



U i T

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Skriftlig vurderingspraksis

En studie av lærerens skriftlige tilbakemeldinger til elevene

—

Hans Jørgen Kermit

Masteroppgave i lærerutdanning 5.-10.trinn 2019

30 studiepoeng



SKRIFTLIG VURDERINGS PRAKSIS

En studie av lærerens skriftlige tilbakemeldinger til elevene

Hans Jørgen Kermit

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Universitetet i Tromsø

Mai 2019

Forord

Våren 2016 startet arbeidet med å utarbeide en ide om hvilket tema og problemstilling jeg skulle bruke i masteroppgaven i norskdidaktikk. Jeg hadde allerede tidligere begynt å tenke på å skrive om skriftlig vurderingspraksis, noe jeg følte hadde vært litt utelatt fra undervisningen og pensumet i norskdidaktikk. I begynnelsen var det ganske uangripelig å finne en konstruktiv problemstilling som ikke ble for vid med tanke på prosjektets tidsramme og størrelse, dette ble i midlertidig mer oppklarende etter at jeg mottok og leste Norm-rapporten fra 2015. Dette prosjektet tok for seg svært mye av det jeg selv hadde tenkt på som utfordrende i en typisk undervisningssituasjon hvor et bestemt produkt skal vurderes, da med spesielt tanke på skriftlig vurdering av elevtekster. Det er utfordrende å skrive gode konstruktive kommentarer til elever om hva de mestrer og hva de må jobbe mer med. Ofte skjuler det seg mye taus informasjon bak skriftlige tilbakemeldinger som kunne ha vært essensiell for elevenes skriveutvikling. Å motta skriftlig respons fra læreren har jeg selv erfart mange ganger da jeg var elev i grunnskolen og i videregående skole. Jeg brukte mye tid og krefter på å forstå hvordan læreren hadde tenkt i prosessen med å rette tekstene jeg hadde levert inn og ofte resulterte dette i at man satt igjen med en følelse av at det eksisterte en unødig dyp kløft mellom eleven og mentoren. Dette gjaldt ikke kun faget norsk, men også i andre teorifag hvor det ofte forekom kommentarer på prøver eller tekster om at noe bestemt var god eller dårlig kvalitet, men hvor det i mange tilfeller manglet et begrunnende resonnement som underbygning for vurderingen. Ideen med dette prosjektet har derfor vært å se nærmere på språket i vurderingskommentarer og hvordan dette kan brukes på en konstruktiv måte til å fremme læring.

Jeg uttrykker spesielt takk til Morten Bartnæs og Kari-Anne Sæther som har veiledet og hjulpet meg i prosessen med å få gjennomført denne studien.

Tromsø, mai 2019

Hans Jørgen Kermit

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler skriftlig vurderingspraksis av elever på ungdomsskolen og konsentrerer seg om lærerens skriftlige tilbakemeldinger. Oppgaven har fokus på hva som kommenteres og hvordan de skriftlige tilbakemeldingene er uttrykt/formulert. Studien tar utgangspunkt i tekster elever på tiende trinn har skrevet i forbindelse med skriveøkt i norsk våren 2016, datamaterialet består av de ferdig rettede elevtekstene med margkommentarer og utfylte vurderingsskjemaer som begge er utført av samme lærer. Oppgaven sin problemstilling er som følger: *Hva har læreren valgt å kommentere og hvordan uttrykkes de skriftlige tilbakemeldingene til elevene?* Videre tar prosjektet for seg i hvilken grad tilbakemeldingene kan fungere som hjelp i elevenes skriftlige utvikling.

Dette prosjektet er avgrenset til å være en kvalitativ studie av skriftlige kilder og fortolker data ut ifra den hermeneutiske metoden. Læreren og elevene har ikke vært en del av prosessen i denne studien og utvelgelsen av tekstene som er blitt brukt er tilfeldig bestemt.

Sentralt i studien er forskningsrapporten *The power of Feedback* av Hattie & Timperley fra 2007, rapporten regnes for en sentral del av store deler av moderne forskning på skriftlig vurderingspraksis, også i Norge og omhandler hvilken effekt ulike typer skriftlige tilbakemeldinger har og hvordan de kan brukes for å fremme økt læring. Denne studien har tatt utgangspunkt i finne gjennomgående mønstre og avvik ved å dele de skriftlige kommentarene opp i kategorier og dermed systematisk sammenlikne de nærmere.

Det er totalt ni kategorier, hvor de seks første tar for seg kommentarene på vurderingsskjemaet med tilhørende margkommentarer og de resterende tre tar utgangspunkt i Hattie & Timperleys tre spørsmål for effektiv tilbakemelding og ser på i hvilken grad disse spørsmålene blir besvart i de skriftlige kommentarene.

Sammenlikningen av de skriftlige kommentarene viser at det er stor forskjell på hvordan tilbakemeldingene er uttrykt mellom de ulike kategoriene, men at de har mer preg av likhetstrekk innenfor de samme kategoriene. Det er også en tendens til at de elevene med karakterer i det laveste sjiktet har fått tilbakemeldinger som er mer utfyllende og direkte beskrivende, men elevene i det øvre karaktersjiktet har fått mer generelle tilbakemeldinger som i stor grad er kortere og har et mer oppsummerende preg. Det er en helt tydelig overvekt av kommentarer som går på selve oppgaven og hvordan den er blitt utført, det er en mindre

del av kommentarene som går på målet med skrivingen og noen få tilfeller av tilbakemeldinger som går på den videre prosessen. Hattie & Timperleys tre spørsmål om effektiv tilbakemelding er indirekte en del av lærerens sluttkommentarer, men de kommer ulikt til uttrykk.

Dette masterprosjektet er ment som en oppfordring til andre lærere om å reflektere over hvilken meningsbærende funksjon skriftlige tilbakemeldinger kan ha for elevene som mottar de. Det å ha et bevisst forhold til hvordan skriftlige meldinger oppfattes av mottakeren er essensielt viktig både for lærere og elever.

Nøkkelord: Vurderingskriterier, effektiv tilbakemelding, vurdering for læring.

1 Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
2 Innledning	7
2.1 Forskning på skriving i norsk skole	8
2.2 Motivasjon bak prosjektet	8
2.3 Problemstilling	9
2.4 Disposisjon	9
3 Teoretisk rammeverk	10
3.1 Vurdering som begrep	10
3.2 Inndeling av vurderingsformer	10
3.3 Vurdering for å fremme læring	11
3.4 Bakgrunnen for Norm-prosjektet	14
3.5 Norm-prosjektet	15
3.6 Språk som verktøy for å fremme læring	16
3.7 Metaspråk	17
3.8 Vurderingskriterier og rubrikker	18
3.9 Utfordringer med rubrikker som vurderingsverktøy	18
4 Metode og materiale	21
4.1 Vitenskapelig bakgrunn for studien	21
4.2 Reliabilitet og autentisitet	22
4.3 Validitet	23
4.4 Casedesign og setting	23
4.5 Bakgrunnen til prosjektet	24
4.6 Beskrivelse av datamateriale	24
4.7 Utvelgelse av tekster	27
4.8 Utførelsen av undersøkelse	28
4.9 Beskrivelse av kategoriene som er brukt i undersøkelsen	30
4.10 Etiske sider av prosjektet	32
4.11 Feilkilder	32
5 Resultater	34
5.1 Presentasjon av resultatene	34
5.1.1 Kategori 1) Førsteintrykk	34
5.1.2 Kategori 2) Innhold og ev. bruk av kilder	35
5.1.3 Kategori 3) Oppbygging	37

5.1.4	Kategori 4) Språk og stil.....	39
5.1.5	Kategori 5) Formelle ferdigheter	41
5.1.6	Kategori 6) Generelle margkommentarer.....	43
5.1.7	Kategori 7) Feed up-kommentarer	44
5.1.8	Kategori 8) Feed back-kommentarer.....	46
5.1.9	Kategori 9) Feed forward-kommentarer.....	48
6	Diskusjon	51
6.1	Førsteintrykk, formelle ferdigheter og margkommentarer.....	51
6.2	Innhold, oppbygging og språk og stil	53
6.3	Feed up, feed back og feed forward.....	55
6.4	Kan lærerens tilbakemeldinger fungere som hjelp i elevenes skriftlige utvikling?..	57
6.5	Oppsummerende drøfting.....	59
6.6	Avsluttende kommentar og veien videre.....	60
	Litteraturliste.....	62

Vedlegg 1-7

2 Innledning

Ifølge forskriften til opplæringsloven har elever i grunnskolen og videregående rett til individuell vurdering. Dette innebærer en rett til sluttvurdering, underveisvurdering og dokumentasjon av opplæringa. Det skal også være kjent for eleven hva som er målene for opplæringen og hva som er grunnlaget for den individuelle vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Per i dag vurderes alle elever i norsk skole etter en felles karakternorm, det er likevel unntak for elever med individuell opplæringsplan hvor foresatte kan søke om vurdering uten karakterer (Imsen, 2009, s.374).

Hvordan en elevs prestasjon eller arbeid skal verdsettes, har vært gjenstand for mye debatt og kritikk gjennom skolens historie og er fortsatt et kontroversielt tema innenfor skole- og utdanningsforskning. Det vil gå ut over dette prosjektets rammer å redegjøre for vurderingens plass i skolen gjennom historien, men det er viktig å ta med at den offentlige debatten om karakterer i skolen nådde et klimaks på 1970-tallet, som resulterte i at karakterer som vurderingsform ble beholdt i norsk skole. I kjølvannet av dette foregikk det i løpet av 1990-tallet store utredningsarbeider i Norge for å finne en form for vurdering i skolen som passet til den norske skolemodellen. Det ble innført nye reformer med utstrakt bruk av målstyrte lærerplaner, og det ble naturlig å få en nyorientering rettet mot elevvurderingen. Etter dette fulgte Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006), som besto av en innføring av trinnbaserte kompetansemål i lærerplanene i alle fag med utgangspunkt i de grunnleggende ferdighetene: lese, skrive, regne, det å kunne uttrykke seg muntlig og bruk av digitale verktøy. Det ble nå også rettet et sterkere fokus på læringsaspektet i vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Med Kunnskapsløftet ble det også innført nasjonale prøver i fagene norsk, engelsk og matematikk. Prøvene ble sterkt kritisert i norsk offentlighet og har vært utsatt for mye debatt helt frem til i dag. Det er mange årsaker til at prøvene ble oppfattet som kontroversielle, men de to meste sentrale tingene var rangering av skoler basert på offentliggjorte resultater og spørsmålet om hvordan resultatene skulle tolkes og vurderes (Sjøberg, 2017). Dette ble spesielt tydelig når skriveprøvene skulle vurderes, det ble nå stilt spørsmål om det var mulig å dele elevprestasjonene inn etter en vurderingsskala som også skulle omfatte lavere års trinn som i utgangspunktet ikke bruker karakterer (Evensen, 2009, s.19). Til tross for at «prøveordningen» ble forbedret i 2007 og fortsatt brukes i dag, har innføringen av nasjonale prøver vært med på å danne grunnlaget for økt interesse og forskning på vurderingens plass i

skolen. I 2009 ble regelverket for vurdering oppdatert, og året etter begynte Utdanningsdirektoratet prosjektet Vurdering for Læring hvor målet var å få en bedre og mer systematisk vurderingspraksis nasjonalt (Regjeringen, 2017).

2.1 Forskning på skriving i norsk skole

I 2005 med innføringen av Kunnskapsløftet og nasjonale skriveprøver i norsk for alle elever på 5. og 8. trinn, ble ny kunnskap om elevers tekstferdigheter avdekket. Tekstene som ble rettet av lærere viste store sprik mellom de enkelte vurderingene og førte til at det ble stilt spørsmål ved prøvenes pålitelighet. Resultatene av de nasjonale prøvene i skriving var med på å tydeliggjøre en vurderingskultur blant norsklærere som individuelt utviklet og arbeidet etter sine egne idiosynkratiske mål (Evensen, 2009, s.18). Det er dette professor i pedagogikk Gunn Imsen kaller «skjult vurderingskultur» og som handler om lokal vurderingspraksis som er ulike fra skole til skole. Noe av dette kan forklares fordi det inntil Kunnskapsløftet ble innført ikke eksisterte entydige faglige kriterier for rangering på karakterskalaen i de ulike fagene i skolen (Imsen, 2009, s.361). Med denne erfaringen ble det mer aktuelt å studere nærmere hvordan tekstoppgaver formuleres og hvordan elevtekster blir vurdert av lærere og sensorer.

2.2 Motivasjon bak prosjektet

Med dette som bakgrunn har jeg valgt å se nærmere på dagens vurderingspraksis i skolen og da med fokus på kommunikasjonen mellom lærer og elev. I denne oppgaven har jeg konsentrert meg om det meningsbærende innholdet i lærerens skriftlige kommentarer til elevene, det er med andre ord den skriftlige kommunikasjonen mellom avsender og mottaker som står i sentrum for dette masterprosjektet.

Utgangspunktet for prosjektet er et klassesett med heldagsprøver i norsk hovedmål fra en tiende klasse i Tromsø kommune.

Våren 2016 gjennomførte en tiende klasse i Tromsø kommune skrive dag i norsk hovedmål med utgangspunkt i den nasjonale eksamensoppgaven fra året før. På forhånd hadde elevene brukt en dag til å lese igjennom forberedelseshäftet til eksamen og gjort seg kjent med temaet Sult. Elevene skulle i løpet av skrive dagen ta utgangspunkt i to oppgaver og fikk fem klokke timer til å klare å fremstille to skriftlige tekster som svar på oppgavene.

Siden skrive dagen var ment som en øvelse på avsluttende eksamen i norsk hovedmål har elevene også blitt bedømt og vurdert etter gjeldene vurderingskriterier for skriftlig eksamen.

De skriftlige tilbakemeldingene og tallkarakteren hver enkelt elev mottok representerer signaler om hvor de befant seg nivåmessig og kan ha hatt betydning for elevenes selvoppfattelse og videre utvikling som skrivere.

2.3 Problemstilling

Min overordnede problemstilling er som følger:

Hva velger læreren å kommentere på elevtekster og hvordan uttrykkes de skriftlige tilbakemeldingene til elevene?

I problemstillingen bruker jeg ordet *uttrykkes*, og dette må forstås som i hvilken grad de skriftlige tilbakemeldingene kan fungere som hjelp i elevenes skriftlige utvikling og tar utgangspunkt i begrepet læringsfremmende vurdering. Dette masterprosjektet er avgrenset til å fokusere på i hvilken grad lærerens skriftlige respons har konstruktivt et innhold som kan nyttiggjøres av elevene til å utvikle seg skriftlig.

2.4 Disposisjon

Denne oppgaven består av fem kapitler. Etter denne innledningen følger teorikapittelet som tar for seg vurdering som begrep, hvilken forskning som er gjort på vurdering og tilbakemeldinger.

Kapittel 4 tar utgangspunkt i hvilken metode som er brukt for dette prosjektet, hvilke etiske refleksjoner jeg har gjort meg i arbeidsprosessen og hvilke kategorier jeg har valgt å bruke til å analysere datamaterialet i dette prosjektet.

Kapittel 5 tar for seg resultatene i prosjektet, her blir de viktigste og mest representative funnene presentert.

I det siste kapittelet drøfter jeg resultatene og ser disse i sammenheng med teori og forskning som er gjort tidligere.

3 Teoretisk rammeverk

Formålet med dette kapittelet er å presentere teori om temaet vurdering som er essensiell for denne studien. Kapittelet starter med å redegjøre for vurdering som begrep og inndeling av vurderingsformer. Etter dette følger avsnitt om vurdering for å fremme læring og forskningsprosjektet Norm. Kapittelet går dermed over til å se nærmere på språkets betydning i skriftlige tilbakemeldinger og bruk av vurderingskriterier. Avslutningsvis tar kapittelet for seg rubrikker som vurderingsverktøy og fordeler og utfordringer knyttet til bruken av dem.

3.1 Vurdering som begrep

Ordet vurdering kommer fra latin og betyr valere, at man setter en verdi til noe (Imsen, 2009, s.345) og beskriver en praksis som har lang tradisjon i skole og utdanning. I mange sammenhenger tas også ordet evaluering i bruk for å bedømme en bestemt virksomhet eller prestasjon. Imsen (2009) beskriver også vurdering som en praksis hvor man trekker en normativ dimensjon inn i skolens virksomhet, man setter opp en type «merkelapp» som forteller om hvor bra eller dårlig et bestemt produkt er. Fundamentet for vurdering i skolen er informasjonen læreren mottar fra elevene, informasjonen er med på å avdekke elevenes kunnskaper og ferdigheter. Vurdering vil alltid være en integrert del av alt læreplanarbeid og undervisningsarbeid uavhengig av hvilke læreplaner som brukes. Elevene som går i skolen er nødt til å få en form for tilbakemelding på de aktivitetene de deltar i, på den måten får de et sammenligningsgrunnlag som gjør de i stand til å lære av hva de gjør (Imsen, 2009, s.350). Elever vurderes enten uformelt gjennom samtaler, intervjuer og observasjoner eller formelt ved bruk av prøver, tentamener og eksamener.

3.2 Inndeling av vurderingsformer

Hovedsakelig skiller man mellom summativ og formativ vurdering, den formative blir også kalt underveisvurdering og er et læringsverktøy som skal være med på å støtte elever til å få mulighet til å forbedre sin kompetanse på veien mot et bestemt læringsmål.

Underveisvurdering skal gi informasjon om hvilken kompetanse eleven allerede har og hvordan kompetansen kan videreutvikles i faget. Ifølge forskrift til opplæringslova kapittel 3, § 3-12 er også egenvurdering en del av underveisvurderingen, hvor målet er at eleven skal reflektere og bli bevisst på sin egen læring og delta aktivt i vurdering av sitt eget arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Summativ vurdering kalles også sluttvurdering eller endelig vurdering og skal være et uttrykk for den kompetansen elevene sitter igjen med ved avslutning av opplæringen. Det er vanlig å kategorisere karakterer på prøver og eksamener som summative vurderinger.

Standpunkt karakterer er også summative vurderinger og baserer seg ikke kun på et snitt av tidligere gitte karakterer i et bestemt fag, men skal være en helhetlig vurdering hvor elevens kompetanse, utvikling og deltagelse over et gitt tidsrom i faget må tas med.

I mange tilfeller er det også glidende overganger mellom de to nevnte vurderingsformene, altså summativ sluttvurdering med trekk av underveisvurdering og omvendt. Et eksempel på dette kan være en ferdig rettet elevtekst som har fått tallkarakteren 4 og en sluttkommentar som sier:

«Du har skrevet en bra tekst som fungerer godt. Setningene dine og språket ditt må du jobbe mer med til neste gang, dette trekker dessverre ned karaktermessig».

Her har eleven fått en avsluttende og oppsummerende tallkarakter på det ferdige produktet sitt og i tillegg en kommentar som oppfordrer til videre arbeid med å forbedre seg skriftlig til «neste gang». I dette tilfellet er «neste gang» den neste tekstoppgaven eleven kommer til å skrive før skoleåret er ferdig. Den ferdige teksten med karakter utgjør dermed et av flere enkle «målepunkter» i den samlede sluttevalueringen som sammenlagt blir standpunkt karakteren i det gitte faget. Ser man større på det kan man si at de årlige terminkarakterene en elev får i ungdomsskolen er summative helt frem til avsluttet tiende klasse hvor de endelige standpunkt karakterene er de som gjelder. Terminkarakterene er da blitt sekundære målepunkter frem til det endelige resultatet og kan derfor kalles «formative karakterer».

Glidende overganger mellom summativ og formativ vurdering er ofte tilfellet på heldagsprøver i norsk. Kommentarer fra læreren er eksempler på det man kaller ytre motivasjon, dette er tilbakemeldinger som kommer utenifra elevene selv og som står som en motsetning til indre motivasjon som oppstår på individnivå i form av lærelyst og interesse (Imsen, 2009, s.351).

3.3 Vurdering for å fremme læring

For å forstå vurdering på et teoretisk nivå er det nødvendig å gå i dybden på hvilke funksjoner tilbakemeldinger fra lærer til elever kan ha og hvordan og hva som formidles. Dette delkapittelet tar først utgangspunkt i vurderingens funksjon i skolen og går så deretter inn på de kjente forskningsrapportene til Black & Williams og Hattie & Timperley.

Hvordan en elevs resultat på en prøve blir vurdert er ikke en isolert praksis, men er en del av helheten av elevenes og lærerens undervisningssituasjon. Det er med andre ord glidende overganger mellom planlegging, undervisning og vurdering (Håland (2016), s.186). Lærerens respons og tilbakemeldinger på en gitt prøve er ikke ment å være en nivå rangering av elevene

kun etter karakterer, men skal være en form for målepunkt eller ståstedsanalyse av den enkelte eleven (Smith (2009) s.31) på et bestemt tidspunkt i læringsforløpet. Tilbakemeldingene og karakteren på et avsluttet produkt kan isolert sett oppfattes som en summativ vurdering, men om de brukes som referanser til å vurdere elevens utvikling over tid blir de en integrert del av en formativ vurdering. Dette utgangspunktet er med på å gjøre ståstedsanalysene til en del av den nødvendige *stillasbyggingen* som må være til stede for å støtte elevene i en lengre læringsprosess (Fjørtoft, (2016), s.60). For å legge ting best mulig til rette for enkelteleven, også med tanke på tilpasset opplæring er læreren helt avhengig av ståstedsanalyser med veiledende tilbakemeldinger for å kartlegge de ulike elevers behov og vise vei til det neste naturlige steget i læringsprosessen (Smith, (2009), s.32).

Dette er også noe som kommer frem i den kjente studien *Assessment and classroom learning* av Black and Willams fra 1998. I artikkelen argumenteres det for at tilbakemeldinger som isolert sett er summative bør aktivt brukes som grunnlag i den formative vurderingen av elevene i et tidsmessig lengre perspektiv. Sagt på en annen måte er tilbakemeldingene bortkastet om ikke elevene kan nyttiggjøre seg av de på lang sikt. Artikkelen konkluderer blant annet med at skal tilbakemeldinger ha noen effekt må de være konkret, forståelig og målrettet på den måten at de viser vei for eleven, de må samtidig motivere eleven til å delta i vurderingsprosessen. På den måten får både lærer og elev større innsikt i hverandres utgangspunkt og vurderingens formål blir tydeligere for begge parter.

Forskerne Hattie og Timperley og deres rapport *The Power of Feedback* av fra 2007 kommer frem til mye av det samme som Black & Williams, men de har også valgt å gå mer i dybden på tilbakemeldinger og sett mer inngående på hva de bør formidle til de som mottar de.

I artikkelen understreker Hattie og Timperley at tilbakemeldinger er noe av det mest effektive læringsverktøyet som finnes, men de har ikke noen effekt i et vakuum, de må derfor være del av en større læringskontekst for å ha virkning (Hattie og Timperley, 2007, s. 82). Dette kan forstås som at tilbakemeldinger er sekundære, de er avhengig av å bygge på hva eleven allerede har lært fra tidligere for å kunne formidle ytterligere ny læring.

