremtidige kollegaer. Det var viktig å velge noe som både var interessant, men også noe som kom til å ha stor påvirkningskraft på mine elevers læring i framtiden. I praksis på forskjellige skoler gjennom mitt utdanningsløp ved universitetet har jeg fått uvurderlig innsikt i rollen som lærer. Et element som ved gjentatte anledninger slo meg som komplisert var vurdering og da spesielt undervisvurdering. Hvordan skal jeg formulere mine tilbakemeldinger, og hva skal jeg fokusere på, som gjør at mine elever blir de beste skriverne de kan bli. Som masterstudent i norskfaget er opplagt for meg at mengden tekst mine elever vil produsere vil være enorm. Det er også ubestridelig at måten en lærer praktiserer vurdering vil ha stor påvirkningskraft på elevenes utviklingspotensial i skrivekompetanse. Det er derfor avgjørende at min fremtidige vurderingspraksis er forankret i kunnskap og av den grunnen ble dette tema for denne masteroppgaven.

Å fremme elevenes læring er nemlig hensikten med all vurdering, og er noe elever har rett på. Dette er forankret i forskriften til opplæringsloven som sier at “Elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar har rett til underevgsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa etter reglane i dette kapitlet” (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-2), og “Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst underevgs, og å gi informasjon om kompetanse underevgs og ved avslutninga av opplæringa i faget” (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-3).

Hvordan skal man skrive tilbakemeldinger til elevene på deres tekster som fører til den største utviklingen, og er det noe som er viktigere å prioritere? Helt fra starten av tankeprosessen på masteroppgaven var dette et spørsmål som lå lengst fram i panna. Det ble sagt på en samling at hovedpoenget med prosjektet var å forske og få en dypere forståelse av et element ved skolehverdagen, og skriftlig underevgsvurdering var noe jeg ville vite mer om. Gjennom lesing av eksisterende teori fant jeg mange studier som så skriftlige tilbakemeldinger fra både lærer og elevperspektivet. Jeg valgte derfor å heller å ta utgangspunkt i en reel skriftlig praksis, istedenfor å basere empirien rundt forskjellige meninger eller oppfatninger rundt

temaet. Utgangspunktet ble å analysere de faktiske skriftlige tilbakemeldingene til en lærer, og se hva jeg kunne lære.

## **1.1 Kort historisk perspektiv på vurdering**

Vurderingsfeltet i den norske skolen var temaet i Kunnskapsdepartementets St.meld. 16 (2006-2007) “..og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring”. Her ble det fremhevet at tilbakemeldingspraksisen var mangelfull i skolen og i lærerutdanningen, og bar preg av en vurderingskultur med store forbedringspotensialer. Det ble poengtert at vurderingspraksisen besto av hovedsakelig universell ros og en mangel på forståelige faglige standarder (Kunnskapsdepartementet, 2006). På bakgrunn av dette startet Utdanningsdirektoratet prosjekt Bedre vurderingspraksis i 2007. Prosjektet skulle teste nasjonale kjennetegn på måloppnåelse, og anbefale en mer tydelig forskrift for individuell vurdering. Denne nasjonale satsningen på vurdering har ført til et økt vurderingskompetansenivå. En rapport av Sandvik og Buland ved NTNU i 2013 fremhever skolelederens rolle som pådriver i en slik satsning, og deres betydning i å skape en vurderingskultur og god vurderingspraksis (Sandvik & Buland, 2013). Likevel er det forbedringspotensialer, og vurdering fortsetter å være et satsningsområde. En av erfaringen vi sitter igjen med når det kommer til vurdering for læring, er at det er utfordrende å overføre ideene, teorien og regelverket til god undervisningspraksis. Det er derfor en risiko for at lærere tar bruk av innøvde og enkle metoder som ikke fører til optimal læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi kan unngå dette ved å utdanne lærere som innehar kunnskap om vurdering og hvordan bruke det for å oppnå best læringseffekt hos elevene.

## 2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette masterprosjektet var å undersøke den skriftlige vurderingspraksisen til en erfaren norsklærer. Jeg ville vite hva som ble prioritert under skriftlige tilbakemeldinger på en elevtekst, og hvor nært lærerens tilbakemeldinger er knyttet sammen med eksisterende teori på vurderingsfeltet. Funnene vil ikke bli generaliserbare, men de kan gi en dybdeforståelse i hvordan en lærer gir skriftlige tilbakemeldinger på en elevtekst. Problemstillingen ble dermed som følgende:

**Hvordan gir en norsklærer skriftlige tilbakemeldinger på en skriveoppgave for å utvikle elevers skrivekompetanse?**

For å konkretisere problemstilling ytterligere formulerte jeg noen forskningsspørsmål. Etter datainnsamlingen viste det seg at læreren i tillegg til å formulere egne skriftlige tilbakemeldinger også brukte vurderingsskjemaer som tilbakemelding til elevene. Dette var for meg ukjent, og jeg ønsket å vite mer om bruken rundt disse. Det ble derfor naturlig å spørre to spørsmål siden læreren i studien ga elevene skriftlige tilbakemeldinger på to måter.

1. Hva blir vektlagt i de skriftlige tilbakemeldingene til elevene?
2. Hvordan bruker læreren vurderingsskjemaer for å gi tilbakemelding?

### 2.1 Begrepsavklaringer

Begrepet tilbakemelding er et omfattende fenomen som forekommer på forskjellige måter. I en vid forståelse kan det meste være en tilbakemelding, både fysisk og mentalt. Denne oppgaven ser på måten en lærer bruker kommunikasjonen til elever i etterkant av en skriveoppgave, for å overlevere informasjon om tekstens kvaliteter. Denne kommunikasjonen kan forekomme både muntlig gjennom dialog med eleven, og skriftlig gjennom tekst. Tekstdimensjonen av denne kommunikasjonen er fokusområdet for dette prosjektet, så det er dette som er forståelsen av begrepet skriftlige tilbakemeldinger.



## 3 Teori

I dette kapitlet skal tidligere forskning presenteres, her blir også viktige begreper som brukes for å svare på forskningsspørsmålene definert. Kapitlet gir meg også et teoretisk rammeverk for analysen og diskusjonsdelen av oppgaven.

Teoridelen starter med å presentere begrepet vurdering i en bred kontekst og forklarer forskjellen mellom vurdering *av* læring og vurdering *for* læring. Norskfagets fagdidaktikk og utfordringer læreren møter i vurderingsarbeidet blir så fremstilt. Videre blir det tatt et historisk perspektiv på vurdering i norskfaget, hvor hendelser som Normprosjektet og de læringsstøttene prøvene er sentrale. Debatten mellom friskriving og australiaskolen blir nevnt, før delkapitlet avsluttes med et overblikk på tilbakemelding som fenomen.

### 3.1 Vurdering

Vurdering har i lang tid vært et tema for debatt i den norske skolen. Debatten går hovedsakelig ut på hvilken effekt vurdering har på elevenes læring. Forskning peker på vurdering som en praksis som kan påvirke positivt og negativt, hvordan vi dermed velger å se vurdering, har stor innvirkning. Et vurderingsperspektiv med stort fokus på resultater og karakterer kan hemme elevens motivasjon. Tar man derimot et bredere syn på vurdering, gjennom å sette vurderingsprosessen i sentrum, kan vi positivt påvirke elevens læring (Svanberg & Wille, 2009, s. 161). Vurdering er et sammensatt begrep, som kan deles i flere underkategorier. Hovedsakelig deler vi det i to, underveis og sluttvurdering, eller formativ og summativ vurdering. Formativ og summativ vurdering kan vi se på som vurdering *for* læring, og vurdering *av* læring. Vurdering av læring omhandler å sammenfatte måloppnåelse, og prøver å fortelle hvor elever befinner seg på et spesifikt tidspunkt relativt til forventet faglig kompetanse. Dette blir gjort for å identifisere elevens læringsutbytte og faglig utvikling, eksempler på dette vil være prøver og eksamener. Informasjonen som utarbeides gjennom vurdering *av* læring blir brukt både lokalt og nasjonalt for å identifisere forbedringspotensialer i nåværende praksis (Svanberg & Wille, 2009, s. 167) Den andre delen av vurdering omhandler underveisvurderingen. Vurdering *for* læring er en spiral prosess, hvor læreren over tid innhenter informasjon om elevens kompetanse gjennom dialog, observasjon og elevarbeid. Denne informasjonen hjelper læreren å tilpasse undervisningen sin, og gir

elever muligheten til å forbedre egne læringsstrategier (Svanberg & Wille, 2009, s. 173). I nyere tid har vurdering fått mye oppmerksomhet og fokuset har skiftet mot vurdering for læring i klasserommet, i håp om at dette vil føre til større læringsutvikling hos elevene (Black & William, 1998).

### 3.2 Fagdidaktikk og viktigheten av skrivekompetanse

Om skriving i norskfaget i den nye læreplanen står det:

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

(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Selv om alle lærere skal sørge for at elevene lærer de skriftlige og muntlige ferdighetene de trenger, har norsklærere et spesielt ansvar for lese- og skriveundervisningen. Alle fag i skolen inneholder språk og tekst, men fagdidaktikken i norsk er spesiell ettersom språk og tekst både brukes, men også er gjenstand for analyse (Smith, 2009, s. 14-19). Skolen har alltid hatt som mål å gjøre elevene klar for det samfunnet de skal ta del i, og kommunikasjon mellom mennesker vil alltid ha en plass i alle samfunn. Som lærere i dagens norskfag er det viktig at fokuset ligger på elevenes skriftlige og muntlige ferdigheter, men også hva en bruker disse ferdighetene til. Norskfaget skal hjelpe elever med å finne sin stemme gjennom samhandling med språk og tekstunivers. Det skal få de til å stille spørsmål om verden, og fremprovosere deres egne meninger og vurderinger (Smith, 2009, s. 14-19).

Trude Kringstad og Vibeke Lorentzen ved Skrivesenteret publiserte artikkelen *Å lede gode skriveprosesser* i 2015. Her illustrerer de skriveundervisning som en sirkel med fire områder (Kringstad & Lorentzen, 2015, s. 6).

1. *Bygge kunnskap* - Finne informasjon relevant for skriveformålet, og lære seg begreper
2. *Dekonstruere modelltekst* - Lære struktur og kjennetegn på forskjellige teksttyper. Se på mottaker og formålet med teksten
3. *Konstruere tekst i fellesskap* - lærer og elev skriver tekst i fellesskap med dialog om prosessen

#### 4. *Skrive individuelt* - Eleven skriver egne tekster, med undervisvurdering fra lærer

Kringstad og Lorentzen (2015, s. 6) skriver at sirkelområde en og fire har historisk blitt vektlagt ved skriveopplæring. De argumenterer for mer bruk av modelltekster og skrijving i fellesskap i skolen, for å involvere alle områdene og gi elever en mer fullstendig skriveundervisning (Kringstad & Lorentzen, 2015, s. 6). Felles for alle områdene er interaksjon mellom elev og lærer, noe som er bygget fra den sosiale læringsteori gjennom samhandling, observering og modellering. For å gi elever den mest effektive skriveundervisningen blir kartlegging viktig. Hva mestrer eleven, hvor trengs det mer kunnskap eller informasjon og hvordan kommuniserer vi dette til elevene slik at de hente ut læring og på den måten utvikle seg som skrivere.

### 3.3 Læreren som vurderer

Det er to store problem knyttet til vurderingsarbeidet for lærere (Skar & Aasen, 2018, s. 8). Det første er den store variasjonen av elevsvar på enhver skriveoppgave. Elever er forskjellige og vil oppnå vurderingskriteriene på forskjellige måter gjennom bruk av skrift. Dette nødvendiggjør en høy grad av språk og tekstkompetanse hos læreren, slik at en kan identifisere og fortolke kriteriene innen et stort tekstmangfold. I rapporten *Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress* skrevet av Judy Parr og Helen Timperley (2010), peker de også på den betydelige kompetansen lærerne trenger for å kunne formulere skriftlige undervisvurderinger. De skriver at en lærer innenfor skriftproduksjon må ha en dypere forståelse av flere faktorer enn en vanlig voksen rutinert skriver.

De trenger å vite, på et bevisst nivå, hvordan tekst fungerer for å oppnå sin kommunikative, retoriske hensikt, inkludert kunnskap om hvordan tekstfunksjoner som er mest brukt for å støtte skrijving for et bestemt formål. Dette involverer en detaljert kunnskap om språk og tekststrukturer, som kan betraktes som fagkunnskaper. (Parr & Timperley, 2010, s. 71).



Det andre problemet knyttet til vurderingsarbeidet er lærerne som praktiserer det. Ulik bruk av vurderingskriteriene og forskjellig prioritering av vurderingsområder, fører til variasjon av vurderingspraksis. Eksemplet som Skar og Aasen (2018) bruker, er hvor mye fokus eventuelle skrivefeil får og hvordan dette påvirker undervisvurderingen. Vi kan se at denne variasjonen i vurderingspraksis stemmer med virkeligheten i rapporten *Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever?* av Harald Eriksen ved universitetet i Oslo. Eriksen presenterer tall som viser at det er store variasjoner i undervisvurderingspraksisen til lærere i Norge, ved at vurdering for læring er et større fokusområde hos noen lærere enn det er hos andre (Eriksen, 2017, s. 13). Perspektivet på hensikten med vurdering kan også variere fra lærer til lærer. Fokuset på motivasjonen for skriving kan for noen lærere være viktig, mens andre vil fokusere på å gi eleven et virkelig bilde på tekstens kvaliteter (Skar & Aasen, 2018, s. 8).

### **3.4 Historisk perspektiv på vurdering i skriving.**

Da skriving ble fremhevet som en av de fem grunnleggende ferdighetene under læreplanreformen Kunnskapsløfte i 2006, ble det også viktig å måle skrivekompetansen hos norske elever. Nasjonale prøver ble startet i 2005 og skulle originalt måle elever i lesing, regning, engelsk og skriving, men etter bare to år med skriveprøver ble de fjernet fra prosessen. Hovedgrunnen var en mangel på unison tankegang hos personene som skulle vurdere tekstene. Det var også en oppfatning, på grunn av norskfagets kompleksitet og det store tekstmangfoldet, at en elevs skrivekompetanse ikke kunne systematisk måles basert på en enkelttekst (Skar & Aasen, 2018, s. 2).

Vurderingsverktøyet som var standarden i 2005, inneholdt syv vurderingsområder *Førsteinntrykk, kommunikasjon, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og tegnsetting, og bruk av skriftmediet*. På denne måten ville *førsteinntrykk* gi læreren en overordnet forståelse av teksten, mens de seks resterende ville gi et nyansert bilde på tekstens kvaliteter, gjennom en analytisk vurdering. Skalaen som ble brukt var i stor grad bygget på hva som kunne forventes av eleven. Hvert av vurderingsområdene ved en tekst ble analysert og plassert innenfor tre nivåer som er listet under. Disse skulle gi lærere og skoleledelsen

informasjon som skulle kunne brukes på lokalt plan, og myndighetene på nasjonalt (Skar & Aasen, 2018, s. 14).

