



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**«Så det går jo litt på en måte som hånd i hanske»**

En kasusstudie om underveisvurdering i et skriveforløp.

Siw Anita Mjøs & Ingeborg Jørgensen Rognmo

Masteroppgave i norskdidaktikk, mai 2020



## Forord

Denne masteravhandlingen er skrevet som et avsluttende kapittel på vår masterutdanning i grunnskolelærerutdanning 5. - 10. trinn ved UiT Norges arktiske universitet.

Aller først ønsker vi å takke hverandre for tålmodighet, forståelse, gjensidig respekt og et unikt godt samarbeid.

Vi ønsker også å takke vår veileder, Florian Hiss, med gode innspill og filosofiske svar.

Vi ønsker å rette en takk til informanten vår for å ta seg tid til å stille opp i prosjektet vårt, gi av seg selv, og for gode samtaler underveis.

Vi takker pappaen til Ingeborg, som har tatt seg tida til å lese korrektur.

Men den aller største støtten vi har hatt på vår vei, må være fra våre egne medstudenter. Ingen trøst er større enn «Vi har heller ikke gjort det».

Tromsø, mai 2020

Siw Anita Mjøs & Ingeborg Jørgensen Rognmo



## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg tematikken vurdering for læring, med særlig vekt på den formative vurderingen og en lærers vurderingspraksis i norskfaget. Opplæringsloven (2006, § 3-2) slår fast at formålet med vurdering i fag er å fremme læring både underveis og ved avslutning av opplæringen i faget. Tidligere forskning viser at vurdering i form av karaktersetning har liten effekt på videre læring, mens tilbakemeldinger som gir informasjon om hvordan eleven kan utvikle seg, fører til et større læringsutbytte. Denne studien undersøker hva en norsklærers tilbakemelding på et utvalg elevtekster inneholder, og hvordan det arbeides videre med disse for at de skal bidra til læring. Vi har valgt å anvende kasusstudie hvor vi har undersøkt en lærers vurderingspraksis fra en ungdomsskole i Troms og Finnmark. Studien baserer seg på innsamling av 36 elevtekster der det er foretatt en dokumentanalyse av en lærers tilbakemeldinger, og deretter et forskningsintervju som baserer seg på blant annet hva vi så i dokumentanalysen, og informantens forståelse av sentrale begreper innenfor vurdering.

Funnene viser at norsklæreren fremmer en forståelse for underveisvurdering som i stor grad samsvarer med foreliggende teori. Denne skolen praktiserer prosessorientert skrivepedagogikk i nesten alt av skrivearbeid i norskfaget. Det er derfor lagt til rette for at det skal gis underveisvurdering og bearbeidelse av disse før siste innlevering. Innholdet i tilbakemeldingene i den formative vurderingen viser at læreren skriver læringsfremmende tilbakemeldinger på oppgavenivå, mens i den summative vurderingen skriver hun i større grad tilbakemeldinger på prosessnivå og personnivå. Dette funnet ligger i tråd med eksisterende teori om effektive tilbakemeldinger. I forskningsintervjuet forteller læreren at de er flinke til å jobbe med tilbakemeldingene isolert i de ulike skriveoppgavene, men at de kan bli flinkere på å overføre tilbakemeldingene fra den summative vurderingen til andre skriveoppgaver. En annen interessant oppdagelse har vært «tid og sted», i hvilken grad tid på året har av betydning for de ulike prioriteringene i vurderingsarbeidet til læreren. Her ser vi at hun vektlegger ulike ting i vurderingen avhengig av hvor i skoleåret vurderingsarbeidet har funnet sted.

*Nøkkelord: vurdering for læring, formativ vurdering, summativ vurdering, tilbakemelding og prosessorientert skrivepedagogikk*

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for studien .....	1
1.2 Tidligere forskning på fagfeltet .....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.4 Lesekart .....	4
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>6</b>
2.1 Vurdering .....	6
2.1.1 Formativ og summativ vurdering .....	7
2.1.2 Fire prinsipper for god underveisvurdering .....	8
2.2 Tilbakemelding.....	9
2.3 Feedback-modellen .....	10
2.4 Den gode tilbakemelding – fem teser.....	13
2.4.1 Tese 1: Respons må gis underveis i skriveprosessen .....	13
2.4.2 Tese 2: Respons må være selektiv.....	14
2.4.3 Tese 3: Respons må være en dialog mellom skriver og respons giver .....	14
2.4.4 Tese 4: Respons må motivere for revidering av elevteksten.....	16
2.4.5 Tese 5: Respons må være forståelig og læringsfremmende .....	17
2.5 Hva vet vi om skriving og vurdering i norsk skole? .....	18
2.5.1 Tidligere forskning om skriving og vurdering i skolen.....	18
2.5.2 Normprosjektet.....	19
2.5.3 Om metaspråk .....	21
2.6 Vurdering i norskfaget .....	22
2.7 Prosessorientert skrivepedagogikk .....	24
2.7.1 Hva er POS? .....	24
<b>3.0 Bakgrunn og begrunnelse for metodevalg</b> .....	<b>26</b>
3.1 Vitenskapeteoretisk forankring for prosjektet.....	26
3.2 Utvalg .....	27

3.3 Kasusstudie.....	28
3.4 Dokumentanalyse av elevtekster .....	29
3.4.1 Skriveoppgaven .....	30
3.4.2 Intervjuoppgaven.....	30
3.4.3 Fagdag-oppgaven .....	31
3.5 Forskningsintervju som empiri.....	32
3.5.1 Utforming av intervjuguiden .....	32
3.5.2 Gjennomføring av telefonintervju .....	33
3.5.3 Transkribering av telefonintervjuet .....	34
3.6 Reliabilitet og validitet .....	35
3.6.1 Reliabilitet .....	35
3.6.2 Validitet .....	36
3.7 Forskningsetiske hensyn .....	37
3.8 Analysetilnærming av datamaterialet.....	38
3.8.1 Analyse av en lærers tilbakemeldinger .....	40
3.8.2 Analyse av tilbakemeldinger fra intervjuoppgaven .....	40
3.8.3 Analyse av tilbakemeldinger fra fagdagen.....	41
3.8.4 Analyse av intervju.....	43
<b>4.0 Presentasjon og analyse av funn .....</b>	<b>44</b>
4.1 Funn fra dokumentanalysen .....	44
4.1.1 Funn fra intervjuoppgaven .....	44
4.1.2 Funn fra fagdag-oppgaven .....	48
4.1.3 Oppsummering .....	53
4.2 Funn fra intervju.....	54
4.2.1 Vibekes forståelse av begrepene vurdering for læring og tilbakemelding.....	54
4.2.2 Vibekes vurderingspraksis .....	56
4.2.3 Videre arbeid med tilbakemeldingene i praksis .....	58
4.2.4 Oppsummering av funn fra intervju .....	58
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>60</b>

5.1 S1: Hva inneholder en norsklærers skriftlige tilbakemelding på en skriftlig tekst i norskfaget som ligger i tråd med vurdering for læring?.....	60
5.2 S2: Hvordan arbeider en norsklærer med formativ og summativ vurdering?.....	63
5.3 S3: Hvordan er tilbakemeldingene utformet sett i lys av tid og sted?.....	65
<b>6.0 Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>68</b>
<b>7.0 Referanseliste .....</b>	<b>71</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informant .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foreldre.....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide .....</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg 4: Kvittering fra NSD .....</b>	<b>89</b>
<b>Vedlegg 5: Intervjuoppgaven .....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 6: Eksempeltekst 1 intervjuoppgave.....</b>	<b>91</b>
<b>Vedlegg 7: Eksempeltekst 2 intervjuoppgave.....</b>	<b>94</b>
<b>Vedlegg 8: Oppgavetekst til portrettintervjuet .....</b>	<b>97</b>
<b>Vedlegg 9: Oppgaver til fagdag.....</b>	<b>99</b>
<b>Vedlegg 10: Eksempler på skildring (til fagdag).....</b>	<b>101</b>



## Figurer og tabeller

Figur 1 Hattie & Timperleys (2007, s.87) modell om tilbakemeldinger for å styrke læring. ..	10
Figur 2 Egenlaget modell av gangen i prosessorientert skrivepedagogikk. ....	25
Figur 3 Oversikt over stegene i analyseprosessen av datamaterialet. ....	38
Figur 4 Grafisk fremstilling av antall fordeling av tilbakemeldinger. ....	46
Figur 5 Grafisk fremstilling av antall fordeling av tilbakemeldinger. ....	48
Figur 6 Grafisk fremstilling av antall fordeling av tilbakemeldinger. ....	52
Tabell 1 Oversikt over tilbakemeldinger av "to stjerner" .....	40
Tabell 2 Oversikt over tilbakemeldinger av "ønsker". ....	41
Tabell 3 Oversikt over analyse av den formative tilbakemeldingen. ....	42
Tabell 4 Eksempel på koding. ....	43
Tabell 5 Oversikt over en elevs summative vurdering. ....	51

## 1.0 Innledning

Jeg liker kommentarer best fordi de hjelper meg til å lære bedre enn karakterer. Karakterer forteller deg bare at det er feil.

(Slemmen 2010, s. 114)

Det er nok mange elever som kan kjenne seg igjen i beskrivelsen over. Spesielt på ungdomstrinnet der karakterer blir tydelig for eleven for første gang, og som på mange måter kan overstyre lærerens tilbakemeldinger. Ettersom vi i tidligere praksisforløp har erfart at det er utfordrende å både gi underveisvurdering og implementere dem i videre bruk, ønsker vi dermed å se på hva en norsklærers tilbakemelding på et utvalg av elevtekster inneholder, og hvordan det arbeides videre med disse tilbakemeldingene i klasserommet. Datamaterialet er samlet inn fra en ungdomsskole i Troms og Finnmark gjennom bruk av kasusstudie. Empirien har dannet grunnlag for oppgaven vår. Dette baserer seg på innsamling av elevtekster der det er foretatt en dokumentanalyse av en lærers tilbakemeldinger, og til sist et forskningsintervju med vår informant. I studien vår fant vi ut at informanten vår har forståelse for begrepet vurdering for læring og i stor grad jobber med dette i klasserommet. Videre omhandler studien temaene vurdering og tilbakemeldinger der vi vil bevege oss mellom ulike forsknings- og teorifelt som nettopp omhandler dette. I det innledende kapitlet ønsker vi å presentere bakgrunn for prosjektet og tidligere forskning som henspiller seg på de overnevnte temaene.

### 1.1 Bakgrunn for studien

Vurdering for læring (heretter forkortet VfL) er et begrep som ble integrert i skolen på bakgrunn av en nasjonal satsing som startet i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2015). VfL har imidlertid vært et tema i den norske skolen i over 20 år, men fikk et større fokus etter PISA-sjokket i 2001 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Formativ vurdering og tilbakemelding underveis i læreprosessen er blitt en selvsagt og sentral side ved all skriveopplæring. Studier som blant annet PISA og PIRLS er internasjonale undersøkelser som Norge deltar i, og som måler elevers prestasjoner på skolebenken. Resultatene fra disse undersøkelsene har satt spørsmålsteget til om den norske skolen i tilstrekkelig grad gir elevene god nok kompetanse til å kunne ta del i studier og arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Resultatene fra TIMMS, som måler elevenes kompetanse i matematikk og naturfag, har vist at Norge ikke har vært blant de landene som ligger på topp internasjonalt (Slemmen, 2010, s.

37). På bakgrunn av dette, ble prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009) satt i gang. I prosjektets sluttrapport foreslår Utdanningsdirektoratet (2009) å kombinere veiledende kjennetegn på måloppnåelse med en fireårig satsing der skoler og skoleeiere får tilbud om kompetanseutvikling i vurdering og oppfølging i arbeidet. I tillegg ble det foreslått å sette i gang forskning på sammenhengen mellom vurdering og læring og på lærernes grunnlag for standpunktvurdering. Samtidig viste resultatene fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS/Teaching and Learning International Survey) at den norske skolens store utfordring er en svakt utviklet oppfølgingskultur og et system for kompetanseheving blant lærere, som med fordel kan styrkes. Undersøkelsen viste også indikasjoner på at norske lærere i mindre grad følger opp elevenes arbeid og læring enn hva som er tilfellet i andre land (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009, s. 9). Tilbakemelding, evaluering og oppfølging så ut til å mangle. I senere tid har både norske og internasjonale studier funnet ut at vurderingspraksisen til lærere har stor betydning for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). På bakgrunn av dette ble det et større fokus på vurdering der det overordnede målet var at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skulle videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis med læring som mål. Dermed ble vurdering for læring en nasjonal satsing.

På bakgrunn av SKRIV-prosjektet (2006-2008) som vi skal komme nærmere inn på i kapittel 2.6.1, er det pekt på noen utfordringer med skriveopplæringen i Norge. En viktig og aktuell problemstilling er hva som skjer med elevtekstene som produseres. Mye av skrivingen som skjer i skolen blir aldri brukt til noe, og desto mindre fulgt opp, hverken av lærer eller elever (Smidt, Tønnesen & Aamotsbakken, 2011, s. 23). Matre & Solheim (2014, s. 219) sier imidlertid at lærere bruker mye tid og krefter på å vurdere elevtekster. Likevel vet vi forholdsvis lite om hva læreren ser etter når de vurderer, og hvilke aspekt som vektlegges i vurderingsprosessen. Det vi derimot vet, er at grunnlaget for både vurderingen og formidlingen av denne er avgjørende for at lærerens respons er et nyttig svar på elevens ytringer. For at eleven skal bli i stand til å ta imot, samt ta i bruk lærerens vurderinger for å videreutvikle skrivingen sin, bør det legges til rette for videre arbeid i skolen.

## **1.2 Tidligere forskning på fagfeltet**

Flere forskere er svært interessert i dette fagfeltet, og vi har valgt å belyse Harald Eriksens forskning om dette temaet. Han har forsket på vurdering i norsk kontekst, og har gjort en rekke studier innenfor feltet. Han mener det er viktig å få kunnskap om hva norsklærere

skriver til sine egne elever (Eriksen, 2017, s. 3). I 2017 publiserte han forskningsresultater fra en studie som baserte seg på lærernes tilbakemeldinger på skriftlige elevtekster. Her undersøkte han om elevene får informasjon om hvordan de har prestert på oppgaven og informasjon om hvordan de skal komme nærmere målet (Eriksen, 2017, s. 4). Eriksens begrunnelse for studien var at læreres tilbakemelding ofte har hatt fokus på språklig korrigerings og at studenter ofte får vage tilbakemeldinger på arbeidet sitt. Funnene fra Eriksens studie viser at lærerne skriver tilbakemeldinger som ligger i tråd med VFL, men at det er utfordrende å fremme måter å bruke disse tilbakemeldingene på i den videre læringsprosessen (Eriksen, 2017, s. 15).

De siste årene er det blitt skrevet masteroppgaver om samme tematikk, dog med en annen vinkling. Solvang (2019) undersøkte norsklæreres erfaringer med formative tilbakemeldinger på elevers tekster og utvikling av elevers metakompetanse. Funnene viser at elever uten metaspråk opplever det problematisk å forstå tilbakemeldingen som gis, og undervisvurderingen vil miste sin hensikt om å bidra til videre læring (Solvang, 2019, s. 53). Hun fant i likhet med Eriksen (2017) ut at det er utfordrende å få elevene til å jobbe videre med tilbakemelding fra lærer. Frydenlund (2019) har sett på hvordan et utvalg av norsklærere på mellomtrinnet benytter tilbakemelding og undervisvurdering i et prosessorientert skriveløp for å utvikle elevers skrivekompetanse. Funnene hans viser at lærerne til en viss grad gir læringsfremmende tilbakemeldinger og at tiden til å gi undervisvurdering ser ut til å være en utfordring.

Eriksen (2017) forsket på en norsklærers vurderingspraksis i videregående skole, og Solvang (2019) og Frydenlund (2019) forsket på samme tematikk på mellomtrinnet. Det vil si at ingen av disse tre studiene har undersøkt tematikken innenfor ungdomstrinnet. Vi ser det derfor som relevant å undersøke en norsklærers vurderingspraksis på ungdomstrinnet. Alle tre undersøkelsene har funnet ut at et utvalg av norsklærere til en viss grad gir tilbakemeldinger som ligger i tråd med anbefalingene, men et gjentakende problem ser ut til å være å tilrettelegge for videre bruk av disse tilbakemeldingene. Hensikten med å gi tilbakemelding er at de skal bidra til økt læring, og dersom det er problematisk for lærere å jobbe med formative tilbakemeldinger i en vurderingssituasjon, vil verdifull læring gå tapt.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å bli kjent med en norsklærers vurderingspraksis, og forstå hvordan en lærer arbeider med vurdering for læring. Tilbakemeldinger er en viktig del i vurderingsarbeidet, og formuleringen av tilbakemeldingene er viktig for at de skal bidra til videre læring. Det er derfor relevant for oss å se på hvordan en norsklærer arbeider med dette i praksis. Vi ønsker å se om det er en korrelasjon mellom innholdet i en lærers tilbakemelding og foreliggende teori om vurdering. Videre ønsker vi å se på forholdet mellom formativ og summativ vurdering, og hvordan en lærer arbeider med dette. Til sist ønsker vi å se på hva som ligger til grunn for de ulike tilbakemeldingene som gis. Følgende problemstilling lyder slik:

*Hvordan fungerer vurdering for læring som arbeidspraksis, og hvilke utfordringer ligger til grunn og påvirker situasjonen?*

Basert på problemstillingen ønsker vi å se nærmere på følgende forskningsspørsmål:

S1: Hva inneholder en norsklærers skriftlige tilbakemelding på en skriftlig tekst i norskfaget som ligger i tråd med vurdering for læring?

S2: Hvordan arbeider en norsklærer med formativ og summativ vurdering?

S3: Hvordan er tilbakemeldingene utformet sett i lys av tid og sted?

### 1.4 Lese kart

I kapittel 1, *innledning*, vil vi presentere bakgrunn for vår studie, samt problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 2, *teori*, vil vi presentere relevant teori.

I kapittel 3, *bakgrunn og begrunnelse for metodevalg*, presenterer vi hvilken metode vi har tatt i bruk for å finne svar på problemstillingen vår.

I kapittel 4, *presentasjon og analyse av funn*, vil vi fremstille en presentasjon av funn fra dokumentanalysen og forskningsintervjuet.

I kapittel 5, *drøfting*, vil vi drøfte problemstilling og forskningsspørsmålene opp mot funn og teori.

I kapittel 6, *avsluttende refleksjoner*, vil vi oppsummere funn og ta for oss noen av studiens svakheter.

## 2.0 Teori

Dette kapitlet er todelt. I første omgang vil vi begynne med å gå gjennom sentrale begreper for vår masteroppgave. Deretter blir vi å ta for oss definisjonen av tilbakemelding og presentere aktuell forskning og teori på hva som kjennetegner den gode, effektive tilbakemeldingen. I andre omgang ønsker vi å belyse studier som har undersøkt praksisen rundt vurdering og skriving i norsk skole. Teorien som vi presenterer i dette kapitlet vil vi ta med oss videre i drøftingsdelen når vi drøfter vår problemstilling og våre tre forskningsspørsmål.

## 2.1 Vurdering

Vurdering er noe som alltid har eksistert i skolen, og fra gammelt av ble det brukt som motiverende og disiplinierende middel i norske skoler (Imsen, 2017, s. 474). Ofte forbinder samfunnet vurdering med karaktersetting. Dette er ikke spesielt overraskende ettersom karakterer er det synlige i lærerens vurderingsarbeid og er noe foreldre og elever kan være svært opptatte av (Imsen, 2017, s. 473). Dersom man ser på vurdering som kun karakterer og resultatbaserte prøver, kan dette gå ut over elevers motivasjon og videre læring i skolen (Slemmen, 2010, s. 27). På bakgrunn av dette hevder Slemmen (2010, s. 27) at dersom læreren ser på vurdering som noe mer enn bare prøver og karakterer, kan vurdering føre til økt læring hos eleven. Vurdering dreier seg om tilbakemelding, det vil si faktabasert informasjon om hvor du står i forhold til standarden, om du er på rett kurs eller om de målene du har satt deg er oppnådd (Hagtvet, 2009, s. 76). Opplæringsloven (2006, § 3-2) slår fast at formålet med vurdering i fag er å fremme læring både underveis og ved avslutning av opplæringen i faget.

I den nye læreplanen for 2020 skilles det eksplisitt mellom underveivurdering og standpunktvurdering i de ulike fagene. I norskfaget etter endt 10. trinn står det at underveivurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 9). Dette skal være en progresjon som foregår over årene i ungdomsskolen, hvor elevene underveis i opplæringen viser og utvikler kompetansen sin ved hjelp av veiledning om videre læring og tilpasset opplæring fra læreren (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 9). I halvårsvurderingen på 8. og 9. trinn skal det gis én karakter i norsk muntlig og én i norsk skriftlig (kompetansen i både hovedmål og sidemål). I 10. trinn skal det gis tre karakterer i halvårsvurderingen, som i standpunktvurderingen ved avslutning av opplæringen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 10). Elevene får da

karakterer i norsk muntlig, skriftlig hovedmål og i skriftlig sidemål. Standpunktkarakteren skal være et uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i norsk etter endt treårig fagopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 10).

Vi har valgt å ta i bruk Kari Smith sin definisjon på vurdering, da hennes vitenskapelige definisjon gjenspeiler skolens styringsdokumenter. Hun ser på vurdering først og fremst som en prosess som settes i gang for å forstå elevenes læreprosess, elevens personlige fremgang og læringsutbyttet på slutten av prosessen (Smith, 2009, s. 25). Det vil si at en ser på det helhetlige bildet av læringsprosessen og ikke bare på læringsproduktet i form av en karaktersetning. Black & Wiliam (2009) påpeker at vurdering i form av karaktersetning har liten effekt på videre læring, mens tilbakemeldinger som gir informasjon om hvordan eleven kan utvikle seg, fører til økt læringsutbytte. En kan på bakgrunn av dette si at vurdering både er kontroll (standpunktvurdering) og læring (underveisvurdering) (Slemmen, 2010, s. 27).

### **2.1.1 Formativ og summativ vurdering**

Vurdering har altså to hovedformål, kontroll og læring. Michael Scriven (1966) utviklet begrepsparet formativ og summativ vurdering for å skape et skille i vurderingsarbeidet. I opplæringsloven (2006, § 3-1) brukes begrepene underveisvurdering og sluttvurdering for å stille spørsmålstegn til om det skal legges vekt på arbeidsprosessen eller sluttresultatet i vurderingen. Begrepene formativ vurdering og underveisvurdering kan sidestilles, men vi kan ikke sette likhetstegn mellom summativ vurdering og sluttvurdering (Slemmen, 2010, s. 60). Opplæringsloven (2006, § 3-17) sier at sluttvurdering er summativ, men at det kun gjelder de formelle vurderingene som gis på slutten av opplæringen i avgangsfaget: standpunktkarakterer og eksamenskarakterer. Summativ vurdering kan være lokale prøver som er en del av underveisvurderingen for å vite noe om hvor eleven står i opplæringen i forhold til kompetansemålene (Slemmen, 2010, s. 60). Summativ vurdering har fokuset rettet mot resultatet av det som skal læres innenfor en tematikk. I denne oppgaven har vi valgt å ta i bruk begrepene formativ og summativ vurdering. Disse to begrepene refererer ikke til vurderingene i seg selv, men til funksjonen de har (Slemmen, 2010, s. 58).

Summativ vurdering har som funksjon å se på hvor eleven ligger i forhold til kompetansen som forventes av dem. En prøve eller en innlevering kan være eksempler på dette, og man kan si at en summativ vurdering gjør et forsøk på å «begrunne karakteren som er gitt» (Slemmen, 2010, s. 61). En kan derfor si at summativ vurdering er vurdering AV læring, og formativ vurdering på den andre siden blir omtalt som vurdering FOR læring (Slemmen, 2010, s. 61).



Innledningsvis ble det nevnt at VfL er en nasjonal satsing som startet i 2010 for å videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som skal ha til hensikt å fremme læring hos elever (Utdanningsdirektoratet, 2015). Formativ vurdering ligger i tråd med VfL og har som funksjon å se på hele læringsprosessen, og ikke bare på sluttproduktet (Imsen, 2017, s. 477).

### **2.1.2 Fire prinsipper for god undervisvurdering**

I forbindelse med satsingen *Bedre vurderingspraksis (2007-2009)* etterlyste lærere tiltak som kunne være til hjelp å styrke lærerens og skolens vurderingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det ble utviklet fire forskningsbaserte prinsipper for formativ vurdering og er forankret i opplæringsloven: Undervisvurdering i fag skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten øker kompetansen sin i fag (Opplæringsloven, 2006, §- 3-11). Disse prinsippene går ut på at elever og lærlinger lærer mer og bedre når de:

1. vet hva de skal lære og hva som forventes av dem.
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres.
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling.

Utdanningsdirektoratet (2019b)

De fire prinsippene er utarbeidet fra forskningen til Black & Wiliam (1998b) og Hattie & Timperley (2007), som begge viser at tilbakemelding har stor betydning for elevens prestasjoner, og deres forskning har hatt stor innflytelse for undervisvurdering i den norske skolen. Disse forskningsbaserte prinsippene er sentrale i vurderingsprosessen, og har til formål å fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). Slemmen (2010, s. 89) poengterer at punktene ovenfor må sees i sammenheng med de kravene som stilles til undervisvurdering, og ikke er noe som skal gjøres i tillegg til alt annet som skjer i undervisningen. Det handler om å sette de daglige vurderingsprosessene som allerede praktiseres, inn i et system for å få god oversikt over hvor eleven står nå i forhold til kravene som stilles etter endt opplæring (Slemmen, 2010, s. 89). Vurderingen skal med dette være en

integrrert del av den daglige undervisningen hvor det er en glidende overgang og en sammenheng mellom vurdering, undervisning og veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

## 2.2 Tilbakemelding

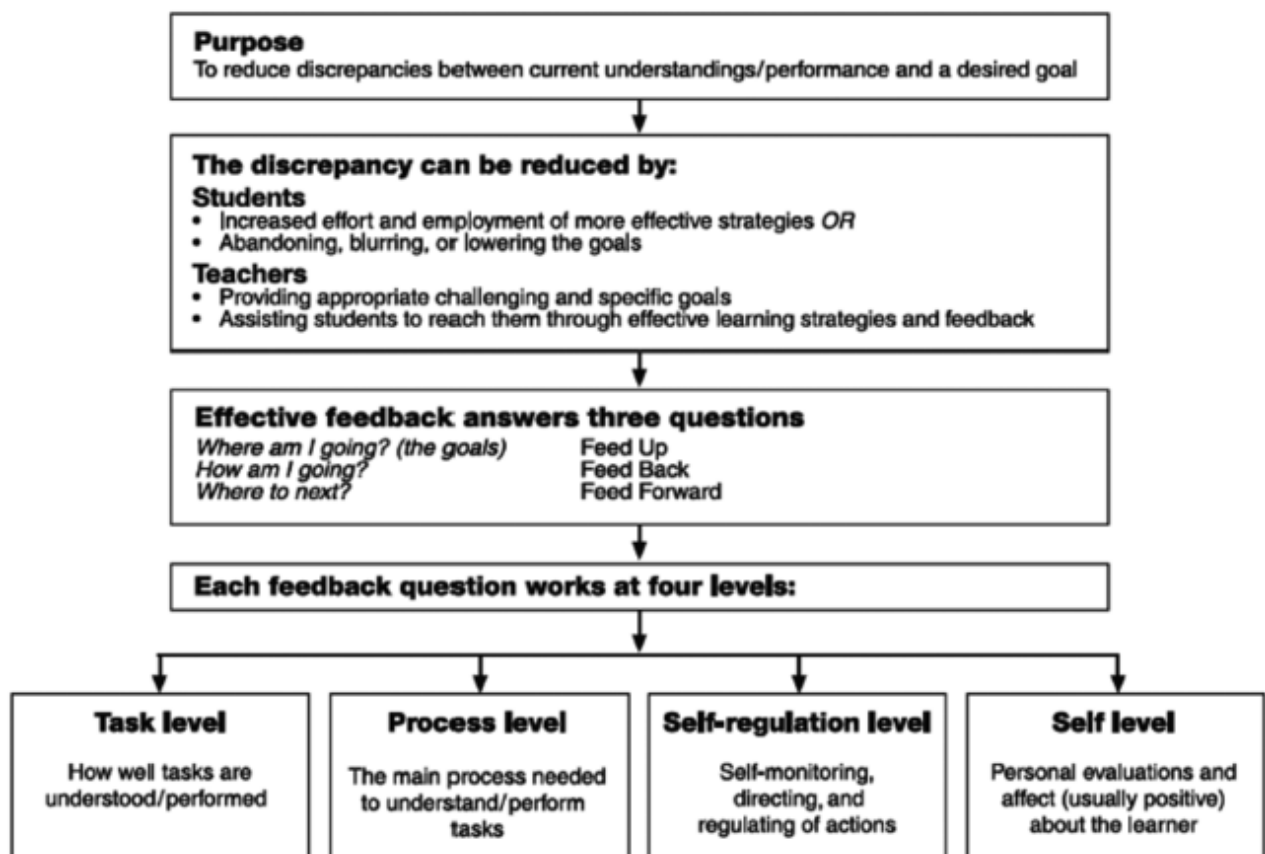
I internasjonal forskning brukes det engelske ordet feedback, som kan oversettes til tilbakemelding på norsk. Begrepet «respons» er ofte blitt brukt synonymt med «tilbakemelding» i prosesskriving, og omfatter det å reagere, kommentere og stille spørsmål til en tekst (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 25). I denne masteravhandlingen har vi valgt å benytte oss av både begrepet tilbakemelding og respons når vi henviser til teorier om «feedback». Dysthe & Hertzberg (2009) definerer tilbakemelding som skriftlige eller muntlige kommentarer på et elevarbeid som har til formål å forbedre prestasjonen (formativ vurdering) eller forklare og rettferdiggjøre en gitt karakter (summativ vurdering). Hattie & Timperley (2007, s. 82) definerer tilbakemeldingens formål slik: «Feedback needs to provide information specifically relating to the task or process of learning that fills a gap between what is understood and what is aimed to be understood ». På bakgrunn av dette kan en si at målet med en tilbakemelding fra enten en lærer eller en medelev er å redusere avstanden (the gap) mellom det presterte resultatet og det resultatet som er forventet av eleven for å kunne forbedre elevenes prestasjon. Denne definisjonen på tilbakemelding og tilbakemeldingens formål samsvarer også med prinsippene for god underveisvurdering, da hensikten med underveisvurdering og VFL er å redusere avstanden mellom ønsket mål og det den lærende har prestert. Lærerens tilbakemeldinger er en av de viktigste kildene til slik informasjon, derfor er det interessant for oss å se på innholdet til en norsklærers tilbakemeldinger på elevtekster. For å kunne finne svar på problemstillingen må vi se på hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger. Vi har derfor valgt å ta for oss Hattie & Timperleys (2007) forskning om den generelle gode tilbakemeldingen, før vi går nærmere inn i Kvithyld & Aasens (2011) artikkel: «fem teser for den gode tilbakemelding», som handler mer spesifikt om respons på elevtekster.

