

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006

Navn: Rakel Marie Hanssen

«Jeg sa dersom jeg må drive og rette, så vil jeg ikke ha norsk».

Underveisvurdering i norskfaget – hvordan gjør vi det?

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 71

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
Sammendrag	iii
Forord	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Fagfornyelsen	1
1.3 Vurdering for læring.....	2
1.4 Literacy i norsk skole.	2
1.5 Ny eksamensform i norsk.....	3
1.6 Tidligere Forskning	5
1.7 Avgrensning og problemstilling.....	6
2.0 Teori	8
2.1 Skrivedidaktikk.	8
2.2 Skriveopplæring.	8
2.3 Underveisvurdering, formativ og summativ vurdering.....	10
2.4 Tilbakemeldinger.	11
2.5 Å skrive, det er å omskrive.....	13
2.6 Å vurdere skriftlige tekster.....	13
2.7 Vurderingskompetanse.....	15
2.8 Tolkningsfellesskap.....	16
3.0 Metode.....	17
3.1 Det kvalitative forskningsintervju.	17
3.2 Utvalg	18
3.3 Utvikling av intervjuguide.....	19
3.4 Gjennomføring av intervjuene.....	20
3.5 Transkribering av intervjuene.....	20
3.6 Hermeneutisk tilnærming.	21
3.7 Prosjektet mitt innenfor vitenskapsteorien.	22
3.7.1 Kvalitet i studien	23
3.7.2 Validitet.....	23
3.7.3 Reliabilitet	24

3.7.4 Generaliserbarhet	24
3.8 Forskningsetiske hensyn.....	25
3.9 Analyse av datamateriale.....	25
4.0 Presentasjon og analyse av funn.....	27
4.1 Presentasjon av informantene.....	27
4.2 Valg av metoder i vurderingsarbeidet.	28
4.3 Erfaring og nyttiggjøring med å vurdere elevtekster.	32
4.4 Fagfornyelsen og ny eksamensform.....	34
4.5 Oppsummering.....	36
5.0 Drøfting.....	37
5.1 Hvilke metoder benytter læreren seg av når elevtekster skal vurderes?	37
5.2 Hvilken erfaring har læreren med å vurdere elevtekster, og hvordan nyttiggjøres denne erfaringen?.....	39
5.3 Hvordan opplever læreren fagfornyelsen og utviklingen av ny eksamensform?.....	41
5.4 Problemstillingen - Hva vektlegges av læreren når elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet skal vurderes?.....	44
6.0 Avsluttende refleksjoner.	48
Litteraturliste	49
Vedlegg	54
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informant	54
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever og foreldre	58
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	61
Vedlegg 4: Kvittering fra NSD	63

Sammendrag

I denne studien har jeg forsket på hva to norsklærere i ungdomsskolen vektlegger når de vurderer elevtekster. Det er lærernes erfaringer og opplevelser som er vektlagt i denne masteroppgaven, problemstillingen har derfor vært som følger:

Hva vektlegges av læreren når elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet skal vurderes?

Bakgrunnen for problemstillingen er blant annet fagfornyelsen LK20 og ny eksamensform i norsk våren 2022, som fordrer at det fortsatt er behov for å ha et fokus på vurderingskompetanse og undervisvurdering. Debatten rundt den nye eksamensformen har gått friskt for seg og dreier seg blant annet om at eksamensformen ikke er i tråd med fagfornyelsen. Formålet med oppgaven er å få mer kunnskap om hva læreren legger vekt på i vurderingene som gis.