1. Mye over forventet nivå
2. Omtrent som man kan forvente av de fleste elevene på årstrinnet
3. Mye under forventet nivå

Rapporter i etterkant av prøvene viste at lærere slet med nettopp nyansering av elevenes skrivekompetanse, og omtrent  $\frac{3}{4}$  av alle vurderingene havnet på nivå nr. 2. (Skar & Aasen, 2018, s. 15)

Oppdelingen av de syv vurderingsområdene fikk kritikk av Kjell Lars Berge (2005, s. 16). Han mente en slik fremgangsmåte brøt med tradisjonell norsk vurderingspraksis, som var basert på å se teksten som en helhet, før man gikk dypere inn i tekstdimensjonene hvis sterke eller svake sider av en tekst skulle fremheves. Å se helheten på denne måten er holistisk vurderingsmetode. Berge skrev at oppdelingen av vurderingsområdene førte til en analytisk vurderingsmetode, men at denne ikke ble konsekvent brukt gjennom hele prøveprosessen. Hver oppgave i prøvene skulle først vurderes etter ett hovedelement, for så å deles opp i vurderingsområdene og studeres hver for seg. Dette kalles primærtrekkmetoden. Enhver skriveoppgave skal utføre et formål, og elever må vise at de mestrer dette. Primærtrekket er hoved essensen i en skriveoppgave, og delferdigheten som eleven ble vurdert opp mot (Berge, 2005, s. 16). I en skriveoppgave om å skrive et leserinnlegg om fedme vil primærtrekket være å påvirke eller overtale. I teorien skulle dette føre til at en elev kan ha problemer med rettskriving og grammatikk, men likevel skrive en tekst som viser godt innhold og oppnår formålet med å påvirke og overtale. Spørsmålet blir da om disse vurderingsområdene skal telle like mye.

### **3.4.1 Normprosjektet**

I perioden mellom 2012 til 2016 ble prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning* (Normprosjektet) gjennomført. Det ble startet for å innhente forskning og styrke kompetansen rundt skriveopplæring, og vurdering av skriving. Det ble laget forventningsnormer, som sier noe om hva en kan forvente av skrivekompetanse hos elever som går ut av fjerde og syvende klasse. Disse ble delt i syv

vurderingskategorier: *Kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskrivning og formverk, tegnsetting og bruk av skriftmediet*. Kvaliteten på vurderingskategoriene ble plassert på en skala fra 1-5. Prosjektet så deretter om bruken av de felles forventningsnormene hadde en effekt på elevens skriveferdigheter, og om det hadde noen effekt på lærerens vurderingspraksis av elevtekster. 20 skoler med elever fra 3, 4, 6 og 7. trinn deltok i prosjektet, til sammen 3088 elever og 500 lærere. Det ble også tatt i bruk fire kontrollskoler som bisto med empiri på utsiden av intervensjonsprosjektets rammer (Berge & Skar, 2015, s. 9-11).

Berge og Skars rapport *Ble elevene bedre skrivere?* (2015) fra Normprosjektet analyserte data. De skriver «For mange av skolene har Normprosjektet blitt brukt som et kompetanseoppbyggende og kunnskapsutviklende prosjekt for å styrke kvaliteten på skolens skriveopplæring og vurderingsarbeid. Prosjektet har således også en utviklingsdimensjon» (Berge & Skar, 2015, s. 11). De fremhever at lærere har fått innføring i forventningsnormene, og hvordan bruke disse i vurderingsarbeidet med elevtekster, både summativt og formativt. Lærere har også fått opplæring i hvordan å utvikle skriveoppgaver på bakgrunn av læreplanen. Vurderinger gjort innenfor prosjektets rammer er baserte på et konstrukt som kalles Skrivehjulet (Berge & Skar, 2015, s. 14). Skrivekompetanse under Skrivehjulet inneholder en forståelse for semiotiske ressurser, og hvordan disse brukes til å oppnå ulike formål. Det er et teoretisk konsept som prøver å forenkle den sammensatte tekst situasjonen innen norskfaget, ved å illustrere hvordan forskjellige kompetanse innen tekst er koblet sammen med forskjellige skriveformål (Berge & Skar, 2015, s. 14-15). Skrivehjulet er en oversikt hva skrivning kan brukes til, og hjelper lærere å skille mellom formålet med skrift. Det hjelper også vurderingsarbeidet å konsentrere seg på kunnskapen eleven faktisk viser, i samhandling med hensikten med teksten de skriver. Skrivehjulet peker ikke spesifikt på tradisjonelle trekk ved enhver teksttype, noe som gjør at en blandet sammensetning av elevtekster kan alle anses som godkjent svar på en skriveoppgave. Skrivehjulet krever likevel at elever skriver mange tekster i ulike situasjoner med ulikt formål, for å kunne nøyaktig måle en elevs skriveferdighet (Skar & Aasen, 2018, s. 10).

Under innhenting av empiri i Normprosjektet ble de syv vurderingskategoriene igjen delt inn i funksjonskompetanse og kodekompetanse, som vist i tabell 1. Deretter ble det gitt en samlet score av funksjon og kodekompetansen, som ga indikasjon på elevens

skrivekompetanse ved en enkelttekst. Vurderingsområdet “Bruk av skriftmediet” ble ikke inkludert, da dets kompleksitet ble et problem for vurderingsarbeidet (Berge & Skar, 2015, s. 15-16).

Funksjonskompetanse	Kodekompetanse
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikasjon</li> <li>- Innhold</li> <li>- Tekstoppbygging</li> <li>- Språkbruk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rettskriving og formverk</li> <li>- tegnsetting</li> </ul>

Tabell 1.

Rapporten til Berge og Skar (2015) konkluderer med at Normprosjektet har hatt en effekt på elevenes skriveferdigheter. De fremviser tall som sier at rundt 90 % av elevene som ble studert ekstra nøye hadde en observerbar utvikling i skrivekompetanse gjennom perioden Normprosjektet pågikk. De spekulerer også om prosjektet har hatt en utjevningsskarakter både når det kommer til elever med forskjellige morsmål, og når det kommer til elever med forskjellig mentalt modningsnivå, men presiserer at her trengs det mer forskning. De skriver videre at det vil være lærerikt å forske nærmere på praksisen ved skolene som hadde størst og minst utbytte av prosjektet, for å peke på elementer ved gjennomføringen som gjorde at intervensjonen hadde denne effekten (Berge & Skar, 2015, s. 48-49). En stor del av Normprosjektet har vært med et perspektiv på felleskapet, og hvordan man tenker rundt vurdering. Tekstene ble vurdert av lærerpar, for å skape dialog rundt komplekse temaer og en mer unison tankegang rundt vurdering og tilbakemeldingspraksis. Et område som ofte har blitt illustrert av isolerte lærere med en rød tussj.

### 3.4.2 Hvor er vi i dag?

Vurderingsområdene og skalaen fra 2005 har blitt revidert flere ganger de siste årene, siste gang i 2016 av Skrivesenteret på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Dette ble gjort i kombinasjon med dannelsen av læringsstøttene skriveprøver, som måler skriveferdighetene til femte og åttende klassinger. Denne skriveprøven får elevene til å skrive et sammenhengende tekstbidrag. Den er tilgjengelig for alle lærere og resultatene brukes til å sammenligne på et nasjonalt plan. Prøven har er bygget på Skrivehjulet som konstrukt (Skar & Aasen, 2018, s. 15-16). Vurderingsområdene i denne modellen er *kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og tegnsetting*. Dette gjør også at prøvene har en analytisk vurdering, som betyr at en tekst får seks resultater, i stedet for en helhetsvurdering. Hvert

vurderingsområde har nå tre mestringsnivåer på femte trinn og fem nivåer i åttende trinn. Mestringsnivåene har sine grunnprinsipper fra forventningsnormene utviklet under Normprosjektet. Hvert nivå er komplett med beskrivelser og begrepsforklaringer. På denne måten får man en mer omfattende og uttrykksfull vurdering. En lærer må plassere området innenfor det nivået som beskrev teksten best, og i mindre grad vurdere om eleven viser tekstferdigheter som er forventet for årstrinnet. Forventet måloppnåelse basert på trinn er fortsatt et element og er representert av mestringsnivå to i femte trinn, og mestringsnivå tre i åttende trinn. Vurderingsarbeidet i de læringsstøttene prøvene har flere ledd og inneholder vurderingsmøter mellom lærere, som skal gjennom dialog komme til enighet om vurdering med hjelp fra mestringsnivåbeskrivelsene (Skrivesenteret, 2016; Skrivesenteret, 2017).

Vurderingsområdene ble et tema i rapporten *Lærersamtalar om elevtekstar- mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering* skrevet av Synnøve Matre og Randi Solheim (2014). De analyserte samtaler mellom lærere mens de vurderte elevtekster, og fant at delingen av de forskjellige vurderingsområdene hjalp lærere å se teksten fra flere innfallsvinkler. Dette gjør det lettere å finne de tekstdimensjonene hvor eleven viser kompetanse, også i svakere tekster, i motsetning til at dette forsvinner i et helhetsbilde. Det hjelper også å minke fokuset i undervisningsvurderingen på rettskrivingen, slik at dette ikke blir overveldende (Matre & Solheim, 2014, s. 237). Rapporten konkludere også med viktigheten av selve dialogen mellom lærere i vurderingsarbeidet. Den skaper et utforskende perspektiv og hjelper lærere med ny innsikt. (Matre & Solheim, 2014, s. 241).

### **3.5 Friskriving og australiaskolen**

Hvordan ferdigheter innen skriving best utvikles er en diskusjon som har ført til flere hovedformer for undervisning. To av disse er *friskriving* og *sjangerskolen*. Skriving som identitetsdannende faktor har lenge vært et element av skriveundervisningen.

Norskundervisningen skal hjelpe elever å finne sin personlige stemme, og uttrykke seg i tekst. *Friskriving* eller  *kreativ skriving* er former for skriveundervisning som legger jakten på den personlige uttrykksmåten og skriveengasjement hos elevene høyt på prioriteringslisten. Forestillingen om at mestringsnivået av et objektivt språk kommer gjennom bruk av det

personlige, er sentral innenfor friskrivning (Louise, 2008, s. 230-232).. Kritikkk av denne undervisningen kommer fra *australiaskolen* også kalt *sjangerskolen*, hvor fokuset er kraftig formorientert. Sjanger og skrivestiler er i stor grad grunnleggende i skriveundervisningen, og modellering av tekst er hyppig brukt. All skriveundervisning under australiaskolen er begrunnet fra hensikten med sjangeren, og de språklige trekkene som hører til denne. Grunntanken bak en slik undervisning er at ved å beskrive og analysere noe, utvikler vi evnen til å gjøre det selv. I en slik undervisningsform er det eksklusivt læreren som gir tilbakemeldinger, og responsen er alltid forankret i sjangerspesifikke vurderingskriterier. Bruken av slike konvensjonelle tekststrukturer er problematisk på grunn av måten det hindrer elevene i utforskende skrivning, og heller har stort fokus på språk og tekstanalyse (Louise, 2008, s. 233-237).

Når sjangerskolen anklager prosesskrivingen for å ha naiv tro på at form kommer av seg selv, kan den selv anklages for en naiv tro på verdien av eksplisitt undervisning i form(...) Det er ikke slik at blir i stand til å skrive en god novelle bare ved å lære om novellens oppbygning. (Louise, 2008, s. 235)

Berge (2005) påpekte at skriveundervisningen i norsk grunnskole hadde i stor grad vært påvirket av elevenes preferanser. Dette resulterte i at elever utviklet en evne for å skrive fortellinger basert på erfaringer. Berge mente de nye vurderingsområdene ville gjøre den norske undervisningsmodellen mer lik den australiaskolen, men så ikke nødvendigvis dette som et problem. Han presisere at de ikke på alle områder er rake motsetninger av hverandre, og at det er mulig å kombinere skriveundervisning som tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, med en mer formpreget metode. Det problematiske med dette er at elever må tilegne seg faglige skrivekompetanse og erfaringer eksklusivt på skolen (Berge, 2005, s. 186). Hertzberg (2001) problematiserte sjangerskolen i artikkelen *Tusenbenets vakre dans*. Hun stilte spørsmålet om hvordan vi prioriterer en sjanger over en annen, hvem bestemmer hvilken som er verdt mest (Hertzberg, 2001, s. 94). Dette blir et viktig poeng når vi vet at australiaskolen er bygget på at en statisk sjangerstruktur, som ikke passer sammen med et dynamisk menneskesamfunn basert på kommunikasjon. "I moderne sjangerteori defineres sjanger heller ikke ut fra form, men ut fra kommunikasjonssituasjoner" (Louise, 2008, s. 237). Ved å se

sjanger gjennom dette perspektivet får vi to valg i vurderingsarbeidet. I møte med en elevtekst som er i strid med en sjangerform, kan lærer velge å se bruddet med sjangerformen som elevens manglende kompetanse, eller lærer kan endre sine forventninger til formen.

### 3.6 Tilbakemeldinger

Den beste vurderingen og kartleggingen i verden mister mye av sin effekt hvis lærere ikke evner å overføre denne informasjonen til elevene. Det har blitt gjennomført mye forskning på hvordan gi elever tilbakemelding. Artikkelen *The power of feedback* av John Hattie og Helen Timperley (2007), har fått mye oppmerksomhet innenfor dette feltet, og er ofte brukt i forskningsrapporter. De fremhever tilbakemelding som en av de mest verdifulle elementene til elevenes læring og mestring. De presiserer viktigheten av gode tilbakemeldinger, dette fordi de kan påvirke positivt, men også negativt. De forstår tilbakemelding som en prosess, hvor hovedpoenget er å minke avstanden mellom den nåværende forståelsen eller kompetansen og et mål. Tilbakemelding er et bredt begrep som forekommer som informasjon i mange forskjellige former, og kan komme fra forskjellige steder som en lærer, medstudent, bok, foreldre eller fra en selv, men formålet er alltid det samme (Hattie & Timperley, 2007, s.81-82).

Hattie & Timperley prøver både å definere begrepet, og vise i hvilken kontekst eleven har mest utbytte. De fremhever tre spørsmål som alle tilbakemeldinger må kunne svare på, for at de skal oppnå sitt maksimum læringspotensial. Hvor går jeg (feed-up)? Hvordan går jeg (feed-back)? og Hvor går jeg videre (feed-forward)? Den optimale læringssituasjonen skjer når både lærer og elev vil vite svarene på disse spørsmålene (Hattie & Timperley, 2007, s. 89).

I *The power of feedback* presenterer Hattie og Timperley fire nivåer som tilbakemelding spørsmålene operer innenfor. De argumenterer at hvilket nivå som er fokuset for tilbakemeldingene er avgjørende for læringseffekten. Disse fire nivåene er som følgende

1. Tilbakemelding på et oppgavenivå
2. Tilbakemelding på et prosessnivå
3. Tilbakemelding på et selvreguleringsnivå

#### 4. Tilbakemelding på et personlig nivå

##### **3.6.1 Tilbakemelding på et oppgavenivå**

Hattie og Timperley skriver at den vanligste formen for tilbakemeldinger ligger på oppgavenivå. På dette nivået finner vi tilbakemeldinger som forteller eleven om noe i oppgaven deres må legges til, endres eller fjernes. Eksemplet som blir fremstilt er “Du må legge til mer om Versaillestraktaten”. Tilbakemelding på oppgavenivå har stor effekt når det kommer til å oppklare elevers misoppfatninger og vise til feil ved informasjonen framstilt. Slike tilbakemeldinger ligger på et faglig overflatenivå, mangler eleven kunnskapen til å forbedre teksten vil slike tilbakemeldinger ikke ha det samme læringsutbytte (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Språklige korrigeringer finner vi også under oppgavenivået, og i Eriksens (2017) rapport skriver han at slike tilbakemeldinger ikke inneholder nok informasjon til eleven til å bli anerkjent som formative tilbakemeldinger (Eriksen, 2017, s. 8). Skal læringseffekten av språklige korrigeringer økes må eleven arbeide og revidere teksten i etterkant av tilbakemeldingen. Hattie og Timperley argumenterer at et for stort fokus på tilbakemeldinger på oppgavenivå kan føre til at elever konsentrerer seg mer om å bli ferdig med oppgaven, og mindre på læringsprosessene som fører til måloppnåelse. Likevel kan elever ha større læringsutbytte av skriftlige tilbakemeldinger på oppgavenivå, enn de har av karakterer (Hattie & Timperley, 2007, s. 90-92).

##### **3.6.2 Tilbakemelding på et prosessnivå**

Tilbakemelding på et prosessnivå har fokuset på elevens læringsstrategi og metode som brukes for å oppnå målet. Tilbakemeldinger på dette nivået prøver å peke på en dypere forståelse av læring, gjennom hvordan kognitive prosesser fører til forståelse.