## 2.3 Feedback-modellen

Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative.

(Hattie & Timperley, 2007, s. 81).

Hattie & Timperley er noen av de mest kjente forskerne innenfor feltet tilbakemeldinger, og viser uten tvil at tilbakemeldinger har stor betydning for elevers prestasjoner. På bakgrunn av deres studie har de utviklet en modell for hvordan effektive tilbakemeldinger kan være med på å redusere gapet.



Figur 1 Hattie & Timperleys (2007, s.87) modell om tilbakemeldinger for å styrke læring.

Hensikten (purpose) med tilbakemeldinger er som sagt å redusere avstanden mellom det eleven har prestert og ønsket resultat. Hattie & Timperley (2007, s. 82) mener at

tilbakemeldingene i seg selv ikke har makten til å påvirke videre læring eller å sette i gang ytterligere tiltak, derfor er læreren og/eller eleven viktige faktorer i modellen.

Ifølge Hattie & Timperley (2007, s. 87) kan noen av strategiene føre til mer læring enn andre. Eleven kan eksempelvis ta i bruk ulike læringsstrategier eller bruke tidligere tilbakemeldinger for å øke deres innsats i skriveoppgaven. Elevene kan på den andre siden også velge å avvise målene/kriteriene som er satt til oppgaven, eller sette lave mål som kan være til hinder for deres videre utvikling. Læreren kan hjelpe elevens utvikling ved å sette passende og spesifikke mål eller kriterier. Studien til Hattie & Timperley (2007, s. 87) viser at spesifikke mål er mer effektiv enn generelle mål, da de spesifikke målene har større fokus på selve oppgaven, og tilbakemeldingene som gis kan inneholde mer informasjon om hva det er eleven har lyktes med i skriveoppgaven. Samtidig kan læreren også veilede elevene i ulike strategier slik at de kan ta lærdom av tilbakemeldinger som er gitt. Effektiv tilbakemelding handler om at den som gir tilbakemelding må gi svar på tre spørsmål:

1. Hvor skal jeg? (Målet) Feed up.
2. Hvor er jeg? (i dette arbeidet) Feedback.
3. Hvordan skal jeg gå videre? Feed forward.

Det første spørsmålet, Hvor skal jeg?, handler om målet og forventningene til oppgaven som er gitt. Hattie & Timperley (2007, s. 87) mener det er viktig å bevisstgjøre målene for eleven, da flere studier viser at elever i alt for liten grad er klar over hva som er målet med skrivearbeidet. Ved å gjennomgå målene sammen med elevene kan alle få samme forståelse og oppfattelse av kravene som stilles til oppgaven, og utelukke eventuelle misforståelser. En viktig faktor for å kunne forstå tilbakemeldingene som er gitt, er å vite og forstå målet med arbeidet de har gjort og kravene som stilles til det ferdige produktet.

Det andre spørsmålet, Hvor er jeg?, handler om den tradisjonelle tilbakemeldingen: «hvordan har eleven gjort det på denne oppgaven?». Slike tilbakemeldinger er ofte knyttet til prøver i fag for å se hvor eleven ligger an i fagstoffet, og om eleven har oppnådd forventningene som ble stilt til oppgaven. Denne typen tilbakemelding gir informasjon som er relevant for den spesifikke oppgaven i samhandling med kriteriene som er gitt (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Dette kan være i form av «ris og ros» som responsgiveren gir eleven i oppgaven og peker nøyaktig på eksempler i teksten på hva det er eleven mestrer og på hvilke områder eleven sliter (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Det siste spørsmålet, Hvordan skal jeg gå videre?,

handler om samspillet mellom hvor eleven står nå, hvordan eleven har prestert på oppgaven og hvordan eleven kan utvikle seg fra dette stadiet. Med andre ord handler dette om å tette gapet mellom det presterte nivået og ønsket nivå.

Den siste delen av modellen handler om at de tre spørsmålene kan deles inn i fire ulike nivåer som læreren kan gi respons på (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Det første nivået, oppgavenivå/*task level*, handler om at tilbakemeldingen gis direkte på teksten. Har eleven forstått formålet med oppgaven og utført oppgaven korrekt? Tilbakemeldingen på dette nivået er effektiv dersom den blir gitt på misoppfatning av oppgaveteksten, istedenfor på manglende forståelse hos eleven (Hattie & Timperley, 2007, s. 91-92). Et eksempel på dette kan være at dersom oppgaven ber eleven om å drøfte en tematikk, og eleven har brukt argumentering, kan læreren kommentere på oppgavenivået ved å minne eleven på at oppgaven spør etter drøfting, og tilføye at i læreboken står det om de ulike sjangrene dersom eleven er usikker. Det problematiske med denne type respons, er at den fokuserer på den enkelte oppgaven og at det ofte ikke lar seg generalisere til andre oppgaver (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 37).

Det andre nivået, prosessnivå/*process level*, handler om å gi tilbakemelding på hvordan eleven har valgt å løse oppgaven (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Hvilke strategier og skriveteknikker har eleven valgt å ta i bruk for å løse oppgaven på best mulig måte? For å kunne oppnå riktig måloppnåelse, må man fra begynnelsen av prosessen ta i bruk de rette arbeidsmetodene. Tilbakemeldinger og veiledning på prosessnivå kan hjelpe elevene i å utvikle strategier og metoder for å øke kvaliteten på arbeidet, som igjen kan føre til at elevene ved et senere tidspunkt tar selvstendige valg i deres arbeidsprosess for å oppnå målet med oppgaven (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

Det tredje nivået, selvregulering/*self-regulation level*, handler om å gi tilbakemelding på det eleven allerede kan og stille spørsmål til teksten som gjør at eleven vurderer seg selv og sin egen tekst, og tar initiativ til å benytte seg av tilbakemeldingene som gis (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Noen elever trenger mer støtte enn andre i læringsarbeidet deres i form av tilbakemelding og veiledning for å kunne lære seg å regulere egne strategier (Hattie & Timperley, 2007, s. 95). Det siste nivået, personnivå/*self level*, handler om tilbakemelding på eleven som individ og ikke på elevens prestasjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Denne type tilbakemelding er ifølge Hattie & Timperley (2007, s. 90) ikke læringsfremmende da den i liten grad består av informasjon om hvordan utførelsen av oppgaven kan forbedres. Den amerikanske psykologen Carol Dweck (2002, s. 46) mener det er viktig å berømme elevene

etter deres innsats, og ikke bare etter deres intelligens og talent. Ved å rose innsats bygger man opp elevens selvtillit som fører til at de ved et senere tidspunkt utvikler en engasjerende tankegang som gjør at de takler utfordringer de møter på i skrivearbeidet (Dweck, 2002, s. 46).

## **2.4 Den gode tilbakemelding – fem teser**

Trygve Kvithyld & Arne Johannes Aasen (2011) har forsøkt å systematisere hovedfunn basert på ulike studier som har undersøkt hvordan man best mulig kan gi tilbakemelding på elevtekster. De har især tatt utgangspunkt i studien til Hattie & Timperley (2007) som har tatt for seg tilbakemeldingene generelt, og slår fast at deres funn er relevante for respons på elevtekster (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). I artikkelen har Kvithyld & Aasen kommet frem til fem teser som kan være avgjørende om tilbakemeldingene som gis har betydning for elevers læringsutbytte. De fem hovedfunnene de kom frem til har de valgt å kalle «De fem teser for funksjonell respons på elevtekster» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10).

### **2.4.1 Tese 1: Respons må gis underveis i skriveprosessen**

Den første tesen som presenteres, har med timing å gjøre: En tilbakemelding har liten effekt dersom den blir gitt på en tekst som eleven føler seg ferdig med. Dette henger sammen med summativ vurdering, som går ut på å vurdere og begrunne et ferdig produkt. Dersom en tilbakemelding skal ha en læringsfremmende effekt, må den komme mens elevene er i skriveprosessen, og ikke på et ferdig produkt (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Ettersom gode tilbakemeldinger gjenspeiler skriveoppgavens formål, og at tilbakemeldingene bør være så konkret som overhodet mulig, kan det være vanskelig å generalisere disse tilbakemeldingene fra den konkrete teksten og til andre skrivesituasjoner og i arbeid med andre tekster (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Dette kan eksempelvis være at responsen går på å jobbe mer med argumentasjon eller å få til en bedre sammenheng mellom hoveddel og slutt. Slike tilbakemeldinger er så konkret og knyttet til den bestemte teksten og ikke minst generell, at overføringsverdien til andre skrivesituasjoner er liten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Legges det derimot til rette for at responsen gis underveis i en skriveprosess, er det større sannsynlighet for at elevene benytter seg av tilbakemeldingene, som igjen kan føre til at den aktuelle teksten blir bedre, og tilbakemeldingene bidrar dermed til opplevelsen av mestring og utvikling av elevens skrivekompetanse. På bakgrunn av dette kan man si at den læringsfremmende tilbakemelding er en prosess der eleven ikke anser teksten som ferdig.

Hvem som gir respons er heller ikke alltid avgjørende, da både lærerrespons og elevrespons kan være like nyttig og effektiv (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12).

#### **2.4.2 Tese 2: Respons må være selektiv**

Den andre tesen handler om at den som gir tilbakemelding ikke skal vurdere alle sider ved teksten, men at responsgiveren må ta noen strategiske valg på hvilke områder av teksten tilbakemeldingene skal fokusere på. Læreren har den kompetansen til å kunne se elevtekster på ulike nivå, alt fra det overordnede perspektivet (makronivået) som disposisjon og om besvarelsen samsvarer med formålet til skriveoppgaven, til den minste lille detalj i teksten (mikronivået), tegnsetting og ortografi (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Dersom formålet med skriveoppgaven er å øve på å argumentere, vil det ha liten hensikt å fokusere på kommafeil i tilbakemeldingene. Selektiv respons handler om at man ikke gir eleven hele diagnosen, men en tilpasset medisin. Dersom en elev får tilbakemelding på alle nivåene samtidig, vil ikke eleven klare å nyttiggjøre seg denne responsen. Derfor er det viktig at læreren skiller mellom det man ser i elevens tekst, og det man faktisk sier til eleven (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Det ble tidligere nevnt at formålet med tilbakemelding var å tette gapet mellom det eleven mestrer og det som forventes av eleven etter endt opplæring. Å gjøre en «feil» under skrivingen kan være et tegn på at eleven er på glid til å mestre noe han eller hun ennå ikke mestrer (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Det antas at eleven er tjent på respons på ferdigheter der han eller hun er på glid, da dette er et forsøk på å mestre noe de ennå ikke mestrer. Disse områdene vil det være svært relevant å gi respons på da disse kan være til hjelp for å tette gapet mellom det eleven ikke mestrer og forventet resultat.

#### **2.4.3 Tese 3: Respons må være en dialog mellom skriver og responsgiver**

Den tredje tesen handler om at tilbakemeldingen som gis foregår gjennom en dialog mellom skriveren og responsgiveren. Det at responsen foregår i en dialogform betyr ikke nødvendigvis at den må være muntlig, men at responsgiveren forsøker å skape følelsen av «*face-to-face conversation*» gjennom de skriftlige tilbakemeldingene (Straub, 2000, s. 28). Richard Straub (2000, s. 30) fant ut gjennom sin forskning at læreren må ta elevens oppgave på alvor, og se på elevens tekst som et bra bidrag. Videre fant han ut at læreren må være ærlig i dialogen med eleven: hva er det med teksten som interesserer leseren, og hva er det du som responsgiver oppfatter og forstår ut ifra elevens tekst? Straub (2000, s. 29) fant også ut at det er mer hensiktsmessig for læreren å bruke språket fra elevens tekst i responsen sin. Det vil si

at læreren ikke bruker et formelt eller abstrakt språk i tilbakemeldingene, men et mer hverdagslig språk.

Når en lærer leser elevens tekst, er det et ferdig produkt som blir summativ vurdert. Når læreren kommenterer en elevs tekst, er det med viten om at eleven skal videreutvikle det som er skrevet. For å fremme læring og utvikling hevder Vygotskij med sin sosiokulturelle læringsteori at undervisningen må rette seg mot elevens nærmeste utviklingszone, der det fokuseres både på produkt og prosess (Igland, 2009, s. 28). Responsen som læreren gir på elevens tekst, må tilpasses etter elevens nåværende sone for at den skal være forståelig og rettet mot videre utvikling av elevens skrivekompetanse (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). For å finne ut hvor eleven ligger, vil responsgiveren være tjent med å ha en dialog med eleven om teksten: «Hva er du fornøyd med i teksten din?», «Hva har du prøvd å få til?» og «Hvilke deler av teksten er du ikke fornøyd med?» er spørsmål som kan hjelpe å finne eleven «der han er» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13).

Bakhtin sitt syn på dialogisme kan være til hjelp for å forstå hvorfor og hvordan lærerkommentarer kan være et bindeledd mellom sosiokulturell praksis og individuell utvikling. Hver gang vi ytrer oss, enten muntlig eller skriftlig, går vi inn i en dialog med andre personer fra en tidligere ytring, og kommende ytringer (Igland, 2009, s. 28). Prinsippet responsivitet er ifølge Silseth (2014, s. 150) sentralt innenfor et dialogisk perspektiv på læring: «dialogisme betrakter enhver kognitiv og/eller kommunikativ handling som et «svar», som responderende til noe (ofte kun implisitt) i konteksten». Muntlig samtale blir kanskje sett på som den mest typiske formen for dialog, mens dialogismen tar høyde for at det finnes flere former for dialog. Mange ytringer, som for eksempel skriftlige tilbakemeldinger eller elevtekster, oppfattes kanskje ellers som monolog, men vil bli sett på som dialog innenfor dialogismen. I en slik sammenheng kan man si at responsamtaler mellom elev og lærer er en dialog. Gjensidigheten i kommunikasjonen på et elevutkast er et eksempel på dette. Kommentarene på en elevtekst peker både bakover og framover i en slik kontekst, hvor lærerne på den ene siden ser og kommenterer et ferdig produkt, mens på den andre siden skaper respons for kommende bidrag (Igland, 2009, s. 29). Straub (2000) understreker at dersom læreren skaper en dialog med elevene, tar han/hun ikke kontroll over elevens tekst, men veileder eleven i å virkeliggjøre sine hensikter.



#### **2.4.4 Tese 4: Respons må motivere for revidering av elevteksten**

Tese fire handler ikke om hvordan man gir respons, men om det holdningsskapende arbeidet som må ligge til grunn for at tilbakemeldinger skal være læringsfremmende (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13). Eleven må ikke oppfatte tekstbearbeiding som straff, derfor er det viktig at læreren jobber med elevens holdning om at alle tekster alltid kan forbedres, og at elevene får en forståelse for at skriving er en prosess. Alle skrivere, både de ferske og de erfarne forfatterne, skriver tekstene sine i flere omganger og er avhengige av tilbakemeldingene for å utvikle tekstene sine. Her har den teknologiske utviklingen hjulpet mye på: «det er lettere å skape positive holdninger til tekstrevidering for elever som skriver med tekstbehandlingsprogram enn elever som skriver for hånd» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13).

Videre må lærere og elever innarbeide et skille mellom formativ og summativ vurdering. En formativ tilbakemelding har til hensikt å peke framover mot et forbedringspotensial i teksten, mens den summative tilbakemeldingen er bedømmelse av det ferdige produktet. Kvithyld & Aasen (2011, s. 13) bruker suppesmaking som metafor på denne forskjellen: Når kokken smaker på suppen, er det en formativ vurdering han foretar. Han tar en smakstest for å se hva han må gjøre for at resultatet (det ferdige produktet) skal bli best mulig. Når gjestene spiser suppen, er det en summativ vurdering, her er det det ferdige produktet som bedømmes. I dagens vurderingspraksis blander ofte lærerne rollen som kokk og gjest. Det skrives summative vurderinger der det begrunnes med tips og momenter for prestasjonsforbedring. Eksempler på dette kan være at elevene må argumentere bedre i teksten, eller at elevene må være flinkere i bruk av indirekte- eller direkte tale. En slik sammenblanding er ifølge Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) uheldig da disse tilbakemeldingene er veldig konkret og knyttet til akkurat denne aktuelle teksten, slik at det kan være utfordrende for elevene å videreføre responsen til neste skriveoppgave. Dersom eleven både får karakter og respons, argumenteres det for at den summative vurderingen vil dominere og elevene benytter seg dermed ikke av den tiltenkte formative veiledningen som ligger i tilbakemeldingen, og læring går tapt (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). For at læreren skal klare å motivere eleven til å revidere teksten sin basert på tilbakemeldingene, må innholdet i underveiskommentarene si noe om hvilke deler av teksten som fungerer bra, i tillegg til råd om utvikling av teksten. På denne måten får kanskje elevene lyst til å forbedre den (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

### **2.4.5 Tese 5: Respons må være forståelig og læringsfremmende**

Den siste tesen er mer konkret, og viser hvilke typer tilbakemeldinger som har vist seg å være effektive. Tilbakemeldingen er først og fremst nødt til å være forståelig for eleven. I den omfattende studien til Kronholm-Cederberg (2009, s. 288) fant hun blant annet ut at elevene ikke forstår tilbakemeldingene de får på tekstene sine. Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) mener det kan være så enkelt som at elevene ikke forstår lærerens håndskrift, eller at de har problemer med å nyttiggjøre lærercommentaren fordi de ikke forstår intensjonen. Metastudien til Black & Wiliam (1998a, s. 46) viser at elevene foretrekker konkrete tilbakemeldinger i teksten sin og at margkommentarer er mer effektive enn sluttcommentarer. Dette mener Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) ikke er spesielt overraskende da margkommentarer er forankret i konkrete tekstpassasjer på ord- eller setningsnivå, mens sluttcommentarer på den andre siden ofte sier noe om teksten som helhet på et mer overordnet nivå. Margkommentarer er effektive, med en forutsetning at de er så konkret som overhodet mulig slik at den kan forstås av eleven, og at det gis mulighet for revidering av teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

Dysthe (2011) og Hoel (1988) fant ut gjennom sin forskning at mye av responsarbeidet til læreren går på korrekturlesing, men det å rette skrivefeil i en tekst som ikke blir revidert er ifølge Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) ikke effektiv respons. Hoel (1988, s. 107) mener grammatikkundervisning ikke gjør elevene mer dyktige i å uttrykke seg, og at å legge vekt på språklig korrigering tidlig i skriveprosessen kan hemme elevene når de skal utarbeide innholdet. Alternativt kan det å markere feil i margin eller la eleven selv finne formelle feil være en god løsning. Hvis læreren gir eleven konkrete føringer om å se etter kommafeil, eller stor bokstav, kan eleven besitte med kunnskapen selv og være i stand til å utbedre slike feil selv (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Vi har tidligere vært innom nivået personrettet ros i Hattie & Timperley (2007) sin studie, hvor de viser at ros har liten effekt på læring, men at dette er et moment som likevel tas med da slike kommentarer virker motiverende for eleven. Kvithyld & Aasen (2011, s. 15) ønsker også å trekke frem den individuelle elevresponsen og kontinuerlig samtale i klasserommet om skriving og om teksten for å kunne utvikle skriveferdigheten. Dette innebærer å vise frem tekster, undersøke sjangertrekk og har en samtale om hva som gjør denne innledningen god. Sammen utvikler man gradvis et felles språk — et metaspråk — som gjør at responsen i en senere anledning vil bli lettere forstått (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 15).

## 2.5 Hva vet vi om skriving og vurdering i norsk skole?

I løpet av de siste tiårene har det blitt gjennomført flere store forskningsprosjekt om skriving og vurdering i Norge. Mye av forskningen som er gjennomført, samt utviklingen av prøver på tvers av fag, baserer seg på innføringen av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006*.

LK06 er i stor grad utviklet basert på teorien om literacy og språklige nøkkelkompetanser (Solheim & Matre, 2014, s. 76). I dette kapitlet vil vi ta for oss noen av disse prosjektene som kaster lys over aktuelle sider ved skriving og vurdering, og som på mange måter har vært med på å utforme Normprosjektet (Berge & Skar, 2015), noe vi kan lese om i kapittel 2.5.2.

### 2.5.1 Tidligere forskning om skriving og vurdering i skolen

KAL-prosjektet (*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*), undersøkte vel 3300 eksamenstekster fra avgangseksamen i norsk i perioden 1998-2001 i grunnskolen, i tillegg til sensorenes vurderinger (Evensen, 2003, s. 4). Prosjektet innbefattet alt fra oppgavepraksis via tekstanalyser til vurderingssamsvar (Solheim & Matre, 2014, s. 76). Hovedkonklusjonen i dette forskningsprosjektet var at norske elever hadde et grunnleggende tekstbegrep, noe som gjorde de i stand til å kommunisere gjennom skriftlige tekster (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 32), men elevenes valg av skriveoppgaver og sjangre i eksamenssituasjonen var svært interessant. Elevene var særlig gode når det gjaldt skriving av selvsentrerte og fortellende tekster, og eksamensoppgavene som ble gitt, gav elevene spillerom for å velge tema og sjanger (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 32). KAL-prosjektet viste også at det eksisterer en egen narrativ tekstkultur i norskfaget på ungdomstrinnet. Denne type kultur belønner ifølge Evensen (2009, s. 16) dem som velger å spesialisere seg på denne måten til fortrenghet for andre skrivemåter. Elevenes tekstvalg på eksamen kan antakelig ses i sammenheng med hvilke tekster de mestret best, og at de skrev i et snevert utvalg av sjangre, kan følgelig si noe om en manglende bredde i deres skrivekompetanse (Solheim & Matre, 2014, s. 76).

Prosjektet SKRIV (*Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring 2006-2010*), støtter funnene fra KAL-prosjektet når det gjelder vektleggingen av den skjønnlitterære og personlige orienterte skrivingen i norskfaget (Solheim & Matre, 2014, s. 76), og baserer seg på utgivelsen av LK06, der skriving som grunnleggende ferdighet skulle dyrkes i alle fag (Smidt, 2011, s. 12). Et viktig mål for prosjektet var å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og fremtidige lærere i skriving i flere fag i skolen. Et tjuetalls forskere i prosjektet observerte skriveaktiviteter i fjorten barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge over en tidsperiode på to år (2006-2008). På bakgrunn

av dette prosjektet, ble en rekke studier av skriving i fagene norsk, samfunnsfag, matematikk, naturfag og KRL/RLE på ulike alderstrinn gjennomført. Prosjektgruppa fant ulike begreper og modeller som de anså som matnyttig for lærere som ønsket å forstå mer om skriving og skriveopplæring (Smidt, 2011, s. 12). Noen av modellene som ble brukt, var blant annet *skrivehjulet* og *triaden*, lånt av Sigmund Ongstad (2004, s. 67). Et annet mål med SKRIV-prosjektet var nettopp å gi lærerne et verktøy å bruke når de selv skulle hjelpe elevene til å utvikle skriving (Smidt, 2011, s. 12).

Etter hvert som Kunnskapsløftet ble innført i skolen, ble det utviklet nasjonale skriveprøver som skulle teste elevenes skrivekompetanse i og på tvers av fagene i skolen (Skar & Aasen, 2018). I 2005 ble det gjennomført en slik prøve i hele elevpopulasjonen på 5. og 8. trinn, og det ble utarbeidet omfattende veiledningsressurser til lærerne som skulle benyttes som et verktøy for å vurdere elevenes prestasjoner. Det som derimot viste seg å være problematisk, var at utvalgte tekster ble vurdert av flere forskjellige lærere som et ledd i en evaluering. Etersom at de enkelte lærernes vurderinger hadde så stort sprik, ble ikke disse prøvene regnet som pålitelige, og ordningen ble lagt på is. Til tross for skjær i sjøen, satt man likevel igjen med viktige erfaringer – manglende tolkningsfelleskap ved vurdering av skriving (Solheim & Matre, 2014, s. 76-77).

Dersom vi sammenfatter erfaringene fra disse prosjektene, kan vi se at de på ulike måter peker mot at lærere og elever ikke er vant til å arbeide med et mangfold av tekster fra de ulike fagenes skrivekulturer (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Det kan se ut som at hverken lærere eller elever har noen form for felles forventninger eller oppfatninger om hva slags skrivekompetanse som kreves innenfor hvert enkelt fag. Basert på disse forskningserfaringene, kan man ifølge Solheim & Matre (2014, s. 77) på mange måter si at skriveopplæringen ikke forbereder elevene til å delta i ulike tekstkulturer, eller til å møte samfunnets krav.

### **2.5.2 Normprosjektet**

Siden Kunnskapsløftet ble innført i 2006, har skriving vært en av fem grunnleggende ferdigheter i skolen, og skriving sees på som grunnlaget for læring i alle fag. Likevel har det vært en stor uenighet blant norske lærere omkring hva man kan forvente av elevenes skriveprestasjoner (Andresen, 2011). Mange elever møter i mange tilfeller svært forskjellige forventninger blant ulike lærere til hvilke mål de skal nå i skriveopplæringen. Det er med andre

ord et stort sprik i forståelsen av dette. Ifølge Kjell Lars Berge ved Universitetet i Oslo, er et felles kompetansemål for skriving dårlig utviklet blant norske lærere (Andresen, 2011).

I 2012 ble prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning* («Normprosjektet», 2012-2016) opprettet, og selve prosjektet hadde som mål å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen etter fire og sju års opplæring (NTNU, u.å), og finne ut hvilken effekt bruken av disse kan ha på lærerens vurderingskompetanse og elevers skriving (Kvistad & Smemo, 2015, s. 221). Dette landsomfattende prosjektet hadde to mål. Det første målet innebar å «vere med og danne kunnskapsgrunnlag for dei læringsstøttande skriveprøvene som er under innføring», og det andre målet var å «bidra til større tolkningsfellesskap blant lærarar» (Smidt, 2014, s. 209-210). Prosjektet var et samarbeid mellom forskere fra flere fag og institusjoner, og totalt 20 skoler over hele landet deltok i dette prosjektet (Berge & Skar, 2015, s. 9). Forskergruppen bestod av Lars Sigfred Evensen, Hildegunn Otnes, Ragnar Thygesen, Kjell Lars Berge, Gustaf Skar, Synnøve Matre & Randi Solheim (Berge & Skar, 2015, s. 2).

Gjennom tett samarbeid mellom skoler over hele landet ble det utviklet nasjonale forventningsnormer for skrivekompetanse. Forventningsnormene er artikulert på en systematisk måte over hvilke krav som bør stilles til elever som har gjennomført henholdsvis fire eller sju års opplæring (Berge & Skar, 2015, s. 9). Under termen vurdering, oversettes forventningsnormer til et konkret vurderingsuttrykk. I praksis kan dette være formet som en tekstlig respons, men det klassiske vurderingsuttrykket i skolen er tilknyttet en vurderingsskala som går langs en akse fra «dårlig» til «godt». I ungdomsskolen er denne aksens imidlertid knyttet til karakterskala (Evensen, 2009, s. 18). Noe av det Normprosjektet ønsket å finne ut av, var om de nasjonale forventningsnormene ville føre til noen effekt på prosjektelevenes skriveferdigheter, og om bruken av forventningsnormene hadde noen effekt på prosjektlærernes vurderinger av elevtekstene (Evensen, 2009, s. 18).