Kjernen i Hattie og Timperleys artikkel er oppsummert i figuren A model of feedback to enhance learning (Hattie & Timperley, 2007, s. 87) og kan forklares slik:

Når formålet med tilbakemeldinger er å minke avstanden mellom en elevs nåværende prestasjon og et gitt mål, kan læreren legge opp til at eleven får egne oppgaver tilpasset hans

nivå med spesifikke mål og i tillegg assistanse for eleven ved bruk av læringsstrategier og tilbakemeldinger som går på hvordan man skal nå det bestemte målet.

Eleven kan på sin side enten øke sin egen innsats eller ta i bruk bedre læringsstrategier, men kan også velge å gi opp eller sette seg lavere mål som er enklere å oppnå.

For at en tilbakemelding skal ha noen positiv effekt, må den gi svar på følgende spørsmål (Hattie og Timperley, 2007, s. 86):

- Hvor skal jeg (feed up)?
- Hvor er jeg (feed back)?
- Hvordan skal jeg gå videre (feed forward)?

Feed up handler om hvilke mål man vurderes etter og hvilke vurderingskriterier og retningslinjer som skal fortelle hva som må være med i arbeidet man skal utføre. Feed back er tilbakemeldinger som er respons på arbeidet man har gjort og om man har fått et synlig læringsutbytte ut av det. Feed forward er hva som er det naturlige neste steget i læringsutviklingen for å nå et spesielt mål, altså den naturlige veien videre. Hvert av feedback-spørsmålene fungerer på følgende 4 nivåer (Hattie og Timperley, 2007, s.87):

- I. Oppgavenivå, dette går på hvor godt en bestemt oppgave er forstått og utført.
- II. Prosessnivå, prosessen som er viktig å forstå og som fører frem til utførelse av oppgaven.
- III. Selvreguleringsnivå, evnen til å vurdere seg selv og følge med på sin egen læringsprosess.
- IV. Personlig nivå, vurdering eller tilbakemeldinger som går på eleven som person.

Feedback-spørsmålene er med på å «tvinge» frem en videre strategi for å utvikle en læringsteknikk hos eleven. For at dette skal kunne skje må tilbakemeldingene komme på riktig tidspunkt, være tilpasset elevens nivå og evne til å ta imot kritikk fra læreren (Hattie & Timperley, 2007, s.101).

Den ideelle tilbakemeldingen er en blanding av hva eleven mestrer og hva som kunne vært bedre med produktet som er blitt presentert, den bør også oppfordre eleven til selv å involvere seg i selve vurderingen. I følge Hattie og Timperley overlater lærerne i mange tilfeller det til elevene å finne svar på disse spørsmålene uten å ta inn over seg læringsmulighetene selv.

Elevene selv har ofte en oppfattelse av å gi tilbakemeldinger som et ansvarsområde som tilhører lærerne alene (Hattie & Timperley, 2007, s.101.). Det ideelle læringsmiljøet er ifølge

forskerne når både læreren og eleven prøver å svare på disse spørsmålene sammen og på den måten dele på ansvaret. Det er krevende å gi og motta gode tilbakemeldinger og det innebærer mye kompetanse fra begge parter.

Et av de viktigste pågående forskningsprosjektene per i dag, som tar utgangspunkt i teoriene presentert i denne delen av oppgaven er Norm-prosjektet. Det er derfor her en naturlig overgang å presentere det i følgende delkapittel, men aller først må det redegjøres for bakgrunnen for at prosjektet tredde i kraft.

3.4 Bakgrunnen for Norm-prosjektet

Det er i hovedsak to foregående prosjekter som er utgangspunktet for etableringen av Normprosjektet og det er KAL-prosjektet fra 2005 og SKRIV fra 2006. KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig, Berge mfl., 2005) er en studie av 3300 tekster fra avgangseksamen i norsk for 10.trinn i perioden 1998-2001 som hadde som hovedkonklusjon at norske elever hadde grunnleggende kompetanse i å kommunisere gjennom skriftlige tekster (Kringstad og Kvithyld, 2013, s.32). En av de store utfordringene som studiet avdekket var at kun 15 prosent av elevene valgte oppgaver som tok utgangspunkt i sjangeren sakprosa, mens resten hadde valgt å skrive skjønnlitterære tekster. Dette funnet ble problematisert når man så det i forhold til LK06 og skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Elevene må ifølge den reviderte lærerplanen være i stand til å skrive argumenterende tekster og beherske et større mangfold av teksttyper tilpasset fag, medium og mottaker.

SKRIV (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring) ble gjennomført fra 2006 til 2010. Dette studiet så nærmere på skrivekulturer i de ulike fagene for elever som gikk i 10. klasse og første året på videregående (Smidt, 2009, s. 63). Studiet viste at skriveoppgavene som ble gitt til elevene ofte ikke kommuniserte et tydelig formål med skrivingen (Kvithyld, 2011, s.10). Det ble konkludert med at elever trenger tydelig veiledning i utarbeidingen med tekster med særlig fokus på form, innhold og formål (Smidt og Solheim, 2012).

Man kunne ut fra dette konkludere med at elevene i begrenset grad hadde god nok kompetanse til å skrive i ulike tekstsjangre og at skriving som grunnleggende ferdighet i de ulike fagene i grunnskolen ikke var i tilstrekkelig grad implementert. Elevene og lærerne var ikke vant til å jobbe med et stort mangfold av tekster fra de ulike fagenes skrivekulturer (Solheim & Matre, 2014, s.77).

3.5 Norm-prosjektet

Norm-prosjektet ble til med bakgrunn i kunnskapsløftet, KAL og SKRIV. I 2012 startet et arbeid med å gjennomføre en større intervensjonsstudie nasjonalt om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole (Berge og Skar, 2015, s.9). Forskningsprosjektet har hatt som mål å finne ut hva det er realistisk å forvente at elever skal kunne mestre av skriveferdigheter etter fire og sju års opplæring i grunnskolen og prøve å utforme og ta i bruk generelle forventningsnormer til bruk i skriveopplæringen og i vurderingsarbeidet (Solheim og Matre, 2014, s.77).

I Normprosjektet har det deltatt 20 prosjektskoler og 4 kontrollskoler fordelt over hele Norge. Totalt 3088 elever og cirka 500 lærere fra 3.,4.,6. og 7. trinn har vært med i undersøkelsen. Av de 3088 elevene er 379 trukket ut for å bli studert og vurdert grundigere, de utgjør intensivutvalget i prosjektet.

Dette og problemet med konkretisering av læringsmål i skriftlig norsk dannet grunnlaget for å eksperimentere med åpne tolkningsfellesskap blant lærere. Normprosjektet har lagt opp til at lærerne på prosjektskolene skulle delta i fora hvor målet var å sette ord på egne erfaringer og forventninger til skriveopplæring i skolen, og på sikt kunne komme frem til felles forventningsnormer innenfor realistiske rammer.

Normprosjektet har tatt utgangspunkt i sosiosemiotisk teori og funksjonell forståelse av skriving. Dette innebærer hva man kan gjøre med skrift og oppnå gjennom skriving som aktivitet. Sentralt står forholdet mellom handlingen og formålet med skrivingen. (Solheim & Matre, 2014, s.7) For å gjøre teorien mer forståelig og tilgjengelig er dette blitt sammenfattet i et skrivekonstrukt kalt Skrivehjulet (Berge & Skar, 2015 s.15). Dette konstruktet er ment som en tankemodell for å få en oversikt over de komplekse sammenhengene som skrivepraksis består av. Den illustrerer hvordan bruken av semiotiske ressurser styres av intensjonen med selve teksten og er med på å vise de mange dimensjonene en tekst består av.

Lærerne som har deltatt i prosjektet har fått opplæring i forståelsen av skrivekonstruktet og bruk av forventningsnormer i arbeidet med å vurdere skriftlige elevtekster, dette har også vært utgangspunktet når lærerne har utformet skriveoppgavene til elevene. I løpet av prosjektperioden har lærerne blitt oppfordret til å vurdere elevenes tekster både med summativt og formativt formål, i tillegg måtte lærerne vurdere de tekstlige og språklige nivåene i tekstene etter sju separate kategorier: kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving, tegnsetting og bruk av skriftmediet. Med dette som utgangspunkt ble

lærerne «tvunget» til å gi en mer sammensatt tekstevaluering til kontrast fra en mer tradisjonell holistisk vurdering.

I rapporten *Ble elevene bedre skrivere?* fra 2015 kunne Kjell Lars Berge og Gustaf Skar bekrefte at prosjektets intervensjon hadde utviklet elevenes skriveferdigheter med en effekt som tilsvarte fra et halvt til to ekstra år med undervisning, sammenliknet med kontrollskolene. Elevene med økte skriveferdigheter besto av om lag 90 % av intensivelevne.

Verken elevenes kjønn, morsmål, målform eller fødselsmåned viste seg å på noen entydig måte å variere systematisk med skriveferdighet. Rapporten antyder også at skriveundervisningen som har vært brukt på de ulike skolene i prosjektet har vært med på å utjevne mulige ferdighetsforskjeller mellom elevene ut ifra biologisk og kognitiv modning.

Det sentrale i Norm-prosjektet har vært fokus på åpen refleksjon rundt vurdering av tekster med mål om å forbedre vurderingspraksis. Det er her en naturlig overgang for å utrede for språkets betydning for kommunikasjon mellom lærer og elev og hvordan det kan brukes som verktøy i elevers læringsutvikling.

3.6 Språk som verktøy for å fremme læring

Den kjente psykologen Lev Vygotskij har beskrevet språket som det nødvendige fundamentet for tenking. Språklig utvikling er med på å stimulere hjernen på en måte som gjør en i stand til å utvikle abstrakt og logisk tenkning over tid. Språket er redskapene elevene kan ta i bruk gjennom sosial interaksjon med andre. Sentralt i Vygotskijs teorier er den proksimale utviklingssonen eller den nærmeste utviklingssonen. Denne sonen representerer det som ligger nærmest elevens grense for hva han eller hun kan klare å mestre på egen hånd. Oppfatningen om en tilpasset opplæring som er på et nivå i grenseområdet mellom det en elev allerede behersker og samtidig på et høyere nivå som man akkurat evner å strekke seg etter.

Filosofen Mikhail Bakhtin utvider Vygotskijs teori med at de språklige redskapene må være adressert til eleven på en slik måte at elevens «stemme» er en integrert del av selve formidlingen (Imsen, 2009, s.233). De språklige verktøyene må derfor være innenfor elevens «sone» samtidig som han har noe å strekke seg etter. Siden skriftlige tilbakemeldinger fra lærer til elev kan virke monologiske ved første øyekast, er de ifølge denne teorien en del av en lengre kommunikasjonskjede (Igland,2009, s.28). Dette vil bety at «elevens stemme», bakgrunn og forutsetninger er grunnlaget de skriftlige tilbakemeldingene bygger på. For at skriftlig vurdering skal ha noen funksjon må det altså være «adressivitet» til stede, hvor det både tas hensyn til lærerens og elevens stemme.

Bevissthet rundt språkets funksjon som læringsverktøy innebærer at man retter et klart blikk på hvordan man velger å uttrykke seg som avsender og hvordan man blir forstått av mottakeren. Sentralt i dette ligger kunnskap om språket, det er dette neste avsnitt tar for seg som omhandler metaspråk.

3.7 Metaspråk

Meta- er en forstavelse og kommer av gresk og kan bety *med*, *mellom* og *etter* (Nordbø, 2009). I all hovedsak brukes ordet til å beskrive en form for endring. I arbeidet med å analysere et språks uttrykk, innhold og funksjon er det grunnleggende viktig å ha et fellesbetegnende nøkkelbegrep som referanse.

Synnøve Matre og Randi Solheims artikkel *Lærersamtaler om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering* fra 2014 er publisert som en del av Norm-prosjektet og forfatterne har brukt følgende sitat for å beskrive hva man legger i begrepet metaspråk:

«Metaspråk er uttrykk for språkkunnskap som vi forstår som «the explicit bringing into consciousness of an attention to language to create desired meanings grounded in socially-shared understandings» (Myhill, 2011, s.250). (Matre og Solheim s.221 (2014)).

Det å være bevisst på hvordan man skriftlig uttrykker seg for å oppnå en felles forståelse for det meningsbærende innholdet i språket er kjernen i artikkelen. Forfatterne belyser i følgende sitater metaspråkets betydning både for eleven og læreren:

«Metaspråkleg kunnskap omfattar såleis meir enn grammatisk kunnskap. Det inkluderer også andre semiotiske ressursar som elevane nyttar for å skape meining i tekstane sine. Slik kunnskap spelar ei viktig rolle i kommunikasjon om elevtekstar, t.d. når ein skal beskrive presist det eleven har fått til, peike på eventuelle manglar eller gi vidare rettleing.»

«Med Shulmans terminologi (1987) kan vi seie at det handlar om språkleg og tekstleg «pedagogical content knowledge». Den akademiske fagkunnskapen («subject content knowledge») på feltet er sjølvstøtt viktig, men det er måten læraren bruker den språklege kunnskapen på, som er det sentrale her.» (Matre og Solheim s.221 (2014)).

Dette kan oppsummeres med at metaspråk representerer et felles fagspråk som er på et slikt nivå at det er lett tilgjengelig både for læreren og eleven. Språket er ikke bare et verktøy for å uttrykke seg mer nærgående og presist, men bruken av det innebærer også at avsender og mottaker utøver en reflekterende praksis og ser på arbeid med tekst med andre briller. Dette språket kan være med på å minke avstanden mellom partene og øke interaksjonen mellom de på en måte som fremmer kunnskap om tekst gjennom en utforskende samtale.

I denne oppgaven er begrepet metaspråk brukt som en betegnelse for *et språk om språket* og betyr i klartekst en beskrivelse av språkets innhold og betydning som bindeledd i den skriftlige kommunikasjonen mellom lærer og elev.

Så langt har dette kapittelet omhandlet vurdering som begrep, vurdering for å fremme læring og den språklige delen av vurdering. Neste avsnitt tar for seg de strukturelle rammene for skriftlig respons, det vil si de etablerte kriteriene for vurderingen og rammene for hva man legger vekt på i en vurderingssammenheng.

3.8 Vurderingskriterier og rubrikker

Vurderingskriterier kan enkelt forklares som en liste over hva som kreves av en bestemt oppgave eller arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Listen er ment å være et utgangspunkt for læreren i arbeidet med å sette karakterer på blant annet prøver, muntlige fremføringer, tekst- og eksamensoppgaver. Siden elevene har krav på å vite hva de vurderes etter, skal de derfor være kjent med hvilke parameter de måles etter på en bestemt prøve eller arbeid.

Vurderingskriterier har utgangspunkt i kompetansemålene fra lærerplanen i det bestemte faget og er ment å være et verktøy for elever til å avgrense og kartlegge hva som grunnleggende forventes at elevene skal klare å trekke inn i en bestemt tekstoppgave eller prøve.

Vurderingskriteriene er mer avgrenset og operasjonalisert enn kompetansemålene i lærerplanen som ofte er formulert på en omfattende måte. Læreren vil i all hovedsak bruke vurderingskriterier som knagger eller holdepunkter for hva som skal vektlegges i vurderingen.

I faget norsk er det vanlig praksis å dele vurderingskriteriene inn i rubrikker hvor hver rubrikk fokuserer på et bestemt nivå på elevens arbeid eller oppgave. Eksempler på dette kan være at rubrikkene er inndelt etter *innhold, språk, oppsett* og *ortografi*. Med en slik inndeling kan læreren kommentere elevens besvarelse porsjonsvis, slik at det blir tydeligere grenser mellom vurderingen av de ulike nivåene i elevens tekst.

En slik inndeling er i utgangspunktet avgrenset og tydelig både for læreren og eleven, men det er også utfordringer knyttet til bruken av dem, det er det siste delkapittel tar utgangspunkt i.

3.9 Utfordringer med rubrikker som vurderingsverktøy

Vurderingsforskeren Henning Fjørtoft har i boken *Effektiv planlegging og vurdering* under avsnittet *Utfordringer med rubrikker* understreket at arbeidet med å lage vurderingskriterier og bruk av rubrikker ikke er noen lett oppgave (Fjørtoft, 2016, s.97). Fjørtoft henviser til forskeren Quinlan (2006) som beskriver et eksempel om en lærer som satte karakterer etter

magefølelse og som manglet et språk for egen vurderingspraksis. Når læreren ble konfrontert av elevene som lurte på hvorfor de ikke fikk toppkarakter fikk de følgende svar fra læreren:

«Jeg kan ikke forklare det. Det er rett og slett ikke godt nok. Fortsett å prøve!»

(Fjørtoft, 2016, s.97, oversatt fra Quinlan. 2006).

Quinlan sier med dette eksempelet at læreren bruker sine egne *mentale rubrikker* og parametere basert på intuisjon og skjønn fremfor skrevne kriterier som er kjent både for han og elevene. Eksemplet viser hvor lite læringsfremmende en slik praksis kan være og at dette kan ha negative konsekvenser for elever som ønsker tydelig rettleiding i arbeidet med skriving.

W. James Popham nevner i artikkelen *What's Wrong—and What's Right—with Rubrics* (1997) at det generelt er positive tilbakemeldinger å hente fra lærere og pedagoger verden over knyttet til bruk av rubrikker i undervisning og vurderingsarbeid, men at det hersker forvirring og usikkerhet rundt den generelle forståelsen av dem. Popham nevner sentrale utfordringer med rubrikker som f.eks. at kriteriene i en rubrikk beskriver tydelig det en skal gjøre for å løse noe konkret, men ikke de overordnede aspektene av kunnskapene som skal vurderes. Ofte kan vurderingskriteriene bli for generelle eller for detaljerte til at de har noen nytteverdi som rubrikker. Et annet problem er at elevene kan stå i fare for kun å bli vurdert etter hva de mestrer etter det oppgaven spør om, men ikke etter den større kompetansen som kommer frem i besvarelsen. Det kreves altså en grad av tolkning og resonering i arbeidet med vurdering for å hente inn et holistisk bilde av elevens kunnskaper og kompetanse.

Henning Fjørtoft, som også viser til Popham i boken sin, går inn på disse problemene ved å understreke at vurdering alltid vil innebære en fortolkningsprosess. Fjørtoft nevner psykologen Samuel Messick (1996) sin omtale av begrepet validitet, som går ut på at i all hovedsak er all vurdering indirekte. Skal man kunne måle resultater på en konstruktiv måte innebærer dette refleksjon rundt man legger i begrepene bedømmelse, sammenligning og slutning (Fjørtoft,2016, s.98). Et viktig grep for å fremme konstruktiv respons vil derfor være å redusere irrelevante detaljer i vurderingsoppgavene og heller rette fokuset på fagets konstruksjon og hvordan målene i lærerplanen er bygget opp.

Dette kapittelet har vist at vurdering er et sammensatt fenomen med mange ulike nivåer. Det essensielle er likevel at vurdering må forstås som et bindeledd mellom lærer og elev for å

fremme læring. Dette er vekselvirkende prosess og dermed utslagsgivende for hvilken læringseffekt vurderingen viser seg å ha.

Avslutningsvis på dette kapittelet er følgende sitat fra Henning Fjørtofts bok tatt med:

«Vurdering vil alltid innebære tolkningsspørsmål. Imidlertid er det mulig å utvikle et mer reflektert forhold til våre forventninger, og det er også mulig å utvikle en felles kultur der rammene og normene for vurderingen er kjent for alle, både lærere, elever og andre»

(Fjørtoft 2009 s.97)

4 Metode og materiale

Formålet med dette kapitlet er å vise hvilken metode som er brukt i denne studie og gi en beskrivelse av datamaterialet som ligger til grunn for prosjektet og hvordan utvalget av data er blitt gjennomført.

Kapitlet starter med å redegjøre for de vitenskapelige teoriene som ligger til grunne for valget av metode og tar så for seg reliabilitet, autentisitet, validitet, casedesign og setting. Etter dette følger beskrivelse av bakgrunnen for undersøkelsen og datamaterialet og hvordan utvelgelsen av tekstene som er brukt i denne studien er blitt gjennomført.

Det følger så en naturlig overgang til selve utførelsen av studien og en beskrivelse av kategoriene som er brukt i prosjektet. Avslutningsvis i kapitlet blir det redegjort for de etiske sidene ved studien og hvilke prioriteringer som er blitt gjort deretter og feilkilder.

4.1 Vitenskapelig bakgrunn for studien

Dette prosjektet har hatt som utgangspunkt å se nærmere på lærerens skriftlige tilbakemeldinger til elever, det er derfor riktig å si at dette er en studie av skriftlige kilder. Denne studien er en kvalitativ undersøkelse som har tatt for seg et avgrenset utvalg av tekstmateriale.

En svakhet med kvalitative studier og da med spesielt tanke på studie av skriftlige kilder er at materialet som blir brukt er tatt ut av en større kontekst og beskriver kun et svært begrenset utvalg. En fordel med kvalitative studier er at de er konsentrerte undersøkelser som fokuserer nærgående på mindre avgrensede områder, når det settets inn mye ressurser i form av tid til å gå i dybden på et lite område kan informasjonen som innhentes i studien være med på å fortelle noe om selve essensen utvalget og hva som gjør det unikt. Denne informasjonen kan derfor brukes som supplement til andre kvalitative studier som sammen kan benyttes som grunnlag i større kvantitative prosjekter. Slike nærstudier kan avdekke betydningsfulle detaljer som kan være med på å legge grunnlaget for nye begreper eller fenomener som kan være viktig for nye studier. De kan også være viktige supplement til andre kvalitative undersøkelser og gi en større helhetsforståelse av forskningen (Befring,2015, s.111).

Denne undersøkelsen er innenfor fagfeltet norskdidaktikk og hører til under humanistisk vitenskap, innenfor denne typen vitenskap brukes hermeneutikken som metode for forskning. Den hermeneutiske metoden er i utgangspunktet en subjektiv prosess hvor tolkning av skriftlige kilder står sentralt. Ved gjentatte studier av tekster kan man oppnå større forståelse

og helhetlig innsikt i de skriftlige kildenes innhold. Denne sirkulære prosessen starter med forskerens forut-forståelse av forskningsobjektet og går derfra til innhentning av nye erfaringer som tolkes videre og er med på å utvide horisonten av hva man kan forstå og hvilken informasjon man kan hente ut av materialet (Befring,2015, s.21).

Ifølge Befring er det formålstjenlig i et studium av dokumenter å skille mellom manifest og latent innhold. Dette betyr i klartekst å skille mellom det som entydige, synlig og dirkete kan leses ut fra kilden og det som ligger mer skjult i teksten, det som må fortolkes, avkodes og ses ut ifra konteksten og sammenhengen kilden er blitt til i (Befring, 2015, s.89).

4.2 Reliabilitet og autentisitet

I en undersøkelse som dette er det viktig å vite om dataene som brukes er pålitelige. Siden data ikke *er* virkeligheten, men noe som er skapt for å registrere de faktiske forhold som blir studert (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.23), må man i en forskningssituasjon vite om dataene i undersøkelsen har samsvar med virkeligheten og gir troverdige representasjoner av den.

Data i kvalitative studier er vanskelig og mange tilfeller umulig å reprodusere nøyaktig, det stilles derfor strengere krav til selve prosessen av studiet. En nøyaktig og grundig beskrivelse av fremgangsmåten og metoden som er benyttet i et bestemt prosjekt kan styrke dens troverdighet ved at andre forskere kan følge den samme bestemte prosedyren i ytterligere studier (Befring, 2015, s.56).