Hattie og Timperley fremhever strategier som fører til at eleven selv blir oppmerksom på bruk av feil fremgangsmåte, som en stor del av prosessnivået. Herunder ligger evnen til å se egne feil, klare å finne en annen eller mer effektiv strategi og be om hjelp. I rapporten understreker de at elever ofte bare bruker denne typen feilsøking hvis de har motivasjonen til det, og ser verdien (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Et eksempel på at elever ikke gjenkjenner verdien av å korrigere egne feil finner vi i rapporten til Eriksen (2017). Eriksen beskriver et



problemområde i et prosessorientert skriveopplegg hos en av hans informanter. Etter å ha levert en oppgave og fått tilbakemeldinger fra lærer, fikk elevene valget om å levere en forbedret oppgave på bakgrunn av tilbakemeldingene de hadde fått. 23 av de 24 elevene valgte å ikke levere på nytt (Eriksen, 2017, s.12). Elevene hadde enten ikke motivasjonen eller så ikke verdien i å ta i bruk tilbakemeldingene og levere en revidert oppgave. Hattie og Timperley skriver at tilbakemeldinger på prosessnivå når sitt potensiale når de gir elevene en retning for søk i informasjon og bruk av strategier. De gir uttrykk for at tilbakemeldinger på prosessnivå sammenlignet med oppgavenivå, gir elevene et bedre grunnlag for dybdelæring, men de mener viktig læringsutbytte ligger i en lærers evne å kombinere disse to nivåene (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

### **3.6.3 Tilbakemelding på et selvreguleringsnivå**

Det tredje nivået omhandler tilbakemeldinger som påpeker elevens rolle i vurderingen. Selvregulering er et sammensatt begrep som inneholder en elevs innsats, kontroll og selvtillit. Tilbakemeldinger på dette nivået fokuserer på metoden en elev selv bruker for å nå målet, dette innebærer elevens selvstendighet og selvdisiplin. Tilbakemeldinger kan føre til at eleven utvikler en større evne til å selvevaluering og en økt selvtillit for videre arbeid med oppgaven. Hattie og Timperley (2007, s. 93) skriver at det som skiller en elev som er en effektiv lærer, mot en som ikke det, er evnen til å gi seg selv tilbakemelding, i motsetning til at tilbakemeldinger alltid kommer fra en ytre faktor som læreren eller oppgaven. Det handler om eleven kan se eget kompetansenivå, læringsstrategiene de tar bruk av, og sammenligne disse med målet og forventningene.

### **3.6.4 Tilbakemelding på et personlig nivå**

Det siste nivået i modellen til Hattie og Timperley (2007) er det personlige. De skriver at dette nivået ofte blir brukt i stedet for tilbakemeldinger på oppgave, prosess eller selvreguleringsnivå, og at i majoriteten av tilfellene ikke fører til læring hos elevene. I deres modell har tilbakemeldinger på personnivå lite til ingen effekt på elevenes læring. De trekker fram kommentarene “Flink jente” og “God innsats” som eksempler på rosende tilbakemeldinger som de argumenterer for at har minimal læringseffekt (Hattie & Timperley,

2007, s. 96). Tilbakemeldinger på personnivå kan også brukes for å uttrykke noe negativt om eleven. De mener denne typen tilbakemeldinger har lav verdi fordi den ikke inneholder nok informasjon til eleven om de tre spørsmålene tilbakemelding må svare på for å kunne være effektive. De kan også hjelpe til å overføre fokuset fra målet med skrivingen over på eleven selv. Hattie og Timperley stresser at det er viktig å skille mellom rosende tilbakemeldinger på personnivå og rosende tilbakemeldinger som fokuserer på oppgavenivå eller prosessnivå. De skisserer et eksempel på en slik kommentar: “Du har vært flink, fordi du fullførte oppgaven gjennom bruk av dette konseptet”. Slike rosende tilbakemeldinger som inneholder mer informasjon om prosessen eller måloppnåelse har en høyere effekt på elevenes læring, men den er fortsatt begrenset (Hattie & Timperley, 2007, s. 96-97).

### **3.6.5 Skriftlige tilbakemeldinger**

I Parr og Timperleys (2010) rapport fokuserer de mer spesifikt på skriftlige tilbakemeldinger i skriving. I deres forskning analyserer de tilbakemeldinger fra 59 lærere, og baserer kvaliteten innenfor vurdering *for* læring etter fem dimensjoner.

1. Tilbakemeldingen må inneholde informasjon om målet med skrivingen er møtt, og eller til hvilken grad eleven er suksessfull på bakgrunn av vurderingskriterier.
2. Er tilbakemeldingen rettet mot skrivefunksjonen eller målet, eller peker den på det generelle
3. Bruker tilbakemeldingen evidens fra elevens tekst til å kommentere prestasjonen i lyset av hensikten med skrivingen i en retorisk kontekst
4. I hvilken grad tilbakemeldingen gir nok informasjon til eleven om hvordan å forbedre teksten.
5. Hvilket nivå tilbakemeldingen tok bruk av vurderingsverktøyet asTTLe.

(Parr og Timperley, 2010, s. 76)

Den femte dimensjonen blir presentert her for å gi et rettferdig bilde av forskning, men den uteblir fra resten av oppgaven på grunn av bruken av vurderingsverktøyet asTTLe, fordi den ikke er relevant for oppgaven.

Det ble konkludert med at det var en sterk sammenheng mellom lærere som klarte å formulere sine tilbakemeldinger etter prinsippene til vurdering *for* læring, og elevenes utvikling innenfor skriving (Parr og Timperley, 2010, s. 78). Eriksen (2017) la dimensjonene til Parr og Timperley til grunn når han definerte vurdering *for* læring i sin rapport, og fant som nevnt ut at variasjonen på kvaliteten hos tilbakemeldingspraksisen til norske lærere var synlig (Eriksen, 2017, s.13). Det er også viktig å nevne at en stor del av grunnen til at tilbakemeldinger mister sin læringseffekt er at elevene ikke forstår tilbakemeldingen i seg selv. Toril Strand (2013) undersøkte tilbakemeldingene til 60 lærere, og spurte elevene i etterkant hvilke som ikke var hjelpsomme. De tilbakemeldingene som ble fremhevet var preget av ord eller uttrykk som forvirret elevene. Ett eksempel på dette var «Kan du overføre dette til dagens forhold?». En elev forklarte at hun skjønnte at hun skulle relatere innholdet i teksten sin til hva dette hadde med i dag å gjøre, men skjønnte ikke hva ordet «forhold» betydde. Strand la fram poenget at lærere ofte kunne være dårlige å tilpasse tilbakemeldingen til elevene som mottakere (Strand, 2013, s. 63). Noe som på mange måter er ironisk med tanke på hvor mye tid lærere bruker på å undervise om mottakerbevissthet.

## 4 Metode

I denne delen av oppgaven vil fremgangsmåten for hva som ble gjort i prosjektet gjennomgått. Begrunnelse for valgene som er blitt gjort blir forklart. Metodekapitlet gir en vitenskapsteoretisk forankring for studien og beskrivelser av hva dataen består av, og hvordan den framstår.

Delkapitlet beskriver også studiens pålitelighet, gyldighet og de forskningsetiske aspektene som prosjektet har stått ovenfor.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Prosjektet vil ta i bruk en kvalitativ metode, ved å prøve og si noe om virkeligheten gjennom analyse av tekst. Både ved strukturerte skjemaer og skriftlige fortellinger av hva en person har sagt, og observert.

Av de tre epistemologiene presentert i boken *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* av Postholm og Jacobsen (2018), vil forskning av vurdering falle under *konstruktivisme*. Ved å forske på mennesker vil en oppleve at de, og i større skala samfunnet, ikke er en uforanderlig enhet. En slik teoretisk tilnærming tilsier at en forsker aldri kan si med sikkerhet hvordan målet for forskningen objektivt er, bare hvordan vi oppfatter det. Samfunn av mennesker er dynamiske og i stadig endring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49), derfor vil forskning innenfor skolen alltid endre seg over tid, som vi ser illustrert i det historiske perspektivet på vurdering presentert i teoridelen. Lærere innhenter empiri for å sette seg inn i verdenen til elevene, og lager seg antakelser om hvor eleven ligger faglig og sosialt målt opp mot det som er forventet. Denne oppfatningen er basert på pedagogisk kompetanse og personlige erfaringer, men er likevel bare en oppfatning av virkeligheten som kan være tilstand for endring. Dette vil si at vurderinger gjort av en lærer er basert på gjengivelsen av den faglige og sosiale kompetansen til eleven, som er noe læreren har skapt for seg selv. Denne gjengivelsen er et bilde som er i konstant endring over tid, og kan endre karakter i sin helhet.

## 4.2 Enkelcasestudie

Dette masterprosjektet tar for seg et skriftlig datamateriell i form av vurderingsskjemaer og skriftlige tilbakemeldinger, og analysen er basert på tidligere forskning. Å forske på en lærers vurderingspraksis ved en skriveoppgave havner under kategorien *enkelcasestudie* (Postholm & Jacobsen, 2018, s 64). Det er avgrenset i tid og rom, og i dette tilfellet er det også en klart definert kontekst. Det er en lærer, med en gruppe elever, på en skole, og konteksten er vurdering og tilbakemelding av en skriveoppgave. Ved at jeg eksklusivt ser på resultatet av gjennomføringen av en skriveoppgave gjennom analyse av vurderingsskjemaene og tilbakemeldingene, tar jeg som forsker tar en rolle som fullstendig observatør. Jeg har ikke observert elevene eller hatt noen annen tilknytning til skriveprosessen annet enn det læreren har fortalt meg. Et datagrunnlag basert i sin helhet på skriftlig arbeid, kombinert med en enkeltcase design vil gjøre det vanskelig å kunne generalisere eventuelle funn, på grunn av høy andel av lokal forskning. På den andre siden kan lærerens bruk av vurderingsskjemaer gi denne studien en grad av overføringsverdi til andre lærere som bruker samme skjema. Strukturen på disse er fast, med mindre de blir revidert på en senere anledning.

En slik teoretisk fremgangsmåte i vurdering *for* læring som fenomen gjør at prosjektet på mange måter også faller noe under kategorien *fortolkende fenomenologisk studie*. I sentrum av en slik studie er erfaringer knyttet sammen med et fenomen, og målet er å få innsikt i essensen som helhet. Et slikt fenomen kan være læring eller utvikling i skolebasert kompetanseutvikling. Med en fenomenologisk tilnærming kan det være vanskelig å generalisere, fordi det er en persons oppfatninger og analyser og andre trenger ikke se fenomenet på samme måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76-77). Vurdering som teoridelen viser, er en praksis med mange oppfatninger. Men dialog og samarbeid i vurderingsarbeidet har, som Normprosjektet og studien til Matre og Solheim (2014) gir inntrykk for, en effekt på lærers tankemåte rundt et komplekst tema.

## 4.3 Starten av prosjektet og utvalg av informant

For å kunne samle inn empiri til prosjektet var jeg avhengig av en norsklærer som var villig til å vise meg hvordan han eller hun jobbet med skriftlig vurdering, ved å la meg se på en ferdig elevtekst med deres tilbakemeldinger. Jeg hadde kontakt med mange, men det viste seg svært utfordrende å få godkjennelse. Utfordringene ble forstørret ved at flere lærere på

mellomskolen sa de ikke brukte skriftlige tilbakemeldinger i stor grad, mye av deres praksis var orientert rundt det muntlige. Det var også viktig å finne en erfaren norsklærer, som hadde jobbet med skriveundervisning i lengre tid. Det ville gi meg innsikt i vurderingspraksis som var basert på både pedagogikk og erfaring. Valget av årstrinn falt som resultat av dette på tiende. Etter mye leting fant jeg en lærer gjennom mitt eget nettverk, som var villig til å hjelpe meg. Resten av oppgaven vil denne læreren bli referert til som "Oline". Navnet og kjønnen på læreren er anonymisert og navnet på skolen nevnes ikke av personverngrunner. Oline hadde vært lærer i norskfaget i over 20 år og jobbet nå på ungdomsskolen, og hadde norskundervisning med tiende trinn. Hun har altså vært lærer siden skriveing ble en grunnleggende ferdighet.

#### **4.4 Innhenting av datamateriale**

For prosjektets del var det måten vurdering og tilbakemelding ble formulert på som var det interessante. Jeg valgte derfor å basere datagrunnlaget eksklusivt på lærerens skriftlige tilbakemeldinger og bruk av vurderingsskjemaer. Da jeg bedrev innsamling av empiri, var smitten av Coronaviruset på en stigende kurve. Jeg hadde ikke lyst å øke risikoen for smitte med min tilstedeværelse i et lukket miljø som en klasse eller en skole, eller gjennom kontakt med en lærer. Derfor passet det ekstra godt at jeg baserte empirien på eksklusivt de skriftlige tilbakemeldingene.

Som nevnt var det formulering av de skriftlige tilbakemeldingene og bruk av vurderingsskjemaene som var interessant for meg, hva kunne jeg lære om tilbakemeldinger som fenomen gjennom å analysere hvordan en erfaren lærer gjennomførte det. Med dette utgangspunktet var ikke teksttype viktig for forskningen, bare vurderingskriteriene som lå til grunn, av den grunn satte jeg ingen begrensninger på typen elevtekst. Oline sa hun skulle gjennomføre en skriveoppgave i nynorsk sidemål med elevene som de skulle få tilbakemelding på, og som jeg kunne få se på i etterkant.

Jeg hadde fått prosjektet godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og sendte et informasjonsskriv (Vedlegg 5) til Oline som hun ga til elevene. Det beskrev at formålet med prosjektet var å analysere skriftlig tilbakemeldinger, men at jeg trengte innsikt i hele teksten til eleven for å se et helhetlig bilde av konteksten. Et annet infoskriv (Vedlegg 4) ble

underskrevet av Oline selv, som ga meg lov til å bruke hennes skriftlige vurderinger som datagrunnlag. Da dette var gjennomført fikk jeg tilgang til fysiske kopier av elevtekstene med lærerens skriftlige tilbakemeldinger, og medfølgende vurderingsskjema som også ble brukt som skriftlige tilbakemelding.

## 4.5 Beskrivelse av datamaterialet

Skriveoppgaven som det viste seg, var veldig åpen, med de inngangsverdiene at elevene selv kunne velge sjanger og tema for teksten, men den måtte skrives på nynorsk form.

Datamaterialet besto av 15 elevtekster, medfølgende vurderingsskjema og Oline sine skriftlige tilbakemeldinger. Som resultat av den åpne skriveoppgaven var det stor sjangervariasjon i elevtekstene. Empirien besto av fagartikler, debattinnlegg og noveller. Tekstene hadde variasjon i karakter fra to til seks, men innenfor denne variasjonen var det bare en tekst som hadde fått karakterene to, tre og seks. Resterende tekster hadde fått karakteren fire og fem, noe som ga gjennomsnittskarakteren en verdi på 4,22. To av tekstene var fra elever som var fritatt nynorsk som sidemål, så de var skrevet på bokmål.

Olines tilbakemeldinger kom i flere former. I kommentarfeltet under vurderingsskjemaene hadde hun skrevet tilbakemeldinger sammen med en tallmessig karakter mellom 1 og 6. I flere tilfeller var det bruk av pluss og minus for å nyansere karakterskalaen ytterligere. Oline hadde også i mange tilfeller skrevet margkommentarer. En stor del av tilbakemeldingene var også markeringer i selve teksten i form av språklige korrigeringer. Med et gjennomsnitt av 16 slike korrigeringer i hver tekst. Disse fokuserte på feilstavelse av enkeltord, dobbelkonsonant, orddelingsfeil og ukorrekt nynorsk.