Vi vil følgende gi en kortfattet oppsummering av resultatene til Normprosjektet. Basert på analysene i rapporten om Normprosjektet som er dokumentert i Berge & Skar (2015), er at intervensjonen har utviklet elevenes læringseffekt. På de fleste skolene som har deltatt i prosjektet, har elevenes skriveferdigheter blitt utviklet til et kvalitetsnivå som de ikke ville vært på dersom de ikke hadde deltatt i prosjektet. På noen få skoler, har ikke deltakelsen gitt noen effekt (Berge & Skar, 2015, s. 48). Gjennom gruppesamtaler med prosjektlærerne og

skolelederne som deltok i prosjektet, uttrykte de aller fleste at elevene skrev mer nå enn tidligere, og at både lærere og elever er mer bevisst på hvorfor de skriver i ulike sammenhenger. I tillegg har de rapportert om at Normprosjektet har hjulpet skolene til å se hvordan de tidligere har lært om formativ vurdering, og hvordan det kan operasjonaliseres i skriveopplæringen (Solheim & Matre, 2014, s. 87).

Når det kommer til vurdering, fremhever lærerne mange ting, deriblant forventningsnormene, vurderingsområdene og vurderingsverktøyene som svært nyttige. Ifølge mange av lærerne, var disse ressursene svært hjelpelige til å være eksplisitte i formulering av mål, kriterier og vurderinger, men også hvordan man kan se flere aspekter vedrørende elevtekstene. Dermed blir det lettere for lærerne å få innsikt i elevenes sammensatte kompetanser. Flere lærere uttrykker også at det er utfordrende å gi gode formative tilbakemeldinger, samt evnen til å gi en spesifikk respons på de ulike vurderingsområdene. Ifølge Solheim & Matre (2014, s. 87) kan dette henge sammen med at lærerne har utviklet en forståelse av hva elevene trenger respons på i en vurderingssituasjon, men har ikke internalisert et metaspråk om dette. Evensen (2014, s. 255) sier på sin side at en plausibel forklaring på dette, blant annet skyldes forkjemperne for prosessorientert skriving. Formalismen som tidligere dominerte, ble gradvis byttet ut med prosessorientert skrivepedagogikk, og det ble lagt mindre vekt på det tradisjonelle synet ved skriveopplæringen.

### **2.5.3 Om metaspråk**

For å kunne gi en god undervisning i skriving, samt gi relevante tilbakemeldinger til elevene underveis i skriveprosessen, er det en forutsetning at lærere besitter den kunnskap som omhandler å lese og tolke tekster på en kompetent måte. I tillegg er det viktig at læreren kan se ulike aspekter ved elevenes skrivekompetanse (Igland, 2013, s. 135). Til grunn for vurderingsarbeidet i Normprosjektet ligger det forventninger om at tekstene skal kommunisere med leserne gjennom oppbygging av tekst, relevant innhold og språkbruk som er tilpasset den aktuelle skrivehandlingen. Formålet med teksten, god rettskriving og et tiltalende og funksjonelt grafisk oppsett er også viktige verktøy for å oppnå en kommunikasjon i teksten mellom lærer og elev. Når man som lærer skal gi tilbakemelding til elevene på disse områdene, krever det at læreren har solid kunnskap om språk og tekst, mestrer fagspråk fra blant annet tekstlingvistikk, retorikk og grammatikk (Matre & Solheim, 2014, s. 221).

Metaspråk og vurderingsressurser av diverse slag kan fungere som medierende verktøy for læreren i arbeidet med å skaffe seg en innsikt i det arbeidet elevene har nedlagt i tekstene sine. Ifølge Skjelbred (2014, s. 133) er metaspråk et språk om språket. Både elever og lærere trenger med andre ord et språk om språket når de skal delta i blant annet tekstsamtaler som kan fremme læring og skriveutvikling, men også når lærere er i en vurderingssituasjon der man skal beskrive presist det eleven har fått til, peke på eventuelle mangler eller å gi videre veiledning. I tillegg er det viktig at elever besitter en slik kunnskap når de selv skal gi respons på medelevers tekster. Å nyttiggjøre seg av disse redskapene i arbeidet med skriveopplæring og vurdering er med andre ord viktig (Matre & Solheim, 2014, s. 221).

## 2.6 Vurdering i norskfaget

Etter innføringen av Kunnskapsløftet har norskfaget vært preget av forhandling om hva faget og norskfaglig kompetanse egentlig består av. I en rapport fra 2010 påpekte NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) at karaktersetning i skoler er basert på en god del skjønn. I tillegg ble det indikert at fagets sentralgitte skriftlige eksamensordning synes å ha en vesentlig rolle i forhandlingen om hva som kjennetegner en god prestasjon (Prøitz & Borgen, 2010, s. 117). Ifølge Evensen (2009, s. 17) er vi ikke nok oppmerksomme på at både gyldighet og pålitelighet avhenger av at formålet med vurderingen er klarlagt. Videre poengterer han at det må ligge noen felles forventningsnormer til grunn, og det er nettopp i Normprosjektet (2012-2016) dette virkeliggjøres (se. kapittel 2.6.2).

Kunnskapsløftets vekt på vurdering og på grunnleggende ferdigheter i alle fag henger sammen med flere internasjonale trender som for eksempel PISA-undersøkelsen, noe som ble nevnt innledningsvis, og disse undersøkelsene har styrt mye av mediedebatten omkring skole og utdanning de siste to tiårene (Smidt, 2014, s. 203). VFL vokser kontinuerlig innenfor forskningsfeltet, og det har hatt betydelig innflytelse i den norske utdanningspolitikken. Likevel er det gjort lite forskning på hvordan denne satsningen manifesterer seg i praksis, og spesielt i norskfaget (Eriksen, 2017, s. 1).

I delrapport 2 fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*, forteller Fjørtoft (2013, s. 100) at vurdering i norskfaget på mange måter er en sammensatt affære. I dette prosjektet er validitet en sentral del, og Fjørtoft forklarer videre at validitet i vurdering er betinget av en rekke fortolkninger som læreren gjør seg opp. I de fleste tilfeller er lærerne selv ansvarlige for å definere konstruktet av det som skal vurderes. Dermed må lærerne selv utvikle oppgaver og aktiviteter som til sammen gir et godt bilde av vesentlige trekk i

kompetansemålene som utprøves. Dersom læreren har en svak forståelse av konstruktvaliditet i klasseromsbaserte vurderingspraksiser, kan det føre til at eleven(e) ikke viser noen relevant kompetanse i faget. En avgjørende faktor i norskfagets validitetskjede, er en lærers evne til å kunne definere norskfaglig kompetanse som konstrukt, samt samle inn og fortolke konstruktrelaterte beviser for læring (Fjørtoft, 2013, s. 101).

Hva har egentlig VfL gjort med vurderingspraksisen i norskfaget? I delrapporten som ble presentert overfor (Sandvik & Buland, 2013a, s. 19) består det empiriske materialet i all hovedsak av klasseromsobservasjoner, intervjuer av lærere, elever, foreldre og skoleledere i åtte skoler mellom 2012 og 2013. Studien tar for seg arbeid med vurdering i norske klasserom, og hvilken betydning dette har for elevenes læreprosess i blant annet norskfaget (Sandvik & Buland, 2013b, s.11). Skoler som har arbeidet med VfL, uttrykker at de har fått en mer presis og oppdatert forståelse av hva som ligger i sentrale begreper i satsningen, men det kan se ut som om noen skoler har flere utfordringer tilknyttet en felles forståelse av hva som er en god vurderingspraksis (Sandvik & Buland, 2013b, s.12). Når det gjelder mål og kriterier, uttrykker de fleste skolene i prosjektet at de bruker ulike former for læringsmål og vurderingskriterier i undervisningen (Fjørtoft, 2013, s. 106), og det er derfor ifølge Fjørtoft (2013, s. 107) belegg for å si at skolene på mange måter har utviklet en kultur for eksplisitte mål og kriterier i skriveundervisningen i norskfaget. Likevel er det noen lærere som antyder at mål og kriterier kan bli ensrettende, og at dette kan hindre utviklingen av kvaliteter i elevenes skriving som kriteriene ikke har tatt høyde for.

Praktisering av VfL forutsetter på mange vis en god faglig kompetanse, og skoler som har deltatt i «Bedre vurderingspraksis» (Utdanningsdirektoratet, 2008) virker å gjengjelde akkurat dette. Flere uttrykker at det er vanskelig å vurdere noe dersom man ikke sitter på kunnskap om det man skal vurdere i, og at det forutsetter en solid faglig forståelse i arbeid med respons til elevene (Fjørtoft, 2013, s. 107). Videre sier Fjørtoft (2013, s. 109) at undervisning i skriving på ungdomstrinnet og på videregående er preget av en manglende kultur for eksplisitt arbeid med revidering av tekster og en strukturert tilnærming til skriveprosessen. De fleste norsklærerne i dette prosjektet kjenner til den prosessorienterte skrivepedagogikken, og har inntrykk av at dette er en læringsfremmende arbeidsmåte i arbeid med for eksempel VfL.

Flere norsklærere sier også at underveisvurdering bidrar til å styrke mulighetene knyttet opp mot tilpasset opplæring, spesielt rettet mot skriving, men ettersom praksisene er orientert mot summative situasjoner med lite rom for revidering av tekst, er dette noe som er vanskelig å få



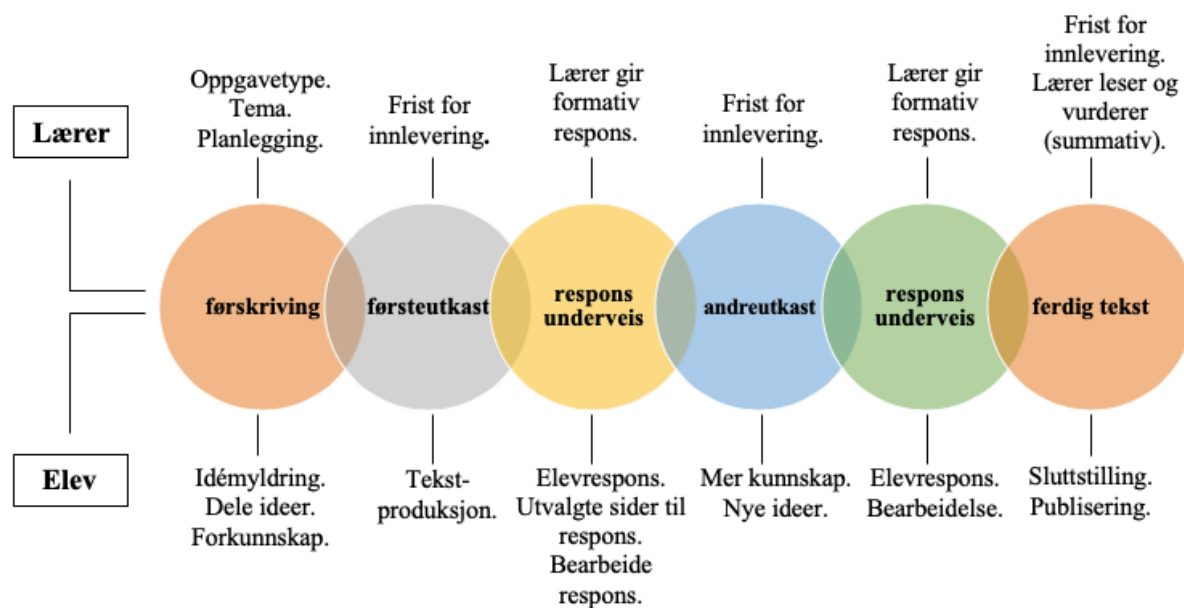
til. Videre sier de at elevene ofte føler seg ferdige etter innlevering, og at enkelte elever ikke er mottakelige for mer innputt fra lærerens side (Fjørtoft, 2013, s. 110).

## **2.7 Proessorientert skrivepedagogikk**

Dette kapitlet vil ta for seg hva proessorientert skrivepedagogikk (heretter forkortet POS) er og hva det innebærer. POS er ikke et sentralt fokusområde for denne avhandlingen, men ettersom vår informant i stor grad arbeider med dette, velger vi å redegjøre for denne type skrivepedagogikk.

### **2.7.1 Hva er POS?**

Proessorientert skrivepedagogikk har sin opprinnelse i USA, og kom til Norge i 1980-årene. Didaktikken hadde stor gjennomslagskraft på både grunnskolene og i høyere utdanning (Håland, 2016, s. 199). Kort sagt er proessorientert skrivepedagogikk der man ser på skriving som en prosess (Håland, 2016, s. 195). Tidligere ble skriveopplæringen i norskfaget sett på som et produkt. Eleven fikk lite hjelp fra læreren underveis i skriveforløpet, og det var først etter innlevering at læreren rettleidet eleven i form av kommentarer og tilbakemeldinger (Hoel, 1988, s. 111). I et proessorientert skriveforløp blir vekten flyttet fra det ferdige produktet til arbeidsprosessen, noe som opplæringsloven (2006, § 3-1) vektlegger i begrepet underveisvurdering. Synet på skriving ble etter hvert sett på som en syklisk prosess, hvilket betyr at omarbeiding eller revidering av tekst ble viktig for elevenes skrivearbeid (Hoel, 1988, s. 111). Selve skriveprosessen i denne pedagogikken blir delt inn i ulike faser: idéfasen, førsteutkast, respons, omskriving, andreutkast, respons, omskriving og sluttprodukt. Dette kan illustreres ved hjelp av figuren under.



Figur 2 Egenlaget modell av gangen i prosessorientert skrivepedagogikk.

Som vi kan se, legger prosessorientert skrivepedagogikk vekt på strukturerte arbeidsformer der fokuset er at tekster blir til over tid, og at underveisvurdering er viktig i skrivearbeidet (Helstad & Rosslund, 2012, s. 36). Respons er en viktig fase i et prosessorientert skriveforløp. Det er her man forsterker det positive i form av å finne vekstpunkter i teksten slik at teksten til eleven kan bli enda bedre (Hoel, 1988, s. 111). Responsen kan bli gitt i både muntlig og skriftlig form. Den muntlige responsen griper lettere tak i det lokale nivået i teksten, og yngre elever er mer avhengige av at responser skjer når de skriver. Skriftlig respons går derimot på et dypere nivå i teksten og konsentrerer seg mer om det globale nivået slik som sjanger og organisering av innholdet. Ulempen med skriftlig respons er at det ofte går mye tid fra elevene skriver teksten til de får respons. Mange elever er sårbare for slike faser ettersom mange elever har glemt teksten eller ikke gidder å endre på den (Håland, 2016, s. 196).

Selv om det er mange fellestrekk mellom POS og underveisvurdering, kan man si at POS er en teori og en metode som brukes innenfor skrivning, mens underveisvurdering er et verktøy som brukes i læreprosessen, og skal bidra til at eleven øker kompetansen sin. Med andre ord kan man si at POS er helheten av skriveprosessen, mens underveisvurdering er en liten del av det.

### **3.0 Bakgrunn og begrunnelse for metodevalg**

I dette kapitlet vil vi gi en grundig beskrivelse av studiens forskningsdesign, studiens utvalg og bakgrunn for valg av kasusstudie. Deretter begrunner vi valget av innsamlingsmetodene av empirien: dokumentanalyse og intervju. Videre vil vi ta for oss studiens kvalitet der vi vil diskutere oppgavens reliabilitet og validitet. Deretter vil forskningsetiske overveielser, samt analysetilnærming av datamaterialet begrunnes. Problemstillingen vår peker i en retning hvor resultatene ikke kan måles, derfor baserer studien seg på et kvalitativt forskningsdesign. Likevel har vi i analysedelen av elevtekstene valgt å kvantifisere resultatene. Dette er gjort med tanke på å finne tendenser og sentrale trekk som samlet sett gir en oversikt over funnene våre, og som kaster lys over den overordnede problemstillingen.

### **3.1 Vitenskapeteoretisk forankring for prosjektet**

Formålet med denne oppgaven er i første omgang å få et innsyn i hvordan en norsklærer anvender vurdering for læring i praksis. I andre omgang vil vi se på forholdet mellom tilbakemeldingene som gis i en vurderingssituasjon og eksisterende teori. I tredje omgang vil vi se på hvordan en lærer arbeider med formativ og summativ vurdering, og hva som ligger til grunn for de ulike tilbakemeldingene som gis. Problemstillingen gir derfor grobunn for et kvalitativt forskningsdesign, ettersom den ikke legger føringer for svar som er målbare. Ifølge Postholm & Moen (2009, s. 51) er det problemstillingen og forskningsspørsmålet som avgjør hvilke metoder man kan anvende i prosjektet som skal gjennomføres. For å kunne drøfte studiens problemstilling og forskningsspørsmål mener vi det er fordelaktig å benytte oss av en kvalitativ tilnærming. Gjennom bruk av kvalitative metoder som forskningsintervju med en lærer og dokumentanalyse av elevtekster, ønsker vi å komme frem til et mulig svar på det vi vil undersøke nærmere.

Som Postholm (2017, s. 17) sier, innebærer en kvalitativ forskning å forstå deltakernes perspektiv, og som en kvalitativ forsker retter man blikket mot menneskers hverdagshandlinger i en naturlig kontekst. I tillegg innebærer kvalitative tilnærminger nær kontakt mellom forsker og informant (Thagaard, 2009, s. 11), noe som vi finner hensiktsmessig å benytte oss av ettersom vi er avhengige av en nær dialog med vår informant for å på best mulig måte få en større innsikt i lærerens tankeprosess omkring vurdering. Vurdering er en sammensatt praksis som består av mange aspekter. På bakgrunn av dette, mener vi at det er nærliggende å benytte oss av et forskningsintervju, noe som trolig kan gi oss et innblikk i hvordan informanten vår har tenkt omkring valg som er gjort under en

vurderingssituasjon. Det kan i tillegg gi oss et svar på hva vi som forskere har sett og tolket i dokumentanalysen av elevtekstene, og om våre antakelser samsvarer med hva læreren tenkte/gjorde.

En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av fenomener som er sosiale (Postholm, 2017, s. 34). Tolkning er derfor et viktig begrep i arbeid med vår studie, og har stor betydning gjennom bruk av den kvalitative tilnærmingen. Vi som kvalitative forskere er interessert i å forstå hva som ligger bak tolkningene, og målet vårt er å prøve å forstå og løfte frem meningen som informanten vår har konstruert på bakgrunn av sine erfaringer.

### **3.2 Utvalg**

Det er problemstillingen og måten data samles inn på som avgjør hvem som skal være med i utvalget (Jacobsen, 2015, s. 179; Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 49), og ettersom vi har opparbeidet oss et kontaktnett fra vårt studieforløp, sendte vi ut mail til aktuelle skoler som kunne tenke seg å delta i vårt forskningsprosjekt. I all hovedsak, var det rektorene på de ulike skolene vi valgte å ta kontakt med først, før de overbrakte dette videre i kollegiet ved skolene. I mailen beskrev vi studiens formål, og kom med ønsker om hvilke informanter vi kunne tenkt oss å ha med i prosjektet. Det var derfor viktig at skolene vi tok kontakt med kunne tilby oss informanter som oppfylte våre «krav» til å delta. Ifølge Thagaard (2009, s. 55), baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg, hvilket betyr at vi som forskere må tenke igjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet inn nødvendige data. Det finnes ulike måter å sette sammen strategiske utvalg på, og vi har valgt en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50).

Tjora (2013, s. 34) sier at målet med kriteriebaserte utvalg er å optimalisere deltakernes bidrag til å kunne svare på det vi som forskere er ute etter. Dette innebærer at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til hva man ønsker å forske på, samt undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009, s. 55).

Grunnlaget for kriteriebasert utvelgelse var for det første at vår informant var norsklærer på ungdomstrinnet, for det andre at informanten vår hadde kompetanse og erfaring i vurdering, og for det tredje at læreren jobbet aktivt med VfL i skrivearbeidet i norskfaget. Skolen har for øvrig VfL som ett av sine satsingsområder, og har implementert dette i det meste av

skriveundervisning på skolen. Informanten vår er dermed ikke tilfeldig utvalgt for å representere en del av vår empiri i prosjektet.

Informanten, som vi heretter har valgt å gi det fiktive navnet Vibeke og som valgte å delta i vårt prosjekt, er en kvinne som blant annet underviser i norsk på ungdomstrinnet, men selve datagrunnlaget vårt baserer seg på elevtekster fra to klasser på 8. trinn. I utgangspunktet ønsket vi i alt to-tre informanter som kunne bidra i prosjektet vårt, men det var kun én lærer som ønsket, og hadde tid til å delta i vårt prosjekt. Ettersom tidsproblematikk har vært en viktig faktor i masterprosjektet, samt studiens omfang, ble utvalget av informanter løst på denne måten.

Når det gjelder utvalget av informant til prosjektet vårt, hadde vi på mange måter en innvirkning i valget, men vi påvirket ikke utvalget av elevtekstene, ettersom vi gjennom informanten vår fikk sendt ut et samtykkeskjema (se vedlegg 2) som de foresatte til elevgruppa måtte godkjenne slik at vi skulle få tilgang på elevtekstene. Datamaterialet vårt baserer seg dermed kun på elevtekster som vi har fått samtykke til å bruke som data fra foresatte. Vi hadde dermed ingen påvirkning på hvilke tekster vi fikk tildelt, desto mindre innvirkning på hvilke foresatte som valgte å ikke gi samtykke, eller glemte å svare.

### **3.3 Kasusstudie**

Postholm (2017, s. 33) skiller mellom tre ulike tilnærminger innenfor kvalitativ metode: fenomenologiske studier, etnografiske studier og kasusstudie. Som nevnt i kapittel 3.1, vil vi undersøke tematikken vurdering for læring, med vekt på formativ vurdering og en lærers vurderingspraksis. I tillegg vil vi se nærmere på selve innholdet i tilbakemeldingene til læreren, forholdet mellom formativ og summativ vurdering, og hva som ligger til grunn for tilbakemeldingene som gis. En kasusstudie egner seg godt dersom studier inneholder et *hvorfor* – eller *hvordan* – spørsmål, noe nettopp vår problemstilling er utarbeidet som (Yin, 2014).

Hovedvekten av datamaterialet ligger i dokumentanalysen av elevtekstene, ettersom vi ønsket å se på lærerens tilbakemeldingspraksis. Under analysen av disse så vi imidlertid ting vi ønsket å få vite noe mer om. Dermed valgte vi å anvende forskningsintervju som metode for å gå mer i dybden på Vibekes vurderingspraksis. Ringdal (2018, s. 172) sier at kasusstudier tillater å kombinere flere metoder, og basert på at vi kombinerte metodene dokumentanalyse og intervju, endte vårt prosjekt å peke i retning av en kasusstudie. Jo flere metoder vi tar i

bruk, desto flere vinklinger får vi på ett og samme fenomen. De ulike metodene kan anvendes til å utfylle hverandre, kontrollere hverandre og kontrastere hverandre, noe som kan føre til et mer detaljert og levende, og muligens også et sant bilde av virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 174).

Thagaard (2013, s. 110) sier at kasstudie kjennetegnes ved at: «forskeren henter inn mye informasjon fra noen få enheter eller cases over kortere eller lengre tid (uker, måneder eller år) gjennom detaljert og omfattende datainnsamling». Som følge av tidsproblematikk tilknyttet dette masterarbeidet, var det viktig for vår del å velge et forskningsprosjekt som kunne gjennomføres på normert tid. Postholm (2017, s. 52) sier at det kan være hensiktsmessig å velge ett kasus innenfor rammen av et mindre forskningsarbeid. Selv om vi vil se på flere aspekter innenfor vurdering, er det likevel VFL som står som et sentralt kasus i vårt arbeid med denne studien, og dette er i tråd med Postholms begrunnelser om nettopp dette. Videre sier Postholm (2017, s. 52) at det er hensikten med undersøkelsen som bestemmer hvilke og hvor mange kasus forskeren velger å studere, og ettersom vi har valgt å fokusere på én norsklærers vurderingspraksis, har vi muligheten til å kunne gå i dybden på dette forskningsfeltet. Et viktig trekk for en slik studie, er at tilstrekkelig med data blir samlet inn slik at vi som forskere har nok datamateriale for å kunne tolke innholdet og kvaliteten av det som blir studert (Postholm, 2017, s. 53).

### **3.4 Dokumentanalyse av elevtekster**

For å få en dypere forståelse over Vibekes vurderingspraksis så vi det som relevant å samle inn elevtekster med hennes tilbakemeldinger. Dette for at vi i første omgang skulle få et innblikk i hva tilbakemeldingene hennes inneholdt, før vi inviterte henne til intervju. Dokumentanalyse har en lang tradisjon innenfor en kvalitativ forankring. Dokumentanalyser er ifølge Tjora (2013, s. 163) ment som bakgrunnsdata som benyttes i tillegg til data fra intervjuer. For oss utgjør dokumentene primærdata da vi tok utgangspunkt i funnene fra dokumentanalysen før vi inviterte Vibeke til intervju. Dokumentanalyser skiller seg imidlertid ut fra det som ellers samles inn av data i form av observasjoner eller intervju. Slike dokumenter er ofte skrevet for et annet formål enn det vi som forskere skal bruke dem til (Thagaard, 2009, s. 62).

Da vi møtte Vibeke over en uformell samtale før vi begynte innsamlingen av empiri, møtte vi på vår første utfordring. Vi hadde et ønske om å kunne følge undervisningsopplegget og skrivesituasjonen fra start til innlevering, slik at vi fikk tilgang på primære

dokumenter/elevtekster. Ifølge Jacobsen (2015, s. 171) vil man i en slik kontekst ha større kontroll, vet hva som er gjort og kan reflektere over hvordan dette påvirker empiriens pålitelighet. Ved å følge Vibeke og observere hennes undervisning så vi for oss kunne dra flere fordeler for resultatet av studien. Det viste seg imidlertid at ifølge Vibekes timeplan skulle de ikke i gang med ny skriveøkt før et godt stykke ut i april, og med tanke på vår tidsramme for masterinnlevering og videre arbeid med datamaterialet var ikke dette et alternativ for oss. I stedet ble vi enige om å få tilsendt elevtekster som ble produsert høsten 2019 av to 8.klasser på en ungdomsskole i Troms og Finnmark. Totalt ble det samlet inn 36 elevtekster som datagrunnlag for vår studie: 8 førsteutkast og 8 andreutkast av intervjuoppgaven, og 10 førsteutkast og 10 andreutkast av fagdagsoppgaven.

Vi fikk tilgang til elevtekstene etter hvert som foreldrene sendte inn sitt samtykke, så vi hadde god tid til å studere og analysere dokumentene før vi inviterte Vibeke til intervju. Ettersom tilbakemeldingene i disse elevtekstene ble nedtegnet høsten 2019, hadde de ikke noe formål om å brukes i forskning. Vi kan derfor si at disse tilbakemeldingene som ble gitt vil være fra en reell vurderingssituasjon, noe som for øvrig vil være en fordel for denne studien. De ulike antakelsene, tolkningene og andre oppdagelser under analyseringen av tilbakemeldingene ble tatt opp under intervjuet for å få bekreftet eller avkreftet våre tolkninger og antakelser.

### **3.4.1 Skriveoppgaven**

Ettersom vi ikke kunne styre hvor mange foreldre som gav samtykke til at elevens tekst kunne brukes som datamateriale til vårt prosjekt, fikk vi flere og ulike tekster fra en og samme elev. Hva elevtekstene inneholdt og hvilken sjanger spilte i hovedsak ingen rolle da vårt interessefelt var å se på Vibekes tilbakemeldinger i elevtekstene og om/hvordan de arbeidet videre med disse. Det vil med andre ord si at det lå flere ulike skriveoppgaver til grunn for elevtekstene vi fikk inn, og vi har valgt å skille mellom disse: intervjuoppgaven og fagdagsoppgaven. Vi har ikke vært interessert i å se på hva elevene har skrevet, men vi har sett litt på om elevene har tatt i bruk de underveisvurderingene som de har fått da vi fikk tilgang på opptil to utkast av de ulike tekstene. Førsteutkastet som hadde underveisvurdering og andreutkastet med den summative vurderingen.

### **3.4.2 Intervjuoppgaven**

Fagseksjonen i norsk hadde planlagt dette opplegget, så Vibeke hadde bare å sette seg inn i opplegget og eksempeltekstene og gjennomføre det som var planlagt. Opplegget har vært gjennomført flere ganger, så hun trengte ikke mye tid på å forberede seg. Skriveforløpet varte

i omtrent fire uker fra start til innlevering. Denne skriveoppgaven var den aller første teksten som skulle skrives for 8. klassingene, så Vibeke brukte mye tid på å trygge elevene på at dette er en øvelse. Formålet med denne oppgaven var å betrygge elevene ved at «det her kommer til å gå fint». Hun hadde gjennomgang av sjangeren på PowerPoint, hvor hun blant annet gikk gjennom sjangertrekk, skrivemåter, hvordan forberede et intervju og oppbygging av et portrettintervju (se vedlegg 5). Det ble også utdelt to eksempeltekster (se vedlegg 6 og 7) og Vibeke hadde flere øv selv! oppgaver hvor elevene i par skulle skrive replikker om til indirekte tale og motsatt. Vibeke hadde også kriterier til intervjuet, som ved all skrivning (innhold, struktur, språk, formelle ferdigheter) (se vedlegg 8). Elevene ble delt inn i par hvor de skulle intervju hverandre. Deretter skrev de, fikk respons fra lærer og skrev seg ferdig. Som avslutning hadde de opplesing i halv klasse hvor de fikk muntlig tilbakemelding fra medelevene.