I denne studien er rådatamaterialet en skriftlig kilde og er derfor avgrenset i den forstand at den er endelig og uforandret. Dette sammen med en presisert og grundig gjengivelse av fremgangsmåten som er brukt i prosjektet er med på å danne et godt grunnlag for å kontrollere og etterprøve prosjektets troverdighet.

I tillegg til å bruke en metode og fremgangsmåte som sikrer presisjon og nøyaktighet i studien som gjennomføres er det også grunnleggende viktig at datamaterialet som benyttes er originalt og representerer noe som er ekte og ikke et falsum.

Klasesettet med tekstene fra tentamen våren 2016, teksthftet og de tilhørende vurderingene utgjør primærdataen (Befring, 2015, s.46) i dette prosjektet. Den ansvarlige læreren har bekreftet at dette er autentisk kildemateriale. Læreren har også bekreftet at de er fremstilt av

elevene selv på skrivedagen og har utelukket at tekstene kunne være plagiater.

Vurderingsskjemaet er utfylt for hånd og skriften matcher lærerens håndskrift, dette er også tilfellet med margkommentarene. Eksamensoppgaven, eksamensinformasjonen, tekstheftet og vurderingsskjemaet (Vedlegg 1,2,3 og 5) er alle utgitt av *Utdanningsdirektoratet* og har samme grunnleggende utforming og struktur som tilsvarende dokumenter av eksamensoppgaver av nyere dato. Til sammen er dette nok til å bedømme samtlige dokumenter til å være autentiske.

Tekstsamlingen inneholder konkretiserte vurderingskriterier og utfyllende sluttvurderinger og representerer en gruppe elever som går i tiende klasse og som har skrevet tekster i faget norsk. Datamaterialet er representativt og troverdig og er helt innenfor rammene av prosjektets formål og problemstilling.

4.3 Validitet

Validitet handler om resultatene i undersøkelsen er gode nok til at man kan trekke gyldige slutninger i forhold til problemstillingen. Det betyr også at man må vite om metoden man anvender i studien fungerer på en slik måte at det samsvarer med intensjonen bak prosjektet (Postholm,2010, s.170). Er resultatene av en slik kvalitet at man stole på at det man kommer frem til er av betydning. I dette prosjektet som er en ren studie av dokumenter er den hermeneutiske metoden grunnlaget for å komme frem til gode resultater. For å trekke valide slutninger er tolkning og refleksjon i en gjentagende trinnvis prosess hvor man trekker inn relevant teori for å bekrefte eller avkrefte verdien av innholdet i resultatene sentralt. Lærerens skriftlige kommentarer i datamaterialet som er brukt i dette prosjektet har svært mange gjennomgående likhetstrekk med resultatene fra det tidligere nevnte *Normprosjektet*. Når to uavhengige studier kommer frem til liknende resultater er det et godt grunnlag for å ha tillit til at metoden frembringer resultater som man kan trekke gyldige slutninger fra.

4.4 Casedesign og setting

Datamaterialet utgjør skriftlige kilder som er avhengig av tiden og stedet de ble skrevet på. Avgrensningene innenfor dette prosjektet er at informasjonen kommer fra flere «individuelle tekster», men også fra samme skole og klasse. Det vil si at det kan beskrives som et enkelt casedesign (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.111). Følgende sitat sier noe om kvaliteten med denne typen design:

«En metodisk kvalitet ved kasusdesign er at data blir vurdert i et helhetlig format. Kasusstudier gir dermed vilkår for å fange opp og formulere essensen av komplekse fenomener og kontekster. Denne

innsikten kan tjene til å forstå andre, lignende tilfeller, noe som innebærer muligheter for en generaliserende kunnskapsoverføring (Befring, 2015, s. 91)».

Dette masterprosjektet tar for seg lærerens kommentarer til de enkelte elevbesvarelsene og er et nærstudium av vurderingspraksis på lokalt nivå. Læreren har vært nødt til å følge nasjonale retningslinjer for måloppnåelse og karaktersetting i vurderingsprosessen (Vedlegg 4). Det er derfor viktig å si at dette er et studium på mikroplan sett i lys av det overordnede nasjonale makro-planet (Dysthe og Hertzberg, 2009, s.36).

I dette prosjektet er det tilnærmet ingen informasjon om selve skrivdagen i klasserommet eller hvordan viktige beskjeder, instruksjoner og samtaler ble formidlet mellom læreren og elevene, før, under og etter tentamen. Dette undersøkelsen er en ren studie skriftlige kilder og er derfor avgrenset til kun å fokusere på det som er fremgår i dokumentene som analyseres. Med dette som utgangspunkt for studien er annen type informasjon om selve forløpet på skrivdagen og den muntlige kommunikasjonen mellom lærer og elevene utenfor rammene av prosjektet. Siden denne undersøkelsen er avgrenset til å være en studie av ferdig fremstilte dokumenter, blir det vanskelig å avgjøre om prosjektet har noen annen form for setting enn å være en ren studie av tekst og skriftlig kommunikasjon som har funnet sted i en bestemt situasjon i fortiden.

4.5 Bakgrunnen til prosjektet

I begynnelsen av dette prosjektet var det viktig at jeg fant en skole og en lærer som brukte tydelige vurderingskriterier på skriftlige tekster. Det viste seg vanskelig å komme i kontakt med lærere som ville gi meg innsyn i ferdig rettede tekster elevene hadde skrevet. Jeg fikk derfor hjelp av studieledelsen til å finne en skole som var villig til å låne ut et classesett med elevtekster med rettinger og vurderingskriterier.

Skolen er en ren ungdomsskole med rundt 450 elever med aldersblandinger fra 8.-10. trinn. Læreren som var villig til å gi meg innsyn i elevtekstene var ansvarlig for 20 elever på 10. trinn i faget norsk.

4.6 Beskrivelse av datamateriale

Datamaterialet besto av et forberedelseshefte med ulike tekster, et informasjonsskriv om eksamen, eksamensoppgaven og elevbesvarelser med tilhørende utfylte vurderingsskjemaer.

Oppgaven som ble brukt til tentamen 2016 er den nasjonale eksamensoppgaven i norsk hovedmål fra våren 2015. Elevene hadde fått en dag til å lese igjennom forberedelsesheftet med temaet *Sult*, de ble også oppfordret til finne stoff andre steder som kunne brukes som kilder på skrive dagen. På skrive dagen var alle hjelpemidler tillat, med unntak av tilgang til internett, retteprogrammer og mobiltelefoner. Elevene fikk totalt 5 klokketimer til rådighet for å svare på 2 tekstoppgaver. De hadde på forhånd blitt informert om vurderingen av prøven under punktet *Vurdering* i Utdanningsdirektoratets informasjonsskriv (Vedlegg 2).

På selve skriveoppgaven skulle elevene skrive 2 tekster totalt, den første teksten var til en obligatorisk A-del og den andre en B-del hvor de kunne velge mellom 4 oppgaver. I A-delen skulle elevene bruke 2 tekstvedlegg, et leserinnlegg med tittelen «Vindmøllepark i vårt sommerbeite ved Kalvvatnet» og et dikt: «Hvis jeg ikke visste» skrevet av Nils-Aslak Valkepää. Begge tekstene er hentet fra en samisk kontekst. Elevene skulle med utgangspunkt i tekstene skrive en sammenhengende tekst om hvordan samiske samfunnsforhold, verdier og tenkemåter blir fremstilt.

I oppgave B1 skulle elevene ta utgangspunkt i å skrive en tekst med den forhåndsgitte tittelen «Min kamp», som skulle skildre en kjent skikkelses personlige kamp med fokus på personens indre drivkraft, tanker og følelser. Denne teksten skulle publiseres på den fiktive nettsiden «Innsats nytter».

I oppgave B2 skulle elevene skrive en reflekterende tekst om hvilken rolle «sult» spiller i forhold til hvilke valg man tar i livet og hvor målet er at man skal bli bevisst på dette i et fremtidsperspektiv. Elevene skulle lage en egen overskrift til teksten.

I oppgave B3 skulle elevene skrive en argumenterende tekst som kunne publiseres på Si ;D debattsiden for ungdom i Aftenposten. Temaet var ungdommers behov og oppfyllelse av egne ønsker, oppgaven stiller spørsmål ved hva konsekvensene av selvsentrerte liv blir for samfunnet? Det var meningen at elevene skulle referere til minst én tekst og lage sin egen overskrift til teksten.

I Oppgave B4 skulle elevene ta utgangspunkt i et bilde fra forberedelsesheftet som viser en gruppe mennesker som står i kø på gaten utenfor døren til et Blåkors-kontor. Eleven skulle

skrive en tekst som handlet om møtet mellom to av personene i køen og beskrive ulike årsaker til at de står der, temaet «urettferdighet i verden» skulle være en del av teksten. Elevene kunne selv velge hvilken tekstsjanger og overskrift som passet best til temaet. Teksten skulle være del av en fiktiv tekstsamling i skolesammenheng.

Det er ikke oppgitt hvor mange sider det var forventet at elevene skulle skrive på hver oppgave. Ut ifra datamaterialet er det tydelig at de fleste elevene har skrevet en kortere tekst på oppgave 1a og en lengre tekst på oppgave 2. Dette kan kanskje ha hatt noe å gjøre med at formen og formuleringen på oppgave 1a bærer mer preg av å være et typisk «spørsmål» som er velkjent fra andre typer prøver man har i grunnskolen og som ikke legger opp til at det skal skrives en lengre tekst. Oppgave 2 har på alle deloppgavene en mer typisk tekstopp-gaveformulering som kanskje kan ha virket mer gjenkjennelig for elevene fra tidligere skriveoppgaver i faget norsk.

Vurderingsskjemaet som er brukt ved skrivedagen er et skjema med rubrikker tilknyttet hvert enkelt vurderingskriterium, i rubrikkene har læreren gitt en skriftlig beskrivelse av elevens kompetanse (Vedlegg 5). Kriteriene tilsvarer de som er brukt i den nasjonale eksamensveiledningen for måloppnåelse ved skriftlig eksamen i norsk hovedmål og sidemål under hovedområdene *Skriftlig kommunikasjon* og *Språk, litteratur og kultur* (Vedlegg 4).

Begge tekstopp-gavene er vurdert på det samme skjemaet. Vurderingskriteriene inneholder hver for seg en rekke oppsummerende punkter over hva det forventes at eleven har med i tekstene. Kriteriene er:

Førsteintrykk

- Kommunikasjon med mottaker ut fra oppgaven

Innhold og ev. bruk av kilder

- Svar på oppgavene
- Tekstforståelse
- Faglig kunnskap
- Innhold
- Ev. kildebruk

Oppbygging

- Tematisk sammenheng
- Struktur
- Relevante skrivemåter for teksttypen
- Klar hensikt

Språk og stil

- Språkføring i samsvar med innhold, formål, mottaker og medium
- Fagspråk
- Virkemidler
- Ordforråd
- Setningsbygning
- Tekstbinding

Formelle ferdigheter

- Ortografi
- Tegnsetting
- Formverk
- Oppgir kilder dersom kilder er brukt

Nederst på skjemaet er den rubrikk med plass til oppsummerende tallkarakter.

4.7 Utvelgelse av tekster

Av de totalt 20 elevteksten jeg hadde fått bruke til prosjektet var det en jeg ikke kunne bruke fordi de foresatte til eleven ikke ønsket det, samt en tekst hvor sluttkarakteren ikke er skrevet ned. På grunn av tidsrammene og prosjektets størrelse var det derfor viktig å avgrense mengden data som skulle brukes til analysen, av den grunn ble jeg nødt til å gjøre et utvalg fra samlingen på totalt 18 tekster. Jeg kom frem til at et utvalg på 10 tekster ville være en

passende størrelse for dette prosjektet. På forhånd hadde jeg regnet ut at karaktersnittet av de totalt 18 tekstene var 3,44. Dette var veldig nært det ideelle tallet 3,5, som er snittet av lik fordeling av alle mulige karakterer mellom 1 og 6. Med dette som utgangspunkt ble det naturlig å gjøre et utvalg av 10 tekster som passet innenfor karakterintervallene 1-2, 3-4 og 5-6. Intervallene jeg har valgt å bruke tilsvarende de som er brukt i den nasjonale eksamensveiledningen for måloppnåelse ved skriftlig eksamen i norsk hovedmål og sidemål (Vedlegg 4). Intervallene 1-2, 3-4 og 5-6 er blitt kalt for C, B og A-sjiktet og elevene innenfor hvert enkelt intervall har fått oppdiktet navn som begynner på samme forbokstav som tilhørende sjikt.

De 5 utvalgte elevtekstene med karakteren 5 og 2 er valgt på grunnlag av at de var de eneste i den totale tekstsamlingen med karakter innenfor øverste og nederste sjikt. De resterende tekstene i karaktersjiktet 3-4 ble lagt i en bunke, og fra den ble de resterende tekstene trukket tilfeldig.

Elevenes kjønn har ikke vært en medbestemmende faktor i dette masterprosjektet og utvalget er derfor ikke tilpasset lik kjønnsfordeling. Her må det likevel legges til at både gutter og jenter er representert i utvalget.

4.8 Utførelsen av undersøkelse

Å analysere betyr å dele opp det man observerer i biter eller elementer. I en dokumentanalyse handler det om å finne mening i tekstene man studerer og se etter spor og kjennetegn på mønstre som går igjen i tekstmaterialet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.94). Gjennom å kjenne et mønster kan man tyde noe egenartig ut av datamaterialet og samtidig legge et grunnlag for å tydeligere se hvilke avvik som er presentert. I det følgende delkapittelet vil jeg redegjøre for prosessen fra jeg mottok datamaterialet frem til utvelgelsen av kategoriene som undersøkelsen er basert på.

Før jeg fikk utdelt datamaterialet som er brukt i denne undersøkelsen hadde jeg på forhånd lest meg opp på faglitteratur som omhandlet temaet skriftlig vurdering.

Det naturlige første skritt i analyseprosessen av datamaterialet var å lese gjennom ressursheftet, eksamensveiledningen og oppgaveordlyden til de ulike oppgavene elevene kunne velge mellom. Etter dette leste jeg igjennom alle tekstene elevene hadde skrevet. Ut ifra dette dannet jeg meg et helhetsbilde over hvilke nivå de forskjellige elevene var på og hvordan oppgavene var blitt løst. Jeg startet så med å lese igjennom vurderingsskjemaene som

læreren hadde fylt ut og så nærmere på hvilke karakterer elevene hadde fått. Etter dette gikk jeg mer nøye igjennom de enkelte elevtekstene og studerte hvilke margkommentarer som var skrevet inn og hvilke tegn og symboler som var blitt brukt av læreren. Jeg sammenliknet margkommentarene med de tilhørende vurderingsskjemaene og tok nødvendige notater.

Etter å ha plukket ut de tekstene med tilhørende vurderingsskjemaer som skulle brukes i dette prosjektet, begynte jeg å transkribere inn lærerkommentarene fra skjemaene og tekstene på programmet *Word*. Det viste seg å være mer oversiktlig å sette de transkriberte kommentarene inn i lister og rader på et regneark i programmet *Excel*. På denne måten kunne jeg lettere avgrense de ulike tilbakemeldingene og legge et bedre grunnlag for å se etter mønster og avvik og hvilke data som trengtes å bli studert grundigere.

Jeg begynte så å sette fargekoder på tilbakemeldinger som refererte direkte og indirekte til margkommentarer, her ble også overstrykninger, symboler for inndeling i avsnitt og spørsmålstejn i marginen tatt med. Totalt fylte regnearket to A3-sider, det var da brukt liten skriftstørrelse, slik at mest mulig data kom på færrest mulig sider.

Nå som datamaterialet var blitt mer avgrenset, begynte arbeidet med å finne ut og notere hvilke koder jeg oppdaget i tekstmaterialet. Til slutt kom jeg frem til cirka 15 koder som jeg mente var relevante og representative for de gitte lærerkommentarene.

Det var nå oppstått en ny utfordring med å forstå hva jeg ønsket å gjøre videre med kodene. De måtte brukes på en slik måte at jeg kunne fortelle noe om datamaterialet og ikke kun fragmentere bruddstykker uten en overordnet synlig sammenheng. Jeg begynte så påny med å lese igjennom de fagartiklene som tok for seg teori om skriftlig vurdering. Nå som jeg hadde bedre oversikt over datamaterialet ble det lettere å konkretisere problemstillingen til prosjektet og å avgrense hva slags faglitteratur som var mest relevant for denne studien.

På dette tidspunktet var det nødvendig å bestemme hvilke kategorier jeg skulle bruke til å inndelegge de ulike skriftlige tilbakemeldingene. Det mest nærliggende ble å ta i bruk Norm-prosjektets kategorier, dette var et forskningsprosjekt av nyere dato og som hadde svært mange likheter med min egen problemstilling. I tillegg til dette hadde jeg registrert at nesten all litteratur jeg kom over som handlet om skriftlig vurdering refererte til forskerne Hattie & Timperley sitt forskningsprosjekt som er oppsummert i artikkelen *The power of feedback* fra 2007. Dette var også en grunnleggende komponent i Norm-prosjektet. Jeg valgte derfor å utvide mitt eget prosjekt med kategorier som inneholdt kommentarer som oppfylte kravene til effektiv tilbakemelding som er beskrevet i artikkelen.

Jeg har med utgangspunkt i forståelsen av vurderingskriterier som grunnlag for lærerens bedømmelse av elevens tekster valgt å tolke margkommentarene i tekstene som en integrert del av helhetsvurderingen. Jeg har med andre ord ikke gjort noe kategorisk skille mellom de skriftlige tilbakemeldingene i vurderingsskjemaene og lærerens skriftlige kommentarer i tekstene.

Læreren har brukt ett felles vurderingsskjema til begge deloppgavene A og B for hver elev, jeg har derfor heller ikke gjort noe tydelig skille mellom deloppgavene i utformingen av kategoriene i denne undersøkelsen.

4.9 Beskrivelse av kategoriene som er brukt i undersøkelsen

Vurderingsskjemaet som er brukt til skrivedagen har tilnærmet de samme kategoriene som er brukt som rammer i Norm-prosjektet (Solheim og Matre, 2014, s.84). Det er et enkelt unntak og det er vurderingskriteriet Teiknsetting og bruk av skriftmediet, som er en egen kategori i Norm-prosjektet, noe som ikke er med på vurderingsskjemaet fra skrivedagen. På dette skjemaet er tegnsetting en del av kriteriet Formelle ferdigheter, mens «bruk av skriftmediet» er utelatt. Dette er en såpass marginal forskjell som er tilnærmet neglisjerbar. Med en slik likhet med Norm-prosjektets kriterier, et prosjekt som nevnt i forrige kapittel ligger svært tett opp til prosjektets problemstilling, ble det derfor naturlig å bruke kriteriene fra vurderingsskjemaet som kategorier i dette prosjektet.

I all hovedsak har jeg studert vurderingskriteriene hver for seg og sammenliknet kommentarene til de ulike elevene, jeg har fokusert på hva læreren har kommentert og hvordan hun har gjort det.

Kategoriene på vurderingsskjemaet som vist i avsnitt 4.4 er i dette prosjektet blitt kalt kategori 1-5.

Til hver kategori er tilhørende margkommentarer som er relatert til det bestemte vurderingskriteriet tatt med som en integrert del. Jeg har vurdert lærerens kommentarer i tekstene ut ifra hvilken funksjon de har og plassert de deretter.

De margkommentarene som er av så generell karakter at de ikke kunne settes inn i en bestemt kategori er oppsummert som en egen kategori 6.

I tillegg til dette har jeg brukt Hattie & Timperley (2007) sine tre spørsmål for effektiv tilbakemelding som ytterligere tre kategorier som har nummer 7-9. Dette er skriftlige tilbakemeldingene som svarer på følgende spørsmål:

- Hvor skal jeg (feed up)? – Målet med skrivingen.
- Hvor er jeg (feed back)? - Hvor eleven befinner seg faglig.
- Hvordan skal jeg gå videre (feed forward)? – Det eleven må gjøre til neste gang.

Jeg har også her valgt å integrere margkommentarene som relateres til disse spørsmålene som en del av hver enkelt kategori. De kommentarene som er av så generell karakter at de ikke passer inn under disse tre kategoriene er plassert i kategori 6.

Tilbakemeldinger som går på ting eleven blir oppfordret til å vurdere selv, har jeg valgt å plassere under kategorien Feed forward. Dette har jeg gjort fordi slike kommentarer bærer preg av å være fremtidsrettet.

I dette tekstmaterialet har jeg ikke funnet noen kommentarer som går på personen selv og ikke prestasjonen, eller tilbakemeldinger som er tydelig emosjonelle. Jeg har derfor ikke brukt dette som egen kategori.

De totalt ni kategoriene som er brukt i denne studien ser samlet sett slik ut:

- Kategori 1) Førsteintrykk
- Kategori 2) Innhold og ev. bruk av kilder
- Kategori 3) Oppbygging
- Kategori 4) Språk og stil
- Kategori 5) Formelle ferdigheter
- Kategori 6) Generelle margkommentarer
- Kategori 7) Feed up-kommentarer
- Kategori 8) Feed back-kommentarer
- Kategori 9) Feed forward-kommentarer

4.10 Etiske sider av prosjektet

I dette masterprosjektet fikk jeg innsyn i tekster skrevet av elever som er ment å bli sett primært av læreren, andre medelever og foresatte. Det har derfor vært nødvendig å vise nødvendig skjønn og følge etiske normer for hvordan datamaterialet skulle behandles og presenteres. I løpet av noen samtaler med læreren til klassen gikk vi igjennom noen praktiske detaljer og ble enige om noen retningslinjer for hvordan materialet skulle behandles og ivareta elevenes personvern på en konstruktiv måte.

Siden navnene på elevene, skolen og de ansatte ikke ble samlet inn var det ikke nødvendig å melde prosjektet inn til Personvernombudet for forskning (NSD). Alle elevene var under 16 år, det var derfor nødvendig å få bekreftet samtykke fra elevenes foresatte (Vedlegg 7). Dette skrivet, samt et formelt samtykkebrev til rektoren på skolen ble godkjent av veileder (Vedlegg 6).

I denne studien er navnene på elevene diktet opp i forhold til karakteren de har fått og navnet til læreren og skolen er ikke tatt med.

I arbeidet med å studere og analysere dokumentene er det blitt tatt hensyn til kildekritikk av datamaterialet for å hindre at informasjonen ikke blir endret, tolket feil eller at dokumentene er falske og dermed invalide.

4.11 Feilkilder

I arbeidet med å analysere datamateriale var det viktig å være seg selv bevisst på at det kan oppstå feil i forskningsprosessen som kan føre til misvisende resultater og dårligere kvalitet på sluttresultatet. I arbeidsprosessen med dette prosjektet har jeg vært nøye med å behandle funnene likt og har ikke tilpasset kategoriene etter dataene.

I selve datamaterialet kunne jeg observere følgende feilkilder.

Diktet av Nils-Aslak Valkepää som er gjengitt under vedlegg 2 i eksamensoppgaven er ikke oppdelt på den måten dikteren opprinnelig har hatt som intensjon (Utdanningsdirektoratet, 2007). Slår man opp kilden under diktet og ser hvordan diktet er presentert på side 2 i «Gávnos, Samisk innhold i kunnskapsløftet – et ressurshefte for lærere i grunnsopplæringen» utgitt gjennom Utdanningsdirektoratet, vil man se at diktet har en tydeligere oppbygging.