I arbeidet med å søke svar på problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitativt intervju, hvor jeg har snakket med to norsklærere som begge jobber på 10.trinn. Disse to har bidratt med sine erfaringer og kompetanse på dette feltet og gitt en innsikt i hvordan de gjennomfører vurdering av en elevtekst. I tillegg har de snakket om hvordan fagfornyelsen og ny eksamensform i norsk har påvirket vurderingsjobben de gjør. Studien viser at det både er likheter og ulikheter i hvordan disse to lærerne gjennomfører vurderingsarbeidet sitt og hvilke tanker de har rundt fagfornyelsen og ny eksamensform. Grunnen til det er muligens fordi den ene læreren har lang erfaring som lærer, og den andre fortsatt er fersk i jobben. Studien bringer også frem noen tanker om tolkningsfelleskap og hvorfor dette kan være nyttig for lærere rundt om. Målet med denne studien er ikke å komme fram til en konklusjon på problemstillingen, men å løfte fram tanker og refleksjoner to norsklærere har rundt det å vurdere elevtekster, og hvordan de opplever at fagfornyelsen og ny eksamensform er med på å påvirke hvordan de gjør denne jobben.

Summary

In this study, I have researched what two Norwegian teachers in upper secondary school emphasize when evaluating student texts. It is the teacher's experience that are emphasized in this master's thesis, the problem has therefore been as follows:

What is emphasized by the teacher when pupils' writing competence at the lower secondary level is to be assessed?

The background for the problem is, among other things, the subject renewal LK20 and a new reform of examination in Norwegian in the spring of 2022, which requires that there is still a need to have a focus on assessment competence and midterm assessment. The debate about the new form of examination is quite heated and is, among other things, about the form of examination not being in line with the subject renewal. The purpose of the assignment is to gain more knowledge about what the teacher emphasizes in the assessments given.

In the work of seeking answers to the problem, I have used a qualitative interview, where I talked to two Norwegian teachers who both work in the 10th grade. These two have contributed their experience and expertise in this field and provided an insight into how they carry out the assessment of a student text. In addition, they have talked about how the subject renewal and new examination have affected the assessment work they do. The study shows that there are both similarities and differences in how these two teachers carry out their assessment work and what thoughts they have about the subject renewal and the new form of examination. The reason for this is possibly because one teacher has long experience as a teacher, and the other is still new to the job. The study also brings up some thoughts about interpretive communities and why this may be useful for teachers around. The aim of this study is not to come to a conclusion on the problem, but to highlight the thoughts and reflections two Norwegian teachers have about assessing student texts, and how they experience that subject renewal and a new form of examination help to influence how they do this job.

Forord

Det har vært et spennende, krevende og lærerikt år i studiet. Prosessen med å skrive masteroppgave har vært lang, men mer lærerik enn jeg kunne forestilt meg på forhånd. Aldri hadde jeg trodd at dette var noe jeg kom til å gjøre i godt voksen alder. Jeg har gjennom oppgaven min lært mye om vurdering for læring, jeg er glad for at jeg valgte nettopp dette temaet. Det kommer godt med i min fremtidige lærerkarriere.

En personlig erfaring har vært med på å bestemme temaet for denne oppgaven, hvor det å gi vurdering av elevtekster i samarbeid med en kollega ble en interessant og lærerik opplevelse. Denne opplevelsen førte til et behov for mer kunnskap på området. Jeg fikk i stor grad erfare betydningen av kompetanse, erfaring og innsikt knyttet til arbeidet vi gjorde, og konsekvensene av det.

Tusen takk til informantene, som har bidratt med sine egne erfaringer, refleksjoner og tanker om vurderingsarbeidet de gjør i det daglige. Uten dem hadde ikke denne oppgaven blitt noe av.

Så vil jeg rette en hjertelig stor takk til veilederen min, Renate Karin Nordnes, jeg kunne ikke gjort dette uten deg. Du har hjulpet meg med å sortere tanker og ideer og stilt nyttige spørsmål underveis til prosjektet og jobben jeg har gjort. Jeg setter ubeskrivelig stor pris på det. Jeg vil også rette en stor takk til biveileder Hallvard Kjelen som har vært en flott støtte, og som har bidratt med kloke ord og ro, både underveis og i en hektisk innsjutt.

Til slutt vil jeg takke medstudenter, familie og venner som har gitt meg motivasjon til å gjøre jobben og for at dere har holdt ut alt mastersnakk mitt.