Hver tekst hadde et medfølgende vurderingsskjema, og tilhørte teksttypen enkelteleven hadde skrevet. Vurderingsskjemaene var hentet fra Gyldendal Norsk Forlag sin lærerressurs side. Felles for alle skjemaene var at de hadde tre nivåer av måloppnåelse under forskjellige vurderingsområder, og et kommentarfelt nederst på skjemaet som læreren kunne bruke til å skrive tilbakemeldinger. Oline hadde med ett unntak, satt kryss på alle vurderingskriteriene. Unntaket var kriteriet *disposisjonen er ryddig, logisk og oversiktlig* på skjemaet for fagartikler som Oline heller hadde satt en strek over. Vi kan anta at dette er fordi elevene i dette tilfellet

ikke laget en disposisjon. Oppsettet og alle kriteriene for alle vurderingsområdene for de tre teksttypene er listet på de neste sidene.

#### **4.5.1 Debattinnlegg**

Vurderingsskjemaet for debattinnlegg hadde kriteriene som er listet under, alle disse dimensjonene av teksten skulle vurderes innenfor tre nivåer, fra en til tre. Nederst på skjemaet er et kommentarfelt som læreren kan skrive tilbakemeldinger i. Se vedlegg 3.

- **Førsteintrykk**
  - Teksten kommuniserer og er et godt svar på oppgaven
- **Innhold**
  - Innholdet er i samsvar med oppgaven
  - Engasjement/kreativitet
  - Faglig innsikt/kunnskap
  - Refleksjon/vurdering
- **Oppbygging**
  - God tematisk sammenheng og inndeling
  - Hensiktsmessig struktur og oppbygging
  - Bruker skrivehandlinger som passer til hensikten (forklarer, begrunner, reflekterer, beskriver, argumenterer, informerer)
  - Tittel
  - Innledning
  - Bruk av virkemidler
  - Eksempler/underbygning
  - Konklusjon/ avslutning
- **Språk og stil**
  - Er tilpasset mottaker og hensikt med teksten
  - Setningsoppbyggingen er variert og språket er klart
  - Tekstbinding
  - God bruk av fagspråk og variert ordtilfang
- **Formelle ferdigheter**
  - Rettskriving, ord
  - Tegnsetting er funksjonell
  - Kilder er brukt på en etterprøvable måte

#### **4.5.2 Novelle**

Vurderingsskjemaet for noveller hadde en tom tekstboks øverst på skjemaet. Her skulle læreren skrive sin helhetsvurdering om hvilken grad teksten når målgruppa og hvordan den oppleves.

Vurderingskriteriene for novelle var som listet under, disse skulle vurderes fra nivå en til nivå tre. Se vedlegg 2.



- **Hvis overskrift:** vekker interesse, sier noe om temaet
- **Innledning:** går direkte inn i handlingen / kort anslag
- **Avslutning:** runder av teksten / åpner teksten
- **Dramatisk oppbygging:** spenning bygges opp
- **Mellom linjene:** forteller ikke alt, mye står mellom linjene
- **Situasjon/problemstilling:** beskriver én situasjon, én problemstilling
- **Tid:** handlingen foregår over kort tid
- **Tolking:** teksten kan/må tolkes
- **Tema:** temaet kommer fram indirekte
- **Formelle ferdigheter:** rettskriving

### 4.5.3 Fagartikkel

Strukturen til vurderingsskjemaet for fagartikkel var på mange måter likt det for debattinnlegg. Vurderingsområdene var de samme, men inneholdt ikke de samme kriteriene. Nivåskalaen hos fagartikkel gikk her ikke fra en til tre, men besto av ja, delvis og nei. Se vedlegg 1.

- **Førsteintrykk**
  - Teksten kommuniserer.
  - Teksten er et tydelig og presist svar på oppgaven.
- **Innhold**
  - Teksten har et godt faglig innhold.
  - Det er god og selvstendig bruk av kilder i teksten.
  - Fagord og begreper blir brukt godt.
  - Teksten holder seg til saken.
- **Oppbygging**
  - Disposisjonen er ryddig, logisk og oversiktlig
  - Overskriften vekker interesse, sier noe om temaet.
  - Innledningen skaper interesse, er informativ
  - Avslutningen runder av teksten, ev. Oppsummerer.
  - Temasetninger presenterer det viktigste fagstoffet.
  - Kommentarer underbygger temasetninger med argumenter, eksempler osv.
- **Språk og stil**
  - Målgruppe: språket er treffsikkert og tilpasset målgruppa.
  - Språket har god flyt, er nyansert, presist og objektivt.
- **Formelle ferdigheter**
  - Rettskriving og ortografi er korrekt og tegnsetting variert og korrekt.
  - Kilder er sitert og oppgitt på en etterprøvbare måte.

## 4.6 Analyse

Analysearbeidet ble i dette prosjektet delt i to. Dette fordi datamaterialet av lærerens tilbakemeldinger og de faste vurderingsskjemaene på mange måter ikke kan analyseres på

samme måte. Bruk av akkurat disse skjemaene er et valg gjort av lærer, og er ikke pålagt på nasjonalt nivå. En lærerens skriftlige vurderingspraksis kommer blant annet som et resultat av akkurat den lærers tekstkompetanse, erfaringer og nasjonale vurderingskriterier for skriving. Disse tilbakemeldingene er på mange måter dynamiske, og tilpasset elevene. Vurderingsskjemaene i dette tilfellet er faste dokumenter som gir lærer valget mellom tre nivåer, og ellers lite rom for tilpasning.

#### **4.6.1 Analyse av lærers skriftlige tilbakemeldinger**

Med bare 15 elevtekster ble det vanskelig å gjøre et utvalg av tekster, uten å begrense datamaterialet ytterligere. Med bare to tekster med karakteren to og tre var også ikke hensiktsmessig å gjøre et utvalg basert på karakterer i for å undersøke om det fantes et mønster. Jeg valgte derfor å bruke alle elevtekstene, og heller anse datamaterialet som gjennomsnittlig litt over snittet.

Jeg plasserte alle elevtekstene i en tabell og transkriberte alle de tilhørende tilbakemeldingene. Disse ble fordelt i to kolonner, en for margkommentarer og en for sluttkommentarer. Jeg telte også antall språklige markeringer i teksten som gikk på enkeltord eller grammatiske feil. Etter å ha fått oversikt over alle tilbakemeldingene prøvde jeg å kategorisere de innenfor Hattie og Timperleys (2007) fire nivåer for tilbakemelding.

1. Tilbakemelding på et oppgavenivå
2. Tilbakemelding på et prosessnivå
3. Tilbakemelding på et selvreguleringsnivå
4. Tilbakemelding på et personlig nivå

Dette fordi jeg ville ha svar på forskningsspørsmålet om hva som blir vektlagt i de skriftlige tilbakemeldingene. Det var interessant å se om det eksisterte et mønster i hvor tilbakemeldingene ville ligge. Jeg hadde en hypotese om at oppgavenivå ville få majoriteten siden Hattie og Timperley skreiv i deres artikkel at dette var den vanligste formen for tilbakemeldinger (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Disse nivåene inneholder flere forskjellige typer tilbakemeldinger, så analysen måtte ta for seg hva innenfor nivåene som var i fokus. Jeg håpet å se noen på prosess, selvregulering og personlig nivå, slik at jeg kunne se hvordan disse ble formulert.

## 4.6.2 Tekstanalyse

Jeg bruke tekstanalysemetoden beskrevet i Postholm og Jacobsen (2018) for å studere vurderingsskjemaene. De inneholder skriftlige tilbakemeldinger i form av kryss i rubrikker. Skjemaene er også et dokument laget av en ekstern aktør, med stor grad av fast oppsett. Det er noe variasjon i utformingen av skjemaene til fagartikkel, debattinnlegg og novelle, med tanke på kriteriene og oppfordring til lærer om å skrive egen helhetsvurdering.

Kvalitativ tekstanalyse er hensiktsmessig i studier som undersøker skriftlige dokumenter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Innen tekstanalyse finnes det tre dimensjoner:

- **Forfatter/opphavsaktør**
  - Aktøren bak teksten sine oppfatninger ovenfor evnet.
- **Form og innhold**
  - Språket og teksten.
- **Implikasjoner/konsekvenser**
  - Se teksten i en større kontekst, og tolke følger.

En slik analyse ga meg muligheten til å studere både hvordan innholdet i skjemaene kunne sammenlignes med vurderingsverktøyene til både Normprosjektet og de læringsstøttene prøvene til Skrivesenteret. Dette i håp om kunne si noe konkret om virkeligheten ved tekstvurdering. Form og Innholdsanalysen av vurderingsområdene og kriteriene i skjemaene ville jeg undersøke gjennom Parr og Timperleys (2010) dimensjoner for kvalitet av skriftlige tilbakemelding, siden disse vurderingsskjemaene ble i denne enkeltcasen brukt som tilbakemeldinger til elevene.

- Tilbakemeldingen må inneholde informasjon om målet med skrivingen er møtt, og eller til hvilken grad eleven er suksessfull på bakgrunn av vurderingskriterier.
- Er tilbakemeldingen rettet mot skrivefunksjonen eller målet, eller peker den på det generelle
- Bruker tilbakemeldingen evidens fra elevens tekst til å kommentere prestasjonen i lyset av hensikten med skrivingen i en retorisk kontekst -
- I hvilken grad tilbakemeldingen gir nok informasjon til eleven om hvordan å forbedre teksten.

(Parr og Timperley, 2010, s. 76)

Det ville gi meg mange svar på bruken rundt disse vurderingsskjemaene som skriftlig tilbakemeldinger til elevene.

## 4.7 Pålitelighet (Reliabilitet)

Innen forskning er pålitelighet betegnet som konsistens i resultatene. I hvilken grad kan noen på et senere tidspunkt oppnå de samme resultatene, som de originale. Postholm og Jacobsen (2018) kaller dette *Test-retest*, og skriver at den beste måten å måle pålitelighet på er at andre forskere gjennomfører en lik studie med samme metode ved et annet tidspunkt, og resultatene blir de samme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Kvalitative studier har i mange tilfeller en lav grad av pålitelighet på grunn av møte mellom individuelle mennesker, som er dynamisk og i stadig endring. Det er også fordi det er forskjell på forskere, og menneskets manglende evne til å fjerne subjektiv oppfatning og teori. Postholm og Jacobsen (2018) presenterer likevel to punkter som de mener gjør det mulig for kvalitative studier å øke sin pålitelighet.

1. At forskeren selv reflekterer over sin påvirkning.
2. At forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Dette prosjektet er en enkelcasestudie, som på mange måter gjør det umulig å gjenskape nøyaktig. Forskningsprosessen som forklart kan bli rekonstruert ved en annen anledning, men da med en annen lærer og en annen forsker. Påliteligheten av studien blir noe svekket, dette fordi praksisen til Oline er basert på hennes oppfatninger av både vurdering og hennes elever og meningen som skapes mellom dem, og disse er ikke universelle hos andre. En casestudie i vurdering vil også påvirkes av faktorer som lengde og kvalitet på relasjonen mellom læreren og elevene, på grunn av vurderingspraksisens store grad av individuell tilpasning. Lærerens oppfatning av hensikten med vurdering vil også spille en rolle, som nevnt i teoridelen fokuserer noen på motivasjon og andre på et klart bilde av nåværende skrivekompetanse.

Et annet element som er viktig å nevne er fremgangsmåten jeg brukte for å finne lærere som var villige til å ta del i studien. Jeg rekrutterte i eget nettverk og var åpen fra begynnelsen om hva deltakelse i studien ville innebære. Tilbakemeldinger på elevtekster sier mye om hvordan en lærer tenker og hva han eller hun fokuserer på. Det er en praksis som noen er mer

komfortable med enn andre, og det trenger derfor ikke være en tilfeldighet at Oline sa ja til å være forskningsobjekt. Det kan rett og slett være at hun er tryggere på egen praksis innenfor vurdering, og at datamaterialet på den måten er preget av en gjennomsnittlig høyere kvalitet.

Selv om jeg som forsker har tatt bruk av rollen som fullstendig observatør, ekskluderer heller ikke dette min påvirkning på datamaterialet. Med tanke på at skriveoppgaven ble gjennomført i etterkant av utlevering av formålet med prosjektet, og Oline formulerte sine tilbakemeldinger med kunnskapen om at de kom til å bli studert, kan det tenkes at dette har påvirket resultatet. Å holde formålet med studien hemmelig for forskningsobjektet var likevel ikke hensiktsmessig, da det var viktig å være åpen og transparent i innhenting av elevtekster og tilbakemeldinger, for i det hele tatt å få innsikt.

#### **4.8 Gyldighet (Validitet)**

Indre gyldighet handler om i hvilken grad slutninger om virkeligheten kan trekkes, på bakgrunn av resultatene i en studie. Måler studien nøyaktig det forskeren påstår, og hvor godt kan analyse av empirien si noe om de abstrakte og teoretiske begrepene som fremstilles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229).

Denne masteroppgaven omhandler vurdering, men prosjektets datamateriale er basert eksklusivt på skriftlige dokumenter. Disse dokumentene er hentet fra bare én skriveoppgave i nynorsk sidemål. Dette gjør at resultatene i studien ikke kan trekke noen overordnet slutning om verken vurderingspraksis, eller tilbakemeldingspraksis. Vurdering og tilbakemelding er begreper som blir hyppig brukt i denne oppgaven, felles for begge er deres kompleksitet. Det er begreper som begge er del av en utviklingsprosess, og endrer seg over tid. Dette gjør at dette prosjektet henter ut et øyeblikksbilde av én del av en slik prosess, og analyserer hva som gjøres for å hjelpe elevene å utvikle seg i skriving, ved denne spesifikke skriveoppgaven.

En stor del av tilbakemelding omhandler også et muntlig aspekt. Mange lærere går over teksten sammen med eleven ved slutten av en skriveoppgave, og gjennom bruk av dialog fjerner de muligheten for misoppfatninger og feiltolkninger fra elevens side. Denne studien fokuserer bare på den skriftlige dimensjonen av tilbakemelding

Empirien kan gi studien gyldighet gjennom å undersøke på hvilket nivå den samsvarer med hva allerede etablert forskning forteller oss er effektivt. Analysearbeidet ser empirien i lyset av tilbakemeldingsnivåene fra Hattie og Timperley (2007), kvalitet dimensjonene til Parr og

Timperley (2010) og tar bruk av resultatene fra Normprosjektet og de læringsstøttene prøvene til Skrivesenteret. Dette gjøres fordi de kan vise til resultater av god læringseffekt hos elevene. Er resultatet av analysen at empirien har en korrelasjon med forskningen, har vi gyldighet for å si at tilbakemeldingene er av kvalitet, og er positiv for elevenes skriveutvikling. Er det motsatte tilfellet kan vi si at ved denne spesifikke oppgaven vil forskning fortelle oss at tilbakemeldingene ikke fører til optimal skriveutvikling. Vi kan likevel ikke gjøre slutninger om at lærerens tilbakemeldingspraksis på generelt grunnlag på bakgrunn av et enkelttilfelle, på samme måte som vi ikke kan nøyaktig kartlegge en elevs skrivekompetanse etter én tekst.

En viktig begrensning å påpeke er siden studien ikke har intervjuet elever i etterkant av tilbakemeldingene kan slutninger bare gjøres på bakgrunn av hva etablert forskning forteller oss, og kan ikke konkludere med at nøyaktig disse elevene hadde læringsutbytte av disse tilbakemeldingene.