### **3.4.3 Fagdag-oppgaven**

Fagseksjonen hadde også her forberedt opplegget, så Vibeke brukte forberedelsestiden på hvordan dagen skulle organiseres og sette seg inn i tekstheftet. I forkant av fagdagen hadde Vibeke brukt en del tid på å lese tekstheftet og oppgavene sammen med elevene. Deretter hadde de en halv dag med skrivning der elevene jobbet for det meste individuelt, men hadde en responsgruppe med medelever underveis hvor de hadde mulighet til å få veiledning. Skriveøkten ble avsluttet med at elevene skulle skrive ned to ting de selv ønsket respons på. Vibeke gav tilbakemelding hovedsakelig på det eleven selv ba om, men la også Utdanningsdirektoratets (2016) vurderingskriterier til grunn når hun gav formative tilbakemeldinger. Etter en uke hadde de ny skrivetid som også varte en halv dag. Elevene jobbet denne dagen individuelt for å ferdigstille teksten.

Oppgavene til fagdagen var todelt, en obligatorisk A del og en valgfri B del (se vedlegg 9). I A delen skulle elevene skildre en fantasiverden, hvor de kunne velge å skildre skapninger, miljøet eller hendelser. Del B hadde tre valgfrie oppgaver: Oppgave B1: «Tenk deg at du er en av ungdommene på mottaket. Skriv en dagboktekst eller en fortelling der du får frem hvilke drømmer og fantasier hovedpersonen har» (Vedlegg 9). Oppgave B2: «ENTEN en tekst der du skildrer et perfekt øyeblikk der alt klaffer. ELLER et intervju med deg selv der du forklarer hva som skal til for at du skal lykkes med din drøm. Bruk teksten «Det perfekte kast som modell» (Vedlegg 9). Oppgave B3: «Skriv en kreativ tekst der du bruker fantasien.



Målgruppen er ungdom» (vedlegg 9). Elevene fikk også utdelt eksempel på skildring som støtte i skrivearbeidet deres (se vedlegg 10).

### **3.5 Forskningsintervju som empiri**

Som tidligere nevnt under kapittel 3.3 valgte vi å ha et forskningsintervju med Vibeke da vi mener at dette kan bidra til å gi oss et mer riktig bilde av virkeligheten basert på våre antakelser og tolkninger ut fra elevtekstene. Planen var å gjennomføre et åpent, individuelt intervju i et møte ansikt – til ansikt mellom oss som forskere og Vibeke som informant. Dette skulle foregå i trygge omgivelser, og gjerne på Vibekes arbeidsplass. Ifølge Jacobsen (2015, s. 146-147) egner et åpent individuelt intervju seg godt når man ønsker å få frem enkeltindividers fortolkning av et fenomen, og i vårt tilfelle ønsket vi blant annet å få tak i Vibekes forståelse av vurdering, hva hun anser som gode og effektive tilbakemeldinger og hennes egen beskrivelse av hvordan hun arbeider med vurdering. I tillegg ønsket vi gjennom intervjuet å få bekreftet eller avkreftet våre antakelser og tolkninger knyttet til elevtekstene med hennes skriftlige tilbakemeldinger.

Ettersom situasjonen endret seg raskt grunnet covid-19, måtte vi gjøre en helomvending og gjennomføre intervjuet over telefon. For å gjøre etterarbeidet og transkripsjonen av telefonintervjuet i etterkant enklere, valgte vi å ta i bruk lydopptaker for å ta opp samtalen. På denne måten sikret vi oss at samtalen ble lagret, og at vi under intervjusituasjonen kunne fokusere på hva Vibeke hadde å si. Vibeke var klar over at samtalen ble tatt opp, noe som for øvrig ble informert om i informasjonsskrivet (se vedlegg 1), og som i tillegg var godkjent fra Norsk senter for forskningsdata (heretter forkortet NSD).

#### **3.5.1 Utforming av intervjuguiden**

Da vi skulle forberede oss til forskningsintervjuet med Vibeke, laget vi en intervjuguide som baserte seg på hva vi ønsket å spørre henne om. En intervjuguide er ifølge Bjørndal (2013, s. 97) en detaljert oversikt over temaer og spørsmål som skal tas opp under en intervjusituasjon. Vi valgte å ta utgangspunkt i Postholms (2017, s. 165) forslag på utforming av intervjuguiden der vi stilte bakgrunnsrelaterte, erfaringsbaserte og kunnskapsbaserte spørsmål til Vibeke (se vedlegg 3). Dette innebærer at vi utformet guiden med overordnede temaer med tilhørende spørsmål som vi anså som relevante, og som i tillegg sørget for at både vi og Vibeke holdt oss innenfor temaene vi ønsket å få innsyn i. Ettersom vi på forhånd hadde skrevet ferdig teorikapitlet, ble spørsmålene i stor grad basert på dette, men også på funnene i

dokumentanalysen som vi fant interessante, men som imidlertid måtte bekreftes, eventuelt avkreftes av Vibeke. Siden kvalitativ analyse blant annet handler om subjektivitet, krever det at vi som forskere til en viss grad må tolke. Å få bekreftet/avkreftet våre antakelser i intervjuet kan på mange måter kaste nytt lys over våre egne tolkninger, og dermed bidra til å sikre kvalitet i analysen (Postholm, 2017, s. 25), men det vi har sett i analysen av elevtekstene er jo i seg selv et svar ettersom også denne er av verdi. Før vi gjennomførte telefonintervjuet, testet vi intervjuguiden på en medstudent for å avklare eventuelle mangler, eller om utformingen på spørsmålene var uklare. Etter testing av intervjuguiden justerte vi, og rettet på spørsmål som var noe uklare.

Postholm (2017, s. 69) sier at intervju stort sett er den vanligste metoden å bruke innenfor kvalitative studier, og et forskningsintervju kan utformes på ulike måter (Thagaard, 2009, s. 89). Thagaard skiller mellom tre forskjellige tilnærminger av utformingen på intervjuet, og den første tilnærmingen omhandler et intervju som er preget av lite struktur, og kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd. Den andre tilnærmingen har en relativt strukturert tilnærming. Spørsmålene er gjerne utformet på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagt.

Den tredje fremgangsmåten, og den vi har valgt å anvende i vårt forskningsintervju, er preget av en delvis strukturert tilnærming, noe som er svært vanlig å anvende i slike kvalitative intervjuer (Thagaard, 2009, s. 89). Dette innebærer at vi tok utgangspunkt i en intervjuguide som vi utformet på forhånd slik at temaene vi ønsket å få svar på var fastlagt fra før, men vi hadde mulighet til å endre rekkefølgen av temaene underveis slik at vi som forskere kunne følge Vibekes «fortelling», men likevel sørge for å skaffe oss den informasjonen vi ønsket å få tak i. I tillegg la vi opp til rom for å kunne stille oppfølgingsspørsmål slik at Vibeke kunne utdype dersom noe var uklart eller interessant.

### **3.5.2 Gjennomføring av telefonintervju**

Tjora (2013, s. 140) sier at et telefonintervju er praktisk å gjennomføre, men at noe av samtaleaspektet ved intervjuet kan forsvinne ettersom man mister mye av muligheten til å vise kroppsspråk som for eksempel nikking, slik at informanten snakker videre i den retning vedkommende befinner seg i. Om dette har påvirket forskningen vår eller ikke, er vanskelig å si, men vi opplevde ingen utfordringer tilknyttet dette. Vi var imidlertid svært påpasselige med å forsikre oss om vi hadde forstått Vibeke riktig. Dette gjorde vi gjennom å gjenta deler av Vibekes svar slik: «Så det du mener nå er at [...]». For å minimere andre negative effekter

ved telefonintervju, hadde vi en uformell samtale over telefon med informanten på forhånd for å informere om hvilke elementer som var viktige for at intervjuet skulle gå smertefritt, og at intervjuet ble tatt opp gjennom lydopptaker. I tillegg sendte vi over intervjuguiden kort tid før telefonintervjuet startet, slik at informanten hadde oversikt over spørsmålene. Dermed slapp vi som intervjuere å gjenta spørsmålene dersom lyden over telefonen skurret, eller at talen vår var utydelig. I ettertid ser vi at intervjuguiden i stor grad ble fulgt slavisk av både oss og Vibeke, ettersom alle hadde spørsmålene foran seg. Det ble derfor vanskelig å bevege seg utenfor de eksisterende temaene/kategoriene vi hadde planlagt å snakke om. Dermed kan det tenkes til at den åpne samtalen mellom oss forsvant, ettersom det ikke ble utviklet noen form for samtale/tema som ikke var forutsett i intervjuguiden. Verdifull informasjon kan ha gått tapt, noe som kunne vært viktige elementer i analysedelen. Det må imidlertid legges til at det ble stilt oppfølgingsspørsmål i løpet av telefonintervjuet, men som henspilte seg på eksisterende spørsmål i intervjuguiden.

### **3.5.3 Transkribering av telefonintervjuet**

Ettersom vi har valgt å bruke telefonintervju til vår innsamling av empiri i denne oppgaven, er det hensiktsmessig å gjennomføre en fullstendig transkribering av telefonintervjuet i etterkant for å få med viktig informasjon som kan ha en innvirkning på oppgaven. Selve transkripsjon innebærer å konvertere muntlig tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann 2015, s. 205). Telefonintervjuet varte i en time, og ble transkribert relativt raskt i etterkant. Transkripsjonen ble skrevet på dialekt, da vi kunne se for oss at meningsinnholdet kunne blitt endret ved å skrive transkripsjonen på bokmål og måtte endret på enkelte ord og uttrykk. Samtidig ble vi enige om at det i senere tid er enklere for oss å omskrive fra dialekt til bokmål, enn omvendt. I gjengivelse av sitat fra intervjuet har vi valgt å oversette det til bokmål, for å blant annet sikre anonymiteten til Vibeke. Ettersom det var innholdet i telefonintervjuet vi var ute etter, hadde vi for eksempel ikke behov for å gjennomføre en fonetisk transkripsjon. Da vi startet transkriberingsprosessen, var det viktig for vår del å få med detaljer der informanten for eksempel uttrykte usikkerhet, hadde vansker med å ordlegge seg, eller der viktig informasjon kom fram. Slik informasjon kunne eventuelt ha betydning når vi skulle sette i gang arbeidet med analysedelen.

## 3.6 Reliabilitet og validitet

I dette kapitlet vil vi drøfte oppgavens reliabilitet og validitet sett i lys av våre metodevalg gjennom denne studien.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler i hvor stor grad oppgavens omfang er pålitelig, i hvor stor grad man kritisk vurderer prosjektet, og om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201). Det normale kriteriet på reliabilitet er om resultatene fra undersøkelsen kan reproduseres og gjentas av en annen forsker på et annet tidspunkt (Postholm, 2017, s. 169). Kvalitative studier vil i svært få tilfeller være like reproduserbar som kvantitative studier. Det er for eksempel umulig å gjenta et intervju på eksakt samme måte, ettersom det er vanskelig å huske nøyaktig hva som ble sagt under det første intervjuet. For å ivareta informasjon fra telefonintervjuet på best mulig måte valgte vi å ta i bruk lydopptaker, noe som er med på å styrke reliabiliteten. På den måten kunne vi friske opp hukommelsen ved å høre gjennom lydopptaket opptil flere ganger, samtidig som vi leste transkripsjonen, i tilfelle vi hadde gått glipp av viktig informasjon.

I kapittel 3.4 skrev vi at vi hadde et ønske om å følge hele undervisningsopplegget til Vibeke fra start til innlevering for få tilgang på primære elevtekster. Jacobsen (2015, s. 171) mener at dersom forskeren selv er med på innsamling av datamaterialet, har forskeren en viss grad av kontroll over hendelsesforløpet som kan være med å styrke studiens reliabilitet. Vi ser ikke på dette som en utfordring for studiens pålitelighet. Siden elevtekstene med Vibekes tilbakemeldinger ble nedtegnet høsten 2019, var ikke disse tilbakemeldingene ment til å brukes til noe annet formål enn for elevenes læring. I vurderingsarbeidet på dette tidspunktet var ikke Vibeke klar over at hennes skriftlige tilbakemeldinger skulle brukes til forskning. Dette mener vi kan gjenspeile hvordan en helt normal vurderingspraksis foregår i en ellers så travel skolehverdag. Det kan tenkes at dersom Vibeke visste at elevtekstene skulle brukes i et forskningsprosjekt, kunne tilbakemeldingene hennes vært mer kunstig, da hun kan velge å prioritere ekstra tid i vurderingsarbeidet sitt.

Thagaard (2009, s. 199) sier at dersom flere forskere er med på å delta i et prosjekt gjennom for eksempel samarbeid, diskusjon og det å ta viktige avgjørelser, er dette med på å gjøre studien mer pålitelig. Det er et faktum at vi er to forskere i denne studien, og i tillegg til vår veileder, har vært tre parter underveis i hele forskningsprosessen. Vi har derfor hatt

muligheten til å sammen kunne diskutere avgjørende beslutninger som er med på å sikre reliabiliteten.

### **3.6.2 Validitet**

Validitet omhandler gyldigheten av det vi som forskere kommer frem til basert på datamaterialet vårt. Disse målingene gjøres gjennom å se på spørsmålet om resultatet av undersøkelsen representerer den virkeligheten man har studert (Thagaard, 2013, s. 204). Vi presenterer med andre ord en situasjon som andre kan sammenligne med situasjoner som de kjenner til. Validitet sier noe om det er en sammenheng mellom det vi sier vi skal undersøke, og hva vi faktisk undersøker. Gjennom undersøkelser av for eksempel mennesker, berører det gjerne abstrakte fenomener som kunnskap og opplevelser. Derfor kan det være vanskeligere å måle noe som ikke er konkret, kontra måling av eksempelvis mattekunnskaper (Patel & Davidson, 2001, s. 75).

Ettersom vi ønsket å se på hvordan en norsklærer arbeider med formative vurderinger, så vi det som mest hensiktsmessig å ta i bruk forskningsintervju som en metode. Vi valgte å gjøre det slik, fordi at vi mener at denne metoden ville gi oss mest innsikt i Vibekes tanker, refleksjoner og erfaring omkring temaet vurdering. I etterkant, ser vi at observasjon kunne vært en hensiktsmessig metode å ta i bruk i tillegg til intervju, da dette kunne bidratt til å gi oss et større datagrunnlag for prosjektet. Dette er noe Postholm (2017, s. 138) kaller for triangulering. Dersom vi hadde brukt flere datainnsamlingsstrategier i tillegg til intervju og dokumentanalyse, kunne vi understøttet våre funn ytterligere. Hvis vi hadde valgt å observere Vibeke i en norsktime, eller over tid der vurdering var i fokus, kunne vi sett ting som ville vært interessant for vårt prosjekt, eller spurt henne om i intervjudelen av prosjektet. Ettersom vi analyserte elevtekster fra høsten 2019, vil vi heller ikke vite noe om hvordan Vibeke praktiserer vurdering i et klasserom. Dette er noe man likevel kan reflektere over i intervjuet. Da Vibeke har meldt seg frivillig til å delta i prosjektet vårt, kan det være en potensiell validitetstrussel. Det kan tenkes at hun er spesielt trygg på sin egen vurderingspraksis, og dermed følte seg «sikret» nok til å delta i denne studien.

### 3.7 Forskningsetiske hensyn

Som forsker er det viktig å tenke gjennom hvordan forskningen kan påvirke dem det forskes på, og hvordan forskningen vil oppfattes og bli brukt (Jacobsen, 2015, s. 45), og et viktig prinsipp innenfor forskningsfeltet, er at forskere viser ansvarlighet overfor forskningsdeltakerne, dernest overfor undersøkelsen, og til slutt overfor forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). I de neste avsnittene vil vi ta for oss forskningsetiske overveielser i arbeid med denne masteravhandlingen.

Ettersom vi hadde nær kontakt med Vibeke i løpet av prosjektet, var det viktig for oss at de forskningsetiske hensynene ble overholdt overfor henne, i tillegg til at det ble gjort på en forsvarlig måte. I første omgang meldte vi prosjektet vårt inn til NSD. Dette gjorde vi for å få godkjent at prosjektet vårt var gjeldende innenfor de forskningsetiske hensynene, samt for å forsikre at Vibekes personvern var tatt hånd om på en forsvarlig måte (Thagaard, 2009, s. 25).

Thagaard (2009, s. 26) sier at utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt, er at forskeren innhenter deltakerens informerte samtykke. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeidet *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016), og de formulerer informert samtykke slik: «At samtykket skal være informert, vil si at den det forskes på, ikke skal være uvitende om det angjeldende forskningsprosjektets metodikk/prosedyrer/, formål, type forventede resultater og planlagte formidling» (Fossheim, 2015). Den mest grunnleggende forutsetningen for informert samtykke, er at informanten som blir brukt som en ressurs i prosjektet, skal delta frivillig. I tillegg skal den frivillige deltakelsen være basert på at den som undersøkes vet alt om hva det innebærer; hvilke farer og gevinster en slik deltakelse kan medføre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Av hensynsmessige årsaker utdelte vi et samtykkeskjema i forkant av prosjektet med påfølgende informasjon om prosjektet som Vibeke skulle skrive under på (se vedlegg 1). Dette gjorde vi for at hun skulle være klar over hva denne deltakelsen ville medføre. Det samme gjorde vi når vi skulle innhente samtykke fra foresatte for å bruke elevtekstene som datagrunnlag i prosjektet ettersom elevene var under 16 år (se vedlegg 2).

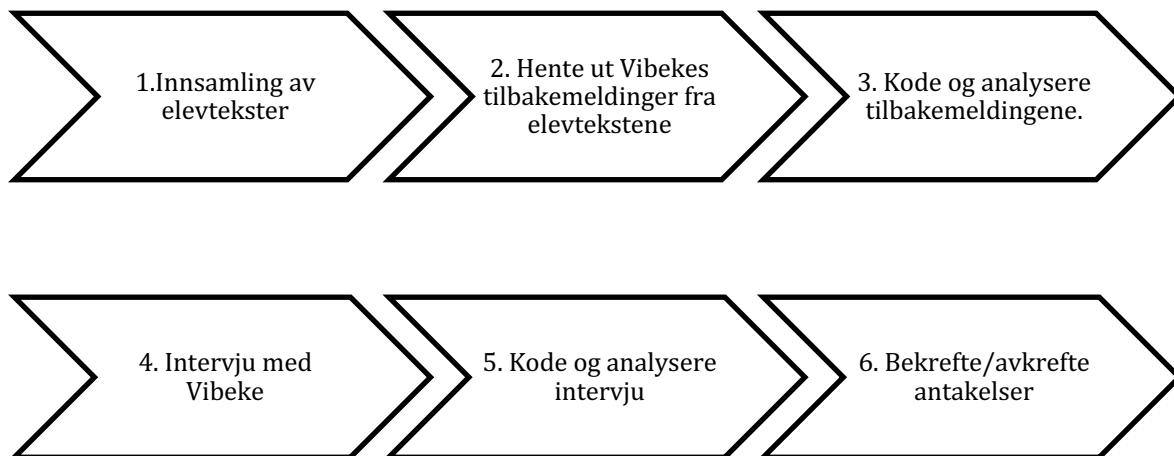
Ettersom NESH (2016) understreker viktigheten med å ivareta informantenes privatliv, så vi det som nødvendig å anonymisere informanten vår gjennom å gi det fiktive navnet Vibeke. I tillegg ble elevtekstene anonymisert av læreren før vi fikk overbrakt tekstene. Skolens navn er heller ikke nevnt i oppgaven vår av den enkle grunn for å sikre anonymitet, eller at man på

noen måte ikke kan spore opp hvor dette er, både av hensyn til Vibekes og elevenes personvern. I perioden vi har arbeidet med prosjektet, har all data vært oppbevart på en forsvarlig måte, der vi som forskere, samt veileder har hatt tilgang til materialet. Ved prosjektslutt vil all data bli slettet.

I arbeid med dokumentanalysen tolket vi lærerens tilbakemeldinger i lys av lærerens egne tolkninger av eleven. Ettersom man aldri klarer å være helt objektiv i arbeid med analyser, vil derfor analysen bære noe preg av å være subjektiv. Derfor var intervjuet med Vibeke viktig for å bidra til å korrigere mulige feiltolkninger i dokumentanalysen vi gjennomførte tidligere. Her kunne vi stille spørsmål til våre analysefunn, noe som Vibeke kunne bekrefte, eventuelt avkrefte.

### 3.8 Analysetilnærming av datamaterialet

I dette kapitlet skal vi redegjøre for den kvalitative analysetilnærmingen av datamaterialet. Dette innebærer hvordan vi stegvis har valgt å analysere og tolke resultatene fra undersøkelsen og reflekterer over dataens meningsinnhold (Thagaard, 2009, s. 189). Vi har valgt å presentere en oversikt over analysestegene i en figur:



Figur 3 Oversikt over stegene i analyseprosessen av datamaterialet.

I analysetilnærmingen vår har vi en kombinasjon av induktiv og deduktiv analysetilnærming. Ifølge Jacobsen (2015, s. 34) er det ikke mulig å forholde seg ren deduktiv eller induktiv i en tilnærming. Det er for det første naivt å anta at det er mulig å gå ut i verden som en uskreven tavle — «tabula rasa» — helt uten antakelser, samtidig som det er umulig å bare forholde seg til teori, fordi en teori oppstår på bakgrunn av tidligere observasjoner. Kunnskap utvikles både

gjennom det induktive (det vi har observert gjennom tidligere erfaring) og det deduktive (stemmer erfaringene våre overens med teori?) (Jacobsen, 2015, s. 34). Vi har med dette valgt å hverken låse oss fast i en ren deduktiv eller ren induktiv tilnærming. På den deduktive siden har vi samlet inn empiri fra virkeligheten, en lærers tilbakemeldinger gitt på et utvalg elevtekster, for å se hva hennes tilbakemeldinger inneholder og hva teorien sier om dette (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Black & Wiliam, 1998b; Hattie & Timperley, 2007). På den induktive siden har vi vært åpen for nye funn som teorien vi har valgt å ta for oss ikke tar høyde for. Samlet sett har vi brukt styrken fra begge tilnærmingene som har vært med på å gi oss ulike svar som begge er av like mye verdi.

Vi fikk tilgang ganske tidlig på elevtekster med Vibekes tilbakemeldinger. Vi tok tilbakemeldingene ut av elevtekstene for å kode og analysere disse opp mot teori. I en så tidlig prosess var det viktig å tenke induktivt, da enkelte funn kanskje ikke stemmer overens med den teorien og antakelsen vi allerede satt inne med. Postholm (2017, s. 57) mener at dersom forskere er induktiv vil man være innstilt på at forskningsfeltet kan åpne opp for andre fokus eller tema som vi som forskere ellers ikke hadde tenkt på forhånd. Selv om vi har tatt utgangspunkt i Vibekes tilbakemeldinger for å se hva de inneholder, har vi koblet funnene våre opp mot foreliggende forskningsteori om hva som kjennetegner gode og effektive tilbakemeldinger som kan være med å bidra til ytterligere læring hos elevene.

I likhet med analysetilnærmingen av elevtekstene, har vi i analysen av forskningsintervjuet benyttet oss av en kombinasjon av induktiv og deduktiv analysetilnærming. Etter at vi hadde analysert Vibekes tilbakemeldinger satt vi igjen med ulike tolkninger, antakelser og en nysgjerrighet rundt Vibekes vurderingspraksis. Ut fra dette og eksisterende teori om vurdering laget vi en intervjuguide hvor vi inviterte Vibeke til et telefonintervju. Den deduktive analysetilnærmingen er i dette tilfellet brukt for å blant annet få bekreftet eller avkreftet våre tolkninger rundt analysen av elevtekstene. I tillegg ville vi få et innblikk i hva Vibekes forståelse for sentrale begreper innenfor vurdering var, og om dette harmonerte overens med foreliggende styringsdokumenter (Opplæringslova, 2006) og eksisterende teori (kapittel 2). Under analysen tok vi utgangspunkt i intervjuguiden, men det var samtidig viktig at vi hadde en induktiv tilnærming for å kunne se ting som ikke intervjuguiden eller annen teori tok høyde for.



### 3.8.1 Analyse av en lærers tilbakemeldinger

Vibekes tilbakemeldinger ble tatt ut av elevtekstene og satt inn i en tabell i Word for å på best mulig måte kunne avdekke innholdet i tilbakemeldingene og kategorisere de systematisk. Vi valgte å danne egne kategorier som tar utgangspunkt i Vibekes tilbakemelding, men som ikke direkte finnes i empirien. Tilbakemeldinger som likner hverandre, eller omhandler det samme, samles i en kriteriebestemt kategori. En slik prosess kalles åpen koding (Jacobsen, 2015, s. 207). Vi har i denne delen valgt å skille mellom de to ulike skriveoppgavene: intervjuoppgaven og fagdag-oppgaven.

### 3.8.2 Analyse av tilbakemeldinger fra intervjuoppgaven

Tilbakemeldingene fra intervjuoppgaven delte vi først i to: «Stjerner» og «Ønsker». Begrepene har vi hentet ut fra Vibekes tilbakemeldinger fra denne oppgaven. Dette gjorde vi for å finne forekomsten av ineffektive tilbakemeldinger (stjerner, som sier lite om hvordan teksten kan forbedres) og effektive tilbakemeldinger (ønsker, som sier noe om hvordan teksten kan forbedres). For å finne ut hva tilbakemeldingene inneholdt, og om de bidrar til videre læring måtte vi danne kategorier. Kategoriene ble utarbeidet basert på koding av tilbakemeldingene. Kategoriene som vi dannet knyttet vi deretter opp mot Hattie & Timperleys (2007) tilbakemeldingsnivå slik at vi kunne avdekke på hvilket nivå tilbakemeldingen ble gitt for å finne forekomsten av effektive tilbakemeldinger (se feedback-modellen i kapittel 2.3). Slik så analysetabellene ut:

<b>STJERNER</b>	<b>Antall kommentarer</b>	<b>Nivå</b>
Struktur og oppbygging	7	Oppgavenivå
Skriveteknikk og strategi	4	Prosessnivå
Personrettet ros	8	Personnivå

Tabell 1 Oversikt over tilbakemeldinger av "to stjerner".

ØNSKER	Antall kommentarer	Nivå
Struktur og oppbygging	7	Oppgavenivå
Skriveteknikk og strategi	3	Prosessnivå
Grammatikk	3	Oppgavenivå/prosessnivå

Tabell 2 Oversikt over tilbakemeldinger av "ønsker".

### 3.8.3 Analyse av tilbakemeldinger fra fagdagen

Vi nevnte tidligere at vi fikk tilgang til to utkast av tekstene fra fagdagen: ett utkast med Vibekes formative tilbakemeldinger, og den ferdige teksten med en summativ vurdering. Siden dette er to ulike vurderingssituasjoner har de ulike vurderingsformene også ulike formål (se kapittel 2.1.1 om formativ og summativ vurdering). Derfor så vi oss nødt til å dele opp tilbakemeldingene i to ulike analyser: «Den formative vurderingen» og «Den summative vurderingen». Analysen og kodingen i disse to analysene har samme stegvis fremgangsmåte, derfor nøyer vi oss med å vise til et eksempel på hvordan vi kodet fra «Den formative vurderingen». Vi tok for oss en og en tilbakemelding for å se hva som ligger i tilbakemeldingen, skrev ned egne tanker og refleksjoner og dannet kategorier basert på hva tilbakemeldingene inneholdt (åpen koding). Deretter, i likhet med forgående analyse, knyttet vi tilbakemeldingene opp mot Hattie & Timperleys (2007) tilbakemeldingsnivåer (se kapittel 2.3). I tillegg har vi kodet de i sammenheng med Kvithyld & Aasens (2011) fem teser (se kapittel 2.4), for å se om Vibekes faktiske tilbakemeldingene ligger i tråd med anbefalingene for å fremme videre læring hos elevene (se kapittel 2.1.2, Fire prinsipper for god undervisningsvurdering). Her er et eksempel på hvordan «Den formative vurderingen» ble analysert:

Vibekes formative tilbakemelding i elevens førsteutkast:	Egne tanker og refleksjoner:	Begreper hentet ut fra empiri:	Teori: Hattie & Timperley (2007) Kvithyld & Aasen (2011)
<p>«Her har du skrevet en historie der du har dikta opp ditt eget univers, akkurat slik oppgaven ba deg om.»</p> <p>«Fint.»</p> <p>«I denne oppgaven kan du fokusere på tegnsetting. Du trenger ikke jobbe med hele teksten, men fokuser på de to utdragene jeg har markert med gult.»</p> <p>«Les teksten høyt for deg selv. Trenger du en kort pause, så skal det være komma. Trener [<i>sic</i>] du en lang pause, så skal det være punktum. Komma foran orden [<i>sic</i>] og, eller, men og for. Punktum når du er ferdig med å si en ting.»</p>	<p>Bekrefter at oppgaven er forstått.</p> <p>Gir ros</p> <p>Ber eleven fokusere på en ting – tegnsetting i to utdrag. Alle sider ved teksten vurderes ikke = to utdrag</p> <p>Konkret tips og tilbakemelding = tegnsetting, komma og punktum.</p> <p>Får følelsen av f2f, «der du, kan du, du trenger, trenger du»</p> <p>Sluttkommentar istedenfor i margin.</p>	<p>Forstått oppgave</p> <p>Gitt underveis</p> <p>Motiverende</p> <p>Utvelgelse</p> <p>Grammatikk</p> <p>Konkret</p> <p>Overføringsverdi</p> <p>Dialog</p>	<p>Oppgavenivå:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forstått oppgave</li> <li>• Utvelgelse</li> <li>• Grammatikk</li> <li>• Konkret</li> </ul> <p>Personnivå</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motiverende</li> </ul> <p>Prosessnivå</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grammatikk</li> <li>• Overføringsverdi</li> </ul> <p>Tese 1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gitt underveis</li> </ul> <p>Tese 2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utvelgelse</li> </ul> <p>Tese 3</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialog</li> </ul> <p>Tese 4</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gitt underveis</li> <li>• Motiverende</li> </ul> <p>Tese 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkret</li> </ul>

Tabell 3 Oversikt over analyse av den formative tilbakemeldingen.