Det er også lettere å forstå rytmen og hvordan strofene er bygget opp. I eksamensoppgaven er strofene delt opp på feil sted og satt sammen på en måte som gjør at linjene i diktet går over i

hverandre. Å lese og forstå dikt kan være en krevende øvelse og mye essensiell informasjon kan ofte ligge skjult i rytmen og diktets struktur, det er derfor viktig at man gjengir diktet slik det opprinnelig er ment å se ut visuelt. Dette diktet ble først presentert for elevene på selve skrive dagen og elevene fikk som tidligere nevnt ikke lov til å bruke internett eller annen ekstern kommunikasjon under selve skrive dagen. Det er derfor riktig å antyde at de ikke har hatt en mulighet til å kontrollere om oppsettet til diktet var riktig. Dette kan ha medført at elevene ikke har fått oppleve diktet slik det var ment å være opprinnelig. Konsekvensen av dette kan være at mye potensiell informasjonsverdi fra diktet som kunne ha blitt brukt i oppgave A1, ikke har nådd elevene. Dette kan igjen ha påvirket de endelige resultatene på skriveprøven.

I nærstudier av slike typer dokumenter skrevet av elever og rettet av læreren var de i noen tilfeller krevende å forstå skriften til læreren. Håndskrift vil alltid ha et subjektivt preg som ikke alltid er entydig tolket av utenforstående. Dette gjelder ikke kun håndskriften alene, men også symboler, tegn og forkortelser som er en del av de skriftlige tilbakemeldingene til elevene. Her kan det legges til at det også kan være skjulte spor av intern kommunikasjon mellom lærer og elev som i dette tilfelle har vært umulig for meg, som en ekstern tredjepart å fange opp.

I transkriberingsfasen oppsto det noen enkle situasjoner hvor det var tegn eller symboler som ikke entydig lot seg overføre til skrift. I slike situasjoner ble jeg nødt til å utøve nødvendig skjønn som ikke gikk betydelig ut over informasjonsverdien av det som ble transkribert.

5 Resultater

5.1 Presentasjon av resultatene

I denne delen av oppgaven presenteres resultatene i prosjektet. Disse baserer seg på datamaterialet som utgjør de skriftlige tilbakemeldingene i vurderingsskjemaene og margkommentarene til hver enkelt elevs tekst. Med utgangspunkt i problemstillingen om hva læreren kommenterer og hvordan tilbakemeldingene uttrykkes blir resultatene presentert på følgende måte.

Hver kategori starter med en kort innledning som oppsummerer innholdet i den bestemte kategorien. Etter dette presenteres noen få eksempler på kommentarer som representerer et større utvalg av tilbakemeldinger av lik karakter. Videre følger eksempler på kommentarer som skiller seg ut fra resten og som utgjør de tydeligste eksemplene på avvik. Til slutt oppsummeres de mest representative margkommentarene og viktige unntak.

Kategoriene 7-9 som tar for seg feed-kommentarene følger et litt annet mønster enn de øvrige. Her innledes hver kategori med en kort oppsummering av hva den består av og en beskrivelse av hvor den bestemte feed-kommentaren er naturlig å finne i datamaterialet ut ifra hvordan feed-spørsmålet er stilt.

5.1.1 Kategori 1) Førsteintrykk

Ved dette vurderingskriteriet forventes det at tekstene skal kommunisere et skriftlig svar på oppgavene elevene har fått utdelt. Elevene må gjennom besvarelsene vise at de har et bevisst forhold til hvordan de har ordnet teksten og i hvilken rekkefølge informasjonen i tekstene kommer. Elevene blir vurdert etter hvor tydelig og presist svaret på oppgavene er formidlet. Ved dette vurderingskriteriet har læreren ikke gjort noe skille mellom A- og B-delen av elevenes tekster.

Læreren har ved dette kriteriet i all hovedsak brukt et enkelt ord til å kommentere elevens kompetanse. Kommentarene: «Ja», «delvis» og: «nei» er gjennomgående brukt på nesten alle elevtekstene i undersøkelsen. Denne formen for tilbakemelding skiller seg ut fra resten av de skriftlige kommentarene i vurderingsskjemaet som i all hovedsak er formulert i lengre setninger.

Det er et unntak, og det gjelder eleven Camilla. Her har læreren i tillegg til kommentaren: «Ja» skrevet:

«Du kommuniserer fint med leseren, men ikke i forhold til det oppg. spør etter»

Det er i all hovedsak ingen margkommentarer i datamaterialet som har en tydelig sammenheng med vurderingskriteriet Førsteintrykk. Elevene som har fått kommentarene: «Ja», «Delvis» og: «ikke i forhold til det oppg. Spør etter» har heller ikke fått noen margkommentarer som kan underbygge disse tilbakemeldingene.

5.1.2 Kategori 2) Innhold og ev. bruk av kilder

Under dette vurderingskriteriet står det følgende punkter til: Svar på oppgavene, tekstforståelse, faglig kunnskap, innhold og ev. kildebruk.

Dette vurderingskriteriet tar utgangspunkt i en forventning om at tekstene skal være i stand til å ha et innhold som samsvarer med det den gitte oppgaven spør etter, igjennom tekstene må elevene også vise forståelse for innholdet i tekstvedlegget til oppgaven og være i stand til å bruke relevante kilder. I tillegg til dette må de vise faglige kunnskaper ved å knytte det opp mot temaet i oppgaven og ha et innhold i tekstbesvarelsen med utdypning og utvikling.

I all hovedsak bedømmes tekstene etter i hvilken grad de fremstår som selvstendige og fremviser en nyansert forståelse av hovedinnhold og detaljer, samt i hvor stor grad de klarer å belyse temaet ved bruk av faglige kunnskaper og har et innhold som er utdypende og som også har en utvikling.

Et fellestrekk for nesten alle kommentarene er at læreren skiller mellom elevens oppgavebesvarelser ved å referere til: «..A-delen..» og: «..B-delen..» og markerer ved dette vurderingskriteriet et tydelig skille mellom de to tekstene hver enkelt elev har skrevet. I tillegg kommenteres det på de fleste tekstene om eleven har klart å svare på oppgaven og hva som eventuelt mangler.

Noe som kommer tydelig frem er at alle kommentarene til halvparten av elevene i utvalget er veldig like i oppbygging og lengde. Dette er gjelder alle elevene i det øvre karaktersjiktet. Kommentarene består i hovedsak av to hovedsetninger som har et svært generelt og oppsummerende innhold. Eksempler på dette er kommentaren til Børge:

(Børge)

«Ja, du svarer relevant i forhold til det oppg. spør etter. B-delen din er jevnt over bedre enn A-delen»

Kommentarene til de resterende elevene i det lavere karaktersjiktet er alle betydelig lengre og har et innhold som i større grad inneholder inngående beskrivelser av hva elevene mester og hva som mangler. Det er likevel også deler av tilbakemeldingene som har noen likhetstrekk med de øvrige ved å være generelle og oppsummerende.

De mest tydelige eksemplene på dette er kommentarene til Bodil og Christian:

(Bodil)

«A-del: Ja, her svarer du på oppg. B-del: Her bommer du dessverre på oppg. Leseren skjønner at hovedpers har det vanskelig og må kjempe en lang kamp for å bli en del av de andre. Men hovedpers. Kjemper egentlig ingen kamp – det er jo tilfeldigheter/de andre som gjør at dette går bra.»

(Christian)

«I A-delen glemmer du å referere til de to tekstene, noe som dessverre trekker ned karakteren. Ellers fint at du er innom de tre punktene (samf. forhold, verdier og tenkemåte). A-delen: Fint svar på oppg. Bra at du har med tankene til hovedpersonen.»

Det er to tilfeller av direkte referanser fra vurderingskriteriet Innhold og ev. bruk av kilder til margkommentarer i teksten og det er kommentarene til Agnete og Birgitte:

(Agnete)

«Se merknader i A-delen. Du viser tekstforståelse og har med noe relevant, men her er det også noen mangler.»

I teksten har læreren skrevet til første setning i A-delen av oppgaven:

«Forklar hvilket dikt».

I marginen på samme oppgave er det skrevet kommentaren:

«Fint m/eks. Savner eks. fra diktet» og:

«Relevant? Hva sier tekstene? Ikke hva du mener».

(Birgitte)

«A-del: Se kommentarer i teksten.»

I begynnelsen av teksten har læreren strøket over 3 lengre setninger og skrevet:

«Fint. God start. Tydelig for leseren».

I siste del av oppgaven hvor Birgitte går inn på temaet i oppgaven har læreren markert nesten all teksten og skrevet kommentarene:

«Ikke relevant» og: «Handler mer om identitet»

De resterende margkommentarene som kan knyttes opp mot dette vurderingskriteriet har alle det til felles at de poengterer at eleven enten ikke har brukt diktet eller glemte å henviser til diktet som kilde.

5.1.3 Kategori 3) Oppbygging

Dette kriteriet inneholder punktene: tematisk sammenheng, struktur, relevante skrivemåter for teksttypen og klar hensikt. Sammenfattet er dette et vurderingskriterium som bedømmer tekstene etter i hvilken grad de utgjør en tematisk sammenhengende tekst med en klar hensikt. Tekstene blir vurdert etter i hvilken grad de er strukturert på avsnitts- og tekstnivå, samt bruken av skrivehandling som sjanger med sentrale formålstjenlige bestanddeler tilpasset den gjeldende sjangeren og tekstens formål.

På samme måte som ved forrige vurderingskriterium har læreren gjort et skille mellom A og B-delen av tekstene.

Et fellestrekk for nesten alle kommentarene er at de i ulik grad etterlyser formelle ting som overskrift, innledning, avslutning på spesielt oppgave A. Mangel på tydelig avsnitt er også en ting som læreren etterlyser ved flere av tekstene. Et annet fellestrekk for alle tilbakemeldingene er at de stort sett er på cirka 2-3 hovedsetninger jevnt over for alle elevene.

Et dekkende eksempel på denne typen kommentarer er hentet fra Camilla sitt skjema:

(Camilla)

«Husk avsnitt. Dette mangler i hele B-delen. I A-delen burde ha tatt med overskrift, innledning, hoveddel og avslutning».

Et unntak fra resten er tilbakemeldingen til Børge:

(Børge)

«Generelt sett god struktur i B-delen. Side 3-sult → Jeg kan forklare deg hvis du spør. A-del: se merknader»

Denne kommentaren skiller seg ut fra resten ved at her har læreren brukt pronomenet «Jeg» og det er med på å gjøre at tilbakemeldingen får et mer personlig preg og gjør læreren mer nærværende i den skriftlige kommentaren. Den skiller seg også ut på den måten at læreren stiller seg selv til disposisjon for eleven og tilbyr konkret hjelp og veiledning.

Nesten alle margkommentarene som har utgangspunkt i vurderingskriteriet Oppbygging har det til felles at de alle er i oppgave A. Samtlige av de er tilbakemeldinger som etterlyser innledning, avslutning og overskrift.

Det er to unntak som skiller seg ut fra resten og de er begge margkommentarer til Børge sin B-oppgave:

(Børge)

«Sult – Jeg kan forklare deg oppg. ordlyden» og:

«Her bringer du inn et nytt moment. Ikke ta med noe nytt inn i en konklusjon»

Den første kommentaren er en henvendelse til det læreren har skrevet i vurderingsskjemaet og er innholdsmessig nesten identisk. Den andre kommentaren er skrevet helt til sist i Børge sin oppgave og tar utgangspunkt i avslutningen på teksten.

5.1.4 Kategori 4) Språk og stil

Dette kriteriet inneholder punktene: Språkføring i samsvar med innhold, formål, mottaker og medium, fagspråk, virkemidler, ordforråd, setningsbygning og: tekstbinding. Oppsummert er dette forventninger om at tekstene skal inneholde en språkstil med virkemidler og et fagspråk som passer til innholdet, formålet og mottaker. Det kreves også at eleven klarer å skrive korrekte forståelige setninger med variasjon, og er i stand til å få teksten til å henge sammen som en enhet.

Ved dette vurderingskriteriet har ikke læreren valgt å konsekvent dele opp kommentarene ut ifra tekstoppavene A og B, men det er gjort i noen enkle tilfeller.

Mesteparten av kommentarene er på cirka 3 hovedsetninger, noen få er litt lengre. Nesten alle tilbakemeldingene kommenterer språket til de ulike elevene, men går ikke inn på å utdype spesifikke ting på setningsnivå eller bruk av språklig virkemidler. De fleste kommentarene som går på språket er av generell karakter og oppsummerer om det er variasjon, klart språk eller god flyt i elevenes tekster.

Eksempler på dette er kommentaren til Anna og Birgitte:

(Anna)

«Tydelig for leseren. Klart språk. Teksten fungerer, språklig sett, fint»

Her har læreren laget en fellesklamme rundt alle punktene under vurderingskriteriet som peker mot kommentaren. Dette kan bety at Anna innfrir forventningene til alle delnivåene på vurderingskriteriet på en tilfredsstillende måte

(Birgitte)

«Lett for leseren å følge med i B-delen. A-delen er litt mer varierende, men starten der er veldig tydelig for leseren»

Det er noen unntak som skiller seg ut fra resten av kommentarene, det første er kommentaren til Astrid:

(Astrid)

«Tydelig og klart. B-delen er bedre enn A. Fint at du varierer med f.eks dialog-dette gjør teksten mer levende.»

Her har læreren uttrykt seg litt mer konkret enn i de øvrige tilbakemeldingene. Ved å trekke frem virkemidlet dialog fra elevens tekst og kommenterer det kort, er læreren med på å utype hva som gjør at teksten inneholder kvaliteter.

De resterende unntakene er kommentarer som henviser enten direkte eller indirekte til tekstene ved å oppfordre til å se etter merknader som læreren har lagt inn. I tillegg til dette har kommentarene det til felles at de alle sammen beskriver konkrete mangler ved språket til elevene og legger opp til at elevene enten må bearbeide tekstene sine eller være mer bevisst på å jobbe med formelle ting ved språk og setninger:

(Børge)

«Stort sett fin flyt. Se ellers merknader. Henvender deg fint til mottakeren. Se merknader jeg – dvs. 2 og jeg – dine s.3. Dette må du være nøye på. Virker «forvirrende» for leseren.»

(Christian)

«Dette må du jobbe mer med fram til eksamen. Ta deg god tid-les korrektur. Vær nøye med tegnsetting, stor/liten bokstav o.l. Bruk kontekstboka»

Nesten alle margkommentarene har det til felles at de enten tar utgangspunkt i formelle ting som ordforråd og setningsbygning eller fokuserer på setninger som ikke er tydelig nok formulert eller som er overflødige.

Det er flere tilfeller av henvisning mellom vurderingskriteriet og margkommentarene som alle er uttrykt som en oppfordring til eleven ved å se til merknadene i tekstene. De fokuserer utelukkende på formelle ting som manglende ordforråd, ufullstendige og lange setninger. Disse merknadene er uttrykt med ringer rundt ord som gjentas for ofte, lange setninger er

markert med margstreker og ufullstendige setninger er i all hovedsak markert med parenteser eller at de bestemte setningene er understreket. I tillegg til dette er det tilhørende margkommentarer som forklarer lærerens bruk av rettesymboler. Eksempel på dette er hentet fra Birger sin tekst, oppgave B:

(Birger)

«Han – ordvalg → variasjon».

De resterende margkommentarene som hører hjemme under vurderingskriteriet Språk og stil er kommentarer som enten stiller spørsmål ved innholdet i enkelte setninger eller uttrykker at bestemte setninger er overflødige. Eksempler på dette er hentet fra Agnete sin tekst, oppgave B og Anna, oppgave B. Her er setningene i elevenes tekster sitert for å tydeliggjøre hvordan margkommentarene kommer til uttrykk:

(Agnete)

«Det er vanskelig å si på dette tidspunktet, og jeg tror neppe at de aller mest kjente personene som har levd, visste at de ville bli veldig kjent i en alder av 16»

Denne setningen er markert med en margstrek og følgende kommentar:

«Les denne setninga en gang til. Ser du at den kan misforstås?»

(Anna)

«Noen bringer oss et steg nærmere metthet, noen et steg tilbake. Men en ting er sikkert: metthet kan alle nå»

Denne setningen er markert med en parentes og tilhørende margkommentar:

«Bedre uten?»

5.1.5 Kategori 5) Formelle ferdigheter

Dette kriteriet består av punktene: ortografi, tegnsetting, formverk og oppgir kilder dersom kilder er brukt. Dette er forventninger om at tekstene skal inneholde vanlig rettskriving,

tegnsetting og at elevene klarer å bruke reglene i formverket på en riktig måte. Elevene skal også vise riktig bruk av eksterne kilder i skriveoppgaven og være i stand til å henvise til de i teksten han eller hun skal skrive.

Ved dette vurderingskriteriet har læreren ikke gjort noe skille mellom A- og B-delen av elevenes tekster.

Det mest typiske for tilbakemeldingene ved dette vurderingskriteriet er at læreren har skrevet korte kommentarer på 1-3 setninger til alle elevene i A- og B-sjiktet og lengre kommentarer til to av elevene i C-sjiktet. Det er ikke spesielt stor variasjon mellom kommentarene til alle elevene i A- og B-sjiktet, de er alle korte og generelle. Kommentarene bærer preg av å være oppsummerende og går ikke detaljert inn på hvert enkelt punkt under vurderingskriteriet. De mest typiske og representative kommentarene på dette er hentet fra skjemaene til, Birger og Camilla:

(Birger)

«God rettskrivning. Har god kontroll».

(Camilla)

«+Positiv utvikling. Veldig mye bedre enn da du starta i 8.k. 3+ språklig sett»

De resterende elevene i C-sjiktet og Bodil har fått tilbakemeldinger som er litt lengre og noen av de peker på konkrete ting elevene må jobbe videre med. Spesielt er det kommentaren til Christian som skiller seg ut fra resten:

(Christian)

«Bruk Kontekst-basisboka aktivt når du skriver slik at tegnsettinga di blir riktig. Se f.eks. første avsnitt A-del her ser du at det blir ei veldig lang setning. Del opp, da blir det lettere for leseren.»

Her har læreren tatt med et konkret eksempel og i tillegg oppfordret eleven til å ta i bruk læreboken i norskfaget når han skal arbeide med tegnsetting.

Charles har fått en kommentar som ligner litt på de i A- og B-sjiktet, men skiller seg også tydelig ut ved at den er mer oppfordrende og forteller helt konkret hva elevene må jobbe med videre:

(Charles)

«Husk komma foran og, eller, men, for. Lær og/å reglene. + God rettskriving»

Margkommentarene som har utgangspunkt i vurderingskriteriet Formelle ferdigheter har det til felles at de alle er uttrykt med markeringer i form av tegn. Disse symbolene er hovedsakelig understrekinger av ord som er feil stavet, overstrekinger av overflødige ord og setninger. Det er også markert ringer rundt og/å-feil, komma er markert hvor det mangler, ordelingsfeil er markert med en strek og markeringer er satt under i starten av ord som mangler stor bokstav. Læreren har også valgt å skrive inn ord som mangler i setninger, dette er i all hovedsak konjunksjoner, preposisjoner og pronomen, men også feil endelse i flertall er utfyllt med tekst.

I Christian sine to tekster er det i tillegg til markeringer med rettetegn og symboler tilføyet to steder følgende kommentar i marginen:

(Christian)

«Tegnsetting»

Det er en klar tendens at elevene i A-sjiktet har fått minimalt eller nesten ingen markeringer av formelle feil og mangler i tekstene sine. Elevene i B- og C-sjiktet har fått cirka 7-10 markeringer hver, men det er vanskelig å finne noe som tyder på et gjennomgående mønster eller tendens i forholdet mellom karakter og antall markerte rettelser.

5.1.6 Kategori 6) Generelle margkommentarer

Denne kategorien inneholder de margkommentarene som ikke lar seg kategorisere i de øvrige kategoriene. Disse kommentarene er generelle og korte og forteller svært lite utover å være en type positiv bekreftelse på noe bestemt i tekstene. De er også svært like.

Et representativt eksempel på dette er hentet fra Bodil sin tekst, oppgave A. Her er elevens tekst sitert for å gjøre eksemplene mer forståelige:

(Bodil)

«I diktet skrevet av Nils-Aslak beskrives det at verden har mange folkeslag. Teksten er også skrevet ut ifra et samisk miljø. De samiske samfunnsforhold framstilles som om de ikke er optimale. Jeg tolker det slik at han aksepterer andres folkeslag, men selv ikke blir akseptert»

Ved siden av disse to setningene har læreren skrevet følgende i marginen:

«Bra!»

Denne typen margkommentarer til tekstene er å finne hos nesten samtlige elever i A-,B- og C-sjiktet og er svært likt fordelt.

5.1.7 Kategori 7) Feed up-kommentarer

Feed up er tilbakemeldinger som går på målet med skrivingen. I denne studien må konteksten forstås som at oppgaveordlyden til de ulike oppgavene etablerer den grunnleggende rammen for akkurat dette.

Med utgangspunkt i datamaterialet bestående av lærerens skriftlige tilbakemeldinger er Feed up-kommentarer i denne sammenhengen avgrenset til å gjelde de skriftlige kommentarene som går inn på hvor godt skriveoppgavene er gjennomført og hva som mangler. Disse bestemte formene for tilbakemeldinger som retter seg mot målet med oppgaven er representert i kommentarene ved samtlige kriterier i vurderingsskjemaene. I denne kategorien er også kommentarer som indirekte peker på dette tatt med.

Førsteintrykk

Det mest tydelige eksemplet på en Feed up-kommentar ved dette kriteriet er tilbakemeldingen til Camilla:

(Camilla)

«Ja du svarer relevant i forhold til det oppg. spør etter. B-delen din er jevnt over bedre enn A-delen»

Her har læreren tegnet en strek til punktet *kommunikasjon med mottaker ut fra oppgavene* og skrevet: «ja» og «nei» ved siden av punktet.

De resterende kommentarene ved dette vurderingskriteriet består alle av kommentarene: «ja» eller «delvis» og forteller ikke annet enn at de er bekreftelser på enten full måloppnåelse eller delvis innenfor gitte forventninger.

Innhold og ev. bruk av kilder

(Birigtte)

«A-del: Se kommentarer i teksten. B-del: Teksten skulle publiseres på nettsida «innsats nytter» og du skulle fortelle om en kamp. Dette er veldig uklart for leseren. Dette trekker dessverre ned karaktermessig»

Denne kommentaren forteller konkret hva formålet med oppgaven er og bruker dette til å få frem avstanden mellom målet med oppgaven og elevens skriftlige prestasjon.

Oppbygging

(Birgitte)

«Fine avsnitt. B1 – her viser du at du kan sjangeren fortelling».

Denne kommentaren er innholdsmessig svært generell, men forteller indirekte at eleven klarer å bruke sjangeren fortelling på en formålstjenlig måte som er en del av målet med skrivingen.

Språk og stil

(Anna)

«Tydelig for leseren. Klart språk. Tekstene fungerer, språklig sett, fint»

Her er det tegnet en fellesklamme rundt alle punktene til vurderingskriteriet som peker mot kommentaren, dette må forstås som at eleven har oppnådd full måloppnåelse innenfor dette vurderingskriteriet selv om det ikke uttrykkes entydig i klartekst.