## **4.9 Forskningsetiske aspekter**

Etiske problemstillinger innen forskningsfeltet er en stor realitet, og forsker er ansvarlig for alle som er deltakere i studien. Etiske dilemmaer er preget av en mangel på ett konkret svar. Postholm og Jacobsen (2018) fremstiller det grunnleggende humanistiske perspektivet til filosofen Immanuel Kant. Det innebærer at man skal ikke skade andre, eller ville dem vondt. Det er en balansegang mellom fortjenesten av å gjennomføre forskningen, mot utfordringene informantene i studien kan oppleve. I Norge er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt, grunnleggende i all forskningsetikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

I min studie ble det et etisk dilemma i hvilken grad jeg skulle presentere analyse av empirien, hvis den førte til overdreven kritikk av Olines tilbakemeldinger. Dette fordi hun har vært veldig hjelpsom i en slitsom prosess og jeg vil nødvendig fornærme forskningsobjektene. Samtidig er lærer et yrke hvor man aldri blir ferdig utlært, og studien kunne på mange måter føre til refleksjon over egen praksis, og hvordan man oppfatter hensikten med vurdering. Som nevnt flere ganger i denne oppgaven er dialog og vurderingsfelleskap noe som har vist resultater.

Alle personer i denne studien har frivillig gitt samtykke via informasjonsskriv, og metoden for innhenting, behandling og lagring av empiri er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Jeg har måtte meldt denne studien inn til NSD, da den har behandlet personopplysninger etter retningslinjene til Universitetet i Tromsø (2019).

Studien har gitt full informasjon fra begynnelsen, slik at informantene kunne velge om de ville ta del eller ikke. De elevene som ikke var seksten år, måtte få foresatte til å skrive under på informasjonsskrivet. På skrivet sto det også at det var mulig eksempler fra teksten til elevene ble brukt, men at all tekst som i seg selv kunne være personidentifiserende ble utelatt fra oppgaven av personvernsgrunner, det samme gjald Olines tilbakemeldinger. Tekstene til elevene har under hele perioden vært innelåst plasser hvor den eneste personen med tilgang har vært meg, siden de er i fysisk kopi vil jeg etter prosjektslutt levere de tilbake til Oline.

På informasjonsskrivet fikk informantene også beskjed at alle kunne trekke seg når som helst uten grunn. Navnet til elevene på den fysiske kopien av tekstene ble fjernet, men hver elev fikk ett tall fra en til femten, som ble ført på teksten. En kodeliste med navnene på informantene og deres tall ble laget, og ble alltid lagret separert fra elevtekstene. Dette i henhold til UiT sine sikkerhetskrav for lagring av personopplysninger. Dette ble gjort i tilfelle noen ville trekke tilbake sin tekst fra datamaterialet, og jeg da var nødt til å lokalisere korrekt tekst.

## 5 Resultat

I dette delkapittelet blir resultatene fra analysen av empirien presentert. Kapittelet er todelt; i del en blir Olines tilbakemeldinger framstilt og kategorisert etter Hattie og Timperleys (2007) fire nivåer for tilbakemelding, og analysert etter hvor fokuset ligger. I del to av resultatkapittelet blir vurderingsskjemaene undersøkt via tekstanalysen framstilt i Postholm og Jacobsen (2018), og sett i lys av dimensjonene for kvalitet innen skriftlige vurderinger presentert av Parr og Timperley (2010).

Kapittelet inneholder flere tabeller som alle er laget av meg, og ingen er hentet fra andre kilder.

### 5.1 Skriftlige tilbakemeldinger

#### 5.1.1 Tilbakemeldinger på et oppgavenivå

Tilbakemeldinger på et oppgavenivå omhandler tilbakemeldinger som forteller eleven om noe i oppgaven deres må legges til, endres eller fjernes. Det er ifølge Hattie og Timperley (2007) den vanligste formen for tilbakemeldinger.

Innenfor tilbakemelding som forteller om at noe må endres finner vi språklige korrigeringer. Eksempler på skriftlige tilbakemeldinger som har fokus på enkeltord finner vi mange av hos Oline.

- “En = Ein, Gjør = Gjer, Hva = Kva, Ord eg har ringa rundt er ikkje korrekt nynorsk”
- “En = Ein, Bo = Bu/budde”
- “Å tenke = Tenkjer, bare = Berre”
- “Hele = Heile, bare = Berre”
- “Å tenke = tenkjer, Såm = som”
- “Å komme = Du må velge mellom å bruke 1 eller 2 m!”
- “Scooterløype i eit ord”
- “Du har ord med dobbelkonsonant som ikkje skal vere der. For eks: tokk, nokk, slagg”



Dette er kommentarer som står som sluttkommentarer i oppgaven til åtte elever. I alle tilfellene er disse ordene enten streket under eller ringet rundt i selve teksten også. De fungerer på mange måter som en oppsamling av ord som elevene konsekvent skriver feil, og som trenger å bli fokusert på. I det første eksemplet blir det kommentert på tre ord, men Oline skriver i tillegg at det er mange flere ord i selve teksten som er ringet rundt. Der er det 33 ord som har ring rundt seg. Dette er også den eneste teksten som Oline har gitt en todelt karakter. Teksten har fått karakteren 2/3 som nynorsk-karakter, mens selve innholdet har fått karakteren 3-.

Måten Oline gir tilbakemeldinger på slike enkeltord fremstår på to måter. Hos de åtte elevene ovenfor, skriver hun ordet slik eleven har skrevet det, så et likhetstegn, også den korrekte måten å skrive det på nynorsk. Hos to elever fyller ikke Oline inn den korrekte stavemåten på alle ordene hun gir tilbakemelding på, men lar det stå blankt.

- “Hende = ..., Å søkke = Senke, Seg = Seg, ikkje seig (søk ordet seig), Huske ...=, Angrep= ..., Ein del nynorskord som er skrive feil”
- “Fløte = ..., Stor bokstav etter punktum”
- 

Disse elevene blir oppfordret til å finne korrekt stavemåte selv. På mange måter fungerer tilbakemeldingen som en type gloseprøve. Det første eksemplet blir noen ord gitt korrekt skrivemåte, mens andre ikke, eleven får også vite at det er flere ord i teksten som er skrevet feil.

Oline har også et fokus på rettskriving av en mer generell karakter, med tilbakemeldinger som påpeker gjengående grammatiske feil, eller skryt ved god rettskriving.

- “Ufullstendig setningar. Eg skal ta det opp når levere teksten til deg, stor bokstav etter punktum”
- “Meget god rettskriving”
- “Her skriv du i nu-tid, mens du begynte i for-tid”

Ved det første eksemplet skriver Oline at hun skal snakke med eleven i etterkant av utleveringen av teksten. Dette henter til det muntlige elementet ved tilbakemeldingspraksis, noe som denne studien ikke undersøker, men som er en stor del av vurdering. Avsnittet som tilbakemeldingen peker på, er i stor grad preget av eleven har brukt punktum på steder i teksten hvor det burde vært komma. Vi kan se for oss at ufullstendige setninger på mange

måter er lettere å forklare gjennom en dialog med eleven, enn det er å forklare skriftlig. Eksempel nummer to er en sluttkommentar som er generelt skryt til en elev uten at hun går i detalj, teksten inneholder få skrivefeil på nynorsk form. Det siste eksemplet er en margkommentar som påpeker at eleven ikke bruker rett grammatisk tid i en setning som begynte i preteritum, men som avslutter i presens.

Tilbakemeldinger som ber om at noe legges til teksten er også innenfor oppgavenivået. En elev skriver at regjeringen og naturfolk mener at scooterkjøring ødelegger og forurenser naturen.

- “Forklar kven som er naturfolk”

Olines tilbakemelding går på et ønske om en mer utdypende konkretisering på hvem “naturfolk” er. Det samme ønsket finner vi i tilbakemeldingen til en elev som skriver om motstanden til Norge under andre verdenskrig. Når eleven skriver at grunnen Tyskland brente ned Finnmark var for å hindre Sovjetunionen, får han en tilbakemelding om å utdype.

- “Kva ville skjje ellers?”

Vi finner samme hos en elev som skriver om den spanske borgerkrigen i 1936. Innledningsvis forklarer eleven når og mellom hvem det ble krig. Eleven får følgende tilbakemelding

- “Hva skal du se nærmer på? Hvorfor ble det krig?”

Dette er en margkommentar som påpeker implisitt at innledninger vanligvis forklarer hva teksten skal handle om, og tilbakemeldingen ønsker samtidig at eleven presenterer årsaken til at konflikten startet. Tilbakemeldingen er på bokmål fordi eleven er fritatt sidemål.

Disse tre tilbakemeldingene ber elevene om å legge til ekstra informasjon, for at teksten skal være en grundigere og mer konkret fremstilling av motstandere av scooterkjøring, og årsaker til krigshandlinger.

Oline har noen tilbakemeldinger som er rettet mot sjangeren elevene valgte å skrive teksten sin i. Sjangertrekk vil også havne under Hattie og Timperleys (2007) oppgavenivå.

- “Her skal du vere objektiv/nøytral, og halde deg til fakta”
- “God novelle, ein god del skrivefeil. Eg skjønner ikkje avslutninga heilt, men det er ein åpen slutt”

Den første tilbakemeldingen er skrevet til en elev som skriver en fagartikkel om den europeiske superligaen i fotball. Innledningsvis skriver eleven sin egen mening om konseptet, noe som ikke passer med den objektive formen som en fagartikkel skal holde.

Tilbakemeldingen inneholder ikke denne informasjonen, men påpeker indirekte at objektivitet ikke har noen plass i sjangeren fagartikkel. Eksempel nummer to er skrevet i vurderingsskjemaet for noveller, i den tomme rubrikken som læreren skal fylle inn sin helthetsvurdering. Tilbakemeldingen forklarer at novellen er god uten å gå mer i detalj. Den påpeker også at slutten var forvirrende, men at en slutt som er åpen for tolkning er et typisk sjangertrekk for noveller. Den påpeker også at teksten inneholder mye skrivefeil, som er markert i selve teksten.

### **5.1.2 Tilbakemeldinger på et Prosessnivå**

Tilbakemelding på dette nivået har fokuset på elevens læringsstrategi og metoden som brukes for å oppnå målet. Hensikten er en dypere forståelse av læring, gjennom hvordan kognitive prosesser fører til forståelse. Hattie og Timperley (2007) fremhever strategier som fører til eleven selv blir oppmerksom på bruk av feil fremgangsmåte, som en stor del av prosessnivået. Herunder ligger evnen til å se egne feil, klare å finne en annen eller mer effektiv strategi og be om hjelp (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

- “Kvifor har du ikkje stor forbokstav etter punktum? I og med at det gjentar seg gjennom heile teksten kallar vi det for ein systemfeil. Her kan du trygt lese korrektur før du sender inn oppgåva di.”

I kategorien prosessnivå plasserte jeg bare tilbakemeldingen listet over. Oline påpeker elevens strategi når det kommer til tegnsetting. Det blir fremhevet at eleven konsekvent ikke skriver stor bokstav etter punktum, noe som er korrekt. I teksten bruker eleven punktum tjue steder i teksten, men bare stor forbokstav bak én av disse. Ved to anledninger skriver eleven to egennavn, og begge disse har stor forbokstav. Oline oppfordrer til korrekturlesing av teksten før den leveres inn, men på mange måter tyder dette på en misoppfatning fra elevenes side når

det kommer til når en bruker stor forbokstav. Det virker spesielt å glemme stor forbokstav etter punktum ved så mange tilfeller.

### **5.1.3 Tilbakemeldinger på et selvregulering- og personlig nivå**

Disse to kategoriene ble slått sammen i oversikten av resultatet, fordi empirien inneholder veldig få eksempler av tilbakemeldinger på disse nivåene.

Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivået fokuserer på elevs innsats, selvstendighet og selvdisiplin. Tilbakemeldinger på et personlig nivå setter søkelyset på eleven som person, og fører i de aller fleste tilfeller til lite læringsutbytte (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Under disse kategoriene ble det bare plassert to tilbakemeldinger.

- “Så trist!”

Den første er skrevet som sluttkommentar på en novelle om en mor og et barn i en bilulykke. Den erkjenner følelsen novellen prøver å fremstille, og er på mange måter en relasjonsbyggende kommentar fra læreren. Tilbakemeldingen inneholder ingen informasjon om teksten ellers.

- «Bra!»

Den rosende tilbakemeldingen over er skrevet til en elev som skriver et debattinnlegg om hvorfor trening er bra. Tilbakemeldingen står som en margkommentar på et avsnitt hvor eleven beskriver positive ringvirkninger i eget sosiale nettverk, som kan oppstå som et resultat av at en begynner å trene. Margkommentaren blir kategorisert som en uspesifikk rosende tilbakemelding, og inneholder heller ingen informasjon til eleven, men har en relasjonsbyggende og selvreguleringsfunksjon

Kategoriseringen av tilbakemeldingene viser at absolutte majoriteten havner under oppgavenivået, men empirien er preget av en mangel på mengde. Ved bakgrunn i disse

skriftlige tilbakemeldinger kan dataen fortelle oss hvor fokuset ligger, men er begrenset i sitt omfang. Vi kan på mange måter si at vurderingsskjemaene er hovedelementet ved tilbakemeldingene, og Olines skriftlige kommentarer bare er komplimenterende i det arbeidet.

## 5.2 Tekstanalyse av vurderingsskjemaene

Den andre delen av empirien var basert på vurderingsskjemaer for de tre ulike teksttypene novelle, fagartikkel og debattinnlegg. Dette er skjemaer som er laget av Gyldendal Norsk Forlag og ligger tilgjengelig for lærere på deres nettside som en ressurs i vurderingsarbeidet. I denne casen blir de brukt som skriftlige tilbakemeldinger til elevene, og må derfor anses om det. Tilgang til disse krever innlogging med feide gjennom en lærerkonto.

Ved å gjennomføre en tekstanalyse på disse dokumentene får jeg større innsikt i deres oppbygning, og fokusområde. Det blir også en mulighet for å se på hvem som lager disse skjemaene og konsekvensene de kan ha i en større kontekst. Analysedimensjonene er hentet fra Postholm og Jacobsen (2018, s 163).

- **Forfatter/opphavsaktør**
  - Aktøren bak teksten sine oppfatninger ovenfor evnet.
- **Form og innhold**
  - Språket og teksten.
- **Implikasjoner/konsekvenser**
  - Se teksten i en større kontekst, og tolke følger.

### 5.2.1 Forfatter/Opphavsaktør

Gyldendal Norsk Forlag er et norsk forlag og aksjeselskap. Originalt var det et dansk selskap, og den norske delen av selskapet ble kjøpt i 1925. Røhne og Neraal (2021) skriver at i 2020 hadde forlaget én million digitale lisenser. Dette var fordelt på digitale læremidler i skolen, kompetanseverktøy for helsearbeidere og digitale rettsverktøy for jurister. En tredjedel av inntektene til forlaget kommer fra digitale produkter. Gyldendal publiserer også læreverk i bokform i fagene matematikk, norsk, engelsk, naturfag og samfunnsfag på trinn 1–10.

Jeg sendte en mail til sentralbordet for Gyldendal, og spurte om prosessen bak utformingen av disse vurderingsskjemaene. Svaret jeg fikk var at dette var vurderingsskjemaene til Nye

Kontekst, 2013 utgaven. Min epost skulle bli videresendt til en av forfatterne, men ved innlevering av denne oppgaven har jeg enda ikke hørt noe. Dette betyr at skjemaene nå er åtte år gamle og ble utformet ett år etter Normprosjektet begynte i 2012. De har derfor av åpenbare tidsmessige grunner ingen tilknytning til verken Utdanningsforbundets eller Skrivesentrets vurderingsverktøy for de læringsstøttene prøvene, som ble utviklet i 2014-2017, og er de mest oppdaterte. Gyldendal har nylig publisert en ny utgave av Kontekst 8-10 som skal være tilpasset Kunnskapsløftet 2020 (Gyldendal, u.å). Om denne inneholder oppdaterte vurderingsskjemaer har jeg ikke hatt mulighet til å undersøke.

### 5.2.2 Form og innhold

Fullstendig oversikt over vurderingskriteriene på skjemaene er i metoddelen av oppgaven, og ligger som vedlegg.