### 3.8.4 Analyse av intervju

I analysen av intervjuet startet vi med å ta for oss rådataen fra transkripsjonen fra intervjuet med Vibeke. I kodingsprosessen tok vi utgangspunkt i rådataen der alle data ble delt opp i mindre deler og gitt en kode. Alle kodene som omhandlet det samme ble plassert i en spesiell kategori ut fra visse kriterier. Dette kalles for åpen koding (Corbin & Strauss, 1990, s. 12). Dette hjalp oss til å utvikle presise begreper som kunne knyttes til ulike elementer i materialet vårt, og hjelpe oss til å danne et mønster som var av betydning for videre funn i analysen. Her er et eksempel på hvordan kodingsprosessen vår så ut:

<b>Koding</b>	<b>Intervju</b>
<b>Definisjon av POS</b>	I: Hva legger du i begrepet prosessorientert skriving?  V: Ja, det er jo at det er en prosess der de får lov til å bearbeide ting underveis.
<b>Praktiske utfordringer tilknyttet POS</b>	I: Er det noen utfordringer tilknyttet gjennomføring av POS i norsk?  V: Ehh, ja, noen elever kan være litt sånn løselig på en måte og sette seg ute på gangen med en gruppe å snakke. Eller så utnytter man tiden dårlig. Så er det jo praktiske problemer med og få rom nok til alle.

Tabell 4 Eksempel på koding.

## 4.0 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet vil vi presentere funn fra analysen av datamaterialet. Funnene vi har kommet frem til er fra ulike tilnæringsnivå – både deduktiv, hva eksisterende teori sier om vurdering, og det induktive, hvilke mønster er det som går igjen og som ikke kan sees i lys av teorien vi har presentert, og som er bemerkelsesverdig å ta med videre i drøftingen. Gjennom systematisk koding og opptelling av datamaterialet har vi funnet tendenser og forekomsten av hvordan Vibeke arbeider med vurdering, og hvordan dette kan knyttes opp mot teorien vi har fremstilt tidligere i oppgaven.

De eksemplene vi har valgt å presentere i dette kapitlet er med på å belyse det problematiske tilknyttet VFL, men også hvordan dette løses i praksis av Vibeke. Det er dermed ikke gitt at alle lærere løser dette på samme måte som Vibeke, men vi har valgt ut ulike kontekster som er med på å belyse hvordan hun arbeider med vurdering og hvordan hun løser utfordringer knyttet til vurdering i sin arbeidspraksis. Aller først ønsker vi å gå gjennom funn fra dokumentanalysen, før vi deretter legger frem funn fra intervjuet. I funn fra dokumentanalysen har vi også her valgt å skille mellom de ulike skriveoppgavene: intervjuoppgaven og fagdag-oppgaven.

### 4.1 Funn fra dokumentanalysen

Ettersom det ligger tre ulike skriveoppgaver (intervjuoppgave, A-del og B-del fra fagdag) til grunn for elevtekstene vi fikk, har vi valgt å dele funnene i to underkapitler. Først blir vi å presentere funnene fra intervjuoppgaven før vi deretter går over til fagdagen hvor vi først presenterer A-delen før vi går over på B-delen. Begge skriveoppgavene er fra et prosessorientert skriveforløp (se kapittel 2.7 om prosessorientert skrivepedagogikk). Det vil si at skriveforløpet er lagt til rette for at dette foregår i en prosess hvor det skrives individuelt, gis tilbakemeldinger fra lærer eller elev underveis og bearbeides før innlevering. Alle tilbakemeldingene som Vibeke har gitt, er plassert på slutten av hver elevtekst, noe som vil si at ingen av Vibekes kommentarer står i margin underveis i elevteksten.

#### 4.1.1 Funn fra intervjuoppgaven

Gjennom en systematisk analysemetode avdekket vi at elevene fikk underveisvurdering i form av to stjerner og et ønske, da dette var et mønster vi så gikk igjen i alle tilbakemeldingene fra intervjuoppgaven. Vi har valgt å vise frem hvordan strukturen og språklig oppbygging av en elevs underveis- og summativ vurdering så ut, da vi syntes dette

kunne være relevant for hvordan vi har valgt å tolke Vibekes vurdering i denne situasjonen. Her kommer et eksempel på en elevs vurdering hentet fra en elevtekst:

*Dette er noe av det du har fått til i teksten din:*

- a. *Du er en god skiver [sic] og har et variert språk.*
- b. *God struktur/oppbygging. Du har med start, hoveddel og slutt.*

*Tips:*

- a. *Vær nøye: Hvordan skriver man navn på steder?*
- b. *Kanskje du kunne ha med underoverskrifter?*

(Eksempel 1: hentet fra underveisvurdering av en elevtekst).

*Til det ferdige resultatet:*

*Lest. Ser du har bearbeida. Bra.*

(Eksempel 2: hentet fra summativ vurdering av samme elevtekst som eksempel 1).

Tilbakemeldingene under betegnelsen «Dette er noe av det du har fått til i teksten din», gir Vibeke to kommentarer (stjerner) på det eleven har mestret i teksten. Her gir Vibeke først generell ros på at eleven er en god skriver, og deretter ros på tekstens struktur.

Tilbakemeldingene under betegnelsen «Tips», gir Vibeke to kommentarer (ønsker) på ting som kan forbedres i teksten. Det første ønsket i eksempel 1 går på det grammatiske, og det andre ønsket går på struktur.

I den summative vurderingen av dette skrivearbeidet har ikke Vibeke valgt å gi annen tilbakemelding enn at hun bekrefter at hun har lest den endelige versjonen og legger igjen en kommentar om at responsen underveis er brukt, noe som vi kan se i eksempel 2. Vi kan se i eksempel 1 og 2 at Vibeke legger størst innsats i de formative tilbakemeldingene, som skal peke fremover på et forbedringspotensial. Derfor ser vi det ikke som relevant å analysere de summative tilbakemeldingene ettersom dette ikke er et tema for avhandlingen vår.

Vi fikk totalt 8 elevtekster fra intervjuoppgaven. Til sammen ble det gitt 33 tilbakemeldinger fordelt på intervjuoppgavene, hvorav 19 av disse går under betegnelsen «dette er noe av det du har fått til». Tilbakemeldingene her bærer mye preg av ros og er på personnivå. Her

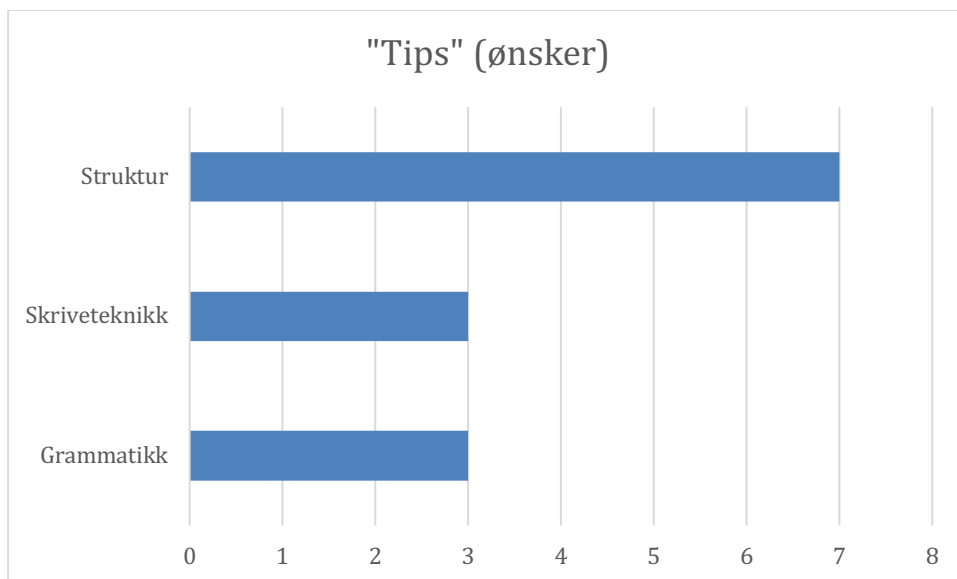
fokuserer Vibeke på det eleven allerede har fått til i teksten. Dette viser også for øvrig at hensikten med skriveoppgaven er ivaretatt. Det er derfor kanskje ikke spesielt overraskende at tilbakemeldingene bærer mye preg av ros, ettersom metoden «to stjerner og et ønske» skal konsentrere seg om de positive elementene i teksten (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Over halvparten av tilbakemeldingene går på å gi ros til det eleven allerede har fått til i teksten, mens de resterende tilbakemeldingene går på forbedringspotensialet til eleven. I denne intervjuoppgaven gir Vibeke ros på enten:

1. struktur: «God struktur/oppbygging. Du har med start, hoveddel og slutt.»
2. skriveteknikk: «Du har med både direkte- og indirekte tale. Bra.» og
3. generell ros: «Du har fått tak i interessant informasjon, så intervjuet ditt er spennende for leseren.».

(Eksempel 3: kombinasjon av ulike tilbakemeldinger fra elevtekstene).

Siden tilbakemeldingene under kategorien «Dette er noe av det du har fått til» ikke sier noe om forbedringspotensialet til elevens tekst, velger vi derfor å heller fremstille resultatene fra «tips» i en grafisk fremstilling. Ut fra diagrammet vil vi forklare hva de ulike tilbakemeldingene inneholder. Under kategorien «tips», ble det gitt totalt 13 formative tilbakemeldinger:



Figur 4 Grafisk fremstilling av antall fordeling av tilbakemeldinger.

Over halvparten av de formative tilbakemeldingene handler om strukturen på elevtekstene. De aller fleste av disse går ut på at elevene må huske å ha med en tydelig avslutning på teksten, og et fåtall på «husk innledning og underoverskrifter». Det ble gitt tre tilbakemeldinger på skriveteknikk og tre tilbakemeldinger på grammatikk. På skriveteknikk går de fleste tilbakemeldingene ut på at elevene må huske å skrive både indirekte- og direkte tale, og en elev får tips om at et avsnitt bør konsentrere seg om ett tema. Tilbakemeldingene i kategoriene struktur og skriveteknikk er gitt på oppgavenivå — det vil si direkte på denne aktuelle teksten. Disse tilbakemeldingene besvarer spørsmålet om hvordan eleven skal komme nærmere målet, og tette gapet (the gap) mellom der eleven står og hvordan teksten kan forbedres (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Tilbakemeldinger på oppgavenivå er ifølge Dysthe & Hertzberg (2009, s. 37) ikke særlig læringsfremmende da de kan være vanskelig å generalisere til andre skriveoppgaver. I denne skrivesituasjonen mener vi disse tilbakemeldingene er læringsfremmende da dette foregår i et prosessorientert skriveforløp. Elevene vet at tilbakemeldingene skal tas i bruk og at teksten skal bearbeides før innlevering. Hadde ikke skriveforløpet vært prosessorientert og at disse formative tilbakemeldingene var brukt i en summativ vurderingssituasjon, ville nok resultatet vært annerledes.

De tre tilbakemeldingene som er gitt på grammatikk, er på den andre siden mer generell og kan lettere anvendes i andre skrivesituasjoner. Disse tilbakemeldingene er gitt på prosessnivå, og er ifølge Hattie & Timperley (2007, s. 90) generaliserbare til andre skrivesituasjoner, uavhengig om de er gitt i et prosessorientert skriveforløp. Noen eksempler på tilbakemeldinger som Vibeke gav til elever på prosessnivå: «Vær nøye, hvordan skriver man navn på steder?», «Vær nøye med stor/liten bokstav (se første avsnitt)» og «Klarer du å finne ut av genitiv-s?». Disse eksemplene på tilbakemeldinger på prosessnivå er generaliserbar da den gir eleven informasjon som kan hjelpe dem å skrive egennavn og andre skriveregler korrekt ved neste skriveoppgave. Tilbakemeldinger som er generell, har en større overføringsverdi enn tilbakemeldinger som er gitt på oppgavenivå.

Intervjuoppgaven var som sagt elevenes første skriveoppgave de fikk utlevert høsten 2019. Oppgavens formål (se kapittel 3.4.2) var å berolige 8. klassingene da dette var deres første skriftlige innlevering etter skolestart. Som tidligere nevnt, ble over halvparten av tilbakemeldingene i denne vurderingskonteksten gitt på personnivå og fokuset ligger på det eleven allerede har mestret i oppgaven, noe som samsvarer med formålet til skriveoppgaven. På bakgrunn av dette kan man si at vurderingsmetoden «To stjerner og ett ønske» er passende i denne vurderingen.

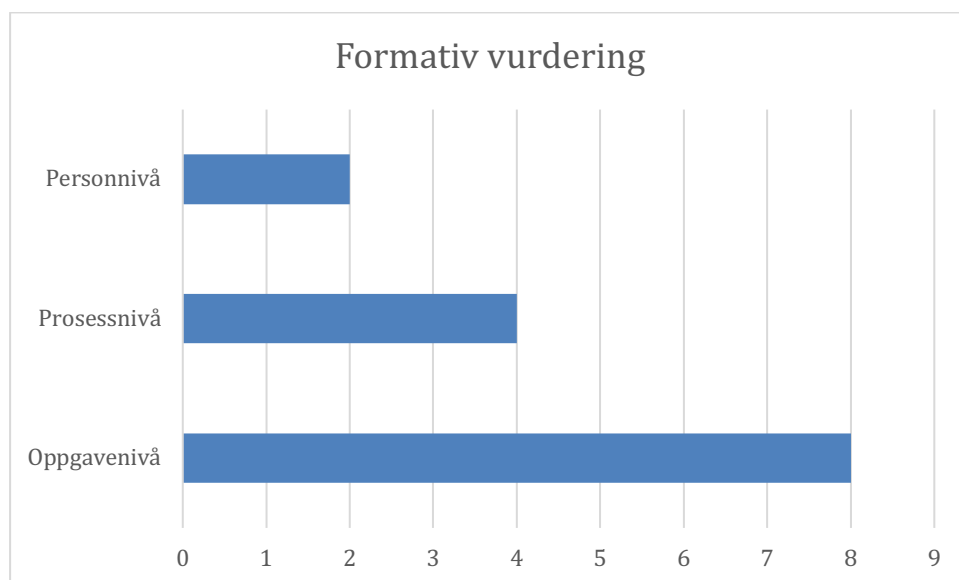


### 4.1.2 Funn fra fagdag-oppgaven

Fagdagen er som tidligere nevnt delt inn i to oppgaver, del A og del B. I tillegg har vi hatt tilgang på både første utkast med lærerens underveisvurdering og det ferdige produktet med en summativ vurdering. Vi har valgt å skille mellom disse to utkastene når vi presenterer funnene da vurderingskonteksten er ulik og har ulike formål hos de ulike utkastene. Vi blir først å ta for oss utkast én som fikk underveisvurdering (Den formative vurderingen), og som tidligere nevnt fikk elevene skrive ned to ting de selv ønsket respons på (se kapittel 3.4.3). Deretter blir vi å ta for oss utkast to, den ferdige teksten med den summative vurderingen (Den summative vurderingen). Siden vi har valgt å presentere Vibekes tilbakemeldinger innenfor Hattie & Timperleys (2007) tilbakemeldingsnivåer vil vi derfor gjengi eksempler fra elevtekstene som hører til under de ulike nivåene når vi presenterer funnene.

#### Den formative vurderingen

I den formative vurderingen som ble gitt underveis, fikk vi tilgang på 10 elevtekster. Siden Vibeke gav en lang sluttcommentar på tekstene, har vi i utgangpunktet også fått inn 10 tilbakemeldinger. Likevel har vi valgt å dele opp noen sluttcommentarer fra elevtekstene, da vi så at disse sluttcommentarene inneholdt flere elementer bestående av de ulike tilbakemeldingsnivåene som presenteres i kapittel 2.3 (Feedback-modellen). Totalt ble det dermed gitt 14 tilbakemeldinger. Følgende fordeling av tilbakemeldingsnivåene vises i figuren under:



Figur 5 Grafisk fremstilling av antall fordeling av tilbakemeldinger.

## Oppgavenivå:

I oppgave A, hvor elevene skulle skrive en skildring av en fantasiverden, virker det som at det er flere elever som har misforstått oppgaven, og underveisvurderingen bærer mye preg av dette. Over halvparten av Vibekes tilbakemeldinger ble gitt på oppgavenivå, og gikk ut på å minne elevene på hva det vil si å skildre:

Husk at oppgaven krever at du skal skildre, altså beskrive. Klarer du å få inn noen flere beskrivelser av hvordan for eksempel det ser ut der det er krig? Hva lukter, hører, ser man? Eller du kan skildre gutten eller kongen? Hvordan ser de ut, hvordan er de? Du trenger ikke skrive ei fortelling, det er skildringa som er viktig i denne oppgaven.

(Eksempel 4: misforståelse av oppgavetekst).

Flott at du tenker på at [*sic*] dialog som et virkemiddel, men det trenger nødvendigvis ikke være en del av akkurat dette [*sic*] oppgaven. Oppgaven ber deg skrive ei kort skildring, der du kan velge mellom å skildre skapninger, et miljø eller en hendelse. Kort tekst betyr ca 1/2 side [*sic*]. Det vil si at du kan korte ned på teksten uten at det gjør noe. Du bør også fokusere på skildringene, og ikke være opptatt av å lage ei fortelling. Kan du kanskje fokusere på å skildre hvordan Himlebyen i 3234 er? Eller bare skildre «robot-typen»? (lukt, smak, syn hørsel...).

(Eksempel 5: misforståelse av oppgavetekst).

I eksempel 4 og 5 ser vi at elevene har misforstått oppgaven og trenger en påminnelse på hva det er oppgaven etterspør. I tillegg gir hun elevene veiledende spørsmål for å få de på det rette sporet: «[...] hva lukter, hører, ser man?» eller «[...] hvordan ser det ut der det er krig?». Gjennom dialogisk respons, ved å stille veiledende spørsmål fremfor å foreslå, tar ikke Vibeke kontroll over elevens tekst, men oppfordrer heller til at eleven skal reflektere selv og komme frem på egenhånd hvordan teksten kan forbedres. Ifølge Straub (2000) veileder Vibeke eleven i å virkeliggjøre sine hensikter når hun skaper en dialog med elevene, fremfor å ta kontroll over deres tekst.

Vibeke velger også ut områder eleven kan fokusere på i teksten: «[...] Kan du kanskje fokusere på å skildre hvordan Himlebyen i 3234 er? Eller bare skildre «robot-typen»?». Her gir hun ikke eleven hele «diagnosen» på oppgaven, men tar et strategisk valg som samsvarer med formålet til skriveoppgaven (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12): «Bruk skildringene fra *Skammarens dotter* som inspirasjon til å skrive ei kort skildring fra en fantasiverden. Du kan velge å skildre skapninger, miljøet eller en hendelse» (se vedlegg 9). Denne eleven får en

hensiktsmessig tilbakemelding som kan føre til at eleven kanskje drar nytte av responsen i revidering av teksten.

### **Prosessnivå:**

Som man ser i figur 5, er tilbakemeldingene på prosessnivå den type tilbakemeldinger som Vibeke gav lite av. Undervisvurderingene av oppgave A bærer mye preg av at Vibeke må minne elevene på å lese oppgaveteksten nøye. Et eksempel på en tilbakemelding på prosessnivå fra Vibeke lyder slik: «Du er en god skriver, så du må utfordres til å lese oppgaven nøye. Tenk på hvordan man kan løse oppgavene på best mulig måte (mottakerbevissthet, kreative løsninger og fokusere på kriteriene).» Denne tilbakemeldingen kan også sees i lys av Kvithyld & Aasens (2011) tese tre, som sier at det bør være en dialog mellom respons giver og skriver. Her forsøker Vibeke å skape en følelse av en «*face-to-face conversation*» (Straub, 2000, s. 28) med eleven selv om responsen er gitt skriftlig. I likhet med tilbakemeldingene som er gitt på oppgavenivå, stiller Vibeke veiledende spørsmål til eleven fremfor å ta kontroll over teksten. Dette kan belyses gjennom eksempelet ovenfor der hun skriver: «Tenk på hvordan [...]» og «[...] du må utfordres til å [...]».

Et annet eksempel på en tilbakemelding på prosessnivå som Vibeke gav, er: «Noen av setningene dine er litt lange/kronglet. Generelt sett er det bedre å skrive korte setninger, enn lange setninger med mange komma. Støtt deg på Basisboka. Struktur i teksten: husk avsnitt.» Denne tilbakemeldingen er mer generell, og er generaliserbar, ettersom den kan overføres til andre skrivesituasjoner. Her gir Vibeke en tilbakemelding som har fokus på å utvikle en strategi, «Støtt deg på Basisboka», som igjen kan føre til at eleven i større grad evner til å regulere sin egen læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 93).

### **Personnivå:**

Vibeke gir noen få kommentarer på personnivå, som går ut på at tilbakemeldingen handler om eleven som person, ikke elevens prestasjon (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Vi har valgt å ta med alle tilbakemeldingene som går under denne personrettede kategorien: «Du har god fantasi og du har skapt et spennende univers.», «Flott at du spurte om akkurat dette, for det er det jeg også ønsker å kommentere», «Ser også ut til at[*sic*] kontroll på og/å. Bra.» og «[...] jeg ser at du har mange gode skildringer underveis, så dette skal du nok få til.». Vi har tidligere vært innom Hattie & Timperley (2007) som sier at personrettet ros har liten effekt på læring, men til tross for dette ønsker Kvithyld & Aasen (2011, s. 15) og ha slike tilbakemeldinger

med under betegnelsen «gode tilbakemeldinger», da de har slike kommentarer virker motiverende for eleven i det videre arbeidet.

### Summativ vurdering

I den summative vurderingen av fagteksten har elevene også her fått tilbakemeldingene samlet i slutten av teksten deres. Vi har i likhet med funnene fra intervjuoppgaven, valgt å ta med strukturen fra Vibekes vurderingspraksis i den summative vurderingen, da dette kan bli relevant å ta opp i drøftingen. Her kommer et eksempel på en elevs vurdering hentet fra en elevtekst:

Har du brukt responsen du fikk underveis?	Ja, jeg ser du har benytta deg av responsen. Bra. Del-a kunne fortsatt ha vært mindre fortelling, og mer skildring. Del-b er veldig strukturert og ryddig. Her har du en kjempefin oppbygging.
Tips fremover:	Øv deg videre på å bruke flere fortellerteknikker (for eksempel veksle mellom dialog og referat). Sjekk sammensatte ord. (Ikke stol på Word sitt retteprogram i dette tilfellet).

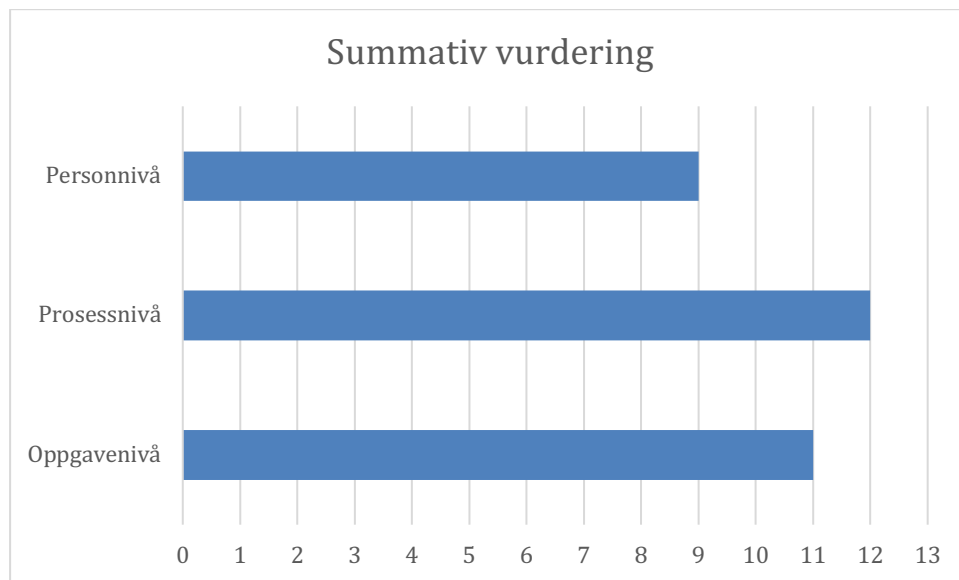
Tabell 5 Oversikt over en elevs summative vurdering.

(Eksempel 6: en elevs summative vurdering).

I den første delen «Har du brukt responsen du fikk underveis?», virker det som om Vibeke bekrefter om eleven har tatt i bruk responsen, og kommenterer videre om eleven kunne nyttiggjort seg enda bedre av enkelte momenter fra responsen eleven fikk underveis (se tabell 4). Disse tilbakemeldingene besvarer spørsmålet om hvordan eleven har gjort det i denne skriveoppgaven, og ligger derfor i stor grad på oppgavenivå, da tilbakemeldingene er gitt direkte på denne oppgaveteksten. På tips fremover (formativ tilbakemelding) ser det ut til at Vibeke har gitt en mer generell tilbakemelding som er av overføringsverdi: «[...] sjekk

sammensatte ord (ikke stol på Word sitt retteprogram i dette tilfellet).». Slike tilbakemeldinger kan overføres til andre skriveoppgaver, da de ikke er gitt på oppgavenivå.

Totalt ble det gitt 32 tilbakemeldinger i den summative vurderingen, fordelt på 10 elevtekster. Vi har valgt å fremstille tilbakemeldingene i et diagram for å vise fordelingen av hvilket nivå tilbakemeldingene i den summative vurderingen ble gitt på:



Figur 6 Grafisk fremstilling av antall fordeling av tilbakemeldinger.

I figur 6 ser vi at andelen av tilbakemeldinger på oppgavenivå fortsatt ligger høyt. 11 av 32 tilbakemeldinger ligger på oppgavenivå. Grunnen til dette er fordi strukturen i denne vurderingspraksisen er lagt opp til at det blir gitt tilbakemeldinger på oppgavenivå. Se tabell 4: «Har du tatt i bruk responsen du fikk underveis?». Innenfor denne kategorien besvarer Vibeke om elevene har løst oppgaven på rett måte. Her kommer noen eksempler på tilbakemeldinger gitt på oppgavenivå: «Ja, jeg ser at du har benytta deg av noe av responsen. Bra. Jeg synes fortsatt at b-delen er litt kort. Hva tenker du?», «Ja supert! Du har virkelig tatt til deg responsen. Bra. Resultatet er mye bedre nå. Gode svar på oppgavene og godt skrevet.» og «Del-a: Ja! Supert! Du har virkelig tatt til deg responsen. Du har turt å kutte ut og skrive på nytt. Bra! Nå har du svart på det oppgaven spør etter.». Tilbakemeldingene under kategorien «Har du tatt i bruk responsen du fikk underveis?» bærer også mye preg av personrettet ros. Ord som bra, supert, flink, fint og flott er flettet inn i tilbakemeldingene på oppgavenivå og bidrar til motivasjon.

Vi ser også i diagrammet at Vibeke gir betraktelig flere tilbakemeldinger på prosessnivå i den summative vurderingen. Tilbakemeldinger som er gitt på prosessnivå er ifølge Hattie &

Timperley (2007, s. 93) generaliserbart til neste skriveoppgave. Dette kan eksempelvis være at Vibeke ber elevene støtte seg til basisboka neste gang de skal skrive en oppgave innenfor en sjanger, tegnsetting, sammensatte ord eller at man ikke skal skrive med midtstilt tastatur. Slike tilbakemeldinger vil være effektive da de er mer generelle og generaliserbare enn tilbakemeldinger som for eksempel blir gitt på oppgavenivå.

#### **4.1.3 Oppsummering**

Generelt sett ser vi at Vibekes tilbakemeldinger ligger i tråd med anbefalingene for vurdering for læring. Elevene får eksempelvis tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres, og de får råd om hvordan de kan forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Fra intervjuoppgaven ser vi at de formative tilbakemeldingene bærer mye preg av ros, både på personnivå og på oppgavenivå. Her fokuserer Vibeke på det eleven allerede har fått til (feedback) i teksten sin.

I den formative vurderingen av fagdagen ser vi at tilbakemeldingene ligger på et dominerende oppgavenivå, da de aller fleste elevene hadde misforstått oppgaveteksten. I den summative vurderingen av fagdagen ser vi også her at tilbakemeldingene i stor grad ligger på oppgavenivå, hvor Vibeke er opptatt av å rose elevene på det de allerede har mestret i teksten sin (feedback). Noe korrekturlesing og på grammatikk er det også gitt underveis i fagdag-oppgaven, men det virker som det er det elevene selv har bedt selv om å få respons på. Vibeke har også gitt formative tilbakemeldinger (feed forward) i den summative vurderingssituasjon, hvor tilbakemeldingene ligger på prosessnivå. Disse tilbakemeldingene vil være effektive da de er generelle og lett å generere til andre skriveoppgaver.