Formelle ferdigheter

Alle kommentarene innenfor vurderingskriteriet *Formelle ferdigheter* er enten korte, generelle bekreftelser på hva elevene mestrer eller hva elevene må jobbe videre med. Ingen av de går konkret inn på målet med oppgaven eller vurderingskriteriet.

Det er i all hovedsak nesten ingen margkommentarer som entydig går inn på målet med skrivingen. Det er et unntak og det er margkommentarene til Camillas tekst, oppgave A:

(Camilla)

«Fint skrevet, men det kreves at du trekker ut flere eksempler/forteller enda mer»

Denne kommentaren antyder noe om at målet med skrivingen er å i større grad referere til kilder utenfor teksten og være i stand til å fortelle på en måte som er dekkende for temaet i oppgaven.

5.1.8 Kategori 8) Feed back-kommentarer

Feed back-kommentarer er tilbakemeldinger som forteller noe om hvilket nivå den enkelte eleven befinner seg på i det skriftlige arbeidet. Dette er kommentarer som hovedsakelig sier noe om hvordan elevene har gjort det på en bestemt oppgave.

I utgangspunktet kan man si at tallkarakteren alene sier noe om hvilket nivå eleven befinner seg på, men karakterene selv sier ikke noe i den forstand at de begrunner og utdyper den gitte bedømmelsen.

Mesteparten av alle tilbakemeldingene i datamaterialet kan tolkes dit hen at de sier noe om nivået til elevene, men Feed back-kommentarer forstått som konstruktive tilbakemelding med læringsfremmende innhold er i denne sammenhengen avgrenset til å være kommentarer som enten kommenterer og begrunner en gitt karakter eller som tar utgangspunkt i

vurderingskriteriene som mål for hvor godt eller dårlig eleven har gjort det. Samtlige tilbakemeldinger fra læreren som svarer på spørsmålet om elevens nivå er å finne ved vurderingskriteriet *Innhold og ev. bruk av kilder*. Her vises de mest representative funnene for denne kategorien.

Innhold og ev. bruk av kilder

(Agnete)

«Se merknader i A-delen. Du viser tekstforståelse og har med noe relevant, men her er også noen mangler. B-delen er topp»

Her refererer læreren til punktet *Tekstforståelse* som en del av tilbakemeldingen og trekker dette inn som for markere en nivåmessig forskjell på tekstenes kvalitet.

(Astrid)

«Tydelig og klart. B-delen er bedre enn A. Fint at du varierer med f.eks dialog -dette gjør teksten mer levende»

Her skiller det mellom tekstene A og Bog kommentaren antyder at det er en kvalitetsmessig forskjell mellom dem. Dette må tolkes dit hen at dette sier noe elevens nivå.

(Birger)

«Dette trekker karakteren opp til 4. Du formulerer deg stort sett klart og tydelig, se ang variasjon s.2»

(Bodil)

«Fin flyt i språket. Tydelig og klart i A-delen. B-delen: Kommer ikke tydelig fra at dette skal i innsats nytter».

(Birgitte)

«Lett for leseren å følge med i B-delen. A-delen er litt mer varierende, men starten der er veldig tydelig for leseren.»

(Camilla)

«Nei. Dette trekker dessverre veldig ned karaktermessig. A-delen skulle visa at innsats nytter – det gjør ikke teksten din. Fint at tankene til Misa kommer fram»

«+Positiv utvikling. Veldig mye bedre enn da du starta i 8.kl. 3+ språklig sett.»

Denne kommentaren går inn på hvilken karakter eleven har fått og formidler til en viss grad hva som mangler for å oppnå en bedre karakter.

5.1.9 Kategori 9) Feed forward-kommentarer

Innenfor denne kategorien er tilbakemeldingene som kan kategoriseres som Feed forward-kommentarer. Dette er tilbakemeldinger som formidler hva elevene trenger å jobbe videre med i et lengre tidsperspektiv og som kan være med på å utvikle de som skriver i positiv retning.

I denne studien er Feed forward- kommentarer avgrenset til å gjelde de skriftlige tilbakemeldingene som bærer preg av å være veiledende for enkelteleven og som uttrykker hva de konkret må jobbe med for å unngå å gjenta feil og mangler neste gang de skal skrive en tekst.

I materialet er det funnet veldig få tilfeller av Feed forward-kommentarer. Felles for mesteparten av tilbakemeldingene er at de kommenterer formelle feil og mangler og nesten alle skrevet ved vurderingskriteriet Språk og stil og Formelle ferdigheter.

Det er et unntak og det er kommentaren til Børge ved vurderingskriteriet Oppbygging:

Oppbygging

(Børge)

«Generelt sett god struktur i B-delen. Side 3 – sult → jeg kan forklare deg hvis du spør. A-del: Se merknader».

I oppgave B har også læreren skrevet en kommentar som henviser til dette. Her er elevens tekst sitert for å gjøre eksemplet mer forståelig:

(Børge)

«Valg er ekstremt viktig for fremtiden min og livet mitt. Flere ting kan påvirke valgene mine. En av dem er sult. Sult kan ha flere betydninger.»

I marginen er det skrevet:

«Sult – jeg kan forklare deg? Oppg.ordlyden».

Denne kommentaren er ikke kun generell, men inviterer også eleven til å ta kontakt med læreren for å få nødvendig veiledning.

Språk og stil

(Børge)

«Stort sett fin flyt. Se ellers merknader. Henvender deg fint til mottakeren. Se merknader jeg-dvs. 2 jeg-dine s.3. Dette må du være nøye på. Virker forvirrende på leseren»

(Christian)

«Dette må du jobbe mer med fram til eksamen. Ta deg god tid-les korrektur. Vær nøye med tegnsetting, stor/liten bokstav o.l. Bruk kontekstboka.»

Kommentaren til Christian skiller seg ut fra kommentaren til Børge ved at den tydeligere legger en plan for hvordan eleven bør jobbe i et fremtidsperspektiv. Tilbakemeldingen til Børge er mer generell, og uttrykker kun hva han må jobbe videre med, men ikke hvordan det skal gjøres.

Formelle ferdigheter

(Bodil)

«Dette kan du. Lær og/å (Bruk kontekstboka)»

(Christian)

«Bruk Kontekst-basisboka aktivt når du skriver slik at tegnsettinga di blir riktig. Se f.eks. første avsnitt A-del her ser du at det blir ei veldig lang setning. Del opp, da blir det lettere for leseren.»

Begge disse kommentarene oppfordrer elevene til å bruke læreboken som hjelpemiddel for å utvikle seg som skrivere. Også her er kommentaren til Christian mer dyptgående enn tilbakemeldingen til Bodil som er veldig kort og generell. Tilbakemeldingen til Christian inviterer også eleven til å studere sin egen tekst og kommer med forslag til hvordan eleven kan hjelpe seg selv med å utvikle seg til å skrive bedre.

Med unntak av Børge sin tekst er det i dette materialet ingen tilfeller av margkommentarer som svarer på Feed forward-spørsmålet.

6 Diskusjon

I denne delen av oppgaven blir funnene fra forrige kapittel sammenfattet og analysert. Resultatene blir vurdert og diskutert ut ifra relevant teori og faglitteratur som tar for seg skriftlig vurderingspraksis og vurdering for læring. Kjernen og utgangspunktet for denne diskusjonen er problemstillingen: Hva har læreren valgt å kommentere og hvordan uttrykkes de skriftlige tilbakemeldingene til elevene?

Etter å ha plassert datamaterialet i ni ulike kategorier og studert de listet opp i rekker og kolonner opp mot hverandre, ble det mer eller mindre mulig å se antydninger til likhetstrekk og forskjeller mellom de og ut ifra det identifisere ulike former for mønstre. For å tydeliggjøre dette på en oversiktlig måte har jeg valgt å presentere funnene på følgende måte.

De ni kategoriene kan ut ifra hva som er typiske for dem flettes settes sammen til å utgjøre tre ulike mønstre eller gjennomgående tendenser blant funnene. Disse tre mønstrene blir i dette kapitlet inndelt i hver sin del og deretter diskutert. Etter dette følger en oppsummering av alle funnene sett under et og sett i lys av det underliggende spørsmålet til problemstillingen: Kan lærerens tilbakemeldinger fungere som hjelp i elevenes skriftlige utvikling?

De tre delene kategoriene er delt inn etter tall og presenteres i stigende rekkefølge. De er som følger:

- 1) Førsteintrykk, formelle ferdigheter og margkommentarer
- 2) Innhold, oppbygging og språk og stil
- 3) Feed up, feed back og feed forward

6.1 Førsteintrykk, formelle ferdigheter og margkommentarer

Kategoriene *Førsteintrykk* og *Formelle ferdigheter* har begge de likhetstrekk at de i all hovedsak med noen enkle unntak består av lite tekst, er svært likt oppbygget og har et knapt oppsummerende preg. De har begge et svært likt mønster som ligner kategorien *Generelle margkommentarer*, det er derfor naturlig å se på de samlet. Margkommentarene som i all hovedsak består av ordene: «Bra» og «Fint» er gjennomgående jevnt fordelt blant elevene og forteller ikke så mye ut over det. Disse funnene er sammenliknet med kommentarene som tok utgangspunkt i kriteriene *Førsteintrykk* og *Formelle ferdigheter* like i den forstand at de er

markeringer på om noe er innenfor eller utenfor «blinken». Samlet sett er disse kommentarene de som skiller seg klart mest ut av alle resultatene i prosjektet.

Det man kan si om disse kommentarene er at de overordnet helt generelle og vide og gir så si ingen videre informasjon som underbygger kommentarene. De korte svarene gir et inntrykk av en form for markering på en sjekklister som enten tilfredsstiller forventningene eller som ikke gjør det, hvor nyansene uteblir. Det er enten innenfor, utenfor eller midt imellom.

Tilbakemeldingene har også det til felles at de fungerer som svar på hvordan de ulike nivåene av oppgaven er blitt oppfylt. Læreren har valgt å fokusere kommentarene sine på de formelle tingene som må være på plass i en ferdig tekst og de må tolkes dit hen at de er rettet mot selve oppgaven.

Kommentarene kan alle defineres som så avgrensede at det blir naturlig å kalle de summative. De er altså av oppsummerende karakter og forteller ikke noe utover å være en form for markert bekreftelse.

Kommentaren: «ikke i forhold til det oppg. spør etter» er også kort, men kan i beste fall tolkes som en indirekte oppfordring til eleven om at det kunne være en god ide å gå tilbake og lese oppgaveteksten en gang til for å undersøke hva man hadde misforstått. Denne kommentaren er ikke veldig tydelig formulert som en veiviser for hva man bør jobbe mer med for å utvikle seg som skriver, men den står i stor kontrast til de øvrige kommentarene ved dette vurderingskriteriet ved at den er formulert som en hel setning. Budskapet til kommentarene skiller seg likevel ikke mye fra de andre ved å ikke fortelle noe mer enn at dette ikke var innenfor.

De gjennomgående kommentarene: «Ja», «Delvis», «Dette kan du», «Bra» og: «Fint» er det Matre og Solheim i artikkelen *Lærersamtaler om elevtekstar* kaller «kvardagsspråk» (Matre og Solheim, 2014, s.225) og videre også vitner om en form for instrumentell bruk av vurderingskriteriene som blir et slags ritual hvor forventningsnormene fungerer som en slags «sjekklister» (Matre og Solheim, 2014, s.227-228).

Matre og Solheim viser også til en forstudie til Normprosjektet fra 2011 hvor lærere som blant annet ble intervjuet om vurderingspraksiser av skriftlige tekster kunne fortelle at de vektla først og fremst å gi tilbakemeldinger om rettskrivning og formverk, samt det som gikk på det faglige innholdet. Videre skriver Matre og Solheim:

«Meir overordna omsyn til funksjonelle aspekt ved tekstane, som t.d. mottakarmedvit og kommunikasjon, blei sjeldan nemde. Heller ikkje utnyttinga av eventuelle multimodale ressursar blei tematisert i særleg grad» (Matre og Solheim, 2014, s.224-225).

Læreren kommentarer i denne studien bærer ikke preg av å ha hovedfokus på rettskriving, de formelle sidene og det faglige innholdet, men samsvarer likevel med funnene fra denne forstudien fra 2011 ved at det er tendenser til å ha et mønster av korte kommentarer som fungerer som en slags markeringsstempel på en tabell.

Mange av de generelle margkommentarene som f.eks: «Bra» og: «Fint» kan på et vis karakteriseres som rosende tilbakemeldinger selv om de ikke har noe spesielt personlig preg. Man kan stille seg spørsmålet om disse kommentarene er så forståelige og entydige for å fremme læring hos elevene at de er innenfor Vygotskijs proksimale utviklingszone, altså så nært opp mot elevene at de selv klarer å omsette kommentarene til noe matnyttig og bruke de til å utvikle seg skriftlig.

På den andre siden kan disse kommentarene også fungere som en naturlig intern kommunikasjonsform mellom læreren og elevene. Dette blir i denne sammenheng spekulasjon, men det er likevel viktig å stille spørsmål ved om elevene selv leser noe mer innbakt i disse kommentarene enn det utenforstående gjør, altså en form for taus informasjon skjult bak de korte tilbakemeldingene. Dette kan være et kodespråk som er utviklet over tid gjennom erfaringer og tett sosial kontakt mellom læreren og elevene i klasserommet. Det er her naturlig å nevne Bakhtin og Vygotskijs teori om språklige verktøy som må være adressert på en slik måte at elevens «stemme» er en del av formidlingen (Imsen, 2009, s.233). Er elevene vant med kommentarer av generell og knapp karakter, vet de kan kanskje også hva slags meningsbærende innhold som ligger bak dem og hvordan de skal leses og brukes.

6.2 Innhold, oppbygging og språk og stil

Kategoriene *Innhold og ev. bruk av kilder*, *Oppbygging* og *Språk og stil* har det til felles at de skiller seg ut fra resten av kommentarene ved at de i alle er lengre og mer fortellende og enn kommentarene ved de andre vurderingskriteriene. Disse skriftlige tilbakemeldingene er de kommentarene i datamaterialet som har tydeligst informasjonsverdi for utenforstående lesere og har ikke karakter av å være markeringer på en sjekkliste, men har mer tekstlig innhold som tydeliggjør hva læreren synes er bra og hva som kunne vært gjort bedre.

Læreren har valgt å gjøre et skille mellom kommentarer som går på oppgave A og B ved *vurderingskriteriene Innhold og ev. bruk av kilder* og *Oppbygging*, men ved *Språk og stil* har ikke læreren konsekvent gjort det samme. Ved dette vurderingskriteriet blir begge tekstene vurdert samlet ved de fleste av elevene, men det er noen få unntak hvor det henvises til A- og B-delen og disse unntakene er spredt over alle elevene i de ulike karaktersjiktene, det er likevel tydelig at kommentarene ved dette vurderingskriteriet har et mer samlet og generelt preg enn de andre.

Et annet gjennomgående mønster er tilbakemeldingene ved vurderingskriteriet *Innhold og ev. bruk av kilder* hvor kommentarene til halvparten av elevene i utvalget er hovedsakelig to hovedsetninger som ligner hverandre ved at innholdet i de er veldig generelt og oppsummerende. Dette kommer tydeligst frem hos elevene i det øverste karaktersjiktet.

Det er en kontrast mellom disse kommentarene og til elevene i det laveste sjiktet, de er alle betydelig lengre og har et innhold som forteller mer enn det generelle inntrykket læreren har hav prestasjonene og går mer inn på hva elevene får til og hva som mangler.

Kommentarene ved vurderingskriteriet *Oppbygging* ligner de allerede nevnte ved at de også består av 2-3 hovedsetninger, dette er jevnt fordelt over alle elevene. Disse tilbakemeldingene er ikke generelle på samme måte, men er like internt ved at de hos nesten samtlige elever etterlyser spesifikke formelle ting som overskrift, innledning og avslutning som uteblir fra tekstene.

De fleste kommentarene læreren har skrevet er enten formet som direktiver til elevene om hva de må forbedre eller som en generell bekreftelse på noe de har fått til, de har altså et slags grunnleggende likhetstrekk med tilbakemeldingene som gikk på kriteriene: førsteinntrykk, formelle ferdigheter og margkommentarer, som er beskrevet i forrige delkapittel. Dyste og Hertzberg bekrefter denne tendensen i artikkelen *Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning?* hvor de viser til Rosenberg (1997) som har sett på en dansk undersøkelse av gymnasielæreres rettinger som blant annet kommer frem til at lærernes kommentarer er langt hyppigere formet som direktiver enn «fremhjælpene» og kun noen få er formet som utdypende spørsmål (Dyste og Hertzberg, 2009, s.40-41).

Det er i denne studien også lite spor å finne i kommentarene av lærerens uttrykk for hvordan man ønsket at elevene skulle ha gjort noe bestemt og underbygget dette med et tydelig eksempel på hvordan det kunne ha sett ut. Dette gjelder også for elevene i det laveste karaktersjiktet.

På den andre siden som også nevnt i forrige delkapittel kan denne formen for skriftlige tilbakemeldinger være noe elevene er vant til og får et utbytte av. Kjell Lars Berge skriver i artikkelen *Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver?*:

«Det er helt avgjørende for troverdigheten til en skriveprøve at lærerne som vurderer og elevene som skriver, er enige seg imellom om hvilken skrivekompetanse som skal vurderes, hvordan elevene forventes å kunne skrive tekster på grunnlag av en slik skrivekompetanse, og hva i tekstene det er lærerne skal vurdere» (Berge,2009, s.47).

Hvis dette stemmer og skriveprøven har en iboende troverdighet, så må dette bety at det er noe som taler for at lærerens skriftlige kommentarer er del av en vurderingskultur som elevene i klassen kan støtte opp om. Det er likevel ingenting som tyder på at denne vurderingskulturen ville bli fattigere ved at man aktivt forsøkte å fornye vurderingspraksisen ved å kontinuerlig utvikle mer varierte tilbakemeldinger.

6.3 Feed up, feed back og feed forward

Kategori 7-9 som tar for seg skriftlige kommentarer som «svarer» på spørsmålene: hvor skal jeg?, hvor er jeg? og hvordan skal jeg gå videre? har alle det likhetstrekket at de ikke er en del av de formelle vurderingskriteriene og har en iboende natur av å være underliggende teoretiske spørsmål man må stille seg i en vurderingsprosess for å gi respons og tilbakemeldinger som kan fungere som en form for strategisk planlegging av elevenes videre utvikling som skriver. Disse spørsmålene er en form for overbygning for hele vurderingen og blir ikke ut ifra funnene i forrige kapittel direkte eller bevisst tatt i bruk. Det er heller ikke forventet at læreren skulle vite om disse spørsmålene før vurderingsarbeidet startet. Siden disse spørsmålene er indirekte og teoretiske blir det derfor naturlig å behandle disse kategoriene samlet.

Kort oppsummert er det en klar hovedvekt av tilbakemeldinger som er orientert i retning av feed back, altså hvor eleven befinner seg nivåmessig. Disse kommentarene er mest konsentrert ved vurderingskriteriet *Innhold og ev. bruk av kilder* og forteller i all hovedsak i hvilken grad elevene har innfridd kravene til tekstoppgavene ofte uttrykt gjennom hva de har fått til og hva som tydelig mangler.

Det er ellers svært få tilfeller av tilbakemeldinger som kan kategoriseres som feed up-kommentarer, altså det som går på målet med skrivingen. De aller fleste av disse er også

veldig avgrenset til hvor godt elevene har gjort det på den bestemte oppgaven og er i likhet med feed back-kommentarene orientert i den retningen at de forteller om hvor elevene har truffet riktig og hvor de har bommet og er med på å redegjøre for hvilken karakter de har fått.

Et viktig unntak som har et lengre perspektiv på hva målet med skrivingen skal være er kommentaren til Birgitte ved kriteriet *Oppbygging*:

(Birgitte)

«Fine avsnitt. B1 – her viser du at du kan sjangeren fortelling».

Dette kan tolkes dit hen at målet ikke bare er å få en god karakter og innfri de tekniske og formelle kravene til å skrive en tekst, men har også en større mening med arbeidet. Det er altså positivt at eleven kan sjangeren fortelling.

Det er også veldig få av tilbakemeldingene i resultatene som kan tolkes som feed forward-kommentarer. De aller fleste av disse går enten på misforståelser med oppgaveordlyden og inviterer elevene til å ta kontakt med læreren for å få dette oppklart eller så dreier det seg om språklige feil på setning- og ordnivå. To av unntakene som er mest illustrerende for et lengre fremtidsrettet perspektiv til enkelteleven er tilbakemeldingene til Christian ved kriteriene *Språk og stil* og *Formelle ferdigheter* hvor læreren oppfordrer eleven til å lese korrektur og aktivt bruke læreboka som hjelpemiddel til å få riktig tegnsetting på plass i arbeidet frem mot eksamen.

Ser man alle kommentarene under ett, har de det til felles at de fleste går på oppgavenivå. Dette er noe Dysthe og Hertzberg allerede har understreket i artikkelen *Den nyttige tekstresponser – hva sier nyere forskning?* hvor forskning viser at 90 % av tilbakemeldinger som lærere gir er på selve oppgaven. Dette er ifølge Hattie og Timperley problematisk, siden ensidig fokus på den enkelte oppgaven gjør det ofte vanskelig å generalisere til andre oppgaver som ligger fremme i tid (Dysthe og Hertzberg, 2009, s.37).

På den andre siden er det spor av alle de tre feed-spørsmålene i lærerens kommentarer og dette forteller noe om at selv om det er en overrepresentasjon av kommentarer som går på selve oppgaven, er læreren likevel i stand til å tenke i de baner Hattie og Timperley mener er utgangspunktet for effektive tilbakemeldinger. Dette er altså noe læreren på et vis selv må være klar over er en fornuftig måte å uttrykke seg på for å fremme læring hos elevene som blir vurdert. Man kan også stille seg spørsmålene om læreren ville uttrykt seg annerledes om

dette hadde vært en vanlig tekstopp-gave elevene skulle skrive i løpet av et lengre skoleår og ikke en prøveeksamen som har et preg av avslutning over seg? Er dette med på å gjøre at feed-back-kommentarene dominerer fremfor de andre spørsmålene som går på målet med skrivingen og veien videre? En innvendig på dette er at de svakeste elevene får tilbakemeldinger, feed-forward, som er tydelige kommuniserte veivisere for hvordan de skal jobbe videre i fremtiden og som i enkelte tilfeller også oppfordrer eleven til å ta kontakt med læreren. Altså er ikke alle kommentarene sett under ett en avsluttende evaluering av elevene, men også en del av et kontinuerlig samarbeidsprosjekt mellom læreren og elevene.

6.4 Kan lærerens tilbakemeldinger fungere som hjelp i elevenes skriftlige utvikling?

Kort oppsummert består resultatene av en blanding av kommentarer som både kan forstås som summative og formative. Det blir derfor naturlig å kommentere dette sett i forhold til at elevene skulle gjennomføre denne skrive-dagen som en test på en reel eksamenssituasjon i norsk skriftlig, hvor de i den situasjonen kun ville få tilbakemeldinger av ren summativ karakter. Det er da riktig å tvile på om dette er den vanlige vurderingspraksisen til læreren som ikke lar seg overføre til andre tekster elevene hadde skrevet tidligere. Her kan man også innvende med at læreren likevel har gitt tilbakemeldinger som både er summative og formative og at sluttproduktet av skrive-dagen er et slags hybrid av en enkeltstående skriveprøve i et lengere undervisningsløp frem mot standpunkt-karakter i norsk skriftlig og en type prøveeksamen.