Man lærer så lenge man lever. Giambattista Gelli

Inndyr, mai 2022

Rakel Marie Hanssen

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven har et tema som i stor grad er en vesentlig del av lærerens hverdag, og selv om denne oppgaven retter seg spesielt mot alle norsklærere der ute som på ett eller annet tidspunkt i arbeidskarrieren sin skal vurdere en elevtekst, så er den også relevant for alle lærere. Vurdering er noe som gis i alle fag. Den knytter seg opp mot elevenes motivasjon og hva de er villige til å betale for å nå et mål (Smith, 2007). Smith (2007) antyder at ved å bruke vurdering for å fremme og utvikle læring, vil vurderingens andre funksjoner som «accountability» og sertifisering, betjenes bedre. Målet for alle lærere er å støtte elevenes læring og løfte kunnskapsnivået.

Masteroppgaven *«Jeg sa at hvis jeg må drive og rette, så vil jeg ikke ha norsk»*

Underveisvurdering i norskfaget – hvordan gjør vi det? undersøker hva som ligger bak tilbakemeldingene som blir gitt til elevene på skriftlige tekster, og sikter seg inn på å finne ut mer om hva som ligger bak norsklærerens arbeid med vurderinger. Det er naturlig å tro at når det foreligger en erfaren kompetanse bak tilbakemeldingene som blir gitt, så vises dette på kommentarene og metoden som læreren bruker, men hva med de som ikke har den erfaringen? Uansett viser forskning at fortsatt så er det betydelige ulikheter mellom hvordan respons blir gitt, og hvordan vurderingsarbeidet blir gjennomført. Studien ser også på hvordan innføringen av fagfornyelsen og nye eksamensformer i norsk preger skolehverdagen deres. Denne studien har som mål å være et bidrag til forskningen om vurdering for læring, og hva som ligger i den enkelte lærers vurderingskompetanse. Det er dermed lærerperspektivet som er i fokus.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det er mange grunner til å ta fatt på en studie om vurdering for læring, og hvilken vurdering som blir gitt på elevarbeid, det er et område som det forskes en del på. I det neste presenterer jeg hva som er bakgrunnen for denne oppgaven.

1.2 Fagfornyelsen

Norsk skole er en reformskole, der læreplaner blir innført for å stadig utvikle en bedre skole. Et vendepunkt for norsk skolepolitikk var pisa-sjokket, resultatene framstilte et dystert bilde av norsk skole, og førte til at det ble satt fart i etableringen av en ny utdanningsdiskurs (Bergesen, 2006, s. 42). Reformen fagfornyelsen viser behovet for revidering og forbedring av innholdet i Kunnskapsløftet (K06). Dette kom først til uttrykk gjennom innholdet i den nye generelle delen som ble utformet i 2017 og har fått navnet Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

LK20 er den siste i en lang rekke av utdanningsreformer, og innebærer ikke bare en fornyelse av læreplanene for alle fag i grunnskolen og i videregående opplæring. I takt med samfunnsendringene er skolen også i stadig utvikling og endring, noe som er nødvendig for at barn og unge skal kunne møte dagens kompetansebehov (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 60). Denne delen legger føringer for de nye læreplanene for fagene og for praktisk lærerarbeid i skolene (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 14). Høsten 2020 tok både grunnskolen og den videregående skolen i bruk nye læreplaner. Stortingsmelding 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse har et klart fokus på at den omfattende satsingen på kunnskap og kompetanse skal danne grunnlaget for et godt liv, den skal bidra til at alle barn og unge får gode muligheter til å utvikle seg og bruke sine evner og anlegg i den videre utdanningen og arbeid, uavhengig av hvilken bakgrunn man har og hvordan forholdene er hjemme (Meld. St. 28).