Strukturen på de tre vurderingsskjemaene er på mange måter lik, men skjemaet til novelle skiller seg ut ved å ha en tom rubrikk for utfyllelse av en skriftlig helhetsvurdering. Skjemaet til fagartikkel og debattinnlegg har mindre fokus på helhetsvurdering, men har *førsteintrykk* som et vurderingsområde uten at dette er utdypet noe mer, og kriterier hvor lærer skal krysse av for en av tre nivåer.

Vurderingsområdene *Førsteintrykk, innhold, oppbygging, språk og stil og formelle ferdigheter*, finner vi på både skjemaet til fagartikkel og debattinnlegg. Disse kan sammenlignes med områdene som kom på vurderingsverktøyet til de første nasjonale prøvene i skriving, *førsteintrykk, kommunikasjon, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og tegnsetting, og bruk av skriftmediet*. Gyldendal har komprimert *førsteintrykk* og *kommunikasjon* sammen til ett område, og *rettskriving og tegnsetting* har blitt *formelle ferdigheter*. *Bruk av skriftmediet* er blitt fjernet, men som nevnt i teorikapittelet var dette området preget av utfordringer.

Nivåene på de tre skjemaene er delt i tre rubrikker, men fagartikkel skiller seg ut ved at det bare ber lærer krysse av for om teksten inneholder kriteriet som er listet eller ikke. Her kan lærer krysse for Ja, delvis og nei. På vurderingsskjemaet til novelle og debattartikkel er dette nivåbasert etter 1, 2 og 3. Dette gjør at kriteriene for fagartikkel er mer utfyllende i sin formulering, og gir elevene en bedre forståelse for hva krysset i rubrikken henviser til. I tabell

2. er noen eksempler på formuleringer av vurderingskriterier under *oppbygging*, som fremhever de samme elementene, men på to forskjellige måter.

Debattinnlegg (Nivå 1, 2, 3)	Fagartikkel (Ja/Delvis/Nei)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tittel</li> <li>- Innledning/ingress</li> <li>- Konklusjon/avslutning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Overskriften vekker interesse, sier noe om temaet.</li> <li>- Innledningen skaper interesse, er informativ</li> <li>- Avslutningen runder av teksten, ev. oppsummerer</li> </ul>

Tabell 2.

Hvorfor Gyldendal har valgt å bruke to forskjellige metoder for skalering er uvisst. Skalaen med tre nivåer som blir brukt på debattinnlegg og novelle er lik den som ble brukt under de første nasjonale prøvene for skrivning, og ble målt etter forventet måloppnåelse basert på årstrinn. De læringsstøttene prøvene i skrivning utviklet av Utdanningsdirektoratet og Skrivesentret bruker nå fem nivåer for elever på åttende trinn, for å nyansere vurderingene ytterligere. Mestringsnivåene inneholder også grundige beskrivelser av innholdet i hvert nivå består av. Gyldendals vurderingsnivåer inneholder ingen beskrivelser, og er i større grad målt etter forventet måloppnåelse. De ligger dermed nærmere vurderingsverktøyet til de første nasjonale prøvene, enn de gjør de læringsstøttene prøvene, med tanke på når de ble publisert gir dette mening.

Til tross for dette er måten Oline plasserer sine kryss innenfor de tre nivåene. Innenfor rubrikkene velger Oline å plassere krysset midt i, eller nyansere ved å plassere det lengre til høyre eller venstre i samme rubrikk. I noen tilfeller er krysset på streken som deler to nivåer for å signalisere at graden eleven har oppnådd dette kriteriet er på grensen mellom de to. Dette gjør at skjemaene framstår noe mindre låst, enn de gjør på overflaten. Disse kryssene er viktige fordi ved det tidspunktet skjemaet leveres ut til elevene, så blir kryssene i seg selv tilbakemeldinger. De brukes for å overføre informasjon til elevene om hvordan teksten gir uttrykk for deres skrivekompetanse. Kryssene forteller elevene på hvilket nivå teksten oppfylte det spesifikke vurderingskriteriet, sammenlignet med det som er forventet. Måten Oline setter kryss innenfor de tre nivåene er ikke like lett å kategorisere. Ved å nyansere hvor i rubrikken krysset settes, blir hele nivåskalaen noe mer flytende. Dette resultere i at det er vanskelig å si

nøyaktig hvor de fleste kryssene ligger. Samtidig vet vi at karaktergjennomsnittet lå på 4,22 så de fleste kryssene vil ligge på nivå 2, 3 eller på grensen mellom disse.

Vurderingsskjemaene varierer også i hvor stor grad de fokuserer på sjangertrekk i evalueringen om teksten er god. Skjemaet til fagartikkel og debattartikkel har begge kriterier under vurderingsområdene *innhold* og *språk og stil* som går på kunnskap om temaet og faglig kompetanse, illustrert i tabell 3. Dette er på mange måter viktig for å gjennomføre hensikten med teksten. En skriver av et debattinnlegg trenger kunnskap om temaet for å kunne gjøre gode argumenter og vise til evnen å overbevise og reflektere som vi finner på Skrivehjulet. Det samme gjelder kompetanse i å beskrive og utforske som er viktig for hensikten med en fagartikkel. Likevel er resten av kriteriene til fagartikkel og debattinnlegg på et globalt tekstnivå, så skjemaene fremstår ikke overfokusert på sjangeren.

Debattinnlegg (Nivå 1, 2, 3)	Fagartikkel (Ja/Delvis/Nei)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faglig innsikt</li> <li>- Refleksjon/Vurdering</li> <li>- Godt bruk av fagspråk og variert ordtilfang</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teksten har et godt faglig innhold.</li> <li>- Fagord og begreper blir brukt godt.</li> <li>- Teksten holder seg til saken.</li> <li>- Språket har god flyt, er nyansert, presist og objektivt.</li> <li>- Temasetninger presenterer det viktigste fagstoffet.</li> </ul>

Tabell 3.

Vurderingsskjemaet for noveller er mye større grad fokusert på trekk ved sjangeren. I tabell 4. er alle ti vurderingskriteriene listet, de som er uthevet i fet skrift går direkte på tradisjonelle sjangertrekk ved novellen som teksttype.

Novelle (Nivå 1, 2, 3)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvis overskrift: vekker interesse, sier noe om temaet</li> <li>- <b>Innledning:</b> går direkte inn i handlingen / kort anslag</li> <li>- Avslutning: runder av teksten / åpner teksten</li> <li>- <b>Dramatisk oppbygging:</b> spenningen bygges opp</li> <li>- <b>Mellom linjene:</b> forteller ikke alt, mye står mellom linjene</li> <li>- <b>Situasjon/problemstilling:</b> beskriver én situasjon, én problemstilling</li> <li>- <b>Tid:</b> handlingen foregår over kort tid</li> <li>- <b>Tolking:</b> teksten kan/må tolkes</li> <li>- <b>Tema:</b> temaet kommer fram indirekte</li> <li>- Formelle ferdigheter: rettskriving</li> </ul>

Tabell 4.



Fra dette kan vi analysere at skjemaet bygger på forestillingen om at en tekst er en god novelle hvis den treffer alle de typiske trekkene ved en novelle, gjør den ikke det vil dette bli reflektert i vurderingen. Selv om vurderingsskjemaet har en åpen rubrikk øverst for en helhetsvurdering, begrenser kriteriene fokuset til vurderingen ned til sjangertrekk. Novelleskjemaet er derfor en blanding av holistisk og analytisk vurdering, ved å bestå av både en helhetsvurdering og en liste med kriterier som skal vurdere teksten ved flere aspekter.

Kriteriene slik de er formulert på vurderingsskjemaene gir elevene tilbakemelding på et oppgavenivå. De prøver å vise til hvilke dimensjoner av elevteksten som er god og hvilken som er mindre og god, men inneholder ingen informasjon på et prosess, selvregulerende eller personlig nivå. Slike vurderingsskjemaer er utformet så de skal passe de fleste av Norges elever, og tilbyr ingen individuell tilbakemelding uten læreren legger dette til.

Vurderingskriteriene slik de er formulert kombinert med et tredelt nivåskala treffer bare én av Parr og Timperley (2010) dimensjoner for kvalitet i skriftlige tilbakemeldinger.

- *Tilbakemeldingen må inneholde informasjon om målet med skriveingen er møtt, og eller til hvilken grad eleven er suksessfull på bakgrunn av vurderingskriterier.*
- *Er tilbakemeldingen rettet mot skrivefunksjonen eller målet, eller peker den på det generelle*
- *Bruker tilbakemeldingen evidens fra elevens tekst til å kommentere prestasjonen i lyset av hensikten med skriveingen i en retorisk kontekst*
- *I hvilken grad tilbakemeldingen gir nok informasjon til eleven om hvordan å forbedre teksten.*

(Parr & Timperley, 2010, s. 76).

Kryssene i rubrikken gir eleven noe informasjon om de har møtt målet med skriveingen eller ikke, på bakgrunn av vurderingskriteriene. De er i all hovedsak rettet mot det generelle, og bruker ikke evidens fra selve teksten. Skjemaene gir heller ingen indikasjoner om hvordan å forbedre teksten.

### 5.2.3 Implikasjoner og konsekvenser

Den siste dimensjonen innen tekstanalyse omhandler hvilke implikasjoner eller konsekvenser teksten har i en større sammenheng. Vurderingsskjemaene i dette tilfellet blir brukt som et hjelpemiddel i vurderingsarbeidet av elevtekster. Skriveoppgaven i denne studien var veldig åpen, hvor både tema og sjanger var valgfritt for elevene, dette kan ha vært en faktor i gjennomførelsen av vurderingsarbeidet. Datamaterialet besto av flere sjangere, så bruken av vurderingsskjemaene kan derfor ha blitt gjort av arbeidssparende grunner.

En konsekvens som oppstår som et resultat av lav oppdatering av læreverk fra Gyldendals side, er at lærerressursene blir hengende etter utviklingen på vurderingsområdet. Den tredelte nivåskalaen som Gyldendal bruker er i nyere tid blitt mer nyansert av vurderingsverktøyet til de læringsstøttene prøvene, og ved introduksjonen av mestringsnivåbeskrivelsene. Uten disse er måloppnåelse mot det som er forventet, den eneste tilbakemeldingene vurderingsskjemaene til Gyldendal gir svar på.

Lærerressursen Kontekst 8-10 samler hele ungdomsskolen under en paraply, noe som kan få implikasjoner for tilpasninger innenfor skriveundervisning. Vurderingsskjemaene vil være likt for en elev i åttende og tiende klasse. Dette står i motsetning til de læringsstøttene prøvene som har tre mestringsnivåer for femte trinn, og fem mestringsnivåer for åttende trinn.



## 6 Diskusjon/drøftingsdel

I denne delen av oppgaven skal resultatene av analysen diskuteres sammen med teorien som ble presentert i begynnelsen av oppgaven. Diskusjonskapittelet begynner med en oppsummering av resultatene fra analysen, og deretter en drøftingsdel som ser resultatene i lyset av teorien og forsøker å svare på forskningsspørsmålene

- Hva blir vektlagt i de skriftlige tilbakemeldingene til elevene?
- Hvordan brukes vurderingsskjemaene som tilbakemelding?

### 6.1 Oppsummering av hovedfunn

Hovedfunnene fra analysen av empirien viser at Oline gir skriftlige tilbakemeldinger både gjennom egne skriftlige kommentarer, men bruker også Gyldendals vurderingsskjemaer som tilbakemelding til elevene. Den absolutte majoriteten av Olines tilbakemeldinger treffer Hattie og Timperleys (2007) oppgavenivå, noe som var forventet fordi dette blir fremhevet som det mest brukte nivået innen tilbakemelding. Dette betyr at det som blir vektlagt i tilbakemeldingene er elementer ved elevtekstene som burde endres, legges til eller fjernes. Det resulterer i få tilbakemeldinger på prosess, selvregulering og personlig nivå. Vurderingsskjemaene fra Gyldendal blir brukt som tilbakemelding til elevene på forhåndsgitte vurderingsområder og kriterier. Tilbakemeldingen består av kryss som skal illustrere hvor eleven ligger i forhold til det som er forventet på det årstrinnet. Vurderingsskjemaene bruker et eldre vurderingsverktøy som kan sammenlignes med det samme som ble brukt under de første nasjonale prøvene i skrivning. Det har skjedd mye forskning og utvikling innenfor skriftlig vurdering i norskfaget som disse skjemaene ikke får utnyttet. Metoden for avkrysning som Oline praktiserer nyanserer likevel den tredelte nivåskalaen noe. Kriteriene på vurderingsskjemaet for noveller brukes i stor grad for å gi tilbakemelding på om en tekst utnytter tradisjonelle sjangertrekk, mens dette i noe mindre grad er tilfellet hos fagartikkel og debattinnlegg.

### 6.2 Hva blir vektlagt?

Det åpenbare svaret på hva Oline vektlegger i sine skriftlige tilbakemeldinger til elevene ved denne skriveoppgaven er relatert til oppgavenivået, det er likevel nødvendig å nyansere dette ytterligere. Den største majoriteten omhandler språklige korrigeringer, mens en

mindre andel er et ønske om mer informasjon, eller en oppfordring om at eleven uttrykker seg tydeligere i teksten. Dette var forventet med tanke på at Hattie og Timperley (2010) skriver at tilbakemeldinger på et oppgavenivå er den kategorien som blir hyppigst brukt (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Denne studien ble gjennomført på en skriveoppgave som ble skrevet på nynorsk sidemål. Tall fra 2017 viste at det bare var ni elever i Troms fylke som hadde nynorsk som hovedmål i grunnskolen (Gunnerud, 2017). Denne andelen er så liten at vi nesten kan være sikre på at alle elevene i klassen til Oline har bokmål som hovedmål. Å ha bokmål som hovedmål kan ofte påvirke måten elever bøyer og skriver ord i nynorske tekster. Det kan derfor være at lærere prioriterer god nynorsk språkføring over tekstens formål eller andre dimensjoner. I fylker med stor andel elever med bokmål som hovedmål er det også færre situasjoner utenfor skolen man blir utsatt for nynorsk. Disse elementene kan påvirke lærere når de vurderer og gir tilbakemelding på elevtekster i sidemål, og at det dermed eksisterer en virkelighet hvor det er forskjell mellom hva som blir vektlagt i de skriftlige tilbakemeldingene ved elevtekster på bokmål og nynorsk. Dette hadde vært interessant å undersøke.

Den store andelen av språklige korrigeringer i datamaterialet er problematisk i et perspektiv på vurdering *for* læring. Eriksen (2017) skriver at slike tilbakemeldinger ikke inneholder nok informasjon til elevene, og blir derfor ofte ikke sett på som formative. Mottar elever slik tilbakemeldinger i etterkant av en avsluttet skriveprosess er de av liten læringseffekt, fordi elevene ikke trenger å redigere egne feil (Eriksen, 2017, s. 8). Empirien i denne studien besto av en ferdig bearbejdet elevtekst, men Oline brukte en tilbakemeldingsteknikk til noen av elevene som oppfordret til revisjon. Ved å skrive ordet eleven hadde skrevet feil i teksten som en sluttkommentar med bare et likhetstegn bak og ikke den korrekte stavemåten, blir eleven oppfordret til å finne dette selv. Dette kan på mange måter sammenlignes med en gloseprøve, og sikrer noe videre arbeid med de språklige korrigeringene, så lenge læreren etterser at dette blir gjort. En kan argumentere dette burde vært gjort i større grad siden slike tilbakemeldinger bare ble gitt til to elever. Om elevene gjennomførte dette, og om dette er en del av praksisen til Oline sier empirien ingenting om. Eriksen (2017) skriver også at tilbakemeldinger knyttet til innholdet i det lokale tekstnivået, har samme lave formative verdi hvis det ikke er mulighet for revisjon (Eriksen, 2017, s. 8). Dette betyr at Olines tilbakemeldinger som “forklar kven som er naturfolk”, “Kva ville skjje ellers?”

og “Hva skal du se nærmere på? Hvorfor ble det krig?” har en begrenset læringsverdi hvis eleven ikke må bearbeide teksten. Hattie og Timperley (2007) skriver at tilbakemeldinger på et oppgavenivå som ber etter mer informasjon ikke er like læringseffektive sammenlignet med de som er rettet mot å fange opp elevens feile tolkninger. Hvis en for stor andel av en lærers tilbakemeldinger er rettet mot et generelt oppgavenivå, kan man risikere at elevene fokuserer mer på det umiddelbare målet med oppgaven, og mindre på de mentale prosessene og strategiene som fører til læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Ved akkurat denne skriveoppgaven kan vi si en stor andel av tilbakemeldingene er rettet mot oppgavenivået, men empirien i denne studien er basert på enkeltcase design og er således begrenset både i mengde og tid. Det forteller oss dermed ikke om denne andelen er for stor til å resultere i konsekvensene Hattie og Timperley fremhever. Skal man gjøre slutninger om det, må en lærers tilbakemeldingspraksis observeres i sin helhet over en lengre periode, og samtidig studere fra et elevperspektiv.