Om intensjonen bak disse tilbakemeldingene var å gi elevene en oversikt over hva den enkelte trenger å jobbe med frem til den virkelige eksamen, så burde de formative sidene kommet tydeligere frem i de skriftlige kommentarene. De fleste av tilbakemeldingene er på oppgavenivå og dermed avgrenset, de vil ikke ha noe direkte overføringsverdi til en kommende skriftlig eksamen og dermed forsvinner noe av poenget med å ha en slik prøveordning.

Man kan si at de skriftlige tilbakemeldingene ved denne skriveprøven er eksempler på en situasjon hvor grensen mellom summativ og formativ vurdering er uklar. Dette er også et «velkjent paradoks» fra tidligere studier hvor lærerens kommentarer er formet som direktiver for bearbeiding selv om besvarelsen er et endelig produkt, samtidig som det ikke henvises til tidligere tekster elevene hadde skrevet (Dysthe og Hertzberg, 2009, s.41).

Om man tar utgangspunkt i en av de vanligste lærebøkene i norsk for ungdomsskolen *Kontekst 8-10* og ser nærmere på ressurspermen til læreverket beregnet som støttemateriale for norsklærere, vil man i kapittelet *Skriveprosessen – fra tanke til tekst* finne et avsnitt som beskriver respons og evaluering av skriftlige tekster på følgende måte:

«I en skriveprosess må en alltid ha blikket rettet mot sluttproduktet. Det er i prosessen elevene er mest mottakelige for råd og forslag, fordi de vil lage en god tekst. Når teksten er ferdig, må vi fokusere på alt som gikk bra – og ikke på det som gikk dårlig. De fleste av oss lærer mer av egen suksess enn av egen fiasko. Samtidig har elevene krav på å få vite hva de må forbedre, det som med en eufemisme er kalt «vektspunktet» i teksten. (Blichfeldt, Heggem og Larsen, 2006, s.146)

Dette bekrefter oppfatningen av at de skriftlige tilbakemeldingene ofte kan ha en tilbøyelighet til å være avsluttende og summative og har en grunnlinje som ikke skal fokusere så mye på elevens forbedringspotensial i frykt for at dette kan virke mot sin hensikt. Dette er mest rettet mot elevene i det øverste karaktersjiktet som har fått tilbakemeldinger med mindre tekst enn de svakeste elevene og kommentarer som er svært korte og generelle. De kan lett leses dit hen at disse elevene er kommet i mål og ikke trenger så mye «assistanse» fra læreren, men det er likevel ingenting som tyder på at de er fullt utlærte. Det er ingen tekstforfattere som mestrer alle sidene ved det å skrive og som ikke trenger noen aktiv motkraft som kommer med naturlige kritiske innspill på hva og hvordan de skriver sett ut fra hvordan mottakeren vil oppfatte og lese avsenderens tekstlige prosjekt. Det å alltid ha noe å forbedre eller strekke seg etter er et mål i seg selv og er med på å tvinge frem en kontinuerlig fornyelse hos skriveren.

I denne studien er de fleste av lærerens kommentarer enten svært korte og oppsummerende eller så er de direktiver på mangler i teksten eller korte bekræftelser på det elevene har mestret. Det kan godt være at dette fungerer utmerket for læreren og elevene, men det er naturlig å stille spørsmål ved om hva resultatet hadde blitt om læreren hadde utdypet og underbygget tilbakemeldingene med flere henvisninger til elevenes tekster og hypotetiske eksempler på hvordan en setning eller avsnitt kunne blitt bedre skrevet?

Ser man dette fra den andre siden og så antar at denne formen for kommentarer skulle vise seg å være for mangelfulle for flere elever og at de dermed ikke kan nyttiggjøre seg av tilbakemeldingene på en konstruktiv måte må det bety at denne formen for kommunikasjon må gjennomgå en form for bearbeidelse for at den skal fremme læring.

Matre og Solheim kommer inn på noe av dette når de henviser til Parr og Timperleys studie fra 2010 om tilbakemeldinger fra lærer til elev og sammenhengen mellom respons forankret i

pedagogisk kjennskap og fremgang i elevers skriving. Følgende sitat oppsummerer viktigheten av å formidle entydige beskjeder til elevene:

Nøkkelen ligg i å artikulere og gjere tilgjengeleg for skivarane det som er implisitt, og som ofte ligg under medvitsnivået for dei. Slike tilbakemeldingar krev eit språk om tekst og skriving som både elevar og lærarar kan kjenne seg heime i (Matre og Solheim, 2014, s.223).

Uansett om lærerens form for skriftlige tilbakemeldinger fungerer som god vurderingspraksis for elevene eller ikke, så har begge parter ingenting å tape på å kontinuerlig utvikle denne praksisen på en konstruktiv måte ved å stille spørsmål ved gjeldene praksis og prøve ut nye ting. Hvis skriftlig vurderingspraksis er en form for dialog er det ingenting som tyder på at den vil lide under av å bli utforsket og utvidet.

6.5 Oppsummerende drøfting

I dette avsnittet vil det bli formulert et svar på problemstillingene til dette prosjektet. *Hva har læreren valgt å kommentere og hvordan uttrykkes de skriftlige tilbakemeldingene til elevene?*

Læreren har for det meste valgt å kommentere de formelle sidene ved elevenes tekster med utgangspunkt i de fem vurderingskriteriene som danner grunnlaget for tallkarakterene og har ikke valgt å gå veldig dypt inn på innholdet i elevenes tekster. Det er mye som tyder på at det er de grunnleggende tingene som en tekst inneholder som det er rettet fokus på i denne vurderingen fremfor innholdet og elevenes selvstendige uttryksmåte, stil og på hvordan de formidler dette. Kommentarene går for det meste på hvor godt elevene har forstått og svart på de bestemte tekstoppavene på skrive dagen og uttrykker ikke i noen spesiell grad hva slags betydning prestasjonene har for elevene i et fremtidsperspektiv eller målet med det å skrive en slik oppgave. Det blir derfor ikke tydeliggjort hvilken overføringsverdi disse besvarelsene har for de neste tekstene elevene en gang vil skrive og er med på å isolere tilbakemeldingene til et «der og da-fenomen» på selve skrive dagen og ikke utvidet forstand i et lengre tidsperspektiv.

Det er altså det motsatte av det Black og Willams beskriver i artikkelen *Assessment and classroom learning* hvor de understreker at tilbakemeldinger som er summative aktivt bør brukes i den formative vurderingen av elevene i et lengre tidsperspektiv.

Ser man på de skriftlige tilbakemeldingene samlet, viser det seg at det er stor forskjell på hvordan kommentarene er uttrykt mellom de ulike vurderingskriteriene, men innenfor samme

kategori har de mange gjennomgående likhetstrekk. I all hovedsak er kommentarene veldig generelle, lite spesifikke og inngående på hva som er bra og mindre bra i elevenes tekster, de forteller og utbroderer ikke hvilke underliggende mekanismer og mønster som skjuler seg bak de gode eller dårlige tilbakemeldingene, altså fravær av begrunnende resonneringer i tilbakemeldingene som underbygger vurderingen på en lettfattelig måte. Det er unntak fra dette og det gjelder elevene i det laveste karaktersjiktet som har fått kommentarer som står i kontrast med resten ved at de er mer utfyllende og går mer direkte inn på hva de bør jobbe videre med og som entydig forklarer og understreker hva som ligger bak det de får til eller ikke mestrer til fulle.

Hattie & Timperleys tre spørsmål om effektiv tilbakemelding er alle representert i lærerens kommentarer, men tilbakemeldinger som går på selve oppgaven dominerer i høy grad over de to andre spørsmålene som for det meste kommer til uttrykk hos de svakeste elevene. Ser man dette sammen med det mønsteret/tendensen i datamaterialet som består i at de sterkeste elevene får kortere og mer generelle kommentarer som går fra dette mot at de blir lengre, i større grad forklarende og utdypende jo lavere karakter elevene har fått kan man konkludere at det kan virke som læringsfremmende vurdering uttrykt gjennom tilbakemeldinger er mest prioritert for de faglige svakeste elevene og at de sterkeste elevene ikke ville ha samme utbytte av en slik vurderingsform. Når man ser på alle tilbakemeldingene til de sterkeste elevene samlet er det likevel mangler ved tekstene deres og formelle ting som uteblir fra besvarelsene og som læreren etterlyser, disse elevene har altså ikke kommet fullt og helt i mål og har fortsatt en del de må jobbe videre med. I dette prosjektet er det altså lite som tyder på at Hattie & Timperleys tre spørsmål om effektive tilbakemeldinger ikke har et potensial til å være et læringsfremmende verktøy for alle elevene over hele karakterskalaen.

6.6 Avsluttende kommentar og veien videre

Til slutt kan man stille spørsmål ved om elever og lærere vil komme nærmere hverandre og forstå hverandres måte å uttrykke seg på gjennom tegn og symboler ved å invitere til tolkningsfellesskap hvor lærerens språklige uttrykk og koder blir avmystifisert og entydig forklart til elevene. En utvikling av et felles internt metaspråk kan kanskje være med på å synliggjøre for læreren hvordan de skriftlige kommentarene «ser ut» for elevene gjennom deres øyne og i deres bestemte læringssituasjon. Dette kan være med på å gjøre det tydeligere for hvordan tilbakemeldingene kan bli mer entydige og lest og forstått på samme nivå som det læreren hadde som intensjon.

En fellessamtale om skriftlige formulerte tilbakemeldinger hvor kommunikasjonen i seg selv står i fokus kan også være med på å tydeliggjøre og avgrense for både avsenderen (læreren) og mottakeren (eleven) om kommentarene skal være av summativ eller formativ karakter. Vurderingskriteriene er ikke bare en konstruert sjekkliste for å enkelt måle seg frem til elevenes nivå og sluttkarakter, men representerer de viktige grunnleggende søylene en tekst hviler på. Et tolkningsfelleskap kan være med på at elevene ikke bare hører om, men får tilegnet seg erfaring på personlig plan hvilken grunnleggende funksjon de ulike vurderingskriteriene representerer. Elevene kan fra sin side få et tydeligere bilde mentalt om hvilke helt nødvendige ting som hører til en tekst og et forståelig kart over hva som kreves av dem og hva de individuelt må mobilisere for å bli bedre skrivere. Med et bedre grunnleggende fundament i forståelsen av hva en tekst skal inneholde kan elevene bruke mer tid på å fokusere på å utvikle sin egen stil og stemme og det er dermed ryddet mer plass til den kreative siden ved å fremstille en tekst.

Litteraturliste

Bøker

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Fjørtoft, H (2009). *Effektiv Planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Haugaløkken, O., Evensen, L., Hertzberg, F., & Otnes, H. (2009). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk – Korleis støtta elevane si skriving i fag?*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009) *Lærerenes verden..* Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget (2.utgave)
- Quinlan, A.M. (2006). *A Complete Guide to Rubrics: Assessment Made Easy for Teachers, K-college*. Langham, Md: Rowman & Littlefield Education.

Artikler

- Berge, Kjell Lars (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? 44-53. I Haugaløkken, Evensen, Hertzberg, Otnes (red)(2009): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? – Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. (NORM-prosjektet. Rapport 2/2015). Hentet fra http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2015/08/Berge_og_Skar-2015-NORM-rapport2.pdf
- Black, P, & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1). Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0969595980050102>
- Dysthe, O, & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? 35-43. I Haugaløkken, Evensen, Hertzberg, Otnes (red) (2009): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Evensen, L. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. 15-23. I Haugaløkken, Evensen, Hertzberg, Otnes (red) (2009): *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J, & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 81-112.

Igeland, M. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, kapittel 2, 24-34. Oslo: Universitetsforlaget.

Kringstad, T og Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget?. *Norsklæraren*, 4, s. 31-36.

Kvithyld, T (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsing nr. 9*, s. 10-16.

Matre, S, & Solheim, R. (2014). Lærarsamtalar om elevtekstar-mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering. *Alle tiders norskdiraktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. s 219-243. Novus Forlag 2014,.

W. James Popham. (1997) What's Wrong—and What's Right—with Rubrics. *I Educational Leadership*, s.72-75. Hentet fra http://skidmore.edu/assessment/handbook/Popham_1997_Whats-Wrong_and-Whats-Right_With-Rubrics.pdf

Rosenberg, A. (1997). Ret rimeligt! – Om skriftlige kommentarer til danske stile. Upublisert speciale, Københavns Universitet.

Smidt, J. (2009). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, kapittel 6, 63.-73. Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev og lærervurdering*. kapittel 1, 23-38. Gyldendal norsk forlag AS 2009.

Solheim, R & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse – Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsing*. 15, s.76-89. Hentet fra http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf

Nettsider

Kunnskapsdepartementet (2006): Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3: Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring. Hentet 7.mai 2019 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Regjeringen (2017). Fag og læreplaner.

Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/innhold-vurdering-og-struktur/id2356931/>. Lastet ned 13.mars 2017

Utdanningsdirektoratet. (Udatert). Norsk: Veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering etter 10. trinn.

https://www.udir.no/globalassets/upload/vurdering/kjennetegn/norsk_kjennetegn_bm.pdf. Lastet ned 8.desember, 2016

Utdanningsdirektoratet (2016). Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/> Lastet ned 3.september 2017

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006): Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf. Lastet ned 7.mai 2019

Utdanningsdirektoratet. (2007). Gávnos - Samisk innhold i Kunnskapsløftet – et ressurshefte for lærere i grunnopplæringen. Hentet fra <https://ovttas.no/sites/default/files/gavnos.pdf>. Lastet ned 7.mai 2019

Utdanningsdirektoratet. (2017). Fire prinsipper på god undervisvurdering.

Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>. Lastet ned 13.mars 2017

Nordbø, B. (2009). Meta-. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/meta->. Lastet ned 2.september 2017.

Sjøberg, S. (2017). Nasjonale prøver. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/nasjonale_pr%C3%B8ver Lastet ned 10.september 2017

Tjeldvold, A. (2014). Vurdering. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/vurdering%2Fpedagogikk> Lastet ned 7.mai 2019

Vedlegg

Vedlegg 1: Eksamensoppgave i norsk hovedmål 21.05.2015

Vedlegg 2: Eksamensinformasjon

Vedlegg 3: Forberedelseshefte til eksamen

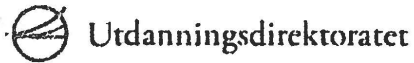
Vedlegg 4: Kjennetegn på måloppnåelse for sentralt gitt skriftlig eksamen 2016,
Norsk hovedmål og norsk sidemål etter 10.trinn

Vedlegg 5: Vurderingsskjema til sentralt gitt skriftlig eksamen 2015, norsk etter 10.trinn

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til rektor

Vedlegg 7: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vedlegg 1



Eksamen

21.05.2015

NOR0214 norsk hovudmål/hovedmål
Sentralt gitt eksamen etter 10. trinn – elever/elever og
vaksne/voksne

Sult



Nynorsk/bokmål

Eksamensinformasjon	
Eksamenstid	Eksamen varer i 5 timer.
Tema	<i>Sult</i>
Hjelpemidler	Alle hjelpemidler er tillatt, bortsett fra Internett og andre verktøy som kan brukes til kommunikasjon. For norsk er heller ikke oversettelsesprogrammer tillatt.
Bruk av kilder	Hvis du bruker kilder i besvarelsen din, skal disse alltid oppgis på en slik måte at leseren kan finne fram til dem. Du skal oppgi forfatter og fullstendig tittel på både lærebøker og annen litteratur. Hvis du bruker utskrift eller sitat fra Internett, skal du oppgi nøyaktig nettsadresse og nedlastingsdato.
Informasjon om oppgaven	Eksamen i sidemål har to deler, del A og del B. Du skal svare på oppgaven i del A og én av oppgavene i del B. Skriv bokstav og nummer foran alle oppgavene du svarer på. Oppgaven kan ha en introduksjon som henviser til tekster i forberedelsesmateriellet. Selve oppgaveformuleringen står med fet skrift.
Vedlegg	Oppgaven har to vedlegg som du må bruke for å svare på oppgaven i del A. Du finner vedlegget på nynorsk på side 8 og på bokmål på side 9.
Praktiske opplysninger	Standard for brødtekster er skriftstørrelse 12 og linjeavstand 1,5. (Arial, Calibri og Times New Roman har god lesbarhet.) Å presentere fagstoff, å bruke estetiske virkemidler og å utforme tekster er en del av kompetansekravene i norskfaget. Innenfor oppgaverammene velger du selv hvordan du best kan vise mottakerbevissthet og få fram formålet med tekstene dine.
Informasjon om vurderingen	Se eksamensveiledningen med kjennetegn på måloppnåelse for sentralt gitt skriftlig eksamen. Eksamensveiledningen finner du på Utdanningsdirektoratets nettsider. Du må selv fordele tiden du bruker på hver av oppgavene. Sensor skal vurdere den samlede kompetanse som du viser i faget på eksamensdagen, og du får én karakter.

Del A

Del A har én oppgave, og denne er obligatorisk. Du skal bruke vedlegg 1 og 2 når du svarer på oppgaven. Du finner vedleggene på bokmål på *siste ark*

Oppgave A1

Bruk vedleggene på side 9.

Både leserinnlegget «Vindmøllepark i vårt sommerbeite ved Kalvatnet» og diktet som starter med «Hvis jeg ikke visste», er skrevet ut fra et samisk miljø.

Gi eksempler på hvordan samiske samfunnsforhold, verdier og tenkemåter blir fremstilt i de to tekstene. Formuler svaret ditt som en sammenhengende tekst.

Del B

Del B har fire oppgaver. Du skal svare på én av oppgavene.

Oppgave B1

I forberedelsesmaterialet har du lest om og sett bilder av mennesker som kjemper for noe de tror på, eller noe de ønsker å oppnå. De er «sultne». Malala, Ghandi og SirkusEliassen er eksempler på dette.

Du skal skrive en tekst med tittelen «Min kamp».

I teksten skal du fortelle om og skildre noe av den kampen hovedpersonen kjemper. Teksten skal få fram tankene til hovedpersonen, og det må komme fram at hun/han er sulten på noe, har en sterk tro, en overbevisning eller en sterk indre drivkraft.

Teksten skal publiseres på nettsiden «Innsats nytter».

Oppgave B2

Hva ønsker du å oppnå, hva vil du bli husket for, og hvilken rolle spiller «sult» i valgene dine? Skriv en reflekterende tekst der formålet er at du selv skal bli bevisst på valgene du tar, og hvilken betydning valgene dine kan få for fremtiden din.

Lag en overskrift som passer til teksten din.

Oppgave B3

«Metthetens nådegave», «Skolesekken taper mot designvesker», «Lunch» og «Nokpunktet» er tekster som peker på ulike sider ved det å oppfylle egne behov og egne ønsker.

Hva skjer om mange ungdommer fortsetter i et spor der «meg selv, mitt og mine behov» står i sentrum – hvordan vil samfunnet da bli?

Skriv en argumenterende tekst til Si ;D, debattsiden for ungdom i Aftenposten. Du skal referere eller sitere fra én eller flere tekster du har lest.

Lag en overskrift som fenger leserne av avissiden.

Oppgave B4

Klassen din har arbeidet med «sult» som fordypningsemne i flere fag. Som avslutning på fordypningsperioden skal dere i norsk lage en tekstsamling som dere skal dele.



Du skal skrive en tekst med utgangspunkt i bildet til venstre (hentet fra forberedelsesmateriellet).

I teksten skal møtet mellom to av personene i køen få fram ulike årsaker til at de står der, og at verden kan oppleves som urettferdig.

Du velger selv hva slags type tekst du vil skrive. Lag en tittel som passer til teksten din.

Bildekilde lasta ned 07.11.2014:

http://gfx.dagbladet.no/pub/artikkel/4/49/493/493477/blXkors_858_1172593689_1172593703.jpg

Vedlegg 1 – bokmål (Du finner nynorskversjonen på forrige side.)

Vindmøllepark i vårt sommerbeite ved Kalvatnet

Publisert 26.07.2014 kl 06:00. Oppdatert 26.07.2014 kl 06:00.

Jeg er en jente på 14 år. Familien vår driver med rein i Voengel-Njaarke reinbeitedistrikt. Det er nå planer om at det skal bygges en vindmøllepark der vi har sommerbeite. Som ungdom vil jeg i dette innlegget si min mening om denne saken.

Jeg har vært ved Kalvatnet så lenge jeg kan huske. Min far, mine besteforeldre, mine oldeforeldre og alle før dem har alltid vært der. De har gått i de samme fjellene, på de samme veiene, de samme stiene og vært på de samme plassene. I hele området er det gamle boplasser som betyr mye for min familie. Min lillesøster er døpt i Kalvatnet, på en av de hellige plassene. Vi har drevet med rein der i generasjoner, og det er en arv og en livsstil jeg vil bære videre. Det jeg lærer nå som ungdom, vil jeg bære videre til mine barn i framtida, slik at de skal oppleve det samme som jeg gjorde, på den samme måten, på de samme plassene og få høre de samme fortellingene som jeg får høre av min far. Dette vil jeg føre videre sånn at området ikke blir glemt. Dette er min arv og min fremtid.

Det verste som kan skje er at reinen ikke vil dra dit. Det er allerede bygd vannkraftverk i Kalvatnet, og landet er ødelagt av demninger og veibygging. Der vannet er nå, var det frodig reinbeite, gravplasser, boplasser og flytteveier som min far husker fra han var barn. Når han forteller, kan jeg se for meg hvordan det var der da, før oppdemningen.

Reindriften i dag sliter allerede med rovdyr, jernbane og hytteutbygginger. Reinen må hele tiden endre sine flytteveier og beiteområder. Om det blir mer utbygging, blir beiteområdene enda mindre. Vi trenger ikke flere forandringer i landet vårt. Hvordan skal jeg kunne føre reindriften videre når alt er ødelagt? Hvor skal vi dra da?

Elsa-Marja Kappfjell

Kilde: <http://www.namdalsavisa.no/Nyhet/article7495826.ece>, lastet ned 04.09.2014 Teksten er omarbeidet av Utdanningsdirektoratet.

Vedlegg 2 – bokmål (Du finner nynorskversjonen på forrige side.)

Hvis jeg ikke visste at jeg er
jeg og tilhører et folk visste
jeg ikke at du er du
at verden har mange folkeslag
Nils-Aslak Valkepää

Kilde: <http://www.udir.no/Upload/larerplaner/veiledning/Gavnos.pdf>, lastet ned 05.12.2014. Publisert første gang på nordsamisk i 1981 i Ádjaga silbasuonat, Vuovjjus, Karesuvanto, Finland. Oversatt til bokmål av Utdanningsdirektoratet.

Vedlegg 2



Eksamensforberedelse 2015

Side 1 av 2

 Utdanningsdirektoratet

Informasjon – eksamen i norsk, vår 2015

Informasjonen gjelder eksamen etter 10. trinn, vår 2015, eksamenskoder NOR0214 norsk hovedmål og NOR0215 norsk sidemål. Elever som er fritatt for vurdering i norsk sidemål (NOR1415), har samme eksamen og skriver på hovedmål på begge eksamensdagene.