Et interessant funn vi har sett gjennom den induktive analysetilnærmingen er tidspunktet på skoleåret de ulike skriveoppgavene har funnet sted. Det kan se ut til at Vibeke praktiserer vurderingen ulikt i de forskjellige skriveoppgavene avhengig av tidspunkt i skoleåret. I intervjuoppgaven prioriterer Vibeke å gi personrettet ros for å gi elevene en positiv opplevelse i arbeid med tilbakemeldinger, mens i fagdag-oppgaven ser vi at tilbakemeldingene er av en annen art der elevene får mer konstruktiv kritikk på innholdet i elevteksten.

Tilbakemeldingene her bærer mer preg av hvordan elevene kan forbedre teksten fremfor å betrygge dem arbeid med tilbakemeldinger. Dersom vi hadde hatt en ren deduktiv analysetilnærming til datamaterialet kan det tenkes til at dette funnet ikke ville vært oppdaget.

## 4.2 Funn fra intervju

I dette kapitlet skal vi presentere funnene fra intervjuet med Vibeke. Dette vil videre tas opp i oppgavens drøftingsdel.

### 4.2.1 Vibekes forståelse av begrepene *vurdering for læring og tilbakemelding*

Ettersom vi ønsker å se på hvordan en lærer praktiserer VfL, ønsket vi å vite hva Vibekes forståelse av dette begrepet er. Hun svarer følgende:

[...] man vurderer elevene for at de skal lære, ikke for at de for eksempel skal få en karakter, men at de får tips til hva de kan gjøre videre, og hva de har fått til, og hva de er god på.

(Eksempel 7: Vibekes forståelse av VfL).

Det virker som om Vibeke jobber bevisst med begrepene, noe vi for øvrig har sett i analysen av tilbakemeldingene hennes. Hennes forståelse ser også ut til å være i tråd med Utdanningsdirektoratets prinsipp 2 og 3 for god undervisvurdering som legger vekt på hvordan kvaliteten på elevarbeidet er, og råd om hvordan elevene kan forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Hennes forståelse for begrepet er også i tråd med hva Kari Smith (2009, s. 25) definerer som vurdering generelt. Hun legger vekt på selve prosessen der elevens læringsprosess, personlige fremgang og læringsutbyttet, noe som også Vibeke nevner i sitatet ovenfor. I sitatet sier også Vibeke at man ikke skal vurdere for å gi en karakter. Dette har ifølge Black & Wiliam (2009) liten effekt på videre læring, men tilbakemeldinger som inneholder informasjon om hvordan eleven kan forbedre seg kan derimot føre til økt læringsutbytte. Ettersom skolen Vibeke arbeider på er karakterfri, med unntak av standpunkt karakterer høst/vår, er ikke dette noe som påvirker elevene i like stor grad. Det ser ut som om Vibekes refleksjon omkring begrepets betydning harmonerer med de overnevnte teoretikernes definisjoner om VfL. Det er med andre ord lite avvik fra det Vibeke sier og det teorien sier.

Om spørsmål på hva en god tilbakemelding er, svarer Vibeke at man må se på hva eleven har behov å få tilbakemelding på, og uttrykker videre at dersom man skal gi tilbakemelding på en svak elev må man overveie hva man skal gi tilbakemelding på. Man må med andre ord være selektiv i tilbakemeldingene (se kapittel 2.4.2).

[...] man kan ikke kommentere alt de ikke har klart, for det kan være ganske mye. Da må man jo fokusere på noe, og gjerne noe man har blitt enige om på forhånd. Også må man gi noen positive tilbakemeldinger, sånn at de på en måte ser at «noe har jeg klart».

(Eksempel 8: Vibekes forståelse av tilbakemelding).

Ettersom tilbakemeldingene til Vibeke ligger på forskjellige nivåer (oppgavenivå, prosessnivå, personnivå), uttrykker hun i dette sitatet at hun enkelte ganger må velge hva hun skal gi tilbakemelding på. Det kan tolkes dithen at hun må være selektiv i tilbakemeldingene sine (tese 2) slik at elevene klarer å nyttiggjøre seg av responsen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Dersom hun hadde gitt tilbakemelding på alle nivåene, er det lite sannsynlig at elevene ville hatt motivasjon til å redigere teksten sin basert på disse. Vibeke sier også i sitatet ovenfor at hun enkelte ganger kommer til enighet med en elev på forhånd om hva som skal fokuseres på i en tilbakemelding. Dette samsvarer med hva tese 3 innebærer, ettersom Vibeke her forsøker å skape en slags muntlig dialog mellom henne som responsgiver og eleven som skriver (Straub, 2000, s. 29).

På spørsmål om hvilke tilbakemeldinger hun opplever at elevene bruker, kommer det frem at elevene som oftest tar i bruk tilbakemeldingene som er konkrete og som er lette å ordne opp i. Dette forankres i forskning som viser at elevene nettopp liker kommentarer som er konkrete (jf. Kvithyld & Aasen), men dette er noe Vibeke likevel ikke ønsker at elevene skal fokusere på i arbeid med revidering av tekst. Til dette uttrykker Vibeke:

Jeg opplever at elevene synes de konkrete tilbakemeldingene er lettest for dem å gjøre noe med, men jeg ønsker mest at de skal gjøre de andre tilbakemeldingene. Det er jo de som betyr noe hvis de er villige til å redigere på teksten og ikke bare fikse på småord, eller punktum og komma.

(Eksempel 9: Vibekes oppfattelse av hvilke tilbakemeldinger elevene liker).

Elevene liker konkrete tilbakemeldinger (tese 5) ifølge metastudien til Black & Wiliam (1998a, s. 46), men Vibeke gir ikke margkommentarer der man gjerne peker på noe konkret i en spesifikk tekstpassasje i teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). De konkrete tilbakemeldingene fremkommer imidlertid i Vibekes sluttkommentar, noe som Vibeke gav til alle elevene i undervisvurderingen. I videre samtale sier hun: «[...] jeg pleier å gule ut noen eksempler, men ikke rette teksten». På denne måten legger ikke Vibeke noen konkrete føringer, men med hjelp av den kunnskapen eleven besitter, må eleven selv finne ut hva og



hvordan det skal rettes opp i (Kvithyld & Aasen, 2011). I dokumentanalysen av elevteksten var dette noe vi bet oss merke i, og noe som hun gjorde til samtlige elever i klassen.

Hvorfor det virker som å være en trend at elevene som oftest retter de konkrete tilbakemeldingene kan sees i lys av flere ting. Det kan være at det er enklere å forstå de konkrete tilbakemeldingene fra lærer, mens de andre tilbakemeldingene som går på noe større, er mer abstrakt og uforståelig for eleven. En plausibel forklaring kan være at når Vibeke formulerer tilbakemeldingene sine til elevene på eksempelvis strukturen i teksten, er det mange elever som ikke forstår eller vet hvordan man skal ta i bruk denne tilbakemeldingen. Kanskje er det slik at elevene ikke har forstått selve innholdet i tilbakemeldingen (tese 3). Derfor er det viktig å ha en dialog mellom lærer og elev. Vibeke sier selv at hun ønsker at elevene skal utvikle tilbakemeldingene som går ut over redigering av konkrete tilbakemeldinger. Det kan derfor diskuteres om hvorvidt språket hennes i tilbakemeldingen er på et høyere metanivå enn hvor eleven ligger. Dersom en elev har mangler innenfor dette området, er det derfor vanskelig for eleven å være mottakelig for denne type tilbakemelding (Matre & Solheim, 2014, s. 221). En annen mulig forklaring, kan være at slike tilbakemeldinger er for fjern ettersom eleven kan være for langt unna sin nærmeste utviklingszone (jf. Vygotskij). For elevene betyr det også minst arbeid når de skal rette konkrete tilbakemeldinger. Det er færre arbeidssted og mest økonomisk, særlig når læreren har gjort den viktigste delen av jobben.

#### **4.2.2 Vibekes vurderingspraksis**

Våre funn fra dokumentanalysen viste at Vibeke i stor grad arbeidet prosessorientert i sine skriveforløp (intervjuoppgaven og fagdagen). Dette var noe vi riktignok spurte om etter i intervjuet, og som vi fikk bekreftet. Hun sier følgende: «Prossessorientert skriving tenker jeg er en god skriveopplæringstanke.» Ettersom skolen Vibeke arbeider på har VFL som ett av sine satsingsområder, fremkommer det i intervjuet at de arbeider prosessorientert i stort sett alle store skrivearbeid som skal leveres inn. Hun sier følgende: «[...] det kommer an på hva det er, men mye av det som leveres inn, så arbeider vi i mer eller mindre grad prosessorientert». Det virker som om det Vibeke faktisk gjør i undervisvurderingen til elevene og det litteraturen sier om prosessorientert skrivepedagogikk er i tråd med hverandre. I tilbakemeldingene til elevene fokuserer Vibeke mye på å finne vekstpunkter i teksten slik at teksten har potensiale til å bli enda bedre (Hoel, 1988, s. 111). Likevel uttrykker Vibeke at en ulempe med en slik arbeidsprosess er tid.

Det ideelle er jo at man gir tilbakemeldingen ganske sånn fort, for da er teksten ganske fersk, men der er også krevende å vurdere mange på en gang. Det kan hende at det går lang tid før elevene får tilbake tilbakemeldingen, og da er de kanskje ikke så gira lenger, eller at de har glemt det. Det er jo egentlig fint å gjøre det fort, men det er ikke bare det skjer.

(Eksempel 10: Tilbakemelding sett i lys av tid og sted).

Her uttrykker Vibeke at tidsproblematikk er et problem i hverdagen når man arbeider med undervisvurderinger. Det er ofte en tidkrevende prosess, og det er viktig at tilbakemeldingene kommer relativt raskt ettersom mange elever er sårbare for slike faser, noe som understøttes av Håland (2016, s. 196). Dette er noe som riktignok ikke fremtreder like synlig i tekstmaterialet, ettersom vi mener hun har vært nøye under arbeid av å gi tilbakemeldinger. Det kan likevel tenkes til at Vibeke har ofret en del fritid for å rekke og ferdigstille arbeidet innen tidsfristen som er satt.

Ettersom skolen Vibeke jobber på er karakterfri, var vi interessert i å få vite noe om hvordan hun arbeider med å gi tilbakemeldinger som indikerer på hvilket nivå eleven ligger på. I intervjuet spurte vi henne om elevene får en antydning på hvor på karakterskalaen de ligger når de får tilbakemelding. På det svarer hun:

Vi prøver å la vær å skrive at «nå får du en femmer», eller «du har middels måloppnåelse», altså slike typer ord prøver vi å unngå. Vi prøver heller å skrive «denne skildringa fikk du til veldig godt, men du må kanskje øve litt mer på sånn og sånn».

(Eksempel 11: Hvordan Vibeke formidler på hvilket nivå eleven ligger på).

Videre sier Vibeke at hun stadig har samtaler med elevene sine angående deres kompetansenivå. Der snakker de for eksempel om at hvis eleven strever med punktum og stor bokstav, så kjennetegner det ikke en femmerkandidat. På denne måten prøver hun å forklare hva de ulike kommentarene betyr for eleven, uten å bruke ord som «måloppnåelse», «karakter», «lav, middels og høy» nettopp fordi at skolen er av karakterfri art. Derfor er det viktig at både lærer og elev har et godt grunnlag for metaspråk slik at det oppstår en gjensidig forståelse i samtalen (Solheim & Matre, 2014, s. 221). Vibeke sier: «Noen vil vel kanskje si at vi burde ha et forenklet språk, eller gjort det mer elevvennlig, men samtidig er det viktig at de forstår faget og fagbegrepene, og hva som ligger i de forskjellige ordene.» Videre sier hun at: «[...] når man snakker om struktur, er det kanskje ikke alle som helt skjønner hva det betyr, men da må jeg jo på en måte prøve å forklare det når de får tilbakemeldingen.» Dette

eksempelet belyser godt viktigheten av å snakke om hva som ligger til grunn for ulike begreper, og det virker som om Vibeke nedlegger mye tid i å skape et solid grunnlag for denne forståelsen blant elevene.

### **4.2.3 Videre arbeid med tilbakemeldingene i praksis**

Ettersom vi syntes det var interessant å se på hvordan Vibeke arbeider med videre bruk av tilbakemeldingene hun gir til elevene sine, var dette noe vi ønsket å spørre henne om i intervjuet. På spørsmålet om hvordan hun legger til rette for videre arbeid med tilbakemeldingene hun gir elevene sine svarer hun: «Ja, underveistilbakemeldingene som elevene fikk på fagdagen fikk de jo jobbe videre med. Ellers hadde det ikke vært noe poeng på en måte.» Som oppfølgingsspørsmål spurte vi Vibeke om hvor hyppig hun legger til rette for dette: «Vi gjør det jo egentlig hver gang de får det.» Videre sier hun at stort sett alt av store skrivearbeid jobbes i et prosessorientert skriveforløp, hvilket betyr at elevene får undervisvurdering i arbeidet. Noe Vibeke imidlertid ønsker at de skal bli flinkere på, er å skape en overføringsverdi fra de gamle tekstene med tilbakemelding til nye skrivearbeid.

Når de er ferdige med en tekst, og skal gå i gang med en ny tekst, så burde vi vært flinkere til å gå til den forrige teksten som mange har feil på, eller feil som går igjen hos mange elever. Hvis de har gjort noe feil på en tekst, så kan man ofte se den samme feilen i neste tekst [...] så der har vi mye å gå på. [...] hver enkelt tekst isolert jobber vi med, men å se teksten i sammenheng er vi vel kanskje ikke så god på.

(Eksempel 12: Overføringsverdi av tilbakemeldinger fra gammel til ny tekst).

Som Vibeke sier, kan det være lurt at man tar i bruk «gamle» tilbakemeldinger fra tidligere tekster når man holder på med en ny. Slik kan man skape en overføringsverdi og nytte (tese 1) av tilbakemeldingene (Kvithyld & Aasen, 2011), forutsatt at disse tilbakemeldingene er så generelle slik at man kan se det i sammenheng med andre typer tekster. I dokumentanalysen av elevtekstene kunne vi se at mange av Vibekes tilbakemeldinger lå på prosessnivå, noe som indikerer at tilbakemeldingene på dette nivået fint kan overføres til andre skrivesituasjoner. Dette er noe som nettopp Vibeke ytrer et ønske om å bli bedre til, men som det kanskje ikke alltid er tid til å gjøre.

### **4.2.4 Oppsummering av funn fra intervju**

Som vi allerede antok i arbeid med analyseprosessen av elevtekstene, arbeider Vibeke prosessorientert i stort sett alle skrivearbeid som gjennomføres i norskundervisningen. I

tillegg er skolens bruk av VfL løst gjennom prosessorientert skrivepedagogikk godt implementert i de fleste fag i skolen. Elevene er godt vant med å arbeide prosessorientert, noe som indikerer at kulturen og praksisen er godt innøvd. Elevene arbeider med andre ord stadig med redigering av tekst, og dette skjer tidlig i skriveforløpet. I intervjuet blir det bekreftet at hun er en sterk tilhenger av denne skrivepedagogikken. Likevel fremhever hun ulike problemområder som kan være utfordrende i bruk av en slik arbeidsmetode. Vibeke indikerer flere ganger at arbeid med POS stjeler mye tid og krefter. Et gjennomgående problem er at det ofte tar lang tid å gi underveisvurdering til den enkelte elev. Ettersom alle elever skal ha en individuell tilbakemelding, kommer den ofte sent. Dermed har mange elever «glemt» hva de har skrevet, eller har mangel på motivasjon til å skrive et andreutkast basert på Vibekes tilbakemeldinger. Videre fremkommer det i intervjuet at det arbeides godt isolert sett med alle tekstene, men et gjennomgående problem er at det ofte er vanskelig å skape en overførbarhet fra en gammel tekst til en ny. Dette vil vi imidlertid komme tilbake til i kapittel 5, Drøfting.

## 5.0 Drøfting

Her skal vi diskutere oppgavens forskningsspørsmål ved å sammenligne funnene i kapittel 4 og drøfte disse opp mot teorien fra kapittel 2.

Problemstilling for avhandlingen:

*Hvordan fungerer vurdering for læring som arbeidspraksis, og hvilke utfordringer ligger til grunn og påvirker situasjonen?*

Forskningsspørsmål for avhandlingen:

S1: Hva inneholder en norsklærers skriftlige tilbakemeldinger på en skriftlig tekst i norskfaget som ligger i tråd med vurdering for læring?

S2: Hvordan arbeider en norsklærer med formativ og summativ vurdering?

S3: Hvordan er tilbakemeldingene utformet sett i lys av tid og sted?

### **5.1 S1: Hva inneholder en norsklærers skriftlige tilbakemelding på en skriftlig tekst i norskfaget som ligger i tråd med vurdering for læring?**

Vi hadde et ønske om å se på hva en norsklærers tilbakemelding inneholdt, og om de ligger i tråd med vurdering for læring og internasjonal forskning (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998b). Begge skriveoppgavene er i et prosessorientert skriveforløp, noe som vil si at det er lagt til rette for at tekstene skal bearbejdes. Det vil si at alle de formative tilbakemeldingene som er gitt underveis i skriveprosessen av Vibeke er gitt på et tidspunkt hvor elevene vet at teksten ikke er et ferdig produkt, og teksten deres skal arbejdes videre med. Vi har sett at alle tilbakemeldinger som Vibeke gir, blir gitt som en sluttkommentar og ikke i margen. Black & Wiliam (1998a, s. 46) fant ut gjennom sin forskning at margkommentarer er mer effektive enn sluttkommentarer, men Vibeke har en annen erfaring. Hun forteller at det for det første går raskere for læreren å kommentere til slutt, enn å kommentere alle småting i margen. For det andre mener hun at tilbakemeldingene blir mer selektiv i en sluttkommentar, og for det tredje at mange små kommentarer i margen ofte kan virke massivt for elevene og det å skulle klikke seg inn på alle snakkeboblene i margen kan være utfordrende for noen elever.

Hattie & Timperleys (2007, s. 89) forskning om at den gode tilbakemelding skal blant annet svare på spørsmålet om hvor eleven er i skrivearbeidet (feedback). Tilbakemeldingene i form av ros peker nøyaktig på eksempler i teksten hvor eleven mestrer forventningene: «Du har med både direkte- og indirekte tale. Bra.». Tilbakemeldinger på personnivå sier lite om hvordan teksten kan forbedres, men har en mer motiverende effekt for videre arbeid (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Når Vibeke gir generell ros viser hun at hun tar elevens tekst på alvor og ser på produktet som et bra bidrag, noe som også er med på å influere motivasjon (Straub, 2000, s. 30).

I underveisvurderingen til intervjuoppgaven gir Vibeke mye formative tilbakemeldinger på struktur på oppgavenivå. Her kommenterer hun hvordan elevene kan endre strukturen eller oppbyggingen av teksten for at den skal bli enda bedre før elevene leverer inn til summativ vurdering (feed forward). Vibeke uttrykker under telefonintervjuet at hun ønsker at elevene heller skal ta i bruk tilbakemeldinger som går på struktur eller skriveteknikk, men at hun opplever at disse tilbakemeldingene i større grad blir oversett av elevene. Dette kan henge litt sammen med at tilbakemeldinger på struktur ikke er like konkret, som for eksempel tilbakemeldinger på grammatikk, og det at elevene foretrekker konkrete tilbakemeldinger fremfor de som er litt mer «vage» (Black & Wiliam, 1998a; Kvithyld & Aasen, 2011; Dysthe, 2011). Korrekturlesing sees heller ikke på som en læringsfremmende tilbakemelding (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

Tradisjonelt sett er tentamen en skrivedag der det legges vekt på det summative produktet, men ettersom skolen Vibeke arbeider på har valgt å kalle dette for en fagdag som strekker seg over flere dager, blir den formative vurderingen underveis også lagt vekt på. Fagdagen er med andre ord også et prosessorientert skriveforløp. Dagen var delt i to, med ca. en ukes mellomrom fra første skrivedag, respons fra Vibeke og til avsluttende skrivedag. Selve responsen tok lang tid å gi, ettersom hver elev skulle ha en individuell tilbakemelding, noe Vibeke mener er en negativ side ved bruk av POS i skrivearbeid. Underveisvurderingen fra fagdagen bærer mye preg av at tilbakemeldingene er gitt på oppgavenivå, som i denne sammenhengen vil være effektive tilbakemeldinger ettersom teksten fra fagdagen skal bearbeides. I underveisvurderingen på fagdag-oppgaven sier ikke Vibekes tilbakemeldinger noe om hvordan elevene har gjort det så langt i oppgaven (feedback). De aller fleste tilbakemeldingene her går på «feed forward», hva må elevene gjøre for at teksten deres skal bli enda bedre (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Her hadde samtlige elever misforstått oppgaveteksten, og Vibekes tilbakemeldinger gikk ut på å minne elevene på at oppgaven ber

om skildring. Ettersom det var oppgaveteksten som var misforstått, og ikke manglende forståelse hos eleven, oppfattes disse tilbakemeldingene som effektive (Hattie & Timperley, 2007, s. 91-92).

I den summative vurderingen av fagdagen fokuserer Vibeke både på det eleven har fått til (feedback), og hva hun savner på oppgavenivå:

Ja, det er fint at du har redigert på noe, samtidig som det er flott at du har beholdt noe. For eksempel er det bra du har beholdt siste setning i b-delen. Del-a kunne fortsatt ha vært mindre fortelling, og mer skildring.

I tillegg gir hun tilbakemelding på prosessnivå, hvor hun kommenterer hva eleven kan gjøre bedre neste gang. «[...] neste gang du skal skrive så støtt deg på Basisboka, og sjekk ut hva som kjennetegner de ulike sjangrene (altså teksttypene).». Hattie & Timperley (2007, s. 93) på sin side sier at en tilbakemelding på prosessnivå er generaliserbar da de ligger på et generelt grunnlag, men Vibeke uttrykker i telefonintervjuet at de ikke er flinke til å ta i bruk tilbakemeldingene fra den summative vurderingen og inn i andre skrivesammenhenger når de starter på et nytt skrivearbeid. Hun forteller videre at de er flinke til å bruke tilbakemeldingene isolert i skrivearbeidet, men ikke til å overføre de formative tilbakemeldingene fra den summative vurderingen til neste skriveoppgave. På bakgrunn av dette kan verdifull læring gå tapt.

Vi ser at Vibeke i stor grad skriver tilbakemeldinger som ligger i tråd med vurdering for læring og internasjonal forskning (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998b). Vi ser i Vibekes vurderingspraksis at hun skriver tilbakemeldinger som har til formål å forbedre elevenes prestasjoner i skrivearbeidet. Dette er noe som også samsvarer med prinsippene for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019b), og Dyste og Hertzbergs (2009) definisjon på god undervisvurdering. Vi valgte å ta utgangspunkt i Hattie & Timperleys (2007) «feedback-modell» for å finne forekomsten av effektive (læringsfremmende) tilbakemeldinger, og har gjennom analysen funnet ut at Vibeke skriver formative tilbakemeldinger både i undervisvurderingen og i den summative vurderingen. I den formative vurderingen er tilbakemeldingene effektive ettersom det er lagt opp til at teksten skal bearbeides, mens de formative tilbakemeldingene i den summative vurderingen blir ikke tatt i bruk i videre arbeid. Disse tilbakemeldingene, som i utgangspunktet er læringsfremmende ifølge forskningen, vil ikke fungere som

læringsfremmende for elevene. Verdifull læring går dermed tapt, og arbeidet Vibeke legger ned i denne vurderingskonteksten vil være «bortkastet».

## **5.2 S2: Hvordan arbeider en norsklærer med formativ og summativ vurdering?**

Før vi går i gang med å drøfte Vibekes vurderingspraksis i forhold til formativ og summativ vurdering ønsker vi å fremheve Vibekes forståelse for de ulike begrepene. Hennes forståelse av begrepene vurdering, vurdering for læring, formativ og summativ vurdering (se kapittel 4.2.1) ser ut til å samsvare med Utdanningsdirektoratets (2019b) anbefalinger for god undervisningsvurdering. Vibeke vurderer elevene for at de skal lære og hva som må til for at de skal forbedre seg, ikke for at elevene skal få en karakter. Skolen Vibeke arbeider på, praktiserer ikke karakterer. Elevene får kun karakterer til halvårsvurderingen. Vibeke opplever at elevene blir mindre stresset ved å ikke få karakterer på ulike innleveringer og prøver, ettersom hun tidligere har erfart at elevene blir mer opphengt i sammenligning av karakterer, istedenfor innholdet i tilbakemeldingen. Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) mener at en sammenblanding av karakter og respons er uheldig, da den summative vurderingen (karakteren) vil dominere, og den tiltenkte formative vurderingen som ligger i tilbakemeldingen vil forsvinne og verdifull læring går tapt. Vibeke legger videre til at innsatsen til eleven ikke blir svekket av en karakterfri vurderingskultur, da hun påpeker til elevene at de ulike skriveoppgavene vil være en del av deres halvårsvurdering. Vibeke unngår også ord som «middels måloppnåelse» eller «[...] du får snart en femmer» i undervisningsvurderingen, men legger til at hun snakker med elevene om at punktum og stor bokstav for eksempel ikke er en femmerkandidat. I slike samtaler med eleven ser vi at det er viktig at elevene har en viss forståelse for metaspråk for at de skal kunne utvikle seg som skrivere. For å oppnå en god kommunikasjon, både i muntlig samtale og i tekst mellom lærer og en elev, krever det at begge har solid kunnskap om språk og tekst og mestrer et fagspråk (Matre & Solheim, 2014, s. 221).

Til begrepet formativ vurdering forteller hun at det er det de driver på med hver dag, altså alt vurderingsarbeid, bortsett fra sluttvurderingen de får når de går ut av tiende. Det Vibeke sier her, ser ut til å samstemme med hva undervisningsvurderingens formål er, hvor det skal være en progresjon av læring som foregår over årene i ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 9). I Normprosjektet (se kapittel 2.5.2) uttrykte flere lærere at det er utfordrende å gi gode formative tilbakemeldinger, samt evnen til å gi en spesifikk respons på de ulike vurderingsområdene (Solheim & Matre, 2014, s. 87), men dette virker ikke som å være et



problemområde for Vibeke, ettersom skolens vurderingskultur er godt innarbeidet, og legger til rette for dette i skriveundervisningen. Vibeke forteller i telefonintervjuet at når hun gir underveivurdering, legger hun også til rette for at teksten skal revideres på skolen: «[...] da må de jo få jobbe videre, ellers ville det ikke vært noe poeng[...]». Grunnen til at hun primært ønsker at teksten skal bearbeides på skolen, er fordi hun opplever at det ikke er eleven selv som har bearbeidet teksten sin hjemme.

Når det gjelder Vibekes forståelse for den summative vurderingen tenker hun at det er den samlede kompetansen elevene sitter med når de går ut av tiende. I kapittel 2.1.1 skrev vi at man ikke kan sette likhetstegn mellom summativ vurdering og sluttvurdering, da den summative vurderingen egentlig er en del av den formative vurderingen (Slemmen, 2010, s. 60). Ifølge opplæringsloven (2006, § 3-17) gjelder sluttvurdering kun de formelle vurderingene som gis: standpunkt karakterer og eksamens karakterer. Etter å ha analysert både formative og summative tilbakemeldinger i elevtekstene, gjorde vi et funn som tydet på at Vibeke gav en form for formativ vurdering i den summative vurderingen. For å belyse dette nærmere ønsker vi å komme med et eksempel som nettopp problematiserer dette funnet. Vibeke skriver dette i den summative vurderingen til en elev: «Vær nøye – les korrektur (ikke overse retteprogrammet sine markeringer/sjekk tegnsetting el). Kanskje du kan utfordre deg til å bruke flere ulike fortellerteknikker, for eksempel mer dialog?» Her gir Vibeke en tilbakemelding som indikerer hva eleven kan gjøre for at teksten kan bli enda bedre, noe som formativ vurdering nettopp er ment til å gjøre. Slike tilbakemeldinger vil ifølge Kvithyld & Aasen (2011, s. 11) være ineffektiv, ettersom en summativ vurdering ikke legger opp til videre bearbeiding av tekst. Dette er et eksempel på at Vibeke blander rollen som «kokk og gjest», og må innarbeide et bedre skille mellom formativ og summativ vurdering (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13).