1.3 Vurdering for læring.

Assessment for learning ligger til grunn for vurdering for læring. Forskning gjort av sentrale forskere som blant annet Black & William (1998, 2009) vektlegger at kunnskap om læring som eleven tilegner seg gjennom vurdering, brukes i det videre læringsarbeidet. Det er en enkel grunntanke bak vurdering for læring. I stedet for at undervisningen gjennomføres fulgt av en bolk med vurdering, blir undervisningen og vurdering satt sammen til en mer eller mindre kontinuerlig, sømløs underveisvurdering (Engh, 2014, s. 7). Det handler om hvordan lærere skal tenke rundt læring slik at de på en best mulig måte skal kunne skape en læringsfremmende og inkluderende undervisning (Engh & Gran, 2021, s. 14). I overordnet del står det at vurderingen elevene får skal fremme læring, uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbilde og hindre utviklingen av et godt læremiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

1.4 Literacy i norsk skole.

Vi er alle en del av et skrivende samfunn, hvor skriving er en del av omtrent hvert eneste yrke. Skrivninga foregår på forskjellige måter, lastebilsjåføren må loggføre kjøringa si, elektrikereren må rapportere oppdragene sine og sykepleieren må rapportere om pasientene sine. Det er skolen som har oppdraget med å utvikle kompetente lesere og skrivere i et samfunn der stadig mer av kommunikasjonen foregår skriftlig. I mange tilfeller er det å kunne bruke skrift avgjørende for å kunne fungere som likeverdige medborgere i et demokratisk samfunn hvor ulike meninger og perspektiver skal brytes ned. En viktig del av skriftkompetansen er dermed å kunne forstå og mestre de ulike reglene for kommunikasjon

som gjelder i ulike situasjoner (Håland, 2021, s. 11). Literacy er et overordnet mål i norsk skole, og blir omtalt gjennom de fem grunnleggende ferdighetene. Literacy kom inn i læreplanen med skolereformen Kunnskapsløftet i 2006 og tankegangen er beholdt i den nye læreplanen med Fagfornyelsen i 2020 (Blikstad-Balas, 2022). Læreplanen Kunnskapsløftet (K06) har blitt kjent som literacyreformen.

OECD (2013) definerer literacy som the ability to understand and emply printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one´s goals, and to develop one´s knowledge and potential.

Begrepet, som snevert kan defineres som evnen til å lese og skrive, er et overordnet mål i norsk skole og blir av FN definert som en menneskerett. I FNs bærekraftsmål nr. 4 om god utdanning, står det at målet skal «Sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle». Det vil si at FNs medlemsland har forpliktet seg til at all ungdom og en betydelig andel voksne skal lære seg å lese, skrive og regne innen 2030 (FN-Sambandet).

UNESCO argumenter for at økt literacy gir økt livskvalitet, og viser til at literacy kan være med på å minke fattigdom, barnedød, overbefolkning og kjønnsforskjeller, samtidig som det øker likestilling, bærekraftig utvikling, fred og demokrati. UNESCO definerer i dag literacy som en menneskerettighet og en grunnleggende forutsetning for livslang læring (Blikstad-Balas, 2022).

Literacy blir i læreplanen omtalt gjennom de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, som er kompetanser som barn og unge trenger for å kunne forholde seg til et komplekst tekstlandskap, både i skolen og i samfunnet for øvrig. Det er en forutsetning for å ta til seg både kunnskap og delta i demokratiet. Literacy knyttes opp mot lesing, skriving og regning, dette er ferdigheter som nå forstås som en del av sosiale praksiser som er i endring. Dermed blir de ansett mer som komplekse kompetanser enn som enkle ferdigheter. Kompetansene tillegges også en større viktighet og ses i sammenheng med andre mål (Bikstad-Balas, 2022).

1.5 Ny eksamensform i norsk

Skrivesenteret fikk i oppdrag av Utdanningsforbundet å lage forslag til ny norskeksamen etter fagfornyelsen. De foreslår at hver eksamen skal inneholde minimum tre uavhengige oppgaver og at vurderingen av elevbesvarelsene skal gjøres «analytisk» (Skar et al., 2021).