Eksamensinformasjon

Forberedelse: onsdag 20. mai 2015, én dag, fra kl. 09.00

Eksamen: torsdag 21. mai 2015 – NOR0214 hovedmål
fredag 22. mai 2015 – NOR0215 sidemål

Eksamenstid: 5 klokketimer

Tema: *Sult*

Forberedelse

I forberedelsestiden kan du lese om temaet *Sult* på disse nettsidene. Du kan også finne stoff andre steder, for eksempel tekster du har arbeidet med i opplæringen, i bøker eller på Internett. Tekstene i forberedelsesmateriellet skal være til inspirasjon og til bruk som kilder på eksamensdagene.

Eksamensdagene

Eksamen har to deler, del A og del B. Du skal svare på både del A og del B. I del A er det tekstvedlegg som du må lese for å kunne svare på oppgaven(e). I del B er det flere oppgaver, og du skal svare på én av dem.

Hjelpemidler

I forberedelsestiden er alle hjelpemidler tillatt. Du kan bruke Internett og samarbeide med andre. Lærer skal veilede, ikke undervise i forberedelsestiden.

På eksamensdagen er alle hjelpemidler tillatt – med unntak av oversettelsesprogram, Internett og verktøy som kan brukes til kommunikasjon.

Bruk av kilder

Når du velger å bruke stoff fra en eller flere kilder i tekstene, skal du oppgi hvilke kilder du har brukt. Du må oppgi kildene slik at leseren kan finne frem til dem.

Praktiske opplysninger

https://pgsf.udir.no/Year2015/PreparationRoom7/nor_info_bm.aspx

31.03.2016



Topptekst: fagkode, kandidatnummer og navn på skole
Bunntekst: sidetall og totalt antall sider
Font og skriftstørrelse: Arial, Times New Roman eller Calibri i brødtekster, str. 12
Linjeavstand: 1,5
Oppgavenummer: skrives inn i oppgaven, f.eks. A1 og B3
Husk å lagre ofte!

Dersom du skriver for hånd: Bruk godkjente innføringsark og skriv inn likelydende informasjon som er nevnt under punktene topptekst, bunntekst og oppgavenummer.

Vurdering

Besvarelsen du skriver til eksamen, blir vurdert av to eksterne sensorer. Når sensor skal vurdere eksamenssvaret, skal hun eller han bruke eksamensveiledningen med kjennetegn på måloppnåelse.

Eksamensveiledningen

«Onkel»: en pantelåner



Utdanningsdirektoratet

Hamsun i heile verda

Den 5. internasjonale Hamsun-konferansen gjekk nyleg av stabelen ved Universitetet i Tromsø – med deltaking mellom anna frå Kina, Egypt, Georgia, Bulgaria og USA.

Sigrun Høgetveit Berg, 19.09.2011

Første Hamsun-omsetjing til arabisk

To av innleiarane på konferansen i 2011 var Sherin Wahab og Randa Hakim, som har omsett *Sult* til arabisk – den første omsetjinga av Hamsun til dette verdsspråket.

– Kvifor *Sult*? – Me vart begge voldsomt fascinerte av forteljarstemma – me følte me vart sogne inn i historia. Det er unikt for ein arabisk lesar. Me meiner at kampen i boka, optimismen, håpet og urettferda i boka skildrar mange kvardagar i Egypt – og ikkje minst svolten etter å bli verdsett som menneske.

Kjelde: http://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=260638, lasta ned 07.11.2014. Teksten er redigert av Utdanningsdirektoratet.



Utdanningsdirektoratet

Min kamp 5

av Karl Ove Knausgård
utdrag

Jeg spiste, ryddet inn maten og satte meg ned i stuen med en røyk og en kopp kaffe for å lese. Vanligvis leste jeg fort, raste igjennom sidene uten å feste meg ved hvordan det var gjort, hvilke grep eller hva slags språk forfatteren brukte, det eneste jeg var interessert i, var handlingen, som jeg ble sugd inn i. Denne gangen forsøkte jeg å gjøre det langsomt, ta for meg setning for setning, legge merke til hva som hendte i dem, og om det forekom meg betydningsfullt, streke under med pennen jeg holdt i hånden.

Allerede på den første siden oppdaget jeg noe. Det var et tidsskifte der. Først var det skrevet i preteritum, så skiftet det plutselig til presens, og så tilbake igjen. Jeg streket under det, la boken fra meg og hentet et ark på skrivebordet i soverommet. Tilbake i sofaen skrev jeg,

Hamsun, Sult. Notater, 14/8-1988. Begynner i det generelle, om byen. Perspektivet langt utenfra. Så hovedpersonen som våkner. Veksler fra preteritum til presens. Hvorfor? Gjør det mer intenst, antageligvis.

Utenfor silte regnet ned. Suset fra trafikken nede på Fjøsangerveien hørtes nesten ut som et hav. Jeg fortsatte å lese. Det var påfallende hvor enkel historien var. Han våkner opp på rommet sitt, går stille ned trappen, siden han ikke har betalt husleie på en stund, og så ut i byen. Der hender det ingenting spesielt, han går bare rundt og er sulten og tenker på det. Akkurat det samme kunne jeg skrive om. En som våkner opp på hybelen og går ut. Men han måtte ha noe, det måtte være noe spesielt, som at han var sulten, for eksempel. Det var det det handlet om. Men hva skulle det være? Det var ingen heksekunst å skrive. Det gjaldt bare å komme på noe sånt som Hamsun hadde gjort der.

Kilde: Knausgård, Karl Ove: *Min Kamp 5*, Forlaget Oktober 2010

Lunch – av Børge Lund



Kilde: Strand comics

- Korleis torde du, når du var så ung og Taliban så farlege?

Redaksjonen, laurdag 14. juni 2014

Malala møtte 120 ungdomsskuleelevar og frivillige frå Ungdommens Røde Kors og andre ungdomsorganisasjonar i strålende solskin laurdag. Malala Yousafzai er 16 år, kjem frå Pakistan og går på skule i Storbritannia. Ho vart i 2012 skoten på av Taliban då ho var på veg heim frå skulen. Etter dette er Malala vorten verdskjend for innsatsen sin for born og rettane til kvinner, med særleg vekt på retten til utdanning.



Hussein Ali Rezaei stiller spørsmål til Malala. Foto: Espen André Breivik

Under Noregsbesøket vart ho tatt i mot som ein nobelprisvinnar av både stats- og utanriksministeren og kronprinsen.

Svara på spørsmål frå ungdom

Fleire ungdomsskuleelevar hadde sendt inn spørsmåla sine til Ungdommens Røde Kors, og to personar vann sjansen til å få stille spørsmål direkte til heltinna si. Blant dei var Hussein Ali Rezaei. Han kjem sjølv frå Afghanistan og har budd i Pakistan, og fekk ikkje høve til å gå på skule før han kom til Noreg.

– Dette er ein stor dag, og Malala er ei utruleg tøff jente, seier Hussein. Han er sjølv svært oppteken av born sine rettar og moglegheitene deira for utdanning.

– Korleis torde du stå opp for born sin rett til utdanning, når du var så ung og Taliban er så farlege?

– Eg levde ein stad som var veldig farleg uansett, og det var difor ikkje noko farlegare for meg å seie kva eg meinte, svarta Malala. Ho la vekt på høvet einskildmennesket har til å hjelpe ved å spreie kunnskap.

Sander Solbakken (16) frå Tjodalyng kom saman med heile klassa si for å stille spørsmåla til Malala. Han og Malala er like gamle, og han synst at ho er tøff som tør å kjempe for ungdom sin rett til utdanning.

– Kva kan me gjere i Noreg for å sikra yringsfridomen i andre land, spurde Sander. Malala takka for at norsk ungdom bryr seg om kva dei kan gjere for å hjelpe andre, og svarta vidare at me kan gå føre som gode døme for å heve stemma for yringsfridom.

Malala var glad for å møte ungdom

Malala takka alle dei unge som møtte og var tydeleg engasjert av spørsmåla frå dei unge gjestane. Ho la vekt på å bruke sosiale medium og vise fram gode døme for å kjempe for born sin rett til utdanning.

– Me er alle like på skulebenken, og alle burde få sjansen til å gå på skule, seier Malala.

Kjelde: http://framtida.no/articles/korleis-turde-du-nar-du-var-sa-ung-og-taliban-sa-farlege#.VD_IMVfQqSo, lasta ned 07.11.2014. Omarbeidd av Utdanningsdirektoratet.

Jakten på suksess

Rodgers: - Unge spillere er bortskjemte

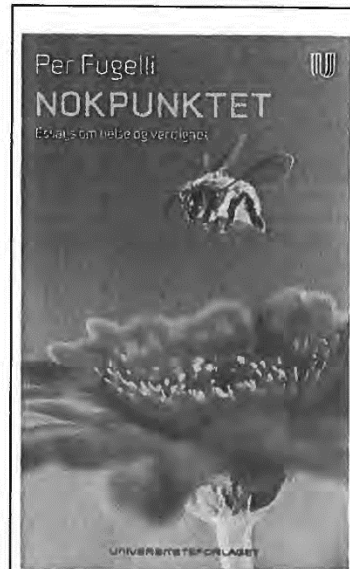
Publisert 17.08.2014, kl. 13:06 av
Jørn Andre Lien

Liverpool-manager Brendan Rodgers slår alarm over unge britiske fotballspillere med for høye lønninger og for mye penger mellom hendene. De blir bortskjemte og får ødelagt karrieren, mener han.

Samtidig advarer Rodgers (41) mot at spillere ikke klarer å nå potensialet sitt fordi høye lønninger fører til at de mister sulten etter suksess. De blir rett og slett blaserte og mette for tidlig i livet.

Kilde: <http://www.nrk.no/sport/liverpool-serieapner-i-england-1.11883950>, lasta ned 07.11.2014

Antallet følgere du har,
gjør deg ikke bedre
enn andre.
Hitler hadde millioner.
Jesus hadde tolv.



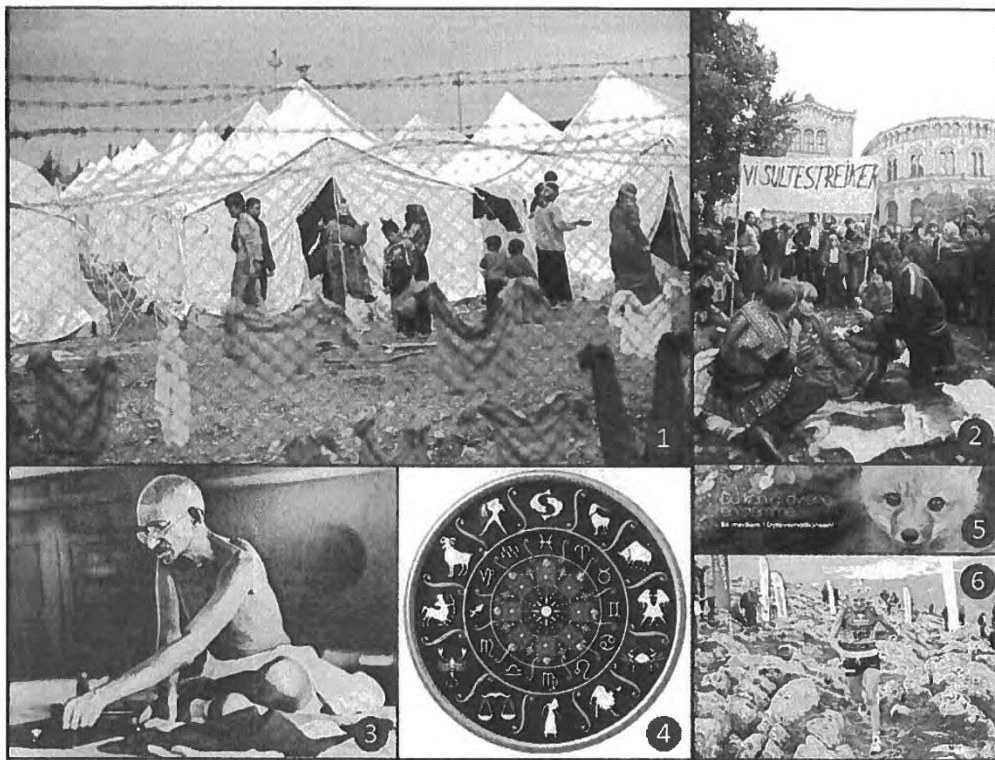
Forfatteren mener høye forventninger og krav til liv og samfunn er med på å skape nye helseproblemer, og at vi blir syke av å hele tiden skulle være så flinke. Han vil med boken «Nokpunktet» slå et slag for det han kaller nokheten, en mentalitet preget av takknemlighet, glede, måtehold, og at nok er godt nok. Nok er bedre enn alt, er budskapet.

Kilde:
<https://bokelskere.no/bok/nokpunktet-essays-om-helse-og-verdighet/48501/>, lasta ned 07.11.2014

«[...] Eg har alltid lengta etter at noko skulle skje, noko ... eg veit ikkje. Eg har tenkt at livet mitt skulle bli noko spesielt. Ikkje det at eg trur eg skal bli filmstjerne eller noko, men noko, noko som var mitt, gå på skular, treffa nye folk, festa, men ikkje berre det, ein lengt, ein sult etter noko eg ikkje veit kva er. [...].»

Kjelde: Frå *Alle har eit sultent hjerte* av Bjørn Sortland, Aschehoug 2008, s. 86

Å være sulten på noe



Bilde 1: Syriske flyktninger i en leir i Antakya, Tyrkia, mars 2012.

Bilde 2: Politisk demonstrasjon mot utbyggingen av Altavassdraget utenfor Stortinget 10. oktober 1979.

Bilde 3: Mahatma Gandhi spilte en viktig rolle i den indiske selvstyrekampen.

Bilde 4: Zodiaken som illustrasjon på hvert enkelt stjernetegn.

Bilde 5: Medlemskampanje: «Du kan gi dyrene en stemme: Bli medlem i Dyrevernalliansen!»

Bilde 6: Therese Johaug løp inn til seier under motbakkeløpet «Fonna Opp» i Aure 2014.

Bildekilder:

1: AFP PHOTO / BULENT KILIC, fra: <http://www.vg.no/nyheter/utenriks/syria/syriske-styrker-skjoet-mot-flyktningleir/a/10057014/>, lasta ned 06.11.2014

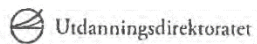
2: Ivar Aaserud/VG/Scanpix, fra: <https://snl.no/Alta-saken>,

3: <http://freewallpapercok.blogspot.no/2011/06/gandhi-salt-march.html>, lasta ned 06.11.2014

4: <http://www.mhoroskop.pl/wp-content/uploads/2013/07/horoskop.jpg>, lasta ned 06.11.2014

5: <http://pbs.twimg.com/media/BeROjaKIQAA6hAh.jpg>, lasta ned 06.11.2014

6: Geir Nilsen/Langrenn.com, fra: <http://www.langrenn.com/knusende-seier-til-johaug.5552880-328481.html>, lasta ned 06.11.2014



Twitternoveller



Frode Grytten @FrodeGrytten- 20 May 2013

Tippeliga-spiss (28) har preparert ei t-skjorte under drakta: SKAL VI GIFTE OSS, SIRI? Total måltørke har dessverre sett giftarmålet i fare.



Frode Grytten @FrodeGrytten- 28 Apr 2013

Ho er borte for alltid. Framleis trur han at ho skal ringe, komme inn døra, nynne på badet. I det minste, kom til meg i drømme, tenker han.

Kjelde: <https://twitter.com/frodegrytten>, lasta ned 12.11.2014

Oskeladden som kappåt med trollet

Det var ein gong ein bonde som hadde tre søner. Det var smått for han, og gammal og skrøpeleg var han, og sønene ville ikkje ta seg til noko. Til garden hørde det ein stor god skog, og den ville faren at gutane skulle hogga i, og sjå å få betalt unna noko på skulda.

Langt om lenge fekk han dei på det tråvet, og den eldste skulle ut og hogga fyrst. Då han var komen bort i skogen og hadde teki til å hogga på ei skjeggut gran, kom det eit stort digert troll til han. «Dersom du høgg i min skog, skal eg drepa deg!» sa trollet. Då guten hørde det, kasta han øksa og la heim att det beste han kunne. Han kom reint andpusten heim og fortalde det som hadde hendt honom; men faren sa han var eit harehjarta; trolle hadde aldri skremt han frå å hogga då han var ung, meinte han.

Dagen etter skulle den andre sonen av stad, og då gjekk det nettopp like eins. Då han vel hadde hoggi nokre hogg i grana, kom trollet til han med og sa: «Dersom du høgg i min skog, skal eg drepa deg.» Guten torde snautt sjå på han, han kasta øksa og tok til sprangs liksom broren og vel så fort. Då han kom heim att, vart faren sinna, og sa at aldri hadde trolle skremt han då han var ung.

Tredje dagen ville Oskeladden i veg. «Ja, du!» sa dei to eldste, «du skal vel greia det, du som aldri har vori utom stovedøra!»

Han svara ikkje på det, Oskeladden, men bad berre om å få dugeleg niste med seg. Mora hadde ikkje noko suvl, og så hengde ho på gryta og skulle bresta litt til han; det fekk han i skreppa og la av garde.

Då han hadde hoggi ei lita stund, kom trollet til han og sa: «Dersom du høgg i min skog, skal eg drepa deg.»

Men guten var ikkje sein; han sprang bort i skogen etter osten og kreista den så mysa skvatt. «Teier du ikkje still,» skreik han til trollet, «skal eg klemma deg som eg klemmer vatnet or denne kvite steinen!»

«Nei, kjære, spar meg,» sa trollet, «eg skal hjelpa deg å hogga.»

Ja, på det vilkåret sparte då guten han. Trollet hogg så det mona, og dei fekk felt og avhoggi mange tylfter den dagen.

Då det leid mot kvelden, sa trollet: «No kan du følgja med heim, det er nærare til meg enn til deg.»

Ja, guten var med, og då dei kom heim til trollet, skulle han gjera opp varmen på grua, medan guten skulle gå etter vatn til grautgryta; men det stod to jarnbytter der, så store og så tunge at han ikkje orka å leda på dei ein gong.

Så sa guten: «Det er ikkje verdt å ta med seg desse fingerbjørgene; eg går stad etter heile brunnen, eg.»

«Nei, kjære vene,» sa trollet, «eg kan ikkje missa brunnen min; gjer du opp varmen, så skal eg gå etter vatn.»

Då han kom tilbake med vatnet, koka dei opp ei dugeleg stor grautgryte.

«Vil du som eg, skal vi kappeta.»

«Å ja!» svara trollet; for det tenkte han alltid han skulle stå seg i.

Ja, dei sette seg til bords, men guten stal seg til å ta skinnskreppa og knytte framfor seg, og så auste han meir i skreppa enn han åt sjølv. Då skreppa var full, tok han opp tollekniven sin og rispa ei flengje i skreppa. Trollet såg på han, men sa ikkje noko.

Då dei hadde eti ei god stund til, la trollet bort skeia. «Nei, no orkar eg ikkje meir,» sa han.

«Du skal eta!» svara guten, «eg er snautt halvmett, eg. Gjer du som eg gjorde, og skjer hol på magen, så et du så mykje du vil.»

«Men det gjer vel gruseleg vondt?» spurde trollet.

«Å, ikkje noko å tala om,» svara guten.

Så gjorde trollet som guten sa, og så kan ein vel vita han sette livet til. Men guten tok alt det sølvet og gullet som i berget fanst, og gjekk heim med. Med det kunne han alltid få betalt unna noko på skulda.

Kjelde: Det Norske Samlaget: *Norsk Folkedikting 1*, Eventyr 1, Oslo 1960

Ordforklaringer

tråvet: travet

suvl: kjøttmat eller surmjølk til graut eller brød

bresta: skilje seg i ostepuff og myse; oste seg

kreista: klemme hardt

tylfter: (ei tylft er tolv stykke), mengder på tolv

fingerbjørg: lita hette ein set på fingertuppen når ein syr

Sirkus Eliassen-Magnus har brukt berre 300 kroner på mat i år



Brøme Magnus og Erik Eliassen i Sirkus Eliassen. Foto: Tom Melby Dagbladet.

Magnus Eliassen leiter framleis etter mat i søppelkasser og containarar. Men gløden for «dumpster diving» deler han ikkje med broren Erik i Sirkus Eliassen.

Som gjest på Anne Lindmo sitt talkshow laurdag fortalde Eliassen at han ikkje har brukt meir enn 300 kroner på mat hittil i år.

– Det kjem av at eg rett og slett har funne nesten all maten min i søppelkasser og containarar dei siste par åra, der butikkane har kasta det, seier Magnus Eliassen til

– Ein finn alt mogleg, alt frå heilt vanleg brød og yoghurt til eksklusive ostar og godteri, eigentleg alt som dei har i butikken, seier Eliassen.

Dei siste par åra har Bodø-artisten levd berre av det butikkane i Bodø har kasta.

– Det er utruleg mykje som blir kasta, anten fordi det har gått ut på dato eller fordi emballasjen har blitt øydelagd. Nokre gonger er det ingenting feil, verken med dato eller emballasje, seier Eliassen.

Miljøbevisst

Han seier sjølv at det å spare tusenvis av kroner på mat, berre er ein positiv bieffekt.

– Det begynte med nysgjerrigheit og fascinasjon over at det går an å kaste så mykje i samfunnet. På sikt har det gått over til å bli ein hobby. I Bodø er det så mykje mat som blir kasta at eg har fri tilgang til å velje og vrake kva eg vil ha, seier Eliassen til Dagbladet.

– For meg handlar det berre om å ta vare på det rundt meg, med tanke på naturen og miljøet, seier han.

Kjelde: <http://www.nordlys.no/kultur/article6365230.ece>, lasta ned 07.11.2014. Omsett av Utdanningsdirektoratet.

Over 46 kilo mat går rett i søpla

- * Kvar dag blir det kasta 190.000 brød i norske søppelkasser.
- * Kvar femte berepose med matvarer ender i søpla.
- * Vi kastar heile 46,3 kilo matvarer kvar i søpla årleg.
- * Til saman kastar norske forbrukarar i alt 231.000 tonn mat i året – mat for i alt tolv milliardar kroner.
- * Det ein person kastar av mat i Noreg, kan brødfø eitt menneske i eit fattig land i eitt år!

Kjelde: <http://www.vg.no/forbruker/mat-og-drikke/mat/se-saa-mye-mat-du-kaster/a/23238722/>, lasta ned 07.11.2014

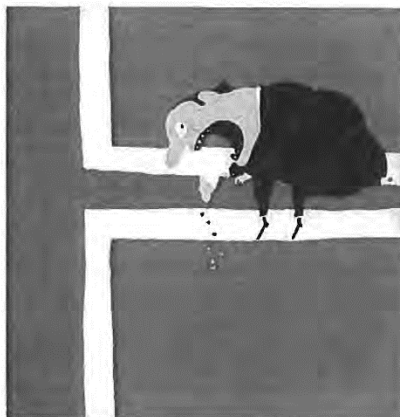
Metthetens nådegave

KOMMENTAR: Speil, speil på veggen der. Hvem er mest uspiselig i verden her?

Gard Steiro – Sjefsredaktør i BT. Publisert: 27.06.14

Min Bestefar ble ingen stor byrde for velferdsstaten. Han visnet hen i ung pensjonsalder.