Innenfor denne spesifikke skriveoppgaven kan vi likevel gjøre argumenter for at det burde være et større fokus på formative skriftlige tilbakemeldinger. Dette slik at vurderingen blir *for* læring og ikke bare *av*. Flere av lærerens skriftlige tilbakemeldinger burde ligge nærmere et prosessnivå, slik at elevens utvikler evnen til å se egne feil, og klare å finne en annen eller mer effektiv strategi. Hattie og Timperley (2007) skrev at innen oppgavenivået lå fokuset på et overflatisk læringsnivå, mens prosessnivået omhandler den dypere forståelsen. Tilbakemeldingene “Hva skal du se nærmere på? Hvorfor ble det krig?” og “Kva ville skjedd ellers?” er begge formet som spørsmål til elevene.

Agnete Bueie (2016) gjennomførte en studie som spurte elever hvilke tilbakemeldinger som var nyttige. Majoriteten av elevene svarte at tilbakemeldinger som var formet som spørsmål ofte fikk de til å tenke gjennom det læreren valgte å kommentere (Bueie, 2016, s. 13). Tilbakemeldingene i spørsmålsform kan oppfordre til gjennomtenking av egne feil, og kan dermed gi de en noe høyere formativ verdi. Dette forutsetter igjen at elevene må revidere teksten i etterkant av tilbakemelding. Likevel forteller slike skriftlige tilbakemeldinger ingenting om hvorfor eleven må tenke gjennom innholdet på nytt. Hvorfor er det viktig at en fagartikkel om den spanske borgerkrigen inneholder informasjon om hvorfor konflikten begynte, og ikke bare hvem som slo? Hvorfor er det viktig å

skrive årsakene for brenningen av Finnmark under andre verdenskrig, og ikke bare at det skjedde?

Den tilbakemeldingen som best kan kategoriseres under prosessnivå, omhandler elevens manglende evne til å skrive stor forbokstav etter punktum.

“Kvifor har du ikkje stor forbokstav etter punktum? I og med at det gjentar seg gjennom heile teksten kallar vi det for ein systemfeil. Her kan du trygt lese korrektur før du sender inn oppgåva di.”.

Tilbakemeldingen er igjen formet som et spørsmål, og trekker elevens oppmerksomhet mot strategier for å registrere feil i teksten, gjennom å lese korrektur på sin egen oppgave. I lys av forskningen til Toril Strand (2013), som observerte at ord som “forhold” og “argumentere” i noen tilfeller kunne føre til at elever ikke skjønnte innholdet i skriftlige tilbakemeldinger, kan en argumentere at ordet “systemfeil” kan virke forvirrende for noen elever.

Empiren besto av få tilbakemeldinger på et selvreguleringsnivå og på et personlig nivå. Eriksen (2007) skriver at relasjonsbyggende kommentarer ofte brukes som hjelp i arbeidet med skrivemotivasjon, fordi relasjonen mellom lærer og elev blir sett på som en viktig faktor for innsats og prestasjon (Eriksen, 2017, s. 8). Den skriftlige tilbakemeldingen “Bra!” vil falle under en slik kategori. Slike uspesifikke rosende tilbakemeldinger inneholder ingen informasjon til eleven, og vil derfor ofte ikke bli sett på som vurdering *for* læring, men kan føre til en høyere grad av innsats innen skriving, fordi eleven føler dette er noe som mestres. Tilbakemeldingen “Så trist!” er på samme måte en relasjonsbyggende tilbakemelding. Den inneholder ingen formativ informasjon, men læreren anerkjenner den triste tematikken eleven har evnet å formidle i teksten. Det sier seg selv at slike tilbakemeldinger ikke kan være overrepresentert i tilbakemeldingene, men har sin plass som motivator og skaper av innsats. Bueie (2016) så at slike uspesifikke rosende tilbakemeldinger ble sett på som nyttige av elever, og flere nevnte motivasjon som årsak (Bueie, 2016, s.12). Dette til tross av at de ikke inneholder noen informasjon om nøyaktig hva læreren skryter av. En kan derfor argumentere at slike rosende tilbakemeldinger bør være beskrivende i sin fremtoning av hva eleven mestrer. Tilbakemeldingen «Bra!» står som en

margkommentar i et debattinnlegg om trening, på et avsnitt hvor eleven beskriver positive ringvirkninger i eget sosiale nettverk, som kan oppstå som et resultat av at en begynner å trene. Hadde tilbakemeldingen overført informasjon om at eleven i dette avsnittet evner å se konsekvenser av handlinger i en større kontekst, hadde den fått en mer prosessorientert vinkling. Som den står har den teoretisk sett en selvregulerende og relasjonsfunksjon, men mangler informasjon om hvilke prosesser elever brukte i teksten, som han eller hun må ta med seg videre.

### **6.3 Vurderingsskjemaene som skriftlige tilbakemeldinger**

Ved spørsmålet om hvordan vurderingsskjemaene brukes som skriftlige tilbakemeldinger oppstår det en todeling. Dette fordi det er relativt store forskjeller på fokusområdene på skjemaene til fagartikkel og debattinnlegg og sammenlignet med skjemaet for novelle.

#### **6.3.1 Fagartikkel og debattinnlegg**

Oline bruker vurderingsskjemaene for fagartikkel og debattinnlegg fra Gyldendal Norsk Forlag, til å gi elevene tilbakemelding på tekstens *førsteintrykk, oppbygging, språk og stil og formelle ferdigheter*. Dette gjøres ved kryss i rubrikken for nivå 1, 2 eller 3 eller ja, delvis og nei. Eleven får en skriftlig tilbakemelding på om tekstdimensjonen kriteriet henviser til treffer forventet måloppnåelse for elever på deres årstrinn, er høyere enn forventet eller lavere. Skjemaene er oppdelt i vurderingsområder og kriterier som tilsvarer en analytisk tilnærming til tekstvurdering. Teksten blir dermed vurdert på flere aspekter og genererer flere resultater. Da denne skalaen ble utviklet i forbindelse med de første nasjonale prøvene i skriving, skulle den gi informasjon og et oversiktlig bilde på elevenes skrivekompetanse, som skulle kunne brukes av læreren, skoleledelsen og utdanningsmyndighetene (Skar & Aasen, 2018, s. 15). På et lokalt plan skulle den på mange måter fungere som et kartleggingsverktøy for læreren. Hvorfor det har skjedd en overgang fra kartlegging, til bruk som skriftlig tilbakemelding til elevene har jeg ingen data på, og analysen viser at vurderingskriteriene sammen med kryss bare treffer én av de fire dimensjonene til Parr og Timperley (2010). Dette gjør at vi kan trekke slutningen at vurderingsskjemaene alene ikke vil være tilstrekkelig tilbakemelding som tilsvarer vurdering *for læring*. Det hadde vært interessant å vite i hvor stor grad slike skjemaer blir brukt som skriftlig tilbakemelding på elevtekster av lærere i Norge. Et problemområde som oppsto da denne skalaen ble først



introdusert var at rapporter i etterkant viste at lærere slet med nyansering av elevenes skrivekompetanse, og omtrent  $\frac{3}{4}$  av alle vurderingene havnet på nivå nr. 2. (Skar & Aasen, 2018, s. 15). Analyse av metoden Oline bruker for å sette kryss gjør det vanskelig å gi en oversikt over hvilket nivå de fleste kryssene er lokalisert. Det hadde vært interessant i videre forskning å finne ut hva elevene synes om slike kryss som tilbakemelding.

Sammenligner vi vurderingsverktøyet for Gyldendals skjema og vurderingsverktøyet for de læringsstøttene prøvene, er forskjellen stor. Vurderingsverktøyet til de læringsstøttene prøvene inneholder nå 3 mestringsnivåer for femte trinn, og 5 mestringsnivåer for 8 trinns elever. Disse nivåene målet kompetanse innenfor vurderingsområdene *kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving, og tegnsetting* (Skrivesenteret, 2016). Disse mestringsnivåene har nå beskrivelser av hva hvert nivå består av. Gyldendals vurderingsområder er nokså like, men nivåskalaen har ingen beskrivelser på sine nivåer, så elever kan ikke sjekke hva et spesielt kryss i en rubrikk på skjemaet deres tilsvarer. Dette forhindrer skjemaet å øke læringspotensialet av den skriftlige tilbakemeldingen som kriteriene og kryssene utgjør. Det er også problematisk at vurderingsskjemaet er en del av Kontekst 8-10, for det betyr at skjemaet er identisk for elever på åttende trinn og elever på tiende. De læringsstøttene prøvene har flere mestringsnivåer for åttende enn for tredje klasse, fordi det stilles høyere faglige krav til elever i åttende trinn. En kan dermed forestille seg en ytterligere nyansert skala for elever på tiende trinn, fordi kompetansemålene i skriving krever mer.

Strukturen av Gyldendals vurderingsskjemaer er fast, og hindrer flytting av fokusområdet. Matre og Solheim (2014) observerte at lærere ofte varierte fokus av vurderingsområdene etter hva som var hensiktsmessig «Mellom anna ser vi at nokre lærarar tar eit meir sjølvstendig grep om vurderingsarbeidet. Dei kan t.d. variere rekkefølga på vurderingsområda, avhengig av kva som er mest føremålstenleg i den enkelte teksten» (Matre & Solheim, 2014, s. 240). I en kartleggingssituasjon ville skjemaene gitt en generell oversikt over elevens kompetanse på denne oppgaven, og skriftlige individuelle tilbakemeldinger kunne bli formulert på bakgrunn av kartleggingen. Når vurderingsskjemaene i sin helhet brukes som skriftlig tilbakemelding blir omprioriteringer av vurderingsområder vanskelig Gyldendals skjemaer gir uttrykk for at alle kriteriene er like viktige i vurderingen av teksten, og bortsett fra kommentarfeltet gir de

dermed lite rom for endringer skulle læreren ønske dette. Matre og Solheim (2014) så at oppdelingen av vurderingsområder førte til at lærere lettere identifiserte elevens styrker og svakheter i skrivekompetanse. Kvaliteten i dårligere tekster kom tydeligere fram, og lærere slapp at enkelte dimensjoner ved teksten som var preget av forbedringspotensialer fikk hovedfokus (Matre & Solheim, 2014, s. 237). Det vil si at skjemaene fungerer fra et kartleggingsperspektiv, men kriteriene sammen med kryss ikke er tilstrekkelig som tilbakemelding. Jeg kan på bakgrunn av dette forestille et skjema hvor vurderingsområdene og kriteriene er lokalisert på venstresiden av et skjema i kort listeform, med store tomme rubrikker på høyre. Disse skal fylles inn med individuelle skriftlige tilbakemeldinger fra lærer, men er samtidig være sammenkoblet med kriteriene. Dette ville forsikre at elevteksten blir vurdert fra alle vurderingsområdene, og samtidig får eleven individuelle skriftlige tilbakemeldinger som er formulert av læreren. Et slikt oppsett ville også gi læreren mulighet til å endre fokusområdet ved å prioritere å skrive flere tilbakemeldinger på et vurderingsområde og mindre på et annet, alt etter hva som er hensiktsmessig med teksten.

### **6.3.2 Novelle**

Hvordan vurderingsskjemaet for novelle brukes som skriftlig tilbakemelding er veldig interessant. innholdsanalysen viste at kriteriene på skjemaet hadde et stort fokus på sjangertrekk. Skjemaet ligger altså mye nærmere sjangerskolen, enn det gjør den personlige friskrivningen. Empirien forteller oss ingenting om det generelle fokuset til Oline i hennes skriveundervisning. Likevel gjennom bruk av vurderingsskjemaet til Gyldendal får eleven som skriftlig tilbakemelding at inkludering av sjangertrekk er viktigere enn en kreativ tekst for å få en god karakter. Skriver en elev en tekst som ikke begynner in medias res, ikke kan leses mellom linjene eller inneholder mer enn én situasjon, vil dette bli krysset av som nivå 1 i skjemaet, uansett hvor god resten av teksten er. Det finnes mange veldig kjente noveller som ikke går direkte inn i handlingen, et eksempel som illustrerer dette er Alexander Kiellands novelle Karen, som begynner med “Der var engang i Karup Kro en Pige, som hed Karen” (Kielland, 1882, s. 75). Fra et fast sjangernormperspektiv er dette starten på et eventyr. Kriteriene på vurderingsskjemaet er derfor bygget på australiaskolens forestilling om stabile sjangerkategorier og mønstre, og når eleven får skjemaet som tilbakemelding fremmer dette en sjanger over hensikt holdning til skriving. Det går tilbake til et poeng gjort i teoridelen. En lærer har to valg i vurderingsarbeidet. I møte med

en elevtekst som er i strid med en sjangerform, kan lærer velge å se bruddet med sjangerformen som elevens manglende kompetanse, eller lærer kan endre sine forventninger til formen (Louise, 2008, s. 237). Ved å bruke Gyldendals vurderingsskjema for novelle som skriftlig tilbakemelding blir valget om å endre forventninger til sjangeren fjernet fra læreren. Dette henter tilbake til Jordan Petersons sitat fra begynnelsen av oppgaven, om at det er ingen forskjell mellom skriving og tenking. Hva prøver vi å oppnå med skriving i norskfaget. Handler det om skrivekompetanse i faste sjangerkategorier, eller en skrivekompetanse som henter sitt grunnlag fra hensikten med selve skrivingen. Hva fremmer tenkende elever?

## 7 Oppsummering

Hvordan gir en norsklærer skriftlige tilbakemeldinger på en skriveoppgave for å utvikle elevers skrivekompetanse?

Casestudien fra denne skriveoppgaven viste at læreren i stor grad gir skriftlige tilbakemeldinger som er fokusert på ord og innhold som må endres eller legges til. Fra et formativt perspektiv er dette ikke ideelt for utvikling av elevers skrivekompetanse. Uten at elever må revidere teksten på bakgrunn av tilbakemeldingene, mister de mye av sitt læringspotensial. Det kan tenkes at det høye vektleggingen på språklige korrigeringer har en relasjon med at målformen på skriveoppgaven er nynorsk sidemål, og at studien er gjennomført i Tromsø.

Bruken av Gyldendals vurderingsskjemaer gir elevene skriftlig tilbakemelding om hvor nært forventet måloppnåelse av vurderingsområdene de befinner seg. Men er ikke tilstrekkelig i sin formative verdi til å kategoriseres som vurdering *for* læring. Bruken av disse som skriftlige tilbakemeldinger kan teoretisk sett flytte fokusområdet i vurderingsarbeidet fra hensikt til sjanger, uten at det var gjennomtenkt fra lærerens side. Da denne tredelte skalaen ble utviklet sammen med vurderingsområdene for de første nasjonale prøvene i skriving, var de i stor grad ment som kartleggingsverktøy. Hvorfor disse skjemaene nå blir brukt som skriftlige tilbakemeldinger er ikke dataen i dette studiet designet for å finne ut, men er et interessant spørsmål.