Vibeke forteller i telefonintervjuet at dersom elevene har gjort feil i en tidligere tekst, går ofte den samme feilen igjen i neste tekst, og at hun her kan bli flinkere til å ta i bruk de formative tilbakemeldingene fra den summative vurderingen fra en tidligere skriveoppgave. Vi ser at Vibeke forsøker å ha et fremoverblikk når hun skriver summative tilbakemeldinger, og kanskje tenker i vurderingsarbeidet at tilbakemeldingene hun gir kan overføres til neste skriveoppgave, men at når de går i gang med neste skriveoppgave har hun problemer med å være retrospektiv. Resultatene fra OECDs internasjonale studie viste at skolene har utfordringer når det gjelder oppfølgingskultur og at lærere i mindre grad følger opp elevenes

arbeid (Vibe, Aamodt & Carlsten, 2009, s. 9). Vi kan se at Vibeke er flink til å følge opp elevarbeid underveis i en skriveprosess, men fortsatt har utfordringer knyttet til videre bruk av tilbakemeldinger fra en summativ vurderingskontekst. Dette er kanskje ikke overraskende da praksisen i en summativ situasjon har lite rom for revidering av tekst (Fjørtoft, 2013, s. 110). Forskningen på individuell vurdering i skolen (FIVIS), viste også at flere norsklærere mener underveivurdering bidrar til å styrke tilpasset opplæring, men at utfordringen er å ta disse i bruk i videre arbeid. På den andre siden ser vi at Vibeke er opptatt av å gi positive tilbakemeldinger på arbeidet til elevene i den summative vurderingen, noe hun også bekrefter i intervjuet. Dette gjør hun bevisst da hun, på lik linje med Dweck (2002, s. 46) mener det er like viktig å rose elevene for deres innsats for å bygge opp selvtilliten hos elevene.

Vibeke mener prosessorientert skrivepedagogikk er god skriveopplæring, og er veldig tilhenger av denne pedagogikken og bruker den mye i egen undervisning. Som tidligere nevnt er det i et prosessorientert skriveforløp lagt opp til at elevene skal få vurdering underveis i skriveprosessen hvor de også skal ta til seg responsen de får og bearbeide teksten. Under telefonintervjuet forteller hun om at hun ikke gir respons underveis på absolutt alle skriveoppgaver, men velger ut de oppgavene som hun definerer som «stor». I de litt mindre oppgavene «[...] kan det jo være de selv gir tilbakemeldinger til hverandre.» Med andre ord tolker vi dette som at Vibeke bruker prosessorientert skrivepedagogikk i alle skriveoppgaver, men at det varierer om elevene gir respons til hverandre eller om det er hun selv som gir. I motsetning til Fjørtoft (2013, s. 109) som mente undervisning på ungdomstrinnet har en manglende kultur for eksplisitt arbeid med revidering av tekst, ser vi at Vibeke bruker prosessorientert skrivepedagogikk for å tilrettelegge for videre bruk av tilbakemeldinger. Hun forteller i intervjuet at det virker som elevene selv også er fornøyd med å jobbe prosessorientert i skriving, selv om de kanskje ikke vet at det er det de holder på med. Å jobbe prosessorientert er en innarbeidet praksis hos skolen og elevene er vant til å vite at når de jobber med en tekst, så vet de også at teksten skal bearbeides.

### **5.3 S3: Hvordan er tilbakemeldingene utformet sett i lys av tid og sted?**

Å skulle starte i 8. klasse kan for mange virke skremmende. Noen begynner på ny skole med nye klassekamerater, nye lærere, og en ny epoke i livet er i ferd med å starte. Ettersom intervjuoppgaven var den første innleveringen for 8. klassingene denne høsten, fokuserte Vibeke på å gi tilbakemeldinger, der innholdet av disse stort sett var rettet mot personnivå.

Fjørtoft (2013, s. 100) sier at vurdering er en sammensatt affære, at validitet i vurdering er betinget av fortolkninger som læreren gjør seg opp og at i de fleste tilfeller er det læreren selv som er ansvarlig for å definere konstruktet av det som skal vurderes. Det kan tenkes til at tidspunktet disse tilbakemeldingene kom på, har noe å si for hva disse inneholder, ettersom mesteparten av tilbakemeldingene inneholdt ros i både den formative og summative vurderingen. Etter hvert som elevene kom lengere ut i skoleåret, og var kjent med å revidere tekst etter tilbakemeldinger fra Vibeke, ser vi at hun gikk fra å kommentere på et personnivå (ros), til å kommentere på innholdets oppgave- og prosessnivå. Det kan tenkes til at Vibeke gradvis har økt tilbakemeldingsgraden etter hvor i skoleåret elevene befinner seg.

Ettersom vi så at det dannet seg en tendens som rettet seg mot ulikt innhold i tilbakemeldingene (intervjuoppgave og fagdag) basert på tidspunkt i skoleåret, har vi derfor ikke tatt høyde for noe teori som sier noe om dette. Ei heller har vi funnet særlig mye forskning og teori som understøtter funnet. Likevel synes vi dette var et interessant moment å ta med i videre drøfting, ettersom vi så at dette var et mønster som gikk igjen i tilbakemeldingene til Vibeke. Derfor kan vi hverken bekrefte eller avkrefte om dette var planlagt fra Vibekes side. Likevel kan vi se at det i teorien forankres om at tilpassing av tilbakemeldinger er viktige for eleven (Opplæringsloven, 2006, §- 3-11; Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 9), noe som Vibeke for så vidt kommenterer i intervjuet: «Man må se på hva eleven har behov å få tilbakemelding på», og «[...] (så) må man gi noen positive tilbakemeldinger, sånn at de på en måte ser at ‘noe har jeg klart’». Dette understøtter hva Kvithyld & Aasen (2011) sier i tese to om selektiv respons, der man må foreta visse strategiske valg etter hva man skal fokusere på. Det virker som om Vibeke gir elevene en tilpasset medisin, som innebærer at eleven får tilbakemelding på et passende nivå slik at eleven klarer å nyttiggjøre seg av responsen. Selv om ros ikke er en effektiv tilbakemelding, kan likevel rosen fungere som en slags motivasjon til eleven for videre skriving i dette tilfellet. Kvithyld & Aasen (2011, s. 14) sier dog at for at læreren skal klare å motivere eleven til å revidere teksten basert på underveisvurderingen, må man si noe eksplisitt om hva som fungerte bra. Et eksempel på dette er: «Du har med både direkte- og indirekte tale. Bra». Her ser vi at Vibeke gir en tilbakemelding på noe som peker på noe spesifikt i teksten til eleven som var bra, og det kan tenkes til at dette kan fungere som en motiverende faktor for eleven.

Det ser derimot ut som om fagdagen hadde et noe annet formål med tilbakemeldingene enn intervjuet, ettersom elevene hadde fått øvd seg noen måneder med å redigere tekst og arbeide med tilbakemeldinger fra Vibeke. Det virker som om Vibeke har ulike prioriteringer i

tilbakemeldingene hun gav på de ulike skriveoppgavene. Innholdet i tilbakemeldingene på den formative vurderingen på fagdagen var som tidligere nevnt dominert av oppgavenivå, og den summative vurderingen var dominert av personnivå og prosessnivå. Forholdet mellom tilbakemeldingene i intervjuoppgaven tidlig i skoleåret kontra innholdet i tilbakemeldingene på slutten av høstsemesteret ser ut til å være forskjellig. Det virker som om Vibeke har vært selektiv i hvor hun velger å legge vekt i arbeid med tilbakemeldingene etter hvor i skoleforløpet elevene er.

Noe som vi også ser kan avhenge av tid og sted, er Vibekes forklaring om at de jobber godt med tekster isolert sett, men er mindre god på å se teksten i sammenheng med andre. Dette er noe hun påpeker selv at de må jobbe mer med. Ettersom elevene ikke skulle gå i gang med et større skrivearbeid før april (se kapittel 3.4), og forrige store skriveoppgave var fra fagdagen før jul, ville tidsrommet mellom disse skriveoppgavene blitt stor. Dermed kan det tenkes til at elevene ville hatt problemer med å huske hvilke tilbakemeldinger fra Vibeke de kunne brukt i neste skrivearbeid, eller at den forrige skriveoppgaven er oppfattet som et tilbakelagt kapittel for elevene. Dersom det skulle oppstått en overføringsverdi mellom bruk av tilbakemeldingene fra fagdagen og inn i neste skriveoppgave, burde det derfor ikke gå så lang tid mellom hver oppgave.

Videre problematiserer Vibeke tidsbruken av underveisvurdering. Til for eksempel fagdagen, da alle elevene skulle få tilbakemelding underveis på teksten sin, hadde Vibeke under en uke på seg og gi tilbakemeldinger på. Hun sier i intervjuet at:

[...] Det er jo et sånt tidspress hvis du legger opp til at de skal ha en tilbakemelding til en spesiell dag. Det er jo i det hele tatt ganske krevende å gå gjennom mange tekster, så det er vel den største utfordringa.

Hun uttrykker i telefonintervjuet at det kan ta tid å gi tilbakemeldinger underveis i et skriveforløp, og dersom tilbakemeldingene kommer sent kan elevene miste motivasjonen eller «glemme» hva det var de holdt på med. Så selv om Kvithyld & Aasen (2011, s. 11-12) mener at en tilbakemelding vil være effektiv så lenge den er gitt underveis i en skriveprosess, så spiller også tidsrommet en viktig rolle for når tilbakemeldingen kommer.

## 6.0 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har vårt utvalg av teori i stor grad basert seg på Kvithyld & Aasen (2011), Hattie & Timperley (2007) og Utdanningsdirektoratet (2019b). Teorigrunnlaget er valgt på bakgrunn av at Utdanningsdirektoratets anbefalinger for god undervisvurdering i stor grad baserer seg på overnevnte teori. Dermed anså vi dette som relevant og holdbart for vår studie. Det kan dog tenkes til at annen relevant teori kunne vært mer hensiktsmessig å bruke, og som kunne bidratt til at studien ville hatt en annen synsvinkel, eller bidratt til andre funn.

I analysen av elevtekstene tok vi utgangspunkt i Hattie & Timperleys (2007) feedback-modell, men ettersom vi selv har fortolket modellen, kan en mulig svakhet med analysen være at vi har mistolket modellen ved å plassere tilbakemeldingene under kategorier som en annen forsker kanskje ville gjort annerledes. Herunder har vi også valgt at en tilbakemelding kan gå under flere kategorier. Siden Vibeke skriver en lang sluttkommentar istedenfor i margin underveis, har vi valgt å dele opp de ulike tilbakemeldingene, og kategorisert de etter hva tilbakemeldingen inneholdt og på hvilket tilbakemeldingsnivå de hører inn under. Dette kan ha vært med på å påvirke resultatene våre.

I tillegg har vi valgt å kun ha én informant, noe som gjør at det kan være vanskelig å svare på om prosessorientert skrivepedagogikk er et bra utgangspunkt for tilrettelegging av undervisvurdering. Vår informant er også en svært stor tilhenger av prosessorientert skrivepedagogikk og har praktisert dette i flere år. Hun informerer om at dette er en godt innarbeidet praksis på skolen, noe som gjør at det kan være vanskelig å si noe om dette på et globalt nivå.

Funnene viser at norsklæreren fremmer en forståelse for undervisvurdering som i stor grad samsvarer med foreliggende teori. Denne skolen praktiserer prosessorientert skrivepedagogikk i store deler av all skriving i norskfaget, det er derfor lagt til rette at det skal gis undervisvurdering og bearbeidelse av disse før siste innlevering. Innholdet i tilbakemeldingene i den formative vurderingen viser at læreren skriver læringsfremmende tilbakemeldinger på oppgavenivå, mens i den summative vurderingen skriver hun i større grad tilbakemeldinger på prosessnivå og personnivå. Dette funnet ligger i tråd med eksisterende teori om effektive tilbakemeldinger. I forskningsintervjuet forteller læreren at de er flinke til å jobbe med tilbakemeldingene isolert i de ulike skriveoppgavene, men at de kan bli flinkere på å overføre tilbakemeldingene fra den summative vurderingen til andre skriveoppgaver. Ifølge

Kvithyld & Aasen (2011, s. 13) er det viktig at læreren skiller mellom formativ og summativ vurdering for at en tilbakemelding skal være god, og her ser vi at det finnes et forbedringspotensial i en norsklærers vurderingspraksis.

En annen viktig oppdagelse har vært «tid og sted», i hvilken grad tid på året har av betydning for de ulike prioriteringene i vurderingsarbeidet til læreren. Her ser vi at hun vektlegger ulike ting i vurderingen avhengig av hvor i skoleåret vurderingsarbeidet har funnet sted. Vibeke øker gradvis «vanskelighetsgraden» i sine tilbakemeldinger, hvor hun på starten av skoleåret gir mye personrettet ros, til hun senere vektlegger å gi tilbakemeldinger som retter seg mot et oppgave- og prosessnivå.

Vibeke indikerer at tidsproblematikk tilknyttet tilbakemeldingspraksisen hennes også har spilt en rolle, ettersom hun uttrykker at underveisvurderinger ofte spiser opp mye av planleggingstiden. Det tar ofte mye tid å gi individuell underveisvurdering til elevene, og det kan virke som om Vibeke ofrer litt av fritiden sin for å gi tilbakemeldingene til elevene før det har gått så lang tid at elevene har «glemt» eller «ikke orker» å revidere teksten. Dette var et interessant funn vi fant under analyseringen og drøftingen i forskningen vår. Mye tidligere forskning sier noe om hvordan god underveisvurdering bør praktiseres, og hva som kjennetegner dette. Det er derimot gjort lite forskning på hvordan en lærer vektlegger og utformer formativ vurdering når det gjelder tidspunkt på når vurderingen finner sted i skoleåret.

Om skoler som satser på VfL har en sterkere vurderingskultur og bevissthet omkring kompetansemål er vanskelig å si, og empirien i dette prosjektet er ikke representativt nok. Det kan dog tenkes til at skolene som praktiserer dette som et satsningsområde er mer bevisst på egen vurderingskultur og arbeid rundt VfL, noe vi kan se i vurderingsarbeidet til Vibeke. Både Normprosjektet og de nye skriveprøvene (se kapittel. 2.5) er ifølge Evensen (2014, s. 251) basert på en forutsetning om at lærere er den profesjonsgruppa som er best skikket til å forvalte et rimelig vurderingsskjønn for skriveopplæringen i norsk skole.



## 7.0 Referanseliste

- Andresen, K. (2011, 17. desember). Én norm for skriveferdighet. Hentet 19.02.2020 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/n-norm-for-skriveferdighet/737198>
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkutdanning.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. Hentet 03.03.2020 fra: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0969595980050102?needAccess=true>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. Hentet 19.02.2020 fra: <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21(1), 5-31.
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21. Hentet 14.04.2020 fra <https://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/W10-Corbin-and-Strauss-grounded-theory.pdf>.
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways), I Aronson J. (Ed.): *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*, s. 37-69. San Diego, Academic Press
- Dysthe, O. (2011). 'What is the Purpose of Feedback when Revision is not Expected?' A Case Study of Feedback Quality and Study Design in a First Year Master's Programme. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 135-142



- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). «Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning?». Fra: Haugaløkken m.fl. (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskeping*, (s. 13-35). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Eriksen, H. (2017). Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklærerens skriftlige tilbakemeldinger til egne elever? *Acta Didactica Norge – et tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 11(1), 1-26. Hentet 30.03.2020 fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/4078/4060>
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)*. KAL-prosjektets sammendragsrapport. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU. Hentet 23.03.2020 fra <https://docplayer.me/1976464-Kvalitetssikring-av-laeringsutbyttet-i-norsk-skriftlig-kal-prosjektet.html>
- Evensen, L. S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I Haugaløkken, O. K., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 15-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2014). Men kan det komme noe godt fra lærerværelset? Om validitet i læreres vurdering. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-års dagen den 18. november 2014* (s. 245-257). Oslo: Novus forlag.
- Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i norskfaget. I Sandvik, L.V. & Buland, T. (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser* (s. 99-118). Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning og SINTEF. Hentet 27.03.2020 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Fossheim, H. J. (2015, 17. juni). Samtykke. Hentet 14.02.2020 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Samtykke/#Informert>
- Frydenlund, E. (2019). «Tilbakemeldinger, noe mer enn bare 'bra'» En casestudie av læreres undervisningsvurdering av elevtekster. (Mastergradsavhandling, UiT Norges Arktiske Universitet). Hentet 29.03.2020 fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15686/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Hagtvet, B. E. (2009). Evaluering i et læringsperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s. 75-98). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Helstad, K. & Rosslund, K. (2012). Sakprosa i skolen: Eksempler på undervisningsopplegg, *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 1, 35-39.
- Hoel, T. L. (1988). Kva er prosessorientert skriving? *Kontur*, 1/1988, ss. 105-112.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtte elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering – som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Igland, M-A. (2013) Kunsten å lese elevtekster. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *SLÅ 2013*, (s. 135–152). Svensk lärarserien 236.
- Imsen, G. (2017). *Lærerenes verden - innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæraren*, 2013(4), 31-36. Hentet 25.02.2020 fra [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/NL4\\_13\\_Kva\\_er\\_fagskriving\\_i\\_norskfaget.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/NL4_13_Kva_er_fagskriving_i_norskfaget.pdf)
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Dr. Avhandling, Åbo akademi. Hentet 17.03.2020 fra <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/52546/KronholmAnnette.pdf?sequence=2>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Hentet 28.01.2020 fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til*

- skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242).  
Bergen: LNU/Fagbokforlaget
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster». *Tidsskriftet viden om læsing*, 9/2011, 10-16.
- Matre, S. & Solheim, R. (2014). Lærersamtalar om elevtekstar - mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-års dagen den 18. november 2014* (s. 219-243). Oslo: Novus forlag.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet 16.04.2020 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NTNU. (u.å.). Normprosjektet: Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning. Hentet 19.02.2020 fra: <http://norm.skrivesenteret.no>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Opplæringsloven. (2006). Forskrift til opplæringslova. (LOV-2006-06-23-724)  
Hentet 22.01.2020 fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Patel, R. & Davidson, B. (2001). *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. (F. Larsen, Overs.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen*. (rapport 16/2010). Hentet 26.03.2020 fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/standpunkt\\_nifu.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/standpunkt_nifu.pdf)
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013a). Prosjektets formål, problemstillinger og datagrunnlag. I Sandvik, L.V. & Buland, T. (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser* (s.19-32). Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning og SINTEF. Hentet 30.03.2020 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013b). Sammendrag. I Sandvik, L.V. & Buland, T. (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser* (s.11-15). Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning og SINTEF. Hentet 30.03.2020 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Scriven, M. (1966). *Social science education consortium. Publication 110, the methodology of evaluation*. Lafayette, Ind.: Purdue University
- Silseth, K. (2014). Dialogisme som tilnærming til læring. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 149-161). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skar, G. B. U. & Aasen, A. J. Å. (2018). Måle skriving som grunnleggende ferdigheter. *Acta Didactica*, 9/2018. Hentet 23.03.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-male-skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, Solheim, R., Aasen, A. J. (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 9-41). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2014). Skriftens mange scener – skriveopplæringens mål og midler i vurderingstider. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker: festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-års dagen den 18. november 2014* (s. 195-218). Oslo: Novus forlag.
- Smidt, J., Tønnesen, E. S. & Aamotsbakken, B. (2011). Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. I J. Smidt, Tønnesen, E. S. & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn. Lesing, skriving og multimodalitet* (s. 7-34). Trondheim, Tapir Akademisk forlag.

- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv* (s. 19–32). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, 2014(15), 76-89. Hentet 25.02.2020 fra [http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom\\_15\\_8.pdf](http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf)
- Solvang, L. B. (2019). «På hvilke måter kan norsklærernes undervisvurderinger fremme elevenes skrivekompetanse?» *En kvalitativ kasusstudie om undervisvurderingens kraft*. (Mastergradsavhandling, UiT Norges Arktiske Universitet). Hentet 30.03.2020 fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/15671/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing writing* 7(1) s. 23-55. Hentet 26.02.2020 fra: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1075293500000179?token=17FDBA25B5D66DC3E27DFE50CAFBF7146F9E993765BF51CD504CE8BAE122E59CAF94C5881B92602D8A59D9EAB1B943E6>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Hentet 19.02.2020 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2008, 10. juni). *Bedre vurderingspraksis*. Hentet 30.03.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kartlegging-av-vurderingsopplegg-hos-norske-skoleeiere-2008/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Utdanningsdirektoratets anbefalinger om tiltak knyttet til vurdering* (Oppdragsbrev nr. 6 – 2007). Hentet 27.03.2020 fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre\\_vurderingspraksis\\_sluttrapport\\_til\\_kd.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Internasjonale studier om norsk skole*. Hentet 19.04.2020 fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale\\_studier\\_om\\_norsk\\_skole\\_temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet 29.10.2019 fra Udir: <https://www.udir.no/vfl>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 01. April). *Norsk: kjenneteikn på måloppnåing*. Hentet 12.05.2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/norsk-kjenneteikn-pa-maloppnaing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 20. November). *To stjerner og et ønske (positivt og forbedring)*. Hentet 17.04.2020 fra Udir: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/to-onsker-og-en-stjerne-positivt-og-forbedring---larende-moter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 15. november). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Hentet 24.02.2020 fra Udir: <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet 11.02.2020 fra Udir: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Vibe, N., Aamodt P. P. & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)* (NIFU rapport 23/2009). Hentet 27.03.2020 fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/talis\\_2008.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2009/5/talis_2008.pdf)
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informant

### Vil du delta i forskningsprosjektet *«Vurdering for læring – hvordan fremme læring ved bruk av formative tilbakemeldinger»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan norsklærere gir elevene sine tilbakemeldinger på et skriftlig arbeid, og om det blir lagt til rette for videre arbeid med disse tilbakemeldingene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I 2010 ble vurdering for læring en nasjonal satsing. Bakgrunnen for prosjektet var at resultatene fra PISA og PIRLS ikke var gode nok og det ble satt spørsmålsteget til om den norske skolen i tilstrekkelig grad gir elevene gode grunnleggende ferdigheter til å kunne ta del i studier og arbeidslivet. Satsingen tar utgangspunkt i fire forskningsbaserte prinsipper: elevene skal vite hva de skal lære, hva som forventes av dem og at de får tilbakemelding på arbeidet deres. I tillegg skal de involveres i eget arbeid. På bakgrunn av dette er det ønskelig å se på norsklæreres vurderingspraksis.

Forskningsspørsmål vi ønsker å analysere:

- Hva inneholder norsklæreres tilbakemeldinger til elevenes skriftlige arbeid?
- Hvilke kriterier tar læreren i bruk ved et skriftlig arbeid?
- Vet elevene at læreren har kriterier?
- Blir det lagt til rette for videre arbeid med tilbakemelding?
- Ser elevene nytte i disse tilbakemeldingene?

Dette er et masterprosjekt for vårsemesteret 2020.

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

UiT – Norges arktiske universitet/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk er ansvarlig for prosjektet. Førsteamanuensis Florian Hiss er prosjektansvarlig for vårt masterprosjekt.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Din skole er blitt valgt ut til dette prosjektet da dere har vurdering som ett av satsningsområdene, og fordi at du underviser i norsk.

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

Vi ønsker å benytte oss av metodene intervju og observasjon når vi skal gjennomføre vårt masterprosjekt. Opplysningene som vi skal samle inn, vil bli registrert ved hjelp av notater (på datamaskin) og lydopptak. Opplysningene som samles inn, vil innebære spørsmål om din utdanningsbakgrunn, stilling og yrkeserfaring. I tillegg ønsker vi å stille spørsmål om din vurderingspraksis.

Videre i prosjektet ønsker vi å analysere elevtekster med dine tilbakemeldinger, og hvilke kriterier du har valgt ut til de aktuelle elevtekstene. Disse elevtekstene må være anonymisert. I prosjektet vil vi invitere til både uformelle og formelle samtaler som omhandler vurdering og vurdering for læring. Dersom det blir mulig, ønsker vi å observere deg i undervisning.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Florian Hiss, Ingeborg Jørgensen Rognmo og Siw Anita Mjøs vil ha tilgang til opplysningene som samles inn.
- Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli anonymisert og erstattet med fiktive navn. Datamaterialet vil bli lagret på private enheter med kodelås.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen da ditt navn og skolen vil bli anonymisert. Opplysninger som vil publiseres er antall elever i klassen, årstrinnet til elevene, utdanningsbakgrunn (adjunkt, master, bachelor etc.), opplysning om egen og elevenes vurderingspraksis og setninger fra tilbakemeldinger fra ulike anonymiserte elevtekster.

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



Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Lydopptak vil bli slettet og annen opplysning vil bli anonymisert.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet, Førsteamanuensis Florian Hiss, [florian.hiss@uit.no](mailto:florian.hiss@uit.no) eller tlf. 77644269, Ingeborg Jørgensen Rognmo, [ingeborg\\_jr@hotmail.com](mailto:ingeborg_jr@hotmail.com) eller tlf. 91562508 og Siw Anita Mjøs, [siwa\\_mjos@hotmail.com](mailto:siwa_mjos@hotmail.com) eller tlf. 48190436.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Florian Hiss

Ingeborg Jørgensen Rognmo & Siw Anita Mjøs

Prosjektansvarlig

*Studenter*

(Forsker/veileder)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ‘’Vurdering for læring - hvordan fremme læring ved bruk av formative tilbakemeldinger’’, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak
  - å delta i uformelle intervju
  - å ta imot studenter til observasjon
  - å gi ut anonymiserte elevtekster med dine tilbakemeldinger og kriterier
  - at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjenne meg selv i gjengivelse av utsagn eller siterte tilbakemeldinger
  - at mine anonyme opplysninger lagres etter prosjektslutt
  - Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2020
- 

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foreldre**

### **Informasjonsskriv til elever og foreldre om deltakelse i forskningsprosjektet «Vurdering for læring – hvordan fremme læring ved bruk av formative tilbakemeldinger»?**

Våre navn er Siw Anita Mjøs og Ingeborg Jørgensen Rognmo, og vi studerer master i grunnskolelærerutdanning 5.-10. klasse ved Universitetet i Tromsø. Vi er på femte og siste år ved studiet, og er nå klare for å skrive en fagdidaktisk master i norsk. Prosjektet vårt går ut på å skrive om vurdering for læring, og hvordan det arbeides videre med disse kommentarene som elevene får fra læreren sin basert på et elevarbeid. Derfor har vi et behov for å innhente datamateriale som er basert på tilbakemeldinger fra lærer på elevtekster. Vi er dermed avhengige av å samle inn elevproduserte tekster, samt se på tilbakemeldingene læreren har gitt. Det vil ikke under noen omstendigheter samles inn noen personopplysninger om elevene basert på tekstene, da disse vil være anonymisert for oss studenter. Hverken skolens navn eller klassetilhørighet vil bli oppgitt i masteroppgaven.

Deres norsklærer har sagt seg villig til å delta som informant for vårt prosjekt, i tillegg til å gi oss tilgang til elevtekster med lærers tilbakemeldinger. Vi trenger likevel en skriftlig tillatelse fra dere, og vi ber dere derfor om å fylle ut svarslippen og levere den tilbake til deres norsklærer innen 28.02.2020.

Alle personopplysninger vil bli anonymisert før vi får elevtekstene, og vi vil kun bruke elevtekster fra de som har sagt seg villig til å delta i vårt prosjekt. Elevtekstene vil bli overbrakt digitalt eller via ekstern harddisk. Elevtekstene vil bli oppbevart på en passord-beskyttet harddisk under prosjektperioden. Elevtekstene vil bli slettet etter prosjektslutt som er rundt 30. mai 2020.

#### **Det er frivillig å delta i prosjektet**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du har rett til å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg. Læreren din vil anonymisere elevtekstene før vi får overbrakt dem.

#### **Dersom du velger å samtykke til å delta i studien, har du noen rettigheter:**

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet/Institutt for lærerutdanning og pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom du/dere har spørsmål angående vårt masterprosjekt, kan dere ta kontakt med Ingeborg Jørgensen Rognmo på e-post [ingeborg\\_jr@hotmail.com](mailto:ingeborg_jr@hotmail.com) eller tlf. 915 62 508, Siw Anita Mjøs på e-post [siwa\\_mjos@hotmail.com](mailto:siwa_mjos@hotmail.com) eller tlf. 481 90 436, vår veileder Florian Hiss på e-post [florian.hiss@uit.no](mailto:florian.hiss@uit.no) eller tlf. 776 44 269, eller Joakim Bakkevold, personvernombudet for UiT – Norges arktiske universitet på e-post [joakim.bakkevold@uit.no](mailto:joakim.bakkevold@uit.no) eller tlf. 776 46 322.

Med vennlig hilsen Siw Anita Mjøs og Ingeborg Jørgensen Rognmo

-----

Vennligst kryss av og lever tilbake til din norsklærer

- Jeg/vi tillater studier av elevtekster til navngitte elev
- Jeg/vi tillater **ikke** studier av elevtekster til navngitte elev

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Elevens navn

Foreldre/foresattes underskrift

# Vedlegg 3: Intervjuguide

## Del 1: Bakgrunnsinformasjon

- Hva er din alder?
- Hvilken utdannelse har du?
  - Har du videreutdanning/spesialisert deg i noe?
- Hvor lenge har du vært lærer i norskfaget?
- Hvilke(n) klasser har du i norsk?

## Del 2: Hoveddel

### Spørsmål tilknyttet skriveforløpet:

*Intervjuoppgaven:*

- Hvordan planla og gjennomførte du skriveoppgaven?
- Hvor lenge varte dette skriveforløpet? Fra førskrivingsfasen → endelig innlevering.
- Hvilke kriterier hadde du for den skriveoppgaven?
- Opplevde du at elevene fikk god informasjon om formål, kriterier og mottaker?
- Opplevde du at elevene fikk tydelig beskjed om hva de skulle gjøre?
- Jobbet dere med eksempeltekster i forkant?
- Fikk elevene utdelt skriverammer?
- Fikk elevene beskjed om noen spesifikke strategier de kunne ta i bruk når de skrev?
- Kan du fortelle hvordan du vurderte elevenes tekster?
- Hadde du planlagt hvordan teksten skulle vurderes, og gikk ting som planlagt?
- Skulle teksten revideres?
- Var dette frivillig?
- Hvor mange ganger?
- Varierte du tilbakemeldingene til elevene?
- Hva hadde du mest fokus på i tilbakemeldingene som du gav?
- Har du noen tanker om hvordan tilbakemeldingene som du gav var med på å utvikle elevens skrivekompetanse?
- Var det noen tilbakemeldinger du opplevde som elevene satt mest pris på?