På loftet og i kjelleren hadde han lagret en vesentlig del av sin personlighet. Bøyde spikre var sortert i esker, klare til gjenbruk. Gummistrikk på norgesglass, utslitte gensere med albuelapper og bunter med skolisser. Selv om han hadde penger på bok, ødslet han ikke. Om noe ble ødelagt, lappet han det sammen. Han var takknemlig for det han hadde. Og han hadde jobbet hardt for det.



Illustrasjon: Marvin Halleraker

Forskjellen på mellomkrigsgenerasjonen og sekstiåttene er så stor at de kunne vært fra forskjellige planeter. Mens noen måtte bygge landet, fikk barna deres oljerikdom intravenøst og surfer as we speak inn i solnedgangen på tidenes velstandtsunami.

Er vi i ferd med å utvikle en slik åndelig nummenhet i møte med egen rikdom? Evner vi fortsatt å fatte hvor privilegerte vi er?

Jeg er usikker. Selv har jeg i alle fall senket garden en smule.

Tidligere hisset jeg meg kraftig opp hver gang jeg leste om 18-åringene som kjøpte russebusser til en nettosum av fire lærerårsverk. I år trakk jeg på skuldrene da VG skrev at russeren betaler titusener for å få "komponert" signaturlåter til kjøretøyene.

– Jaja, slik er det blitt, konstaterte jeg og bladde videre til en artikkel om flyktningleirer i Syria.

De fleste nordmenn forstår at dagens elleville kjøpefest ikke er bærekraftig på sikt. Vi erkjenner at klimaet ikke tåler stort mer, at oljen ikke varer, men slipper likevel ikke gasspedalen. Kutt er flott når det handler om et abstrakt «de andre», men så mye vanskeligere å forholde seg til på individnivå. Da er det protest!

Vi ønsker renere luft. Samtidig er det SKANDALE i TV 2-nyhetene når bensinprisene tipper 17 kroner. Alle synes synd på barnarbeiderne i Bangladesh, men hvis datteren på 14 er den eneste som ikke har canadisk gåsedunsjakke, skulle vi gjerne presset prisen litt.

Forenklet? Veldig. Sitter jeg i glasshus? Absolutt. Men hvor fjern er denne karikerte skildringen av Norge anno 2014 fra slik vi fremstår fra utsiden?

Denne uken fikk vi internasjonal oppmerksomhet på grunn av tiggeforbudet. Nettstedet Bloomberg kalte nyvinningen «ondskapsfull». Financial Times var like kritiske. Vi ble enkelt og greit beskrevet som et folkeferd som er oss selv nok.

Og det stemmer kanskje? I går skrev BT at nordmenn bruker stadig mindre på humanitær hjelp og kriser, til tross for at velstanden øker.

I dag er Norge rammet av «Tredje juledagssyken». Den oppstår når du har stappet i deg ribbefett, pinnekjøtt og kransekake i 48 sammenhengende timer.

Når den tredje julemiddagen settes på bordet, er du stappmett. Du har ingen glede av maten. Du vet du legger på deg. Du vet du kommer til å angre.

Men du spiser likevel.

Kilde: <http://www.bt.no/meninger/kommentar/steiro/Metthetens-nadegave-3147145.html>, lasta ned 07.11.2014. Teksten er forkorta av Utdanningsdirektoratet.

Vise for gærne jinter

Alf Prøysen

Oppå Lauvåsen veks det jordbær,
fine jordbær, raude jordbær,
heile væla er bære jordbær,
finn eit strå og trø dom på ...

Eit er for gammalt, det ska få stå,
eit er for grønt, det går vi ifrå,
men æille andre ska vi ta med hemmatt
og leve lykkelig med sukker på ...

Oppå Lauvåsen veks det gutter,
fine gutter, sterke gutter,
heile væla er bære gutter,
finn eit strå og trø dom på ...

Ein er for gammal, han ska få stå,
ein er for ung, han går vi ifrå,
men æille andre ska vi ta med hematt
og leve lykkelig med sukker på ...

Oppå Lauvåsen veks det minner
gode minner, gærne minner,
heile væla er bære minner
finn eit strå og trø dom på ...

Eit er for gammalt, det ska få stå,
eit er for nytt, det går vi ifrå,
men æille andre ska vi ta med hemmatt
og leve lykkelig med sukker på ...

Kjelde: Frå *Lørdagskveldviser* av Alf Prøysen, Tiden 1971

Skolesekken taper mot designervesker

De er 14 år, og går på skolen med en merkeveske til flere tusen kroner. Nora, Hanna og Tara går i 9. klasse ved Børresen skole i Drammen. De er alle eiere av dyre designervesker til mange tusen kroner. På Oslos vestkant har dette vært et vanlig syn i mange år, og nå går utviklingen i Drammen i samme retning som i hovedstaden. Jentene forteller at det er helt vanlig at jenter på deres alder bruker designervesker, gjerne på skolen.



De tre 14 år gamle jentene viser frem veskene sine. Nora har en rosa veske av merket Moschino. Tara har en Campomaggi, og Hanna har en Louis Vuitton med hvit skrift som viser at den er en «special edition».

30 000 kroner

Ifølge ei fjerde jente, Anette, har flere jenter vesker som er fire ganger dyrere enn hennes. Og det er ikke lite penger mange er villige til å legge i veskene. Anette viser fram sin brune Louis Vuitton-veske i skolegården.

– Den er dyr. Jeg betalte 7 500 kroner for den, sier hun. Hun brukte oppsparte bursdagspenger og forteller at dette er helt vanlig blant unge jenter.

– Det er dette jenter bruker penger på for tiden.

Hun har sett jenter med vesker til opptil 30 000 kroner, men selv synes hun det er greit å sette en grense på 15 000.

Kilde: <http://www.nrk.no/buskerud/kostbar-veskemote-1.11773879>, lasta ned 07.11.2014. Omarbeidet av Utdanningsdirektoratet.

– Veldig mange bruker designervesker de har fått i gave, eller har kjøpt på egen hånd. Det er mange som velger å bruke penger på dette, sier Hanna.

– Hvor mange penger er dere villige til å bruke på det, da?

– Masse! De tre jentene svarer i kor.

– Det har jo vært konfirmasjon, og man har jo lyst til å bruke pengene sine på noe fint, sier Nora.

Galskap

Kristine Henningsen, forfatter og journalist, mener dette er et utslag av en ekstrem forbrukerkultur.

– Det er galskap, rett og slett, sier hun. Kristine Henningsen skriver bloggen «Antisupermamma», og hun mener dette er en ukultur.

– I verden finnes det mennesker som ikke har noen ting.

Her i Norge får vi økte classeskiller, med fattige barn eller barn fra familier med normal inntekt, og så får vi en elite av barn som går rundt med vesker til 10 000 kroner. Jeg kjenner jeg får vond smak når jeg sier det. Noe er riv ruskende galt, sier hun.

Økende behov for gratis matutdeling

av Roy Hansen, 01.10.14

Frelsesarmeen i Hokksund opplever et økende behov for gratis matutdeling. Sist uke var det hele 44 personer som kom for å få matvarer slik at de kunne klare seg de neste dagene og ukene. En avtale med Kiwi i Hokksund sikrer dem matvarer – som nesten er gått ut på dato – helt gratis.

Wenche Skaug Flata i Frelsesarmeen er glad for avtalen som hjelper mange i Hokksund.

Hver tirsdag og torsdag året gjennom henter medlemmer fra Hokksund Mannskor mat som er i ferd med å gå ut på dato hos Kiwi i Hokksund. Dette er en del av en nasjonal avtale der matvarekjeden gir bort maten som er i ferd med å gå ut på dato i stedet for å kaste den eller at kundene skal få den gratis.



Illustrasjonsfoto

Maten, som stort sett er kjøttprodukter og andre produkter som kan fryses, leveres så av mannskorets medlemmer til Frelsesarmeen i Hokksund, hvor maten umiddelbart havner i fryseren for å bevare den best mulig.

Julegryta finansierer

Julegryta i desember er for mange synonymt med Frelsesarmeen, og det er her store deler av inntektene til arbeidet deres kommer fra. I Hokksund samles det inn nærmere 150 000 kroner hvert år gjennom gryteaksjonen, og dette er penger som brukes til trengende gjennom hele året.

Frelsesarmeen hjelper også til der barnefamilier ikke har råd til å sende barna på ferier, leire eller andre samlinger i idrettslag og skole. I tillegg er det de årlige juleeskene som alene koster opp mot 60 000 kroner.

Kilde: <http://www.eikernytt.no/nyhet.cfm?nyhetid=13602>, lasta ned 07.11.2014

Bildekilde: http://gfx.dagbladet.no/pub/artikkel/4/49/493/493477/blXkors_858_1172593689_1172593703.jpg, lasta ned 07.11.2014. Omarbeidet av Utdanningsdirektoratet.

Kjennetegn på måloppnåelse for sentralt gitt skriftlig eksamen 2016, norsk hovedmål og norsk sidemål etter 10. trin

Hoved-områder	Forskriftens beskrivelser av karakterene	Karakteren 2 uttrykker at eleven har låg kompetanse i faget.	Karakteren 3 uttrykker at eleven har nokså god kompetanse i faget. Karakteren 4 uttrykker at eleven har god kompetanse i faget.	Karakteren 5 uttrykker at eleven har mykje god kompetanse i faget. Karakteren 6 uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget.
	Førsteintrykk	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> • kommuniserer til en viss grad som svar på oppgavene 	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> • kommuniserer som svar på oppgavene 	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> • kommuniserer tydelig og presist som svar på oppgavene
	Innhold og ev. bruk av kilder	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> • har innhold som til en viss grad er svar på oppgavene • viser noe forståelse av innholdet i tekstvedlegg, og bruk av kilder når oppgavene ber om det • viser noe faglig kunnskap • har innhold med en viss utdypning og utvikling 	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> • har innhold som er relevante svar på oppgavene • viser ganske god forståelse for hovedinnhold og detaljer i tekstvedlegg, og bruk av relevante kilder • viser ganske god faglig kunnskap • har et innhold med utdypning og utvikling 	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> • har innhold som er relevante og selvstendige svar på oppgavene • viser nysensert forståelse av hovedinnhold og detaljer i tekstvedlegg, og selvstendig bruk av relevante kilder • belyser temaer ved hjelp av faglig kunnskap • har et innhold med perspektiv, utdypning og tydelig utvikling
	Oppbygging	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> • har en viss tematisk sammenheng og hensikt • har til en viss grad struktur både på avsnitsnivå og tekstinivå • inneholder skrivesendinger som til en viss grad er tilpasset teksttype og tekstenes formål 	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> • har tematisk sammenheng og en forholdsvis klar hensikt • har stort sett en formålstjenlig struktur både på avsnitsnivå og tekstinivå • inneholder skrivesendinger som stort sett er tilpasset teksttype og tekstenes formål 	Eksamenssvaret <ul style="list-style-type: none"> • har tydelig tematisk sammenheng og klar hensikt • har en klar og formålstjenlig struktur både på avsnitsnivå og tekstinivå • inneholder skrivesendinger som er meget godt tilpasset teksttype og tekstenes formål

Kjennetegn på måloppnåelse for sentralt gitt skriftlig eksamen 2016, norsk hovedmål og norsk sidemål etter 10. trinn

Skriftlig kommuni- kasjon og Språk, litteratur og kultur	Språk og stil	<p>Eksamenssvaret</p> <ul style="list-style-type: none"> • har forståelig språkføring som til en viss grad er tilpasset innhold, formål, mottaker og medium • har innslag av fagspråk og språklige virkemidler • viser et enkelt eller lite variert ordforråd • har forståelig setningsbygning og enkel tekstbinding 	<p>Eksamenssvaret</p> <ul style="list-style-type: none"> • har språkføring som stort sett er tilpasset innhold, formål, mottaker og medium • viser (nokså) god bruk av fagspråk og ulike språklige virkemidler • viser stort sett et relevant og variert ordforråd • har variert og stort sett korrekt setningsbygning og tekstbinding 	<p>Eksamenssvaret</p> <ul style="list-style-type: none"> • har gjennomført og god språkføring tilpasset innhold, formål, mottaker og medium • viser meget/svært god bruk av fagspråk og språklige virkemidler • viser et relevant, presist og variert ordforråd • viser at eleven mestrer variert setningsbygning og ulike former for tekstbinding 	
	Formelle ferdigheter	<p>Eksamenssvaret</p> <ul style="list-style-type: none"> • har korrekt ortografi i høyfrekvente ord og en tegnssetting som er nødvendig for kommunikasjonen • viser korrekt bruk av de mest sentrale regler i formverket • viser til enkelte kilder som er brukt, enten integrert i besvarelsen eller i en kildeliste 	<p>Eksamenssvaret</p> <ul style="list-style-type: none"> • har stort sett korrekt ortografi og tegnssetting • viser stort sett korrekt bruk av reglene i formverket • viser at eleven stort sett kan integrere, referere, sitere og oppgi kilder som er brukt, på en etterprøvable måte 	<p>Eksamenssvaret</p> <ul style="list-style-type: none"> • har korrekt ortografi og variert og funksjonell tegnssetting • viser med få unntak korrekt bruk av reglene i formverket • viser at eleven kan integrere, referere og sitere kilder som er brukt, på en etterprøvable måte 	
	<p>Karakteren 1 uttrykker at eksamenssvaret viser svært lav måloppnåelse, en lavere måloppnåelse enn det som er beskrevet ovenfor.</p>				
Samlet vurdering	<p>Karakteren 2 uttrykker at eleven har låg kompetanse i faget.</p>	<p>Karakteren 3 uttrykker at eleven har nokså god kompetanse i faget.</p>	<p>Karakteren 4 uttrykker at eleven har god kompetanse i faget.</p>	<p>Karakteren 5 uttrykker at eleven har mykje god kompetanse i faget.</p>	<p>Karakteren 6 uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget.</p>

	Karakteren 2	Karakterene 3 og 4	Karakterene 5 og 6
	NORSK SKRIFTLIG - NORSK SKRIFTLIG - NORSK SKRIFTLIG - NORSK SKRIFTLIG		
S	Eleven ...	Eleven ...	Eleven ...
K	- utformer tekster til en viss grad ut fra formålet og endrer egne tekster etter innspill og ut fra kriterier	- planlegger og utformer tekster ut fra formålet, bygger ut innhold og bearbeider egne tekster etter innspill og ut fra kriterier	- planlegger og utformer tekster ut fra formålet, utvikler innhold, vurderer og bearbeider egne tekster ut fra forståelse for språk og innhold, etter innspill og ut fra kriterier
R			
I			
F	- gliengir innhold i tekster, forteller om faglige emner og uttrykker egne meninger om dette ved bruk av noen kjente fagbegreper	- gliengir innhold, løfter fram hovedtanker i tekster og faglige emner og reflekterer over dette ved bruk av fagbegreper	- gliengir innhold, løfter fram hovedtanker og uttrykker selvstendige perspektiver på tekster og faglige emner ved bruk av relevante fagbegreper
L			
T			
G			
-	- bruker noe informasjon fra kilder i egne tekster, der det er relevant, oppgir enkelte kilder	- bruker informasjon fra ulike kilder i egne tekster, der det er relevant, kan stort sett integrere, referere, sitere og oppgi kildene på en etterprøvable måte	- bruker informasjon fra relevante kilder på en selvstendig måte i egne tekster, der det er relevant, kan integrere, referere, sitere og oppgi kildene på en etterprøvable måte
N			
O			
R			
S	- skriver ulike typer tekster med en viss struktur og tematisk sammenheng og bruker til en viss grad skrivehandlinger som er tilpasset tekstens formål	- skriver ulike typer tekster med klar struktur og tematisk sammenheng og bruker skrivehandlinger som er tilpasset tekstens formål	- skriver ulike typer tekster med god tematisk sammenheng og formålstjenlig form og struktur, og bruker ulike skrivehandlinger som er tydelig tilpasset tekstens formål
K			
R			
I			
F			
T			
L			
I			
G	- uttrykker seg skriftlig med noe variasjon i setningsoppbygging og tekstbinding, enkelte kjente virkemidler og en viss tilpassning til mottaker, formål og medium	- uttrykker seg skriftlig med variert setningsoppbygging og tekstbinding og virkemidler som er tilpasset mottaker, formål og medium	- uttrykker seg skriftlig med formålstjenlig setningsoppbygging og tekstbinding, og bruk av virkemidler som er tydelig tilpasset mottaker, formål og medium
	- mestrer i hovedtrekk ortografi og sentrale regler i formverket og formulerer seg forståelig	- mestrer ortografi, mestrer stort sett formverket og formulerer seg klart	- mestrer ortografi, mestrer i hovedtrekk formverket og formulerer seg klart og variert

Vedlegg 5

Vurderingsskjema til sentralt gitt skriftlig eksamen 2015, norsk etter 10. trinn

Elevnummer	Oppgavenummer og overskrifter, del A og del B			
Beskrivelser av elevens kompetanse (se matrisen)				
Førsteinntrykk <ul style="list-style-type: none"> • kommunikasjon med mottaker ut fra oppgavene 				
Innhold og ev. bruk av kilder <ul style="list-style-type: none"> • svar på oppgavene • tekstforståelse • faglig kunnskap • innhold • ev. kildebruk 				
Oppbygging <ul style="list-style-type: none"> • tematisk sammenheng • struktur • relevante skrivemåter for teksttypen • klar hensikt 				
Språk og stil <ul style="list-style-type: none"> • språkføring i samsvar med innhold, formål, mottaker og medium • fagspråk • virkemidler • ordforråd • setningsbygning • tekstbinding 				
Formelle ferdigheter <ul style="list-style-type: none"> • ortografi • tegnsetting • formverk • oppgir kilder dersom kilder er brukt 				
Oppsummering med forslag til karakter	«Svært låg» kompetanse (1)	«Låg» kompetanse (2)	«Nokså god» (3)– «god» kompetanse (4)	«Mykje god» (5)– «framifrå» kompetanse (6)

Vedlegg 6

Hans Jørgen Kermit
Kveldroveien.46
9007 Tromsø
Haj.kermit@gmail.com
Tlf: 94 25 62 85

Tromsø.03.06.16

Forespørsel om datainnsamling til masteroppgaven med tittelen *Vurderingspraksis- forholdet mellom elevtekster og vurderingskriterier*

Mitt navn er Hans Jørgen Kermit, og jeg er student på lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø. Jeg går nå siste semestret på master i lærerutdanning 5.– 10.trinn og skal gå i gang med å skrive og gjennomføre en mastergradsoppgave i faget norsk.

Temaet jeg har valgt å fokusere på er vurderingspraksis av skriftlige tekster på 10. trinn i grunnskolen. Problemstillingen min er som følger:

«I denne oppgaven vil jeg se nærmere på vurderingspraksis på skriftlige arbeider i en klasse på tiende trinn. Jeg vil undersøke forholdet mellom elevtekster og de tilhørende vurderingskriteriene, samt lærerens skriftlige vurdering av tekstene. Det vil være hovedfokus på den summative vurderingen av elevtekstene».

For å gjennomføre dette prosjektet er jeg avhengig av å ha tilgang til et utvalg av elevtekster i faget norsk, de tilhørende vurderingskriteriene til skriveoppgaven, samt den ansvarlige lærerens kommentarer til tekstene.

Jeg har allerede etablert kontakt med lærer (anonymisert) som har sagt ja til at jeg kan bruke tekstmateriale fra elevene i en klasse på 10.trinn (han/hun anonymisert) har ansvar for i faget norsk. Jeg trenger likevel et formelt samtykke fra rektor.

Elever og læreren vil være anonymiserte i den ferdige avhandlinga, det er tekstene og de skriftlige tilbakemeldingene som vil være datagrunnlaget for oppgaven. Skolen vil også være anonymisert. Det vil ikke være aktuelt å innhente elevtekster uten at den aktuelle elevens foresatte har gitt samtykke til det. Jeg vil derfor skrive et eget informasjonsskriv til de

foresatte, hvor jeg understreker hva og hvordan tekstene og lærerens skriftlige tilbakemeldinger vil bli brukt i oppgaven.

Tekstene, vurderingskriteriene og de tilhørende sluttkommentarene vil bli oppbevart i et eget skap som kun jeg har tilgang til.

Prosjektet er en ren dokumentanalyse og jeg vil derfor ikke trenge å tilbringe mye tid på skolen. Oppgaven vil bli publisert og dermed tilgjengelig for skolen. Det hadde vært fint om tekstmaterialet kunne bli samlet inn i løpet av juni måned.

Er dette et prosjekt som kan la seg gjennomføre på (anonymisert) skole?

Jeg håper på raskt svar.

Med vennlig hilsen

Hans Jørgen Kermit

Vedlegg 7

Tromsø.03.06.16

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vurderingspraksis- forholdet mellom elevtekster og vurderingskriterier

Informasjon til foresatte på 10.trinn ved (anonymisert) skole

Januar 2016 startet jeg opp mitt masterprosjekt *Vurderingspraksis – forholdet mellom elevtekster og vurderingskriterier* ved Universitetet i Tromsø, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Dette prosjektet fokuserer på tekster elever skriver i faget norsk, og hvilke tilbakemeldinger de får med utgangspunkt i forhåndsgitte vurderingskriterier. Det er altså en studie i forholdet mellom besvarelse, forhåndsgitte kriterier og lærerens sluttvurdering. Dette vil i all hovedsak være et prosjekt som fokuserer på dokumentanalyse av skriftlige tekster. Veiledning, tilpasset opplæring og skriveopplæring er stikkord for prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta som informant i min studie innebærer samtykke til at tekstene elevene skriver til en gitt skriveoppgave, samt sluttvurderingene til tekstene, vil kunne bli brukt som datagrunnlag i min masteravhandling. Jeg vil ikke gjennomføre noen form for intervju med elevene og trenger ikke personlige opplysninger om de enkelte elevene for å gjennomføre dette prosjektet, det er tekstene og lærerens sluttvurderinger som står i fokus. Navn og andre personlige opplysninger er altså ikke det jeg er ute etter i dette prosjektet, og deltakerne kan gjerne forholde seg anonyme uten at det påvirker prosjektet i noen grad.

Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle eventuelle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være involverte på trinnet, min veileder og jeg som har tilgang til disse. Navnelister vil lagres adskilt fra øvrige data og vil bli oppbevart i et innelåst skap som kun jeg har tilgang til. I masteravhandlingen er personopplysninger anonymisert, og elevtekstene og de tilhørende

sluttvurderingene vil bli levert tilbake til skolen etter prosjektets planlagte avslutning i august 2016.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke samtykket til ditt barn uten å oppgi noen spesifikk grunn.

Dersom du har spørsmål eller kommentarer i forbindelse med prosjektet, kan du kontakte meg på telefonnummer eller e-post oppgitt nedenfor, eventuelt ta kontakt med min veileder.

Med vennlig hilsen

Hans Jørgen Kermit

Student ved Integrert master i lærerutdanning for 5-10.trinn

Telefon: 94 25 62 85

E-post: haj.kermit@gmail.com

Kontaktinformasjon veileder:

Ove Gunnar Drageset

77 66 02 74

Ove.drageset@uit.no

Liv Ragnhild Evjen

Universitetslektor

Telefon: 77 66 05 00

E-post: liv.r.evjen@uit.no