## 8 Avslutning og veien videre

Jeg var en av studentene som i begynnelsen av utdanningen stilte meg spørrende til om å bruke et helt semester på å skrive en oppgave ville gjøre meg til en bedre lærer. Nå som oppgaven er ferdig ser jeg virkelig hvor stort læringspotensialet en slik prosess har for lærerstudenter. Å få ta et dypdykk ned i et valgfritt emne, sette seg inn i forskning, hente inn data og analysere, er alle elementer som har gjort meg til en mer reflektert og faglig kompetent lærer. Arbeidet med dette prosjektet har gitt meg verdifull kunnskap om både skriving som grunnleggende ferdighet og formativ vurdering. Å ha denne masteroppgaven i ryggen gir meg trygghet når jeg går alle elevtekstene i møte. Noe av det første jeg skal gjøre hvis jeg får jobb som norsklærer er å gjennomføre de læringsstøttene prøvene med mine elever. Dette for å få erfaring i bruk av verktøyet Utdanningsdirektoratet og Skrivesenteret har utformet, og se om det har noe for seg.

På mange måter har denne studien gitt meg like mange spørsmål som den har svart på. Det blir interessant å se om Gyldendal gjør noen endringer på vurderingsskjemaene sine i den nye utgaven av Kontekst 8-10. Det hadde samtidig vært spennende å vite mengden av norske lærere som bruker slike skjemaer til å gi tilbakemeldinger til elever. Det hadde også vært interessant å spørre elevene selv om de evner å hente ut noe læring av tilbakemeldinger i form av disse kryssene, min første tanke er at de ikke gjør det. Jeg håper også å få svar fra forfatterne bak vurderingsskjemaene til Gyldendal, og at de er villige til å dele prosessen og tankegangen bak utformingen av disse. Til slutt skulle jeg i etterpåklokskapens navn gjennomført en komparativ casestudie mellom to av Olines skriveoppgaver. Hvor hensikten var å sammenligne forskjellen i tilbakemeldingene mellom bokmål og nynorsk. Dette for å undersøke om en skriveoppgave på elevenes hovedmål hadde resultert i flere tilbakemeldinger på prosess, selvregulering eller personlig nivå, på grunn av mindre fokus fra Oline på rettskriving og språkform.



# Bibliografi

## Bøker

- Kielland, A. (1882). *To Noveller fra Danmark*. København: Gyldendal.
- Louise, B. (Red). (2008). *Det er språket som bestemmer. Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M., Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Svanberg, R., Wille, H, P. (Red). (2009). *LA STÅ!: Læring - på veien mot den profesjonelle læreren*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Smith, J. (2009). *Norskdidaktikk – Ei grunnbok*. Oslo. Universitetsforlaget

## Artikler og rapporter

- Berge, K, L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier*. Researchgate.net.  
[https://www.researchgate.net/publication/238084387\\_Skriving\\_som\\_grunnleggende\\_ferdighet\\_og\\_som\\_nasjonal\\_prove\\_-\\_ideologi\\_og\\_strategier](https://www.researchgate.net/publication/238084387_Skriving_som_grunnleggende_ferdighet_og_som_nasjonal_prove_-_ideologi_og_strategier)
- Berge, K, L., Skar, G. (2015). *NORM Rapport 2. Ble elevene bedre skrivere?* Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag. [http://norm.skriresenteret.no/wp-content/uploads/2015/08/Berge\\_og\\_Skar-2015-NORM-rapport2.pdf](http://norm.skriresenteret.no/wp-content/uploads/2015/08/Berge_og_Skar-2015-NORM-rapport2.pdf)
- Black, P., William, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education, Principles, Policy & Practice*, 5(1). (s. 7-74).  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bueie, A. A. (2016) *Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. Nordic Journal of Literacy Research*. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>



- Eriksen, H. (2017) Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever? *Acta Didactica*, 11(1).  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-63736>
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Rev. Educ. Res.* 77, (s. 81–112)  
<https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans – Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica scandinavica* 18, (s.92-105)  
[https://www.academia.edu/1072450/Tusenbenets\\_vakre\\_dans?fbclid=IwARONJltYNVIDq66biAcX156sLxx7ab-kH5Cr-BIVNStoCGuHrdKuskGf-s](https://www.academia.edu/1072450/Tusenbenets_vakre_dans?fbclid=IwARONJltYNVIDq66biAcX156sLxx7ab-kH5Cr-BIVNStoCGuHrdKuskGf-s)
- Kringstad, T., Lorentzen, V. (2015). *Å lede gode skriveprosesser*. Trondheim. Skrivesenteret Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.  
[https://www.udir.no/globalassets/filer/laring-trivsel/grunnleggende-ferdigheter/gode\\_skriveprosesser\\_web.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/laring-trivsel/grunnleggende-ferdigheter/gode_skriveprosesser_web.pdf)
- Matre, S., Solheim, R. (2014) *Lærersamtaler om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering*. Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen. Novus Forlag, s. 219-243
- 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>
- Sandvik, L, V., Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/277140787>
- Skar, G, B, U., Aasen, A, J. (2018). Å måle skrivning som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica Norge*, 12(4). <https://doi.org/10.5617/adno.6280>
- Strand, T. (2013) Å lære sammen: Når elevene vurderer lærernes kommentarer. *Bedre Skole*, Nr 3. (s. 60-66).  
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%20%203%202013.pdf?fbclid=IwAR1s765uxP>

## Nettsider

Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringsloven* (FOR-2006-06-23-724).

Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#&#x2a](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#&#x2a)

Gunnerud, S, M. (2017). *Grunnskole-tall: 87,7 prosent bokmål, 12,2 prosent nynorsk*. Hentet

fra Riksmålsforbundet.no. URL: <https://www.riksmalsforbundet.no/grunnskolen-877-bokmal-122->

[nynorsk/?fbclid=IwAR2pTXIcx7DwXlhBYtOw0SVQkqOnIsJGBaG4shkoS-guHmu7GiD2NGO1VIU](https://www.riksmalsforbundet.no/grunnskolen-877-bokmal-122-nynorsk/?fbclid=IwAR2pTXIcx7DwXlhBYtOw0SVQkqOnIsJGBaG4shkoS-guHmu7GiD2NGO1VIU)

Gyldendal (u.å) *Kontekst 8-10*. Hentet fra <https://www.gyldendal.no/grs/kontekst2/c-182420/>

Jordan B Peterson (2017, 21. feb). *2017 Maps of Meaning 06: Story and Metastory (Part 2)*

[Videoklipp]. Hentet fra: [2017 Maps of Meaning 06: Story and Metastory \(Part 2\)](https://www.youtube.com/watch?v=2017-Maps-of-Meaning-06-Story-and-Metastory-Part-2)

Kunnskapsdepartementet. (2006) . ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

(Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Røhne, B. & Neraal, A. (2021). Gyldendal Norsk Forlag. Hentet fra snl.no. URL:

[https://snl.no/Gyldendal\\_Norsk\\_Forlag](https://snl.no/Gyldendal_Norsk_Forlag)

Skrivesenteret. (2016). *Skriveprøven 2016 Vurderingshåndbok*. Hentet fra

<http://www.skrivesenteret.no/uploads/materiell/Vurderingsh%C3%A5ndboken.pdf>

Skrivesenteret. (2017). *Skriveprøven 2017 Generell veiledning*. Hentet fra

[http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Skriveproven2017/Generell\\_Veiledning\\_2017.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Skriveproven2017/Generell_Veiledning_2017.pdf)

Universitetet i Tromsø (2019) Retningslinjer for personvern i forskings- og studentprosjekt.

Hentet fra: [https://uit.no/forskning/art?dim=179056&p\\_document\\_id=604029#kap08](https://uit.no/forskning/art?dim=179056&p_document_id=604029#kap08)

Utdanningsdirektoratet (2018). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-*

*2018)*. Hentet fra Udir.no. URL: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/4.-fortsatt-behov-for-a-videreutvikle-praksis/#>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra :

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>

# Vedlegg 1

## Vurderingsskjema fagartikkel

Kurs 4.4 Fagartikler og foredrag – tekster som informerer		Arbeidsark 4.4 E		
Vurderingsskjema – fagartikkel				
Navn: _____		Dato: _____		
KRITERIUM	JA	DELVIS	NEI	
<b>Førsteintrykk</b>				
Teksten kommuniserer.				
Teksten er et tydelig og presist svar på oppgaven.				
<b>Innhold</b>				
Teksten har et godt faglig innhold.				
Det er god og selvstendig bruk av kilder i teksten.				
Fagord og begreper blir brukt godt.				
Teksten holder seg til saken.				
<b>Oppbygging</b>				
Disposisjonen er ryddig, logisk og oversiktlig.				
Overskriften vekker interesse, sier noe om temaet.				
Innledningen skaper interesse, er informativ.				
Avslutningen runder av teksten, ev. oppsummerer.				
Temasetninger presenterer det viktigste fagstoffet.				
Kommentarsetninger underbygger temasetningene med argumenter, eksempler osv.				
<b>Språk og stil</b>				
Målgruppe: Språket er treffsikkert og tilpasset målgruppa.				
Språket har god flyt, er nyansert, presist og objektivt.				
<b>Formelle ferdigheter</b>				
Rettskriving og ortografi er korrekt og tegnsettingen variert og korrekt.				
Kilder er sitert og oppgitt på en etterprøvable måte.				
Kommentarer:				

# Vedlegg 2

## Vurderingsskjema, noveller

5.6 Noveller og korttekster Arbeidsark 5.6 E

### Vurderingsskiema - noveller

Navn: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

**Helhetsvurdering**  
(i hvilken grad teksten når målgruppa og hvordan den oppleves):

KRITERIER	NIVÅ 1	NIVÅ 2	NIVÅ 3
Hvis overskrift: vekker interesse, sier noe om temaet			
Innledning: går direkte inn i handlingen / kort anslag			
Avslutning: runder av teksten / <u>åpner</u> teksten			
Dramatisk oppbygging: spenningen bygges opp			
Mellom linjene: forteller ikke alt, mye står mellom linjene			
Situasjon/problemstilling: beskriver én situasjon, én problemstilling			
Tid: handlingen foregår over kort tid			
Tolking: teksten kan/må tolkes			
Tema: temaet kommer fram indirekte			
Formelle ferdigheter: rettskriving			

Kommentarer: \_\_\_\_\_

# Vedlegg 3

## Vurderingsskjema debattinnlegg

4.4 Fagartikler og foredrag - tekster som informerer      Arbeidsark 4.4 F

**Vurderingsskjema - debattinnlegg**

Navn: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_

Tittel: \_\_\_\_\_

KRITERIER	NIVÅ 1	NIVÅ 2	NIVÅ 3
<b>Førsteintrykk</b>			
Teksten(e) kommuniserer og er et godt svar på oppgaven(e)			
<b>Innhold</b>			
Innholdet er i samsvar med oppgaven			
Engasjement/kreativitet			
Faglig innsikt/kunnskap			
Refleksjon/vurdering			
<b>Oppbygging</b>			
God tematisk sammenheng og inndeling			
Hensiktsmessig struktur og oppbygging			
Bruker skrivehandlinger som passer til hensikten (forklarer, begrunner, reflekterer, beskriver, argumenterer, informerer)			
Tittel			
Innledning/innlegg			
Bruk av virkemidler			
Eksempler/underbygging			
Konklusjon/avslutning			
<b>Språk og stil</b>			
Er tilpasset mottaker og hensikt med teksten			
Setningsoppbyggingen er variert og språket klart			
Tekstbinding			
God bruk av fagspråk og variert ordtilfang			
<b>Formelle ferdigheter</b>			
Rettskriving, ord			
Tegnsettingen er funksjonell			
Kilder er brukt på en etterprøvbart måte			
<b>Andre kriterier</b>			

Kommentarer: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 4

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

**Dette er et informasjonsskriv om deltakelse i mitt forskningsprosjekt. Jeg studerer lektorutdanning ved Universitetet i Tromsø, og skriver i den anledning min masteroppgave.**

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave i norskfaget, som ønsker å finne ut hvordan lærerens praksis ved skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster kan formuleres slik at de gir best mulig læringsutbytte.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

##### **Universitetet i Tromsø**

**Håkon Fagersand Kulseng**, masterstudent, er ansvarlig for prosjektets gjennomføring.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta som informant i min studie vil innebære samtykke til at skriftlige tilbakemeldinger du har skrevet på et utvalg av elevenes tekster kan brukes som data i studien. Tilbakemeldingene sin formulering og plassering i teksten vil bli analysert og sett opp mot eksisterende forskning.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Tilgang til opplysningene er begrenset til meg. I masteroppgaven vil alle navn på informanter og skoler bli anonymisert, slik at ingen skal kunne gjenkjenne personer som har deltatt i prosjektet. Tilbakemeldinger som i seg selv kan være personidentifiserende vil utelates fra oppgaven. Digitale versjoner av tekstene vil bli lagret kryptert. Ved papirutgave av tekstene vil de bli oppbevart i et låst skap til prosjektet er ferdig.

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

Alle tekster enten slettes, eller leveres tilbake til skolen ved prosjektets sluttspunkt, noe som etter planen er 01.06.2021. Kopi av dette samtykkeskjema vil bli lagret i to år etter at personopplysninger er blitt slettet eller anonymisert, slik at de kan fremskaffes ved internkontroll.

## Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Håkon Fagersand Kulseng på epost [hku005@uit.no](mailto:hku005@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold 776 46 322 og 976 915 78

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

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

Med vennlig hilsen

Morten Bartnæs  
(Veileder)

Håkon Fagersand Kulseng  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilbake til tilbakemeldinger*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mine skriftlige tilbakemeldinger kan brukes som data i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av informant, dato)



# Vedlegg 5

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### Informasjon til foresatte på 10 trinn ved

**Dette er et informasjonsskriv om deltakelse i mitt forskningsprosjekt. Jeg studerer lektorutdanning ved Universitetet i Tromsø, og skriver i den anledning min masteroppgave.**

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave i norskfaget, som ønsker å finne ut hvordan lærerens praksis ved skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster kan formuleres slik at de gir best mulig læringsutbytte.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

##### **Universitetet i Tromsø**

**Håkon Fagersand Kulseng**, masterstudent, er ansvarlig for prosjektets gjennomføring.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Å delta som informant i min studie vil innebære samtykke til at et utvalg tekster elevene har skrevet kan bli brukt som empirisk data i min masteroppgave. I all hovedsak er det lærerens skriftlige tilbakemeldinger og kommentarer som blir analysert, men det krever innsikt i hele teksten for å se konteksten tilbakemeldingene er skrevet i. Siden tekstene er skrevet av personer under 16 år trenger jeg foresattes underskrift for å kunne bruke de som empiri.

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Tilgang til opplysningene er begrenset til meg. I masteroppgaven vil alle navn på informanter og skoler bli anonymisert, slik at ingen skal kunne gjenkjenne personer som har deltatt i prosjektet. Tekstutdrag skrevet av elever som i seg selv kan være personidentifiserende vil utelates fra oppgaven. Digitale versjoner av tekstene vil bli lagret kryptert. Ved papirutgave av tekstene vil de bli oppbevart i et låst skap til prosjektet er ferdig.

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

Alle tekster enten slettes, eller leveres tilbake til skolen ved prosjektets sluttspunkt, noe som etter planen er 01.06.2021. Kopi av dette samtykkeskjema vil bli lagret i to år etter at personopplysninger er blitt slettet eller anonymisert, slik at de kan fremskaffes ved internkontroll.

## Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Håkon Fagersand Kulseng på epost [hku005@uit.no](mailto:hku005@uit.no)
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold 776 46 322 og 976 915 78

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

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

Med vennlig hilsen

Morten Bartnæs  
(Veileder)

Håkon Fagersand Kulseng  
(Masterstudent)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Tilbake til Tilbakemeldinger, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at elevens tekst kan brukes som data i prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av foresatte av prosjektdeltaker, dato)