### *Fagdag:*

- Jobbet dere med noe i forkant av fagdagen som forberedelse?
- Kan du fortelle noe om hvordan du jobbet med å forberede deg til fagdagen?
- Ble oppgaveteksten gjennomgått i plenum?
- Ble kriterieriene gjennomgått?
- Hvor mange dager i etterkant fullførte elevene teksten sin etter første respons fra deg?
- Fikk elevene utdelt skriverammer i forkant av arbeidet, hvilke?
- Har dere praktisert denne type fagdag tidligere?
- Hvis ja, hvor lenge?
- Hva hadde du mest fokus på i tilbakemeldingene som du gav?
- Har du noen tanker om hvordan tilbakemeldingene som du gav var med på å utvikle elevens skrivekompetanse?
- Var det noen tilbakemeldinger du opplevde som elevene satt mest pris på?

### **Generelt om vurdering og vurdering for læring:**

- Hva legger du i begrepet vurdering?
- Hva legger du i begrepet vurdering for læring?
- Hva legger du i begrepet formativ vurdering/underveisvurdering?
- Hva legger du i begrepet summativ vurdering?
- Kjenner du til noen forskning tilknyttet vurdering?

### **Generelt om skriveopplæring:**

- Hva tenker du er skriving i norskfaget?
- Hva tenker du er god skriveopplæring i norsk?
- Kan du fortelle litt nærmere om hvordan du jobber med skriving på ditt trinn?
- Opplever du noen utfordringer i skriveopplæringen i norskfaget?
  - Hvis ja, hvilke utfordringer er dette?

### **Generelt om skolens vurderingspraksis- og kultur**

- Kan du fortelle noe om hvordan vurderingspraksisen deres var før skolen deres fikk *vurdering for læring* som satsningsområde?
- Kan du fortelle noe om hvordan satsningsområdet deres *vurdering for læring* ble utarbeidet?
- Klarer du å se noen endringer i vurderingspraksisen etter at vurdering for læring ble implementert som et satsningsområde?
  - Har du lagt merke til noen positive virkninger, hvis ja hvilke?
  - Har du lagt merke til noen utfordringer, hvis ja hvilke?
- Har du inntrykk av at dere lærere har en felles forståelse når det kommer til vurderingskulturen deres på skolen?
  - Hvis ja, hvilke?
- Har du inntrykk av at dere lærere praktiserer samme vurderingskultur på skolen?
  - I så måte, hvilke(n)?

### **Generelt om tilbakemelding:**

- Hva mener du er en god tilbakemelding?
- Hvilke tilbakemeldinger opplever du at elevene bruker?
- Hvilke tilbakemeldinger mener du er med på å utvikle elevenes skrivekompetanse?
- Har du noen erfaringer med hvilke tilbakemeldinger som du mener er spesielt godt egnet for å øke elevens skrivekompetanse?
- Hvilke tilbakemeldinger opplever du at fører til mest innsats?
- Hvilke tilbakemeldinger er det du opplever elevene synes er mest nyttige?
- Hvilke tilbakemeldinger opplever du at elevene synes er mest motiverende?
- Kan du reflektere over hvorfor det kan være vanskelig å gi gode tilbakemeldinger?

### **Din vurderingspraksis:**

- Hvordan arbeider du når du skal gi underveisvurdering?
- Har du noen strategier du bruker når du gir tilbakemeldinger til elevene dine?
  - Hvis ja, kan du fortelle mer om disse?
  - Er du konsekvent når du f.eks velger å bruke ros. peker på noe i teksten som kan forbedres, eller stiller veiledende spørsmål til eleven?
- Merker du noen forskjell på elevens innsats i skrivearbeid i forhold til karakterer?

- Gir du karakter på alt av arbeid som leveres inn i norsk?
- Med tanke på å gi karakter/ikke gi karakter på slutten av arbeidet: Merker du noen forskjell i innsatsen til eleven etter han/hun har fått tilbakemelding underveis i skrivearbeidet?
- Bruker du bevisst forskning og teorier om vurdering når du praktiserer dette?
  - Hvis ja, hvilke?
- Hvilke elever tror du har størst utbytte av tilbakemeldingene dine?
- Bruker du å legge til rette for videre arbeid med tilbakemeldingene som du gir til elevene?
  - Hvor ofte bruker du å gjøre det?
  - Hvordan gjør du dette?
  - På hvilken måte legger du til rette for videre arbeid med tilbakemeldingene (skolen eller hjemme)?
- Hvordan formulerer du deg språklig når du gir tilbakemeldinger til elevene?

#### **Proessorientert skrivepedagogikk:**

- Hva legger du i begrepet proessorientert skriving?
- Hvordan erfaringer har du med dette?
- Er det noen utfordringer tilknyttet gjennomføring av POS i norsk?
  - Er dette en tidskrevende prosess for deg?
  - Hvilke holdninger har elevene tilknyttet POS?
- Vi har bitt oss merke i at du under intervjuet bruker proessorientert skriving og 4 uker på arbeidet, og fagdagen deres også er proessorientert. Vi er nysgjerrige om du/alle lærere praktiserer proessorientert skrivepedagogikk?
- Bruker du proessorientert skrivepedagogikk i all skriving i norsk?
  - I så fall, kan du fortelle litt om dette?

#### **Spørsmål knytte til skriveoppgavene (intervju og fagdag):**

- Et av kriteriene i et skrivearbeid har du nevnt formelle ferdigheter, hva legger du i dette?
- Kan du utdype skrivestrategien «Skriv i vei»?
- Når det gjelder fagteksten dag 1: gav du margkommentarer eller sluttkommentar til elevene?



- Når det gjelder fagteksten dag 2: gav du margkommentarer eller sluttkommentar til elevene?
  - Er det noen spesiell grunn til at du har valgt det ene framfor det andre?
- Kan elevene få revidere tekstene fra fagdagen så mange ganger som de ønsker?
- Er fagdagen knyttet til prosessorientert skrivepedagogikk?
- Fikk elevene karakter i etterkant av fagdagen på arbeidet sitt?
  - Merker du noe på elevenes motivasjon ved bruk av karaktersetting?

**Annet:**

- Holdningsskapende arbeid: Elevens holdning til å revidere en tekst, ikke oppfatte dette som en straff. Hvordan jobber du med det holdningsskapende arbeidet under revidering av tekst?
  - Hvordan oppleve elevene bruk av respons underveis i skrivingen?
- Praktiserer dere mappevurdering på skolen?
- Hvordan tror du elevene opplever denne vurderingskulturen
- Hvilke tema skal elevene jobbe med i vårterminen (vår 2020)?
  - Tror du at tilbakemeldingene fra fagdagen kan brukes i videre arbeid denne terminen? Hvis ja, hvilke?

**Del 3: Avslutning**

- Oppsummering av intervju.
- Er det noe du ønsker å legge til?
- Er det noe du føler du ikke har fått sagt/ønsker å endre på?
- Når du ser tilbake på fagdagen, er det noe du ville endret på/gjort annerledes?

# Vedlegg 4: Kvittering fra NSD

## NSD sin vurdering

 Skriv ut

### Prosjektittel

Vurdering for læring - hvordan fremme læring ved bruk av formative tilbakemeldinger.

### Referansenummer

271266

### Registrert

08.01.2020 av Ingeborg Jørgensen Rognmo - iro042@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Florian Hiss, florian.hiss@uit.no, tlf: 77644269

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ingeborg Jørgensen Rognmo, ingeborg\_jr@hotmail.com, tlf: 91562508

### Prosjektperiode

03.01.2020 - 30.05.2020

### Status

14.02.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

### 14.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 14.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 5: Intervjuoppgaven

### Verdt å huske på når du skal forberede deg:

- Klargjør hensikten: Hva vil du med intervjuet?
- Skaff deg bakgrunnskunnskaper om intervjuobjektet
  - Finn ut noe om temaet og personen du skal intervjuer
  - Gjør noen nettsøk eller bruk andre kilder
- Planlegg spørsmålene dine og skriv dem ned



### Gode tips til spørsmåslaging

- Ikke lag spørsmål som kan besvares med ja/nei. Hvorfor?
- Bruk spørreordene HVEM, HVA, HVOR, HVORDAN, NÅR
- Du kan også be intervjuobjektet om å *fortelle* om det eller det i stedet for å stille spørsmål
- Avdekk ukjente sider ved personen:
  - Få fram opplysninger som ikke er så godt kjent fra før
  - Finn ut hva som skiller personen du intervjuer fra alle andre
  - Kan personen noe som få andre kan?
- Forberede deg på å improvisere!
  - I intervjuet kan dere komme inn på tema du ikke var forberedt på. Utnytt dette til å stille *oppfølgingsspørsmål*.



### Hvordan bygge opp et portrettintervju

1. Overskrift: Gjøre leseren nysgjerrig. Kan også si noe om hva intervjuet skal handle om.
2. Innledning: Skal si noe om hva intervjuet inneholder, hvem som intervjues og hva temaet for intervjuet er.
3. Hoveddel: Her presenterer du intervjuobjektet på en utfyllende måte. Du kan organisere hoveddelen inn i passende underoverskrifter.
4. Avslutning: Fortell hvordan møtet med intervjuobjektet sluttet, kom tilbake til tankene du presenterte i innledningen eller kom med en konklusjon.



## Vedlegg 6: Eksempeltekst 1 intervjuoppgave

### Med turban på Tinget

**Hvis Arbeiderpartiet gjør et godt valg blir Prableen Kaur (20) den yngste på Stortinget noen sinne. For tiden er hun mest opptatt av å klare teoriprøven for bil.**

Journalist: Nina Selbo Torset  
16. juli 2013 20:12 17. juli 2013 07:51

Hun stopper midt i nok en velreflektert setning i krysset opp til Svartjern på Romsås.

– Jeg har øvelseskjørt så mye nå at jeg vet man ikke skal forstyrre sjåføren i et kryss hvor man har vikeplikt.

I vakuemet mellom jusseksamen og høstens valgkamp har hun tid til å besøke den skjulte perlen i Groruddalen. Tjernet ble fast tilholdssted for Kaur da familien flyttet dit fra Lørenskog.

– Vi har mange familietradisjoner knyttet til dette stedet, og det er veldig deilig å komme hit og lese en bok på gresset.

Nå er det teoribøkene for bil som må leses. Hun har tid nå. Satser på å ta lappen i løpet av høsten. I sommer skal hun slappe av og lade batteriene.

Alt handler om prioriteringer for 20-åringen. Det siste året har hun gitt ut bok, vært på lesesalen fra åtte til fire og møter i bystyret i Oslo resten av tiden.

– **Jeg har jo valgt dette selv. Politikk gir meg mening, og jeg ønsker å bidra med de ressursene og meningene jeg har.**

#### En vanlig 20-åring

Hun ble valgt inn i bystyret i Oslo for to år siden som den yngste representanten noensinne. Nå kan hun også bli den yngste stortingspolitikeren, dersom Arbeiderpartiet vinner høstens valg.

– Jeg tror ikke alderen min er noen hindring. Det handler mer om innstilling, om man er mentalt forberedt og moden for det. Og det føler jeg at jeg er. Ellers hadde jeg ikke takket ja til en så stor oppgave.

– *Yngste i bystyret, yngste på Stortinget. Blir du lei av fokuset?*



**FOTO:** Anette Karlsen – Det eneste vi gjør i Arbeiderpartiet er å posere med roser... Jeg håper folk skjønner det er en spøk, sier stortingskandidat og bystyrerepresentant Prableen Kaur. Svartjern på Romsås ble fast tilholdssted for Kaur og familien da de flyttet dit fra Lørenskog

– Det er jo hyggelig at folk er veldig bevisste på alderen min, men det viktigste for meg er at jeg gjør en god jobb.

Hun ler. Er stolt og ydmyk samtidig. Da Kaur meldte seg inn i AUF som 15-åring gledet hun seg over å bli lagt merke til av toppolitikere i Arbeiderpartiet.

– **Når man er ny i AUF er det vanlig å bli litt starstruck. Med den bakgrunnen jeg hadde var det å bli lagt merke til en form for anerkjennelse og aksept som betød veldig mye for meg.**

Det tidligere mobbeofferet har blitt forbilde. Nå er det hun som blir stoppet på gaten.

– Jeg synes alltid det er litt flaut, men også veldig hyggelig. Jeg føler meg jo som en vanlig 20-åring. Jeg håper at folk opplever det er lav terskel for å ta kontakt med meg som folkevalgt om det skulle være noe.

### **Kvinnen med turban**

Datter av indiske innvandrere, tidligere mobbeoffer, overlevende fra Utøya og praktiserende sikh. Som 12-åring tok hun på turbanen som likestillingssymbol.

– **Turbanen er et bevisst valg jeg har tatt og en viktig del av identiteten min. Jeg kommer ikke til å ta den av for å passe inn i majoritetssamfunnet.**

Hvis politikken ikke følger etter kan det sette en stopper for Kaur's ambisjon om å bli dommer. I juni fullførte hun sitt første år som jusstudent i Oslo.

– Å bli dommer begrenses selvfølgelig av at jeg er så åpen om mine politiske meninger, men jeg er opptatt av at mennesker med ulik bakgrunn og ulike hodeplagg skal være representert i en så viktig samfunnsinstitusjon. Det er et engasjement jeg kommer til å videreføre.

– *Hvor går grensen for religiøse plagg i offentligheten?*

– Norge er et liberalt demokrati, og det skal være høy terskel for å regulere hvordan folk kler seg. Samtidig må man ha evnen til å tilpasse seg. Religiøse plagg kan for eksempel ikke hemme en uniforms funksjon.

Nå er det AUF-eren som snakker. AUF-eren som sto opp på Arbeiderpartiets landsmøte i 2011 og argumenterte mot partiledelsens forslag og vedtak om å forby hodeplagg i domstolene.

### **Den dagen**

Pableen Kaur overlevde massakren på Utøya ved å spille død mens vennene ble henrettet rundt henne. Neste uke er det to år siden det hun selv kaller «Norges verste mareritt»

– *Hvordan markerer du 22. juli i år?*

– Jeg skal være med en veldig god venninne som har bursdag den dagen. Vi skal bake og spise kake sammen. Noen vil kanskje mene det er umoralsk, men det er subjektivt hvordan man vil markere den dagen.

**Øynene hennes flakker når vi er inne på temaet. Den dagen. Ett spørsmål er nok.**

*– Du har selv sagt at livet ditt er svært uforutsigbart. Er det i hele tatt noe som er forutsigbart?*

– **Ja, at vi skal vinne valget.**

Øynene fester seg.

**Fakta: Prableen Kaur**

Alder: 20 år.

Bor: På St. Hanshaugen, oppvokst i Lørenskog og på Romsås.

Sivil status: Singel

Yrke: Jusstudent og bystyrerepresentant for Oslo Arbeiderparti.

Aktuell: Oslo Arbeiderpartis 8. stortingskandidat til høstens valg

## Vedlegg 7: Eksempeltekst 2 intervjuoppgave

### Med turban på Tinget

Hvis Arbeiderpartiet gjør et godt valg blir Prableen Kaur (20) den yngste på Stortinget noen sinne. For tiden er hun mest opptatt av å klare teoriprøven for bil.



FOTO: Anette Karlsen – Det eneste vi gjør i Arbeiderpartiet er å posere med roser... Jeg håper folk skjønner det er en spøk, sier stortingskandidat og bystyreprerentant Prableen Kaur.

Svartjern på Romsås ble fast tilholdssted for Kaur og familien da de flyttet dit fra Lørenskog.

[Nina Selbo Torset](#)  
[Journalist](#)

16. juli 2013 20:12 17. juli 2013 07:51

Hun stopper midt i nok en velreflektert setning i krysset opp til Svartjern på Romsås.

– Jeg har øvelseskjørt så mye nå at jeg vet man ikke skal forstyrre sjåføren i et kryss hvor man har vikeplikt.

I vakuemet mellom jusseksamen og høstens valgkamp har hun tid til å besøke den skjulte perlen i Groruddalen. Tjernet ble fast tilholdssted for Kaur da familien flyttet dit fra Lørenskog.

– Vi har mange familietradisjoner knyttet til dette stedet, og det er veldig deilig å komme hit og lese en bok på gresset.

Nå er det teoribøkene for bil som må leses. Hun har tid nå. Satser på å ta lappen i løpet av høsten. I sommer skal hun slappe av og lade batteriene.

Alt handler om prioriteringer for 20-åringen. Det siste året har hun gitt ut bok, vært på lesesalen fra åtte til fire og møter i bystyret i Oslo resten av tiden.

– **Jeg har jo valgt dette selv. Politikk gir meg mening, og jeg ønsker å bidra med de ressursene og meningene jeg har.**

## En vanlig 20-åring

Hun ble [valgt inn i bystyret](#) i Oslo for to år siden som den yngste representanten noensinne. Nå kan hun også bli [den yngste stortingspolitikeren](#), dersom Arbeiderpartiet vinner høstens valg.

– Jeg tror ikke alderen min er noen hindring. Det handler mer om innstilling, om man er mentalt forberedt og moden for det. Og det føler jeg at jeg er. Ellers hadde jeg ikke takket ja til en så stor oppgave.

– *Yngste i bystyret, yngste på Stortinget. Blir du lei av fokuset?*

– Det er jo hyggelig at folk er veldig bevisste på alderen min, men det viktigste for meg er at jeg gjør en god jobb.

Hun ler. Er stolt og ydmyk samtidig. Da Kaur meldte seg inn i AUF som 15-åring gledet hun seg over å bli lagt merke til av toppolitikere i Arbeiderpartiet.

– **Når man er ny i AUF er det vanlig å bli litt starstruck. Med den bakgrunnen jeg hadde var det å bli lagt merke til en form for anerkjennelse og aksept som betød veldig mye for meg.**

Det tidligere mobbeofferet har blitt forbilde. Nå er det hun som blir stoppet på gaten.

– Jeg synes alltid det er litt flaut, men også veldig hyggelig. Jeg føler meg jo som en vanlig 20-åring. Jeg håper at folk opplever det er lav terskel for å ta kontakt med meg som folkevalgt om det skulle være noe.

## Kvinnen med turban

Datter av indiske innvandrere, tidligere mobbeoffer, overlevende fra Utøya og praktiserende sikh. Som 12-åring tok hun på turbanen som likestillingssymbol.

– **Turbanen er et bevisst valg jeg har tatt og en viktig del av identiteten min. Jeg kommer ikke til å ta den av for å passe inn i majoritetssamfunnet.**

Hvis politikken ikke følger etter kan det sette en stopper for Kaur's ambisjon om å bli dommer. I juni fullførte hun sitt første år som jusstudent i Oslo.

– Å bli dommer begrenses selvfølgelig av at jeg er så åpen om mine politiske meninger, men jeg er opptatt av at mennesker med ulik bakgrunn og ulike hodeplagg skal være representert i en så viktig samfunnsinstitusjon. Det er et engasjement jeg kommer til å videreføre.

– *Hvor går grensen for religiøse plagg i offentligheten?*

– Norge er et liberalt demokrati, og det skal være høy terskel for å regulere hvordan folk kler seg. Samtidig må man ha evnen til å tilpasse seg. Religiøse plagg kan for eksempel ikke hemme en uniforms funksjon.



Nå er det AUF-eren som snakker. AUF-eren som sto opp på Arbeiderpartiets landsmøte i 2011 og [argumenterte mot partiledelsens](#) forslag og vedtak om å forby hodeplagg i domstolene.

## Den dagen

Prableen Kaur overlevde massakren på Utøya ved å spille død mens vennene ble henrettet rundt henne. Neste uke er det to år siden det hun selv kaller «[Norges verste mareritt](#)»

– *Hvordan markerer du 22. juli i år?*

– Jeg skal være med en veldig god venninne som har bursdag den dagen. Vi skal bake og spise kake sammen. Noen vil kanskje mene det er umoralsk, men det er subjektivt hvordan man vil markere den dagen.

**Øynene hennes flakker når vi er inne på temaet. Den dagen. Ett spørsmål er nok.**

– *Du har selv sagt at livet ditt er svært [uforutsigbart](#). Er det i hele tatt noe som er forutsigbart?*

– **Ja, at vi skal vinne valget.**

Øynene fester seg.

## Fakta: Prableen Kaur

Alder: 20 år.

Bor: På St. Hanshaugen, oppvokst i Lørenskog og på Romsås.

Sivil status: Singel

Yrke: Jusstudent og bystyrerepresentant for Oslo Arbeiderparti.

Aktuell: Oslo Arbeiderpartis 8. stortingskandidat til høstens valg

## Vedlegg 8: Oppgavetekst til portrettintervjuet

### Portrettintervju: Oppgavetekst og vurderingskriterier

**SKRIVEOPPDRAG:** Du skal skrive et portrettintervju der du presenterer en medelev. Portrettintervjuet må få fram ulike sider ved personen: bakgrunn, interesser og hva personen mener om aktuelle saker. Portrettintervjuet skal skrives som en sammenhengende tekst med *innledning*, *hoveddel* og *avslutning*. Du skal vise at du kan veksle mellom *direkte* og *indirekte tale* samt ha med noen *skildringer*. Husk å presentere medeleven på en positiv måte! Ha gjerne med et bilde av personen.

**Lengde:** Omtrent én side lang.

**Innleveringsfrist og publisering:** ...

### Vurderingsskjema

I dette skjemaet finner du vurderingskriterier, altså det du skal vise at du får til. Bruk skjemaet som en sjekklister mens du arbeider med teksten din. Læreren din vil bruke dette skjemaet for å vurdere hva du får til og hva du kan jobbe med videre.

VURDERINGSKRITERIER	Ja	Må øve	Kommentar
Overskrift som vekker interesse og sier noe om innholdet			
Tydlig innledning som presenterer tema for intervjuet			
Bruk av direkte tale, indirekte tale, skildring			
Inndeling i gode avsnitt			
Tydlig avslutning med konklusjon eller oppsummering			

Riktig tegnsetting			
Riktig rettskriving			
Positiv presentasjon av medeleven			

## Vedlegg 9: Oppgaver til fagdag

### Oppgave A2: Obligatorisk skriveoppgave

I teksten *Skammarens dotter* leste du om en oppdiktet verden med drager og firfisler. Tenk at du skal finne opp en fantasiverden. Hvordan er det der? Er det i framtida eller i fortida? Du bestemmer.

**Bruk skildringene fra *Skammarens dotter* som inspirasjon til å skrive ei kort skildring fra en fantasiverden. Du kan velge å skildre skapninger, miljøet eller en hendelse.**

**La navnet på fantasiverden din være overskrift.**

#### HOVEDMÅL

#### Valgfrie oppgaver

Del B har tre oppgaver. Du skal svare på én av oppgavene. Før selve oppgaven kan det være en introduksjon som viser til tekstene du har lest. Selve oppgaveformuleringen står med fet skrift.

#### Oppgave B1

I forkant har du lest om hverdagen på Litlabø mottak i teksten *Håp, sorg og glede på mottaket*.

**Tenk deg at du er en av ungdommene på mottaket. Skriv en dagboktekst eller en fortelling der du får fram hvilke drømmer og fantasier hovedpersonen har.**

**Lag en overskrift som passer til sjangeren du har valgt.**

## Oppgave B2

I teksten *Det perfekte kast* møter du spydkasteren Andreas Thorkildsen som gir et innblikk i hva som må til for at alt skal klaffe i et perfekt spydkast. Hva drømmer du om? Har du noe du jobber med å få til? Når har du det aller best? Hva kan du tenke deg å oppnå? Det kan for eksempel være å få en god venn, holde en konsert, slå den personlige rekorden din på 3000-meteren, kline til med et hat-trick, vinne en papirflykonkurranse eller fordype deg i en spesiell hobby. Velg én av oppgavene under, skriv

### **ENTEN**

**en tekst der du skildrer et perfekt øyeblikk der alt klaffer.**

**ELLER et intervju med deg selv der du forklarer hva som skal til for at du skal lykkes med din drøm. Bruk teksten *Det perfekte kast* som modell.**

**Lag en overskrift som avslører hva din drøm er.**

## Oppgave B3

Alle tekstene du har lest i forkant, handler om drømmer og fantasier. Å drømme seg bort, dikte og finne på kan være fantastiske avbrekk i hverdagen. I fantasiens verden er det ingen grenser, alt er lov!

**Skriv en kreativ tekst der du bruker fantasien. Målgruppen er ungdom.**

**Lag en overskrift som passer.**

## Vedlegg 10: Eksempler på skildring (til fagdag)

«Beskrive\skildre - ikke fortelle» Gode skildringer av personer, miljø og hendelser kan man lage ved å beskrive heller enn fortelle.

Fortelle	Beskrive (skildre)
Hun var sulten.	Saras munn ble full av vann.
Hun trengte en jobb.	Sara så på det lille skiltet i vinduet: Hjelp ønskes.
Hun var fattig.	Hun rettet litt på den for korte jakken, og glattet over skjørtet.
Det var en godteributikk.	En lang disk gikk langs den ene veggen. Oppå den var det glasskrukker med sukkertøy, fjell av sjokoladekuler, karamell og sukkerstenger.

Fortellende setning	Beskrivende setning (skildring)
Den gamle mannen sto i gresset da sola gikk ned.	Det irrgønne gresset føltet mykt og varmt om føttene hans. Et kort streif av varm luft børstet mot de rynkete,

	værbitte kinnene idet dagens siste solstråler farget himmelen rød.
--	--

Fortelle	Beskrive (skildre)
Aina Gulbrandsen arbeider på en oljeplattform. Hun er sliten. Hun går og legger seg.	Sprinkeltrappa laget en hul klang under de tilsølte verneskoene. Under henne bruste dønningene mot plattformen. Aina Gulbrandsen nærmest vaklet opp de siste trinnene, før hun entret en lang, smal gang. Det lød et langtrukket stønn fra henne da låsen kneppet igjen. Deretter stupte Aina utkjørt ned på den smale køya. Hjelmen falt ned på gulvet og trillet en runde før den la seg til ro.  <i>Krakens gap, Sigbjørn Mostue</i>
Harry svelger Polyksir og blir forvandlet.	Øyeblikkelig begynte det å vende seg inni ham som om han akkurat hadde svelget levende slanger - han krøllet seg sammen og lurte et øyeblikk på om han måtte spy. Så spredde det seg fort en sviende følelse fra magen og helt ut til finger og tåspissene. Det neste som kom og da måtte han hikstende ned på alle fire, var en

	<p>avskyelig, smeltende følelse, mens huden over hele kroppen boblet som varm voks, og for øynene på ham begynte hendene å vokse, fingrene ble tykkere, neglene bredere, og knokkene bulte som bolter.</p> <p><i>Harry Potter og mysteriekammeret,</i> J. K. Rowling</p>
<p>De blir jaget av en hund.</p>	<p>Vi er nesten framme ved døra da det plutselig skjer: Et galopperende beist kommer settende rundt hushjørnet, bjeffende og veldig ulvete. Jeg er ikke redd for hunder. Men når de kommer rett imot, med kvasse tenner og bjeffer noe helt forferdelig er jeg villig til å gjøre et unntak. Jeg løper alt jeg har. Terje løper alt han har. Han har litt mer enn meg, så han løper ikke så fort. Men det er fort nok til at vi ikke får lukket porten. Schæferen kommer rasende etter. Det kan stå om livet. Muligens bare en fot. Nå gjelder det bare å springe så godt man kan.</p> <p><i>Pitbull-Terje går amok,</i> Endre Lund Eriksen</p>



<p>Planeten hadde fin natur og det var litt kaldt der.</p>	<p>Planeten hadde store skoger av bartrær, høysletter skåret opp på kryss og tvers av dype og trange daler, skummende elver som i fosser og stryk kastet seg ut i mørkeblåe sjøer. I dalbunnen vek ofte barskog for rødgyrne løvtrær. Temperaturen der nybyggerne slo seg ned, var som en kald oktoberdag mot nord på Jorden, med lukt av høst i luften. Over elven hang strimer av tåke og vanndamp som selv ikke middagssolen klarte å spre.</p> <p><i>Mizt - Gjenferdenes planet, Jon Bing</i></p>
<p>De går ned i en krypt.</p>	<p>Han stakk nøkkelen i låsen i en gammel jerndør som gled knirkende opp. Det var ikke lagt inn elektrisk lys her nede, så de måtte nøye seg med en lykt, en gammel stormlykt som Lindroth hadde i et skap i sakristiet. Han småsnakket rolig og trygt mens de gikk nedover den smale, mørke trappen. Trinnene var høye, av sten. Det var kaldt og fuktig, rå luft slo imot dem og lyset flakket. Annika våget ikke å se til siden, hun skimtet</p>

	<p>stabler av mørke kister mellom grove søyler av sten.</p> <p><i>Tordivelen flyr i skumringen, Maria</i></p> <p>Gripe</p>
--	--