Tidsrammen vil fortsatt være som før, og oppgavene skal som før inneholde en tydelig bestilling til eleven. Det skal også komme tydelig fram hvordan oppgavene blir vurdert. Oppgavene vil bestå av oppgavetyper som ligner de vi er kjent med fra dagens eksamen. Det som blir nytt er at de nye læreplanene åpner for å vise fagkompetanse i så stor del av faget som mulig. For eksempel blir det et tydeligere skille mellom oppgaver som prøver lesekompetanse gjennom oppgaver knyttet til tekstforståelse og oppgaver som gir anledning til å vise fagkompetanse gjennom selvstendig skriftlig refleksjon. Det er nødvendig å gi flere oppgaver på eksamen enn i dag, for at elevene skal kunne få vise bred kompetanse i faget. Det er ikke mulig å måle hele læreplanen til en eksamen, ideelt sett skal et oppgavesett representere bredden i læreplanen, noe ulike oppgavetyper kan bidra med. Hver eksamen skal vurderes selvstendig, og vurderingskriteriene vil bli spesifikke for hver oppgavetype. Sensors faglige skjønn vil fortsatt være svært viktig, både i vurdering av hver enkelt oppgave og i den samlede vurderingen av alle oppgavene (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Debatten rundt ny eksamensform dreier seg om at det ikke er noe samsvar mellom fagfornyelsen og norskeksamen. På den ene siden uttrykker Landslaget for norskundervisning (LNU) bekymring for om eksamensoppgavene er forankret i den nye læreplanen, på den andre siden argumenterer skrivesenteret med at ny eksamen i norsk er i tråd med fagfornyelsen. LNU diskuterer blant annet hva et økt antall oppgaver vil gjøre med opplæringen, og mener at Skrivesenteret behandler eksamen som en isolert størrelse, uten at den tar hensyn til hvordan eksamen vil påvirke opplæringen i norsk. LNU hevder videre at motivet for Skrivesenterets forslag om å øke antall oppgaver er å bidra til å minske spriket blant sensorer, noe Skrivesenteret stiller seg undrende til siden uenigheten ikke vil bli mindre selv om sensorer har flere oppgaver å være uenige om (Skar et al., 2021). Nicolaysen (2022) sier at det norske eksamenssystemet tradisjonelt har vært preget av stor tillit til lærerprofesjonen. Eksamen har vært nærmere knyttet til prøvetradisjonen i skolen enn til standardiserte tester. Undersøkelser viser at det er sprik i karaktersettinga, og argumenterer for å endre eksamen slik at den blir mer i tråd med vitenskapelige standarder. Sprik i vurderingene vil kunne få store konsekvenser for den enkelte elev, siden vi har et system hvor elevene konkurrerer om studieplasser. Dersom det utarbeides en eksamen i tråd med vitenskapelige standarder, kan det være at man legger for stor vekt på reliabilitet i vurderingene, og dermed vil det være en fare for at eksamen ikke måler det faget inneholder.

Eksamen ble også i år avlyst på grunn av koronapandemien, og spørsmålet om at det er på tide å tenke på å avlyse eksamen for godt har dukket opp. Argumentet går ut på om det er rett

og rimelig om elevenes innsats etter ti eller tretten års skolegang skal avgjøres gjennom noen få timer eksamensarbeid (Kristiansen & Vestbø, 2022). Utdanningsdirektoratet jobber nå med å tilpasse eksamen til fagfornyelsen og de nye læreplanene og vil på sikt også prøve ut alternativer til dagens eksamen, i tillegg til at de vil sette i gang forskning på hvordan eksamen fungerer i det norske skolesystemet (Utdanningsnytt, 2022). Men to år med avlyst eksamen har ført til umenneskelig høye snitt som skaper en beinhard konkurranse for kullene som kommer før og etter, og oppfattes som en unnvikende nødløsning som vil skape ringvirkninger i lang tid fremover (Brocks, 2022).

1.6 Tidligere Forskning

Forskning som har vært gjort, har gjerne hatt et fokus på hva lærere vektlegger når de vurderer elevtekster. Normprosjektet spør hva som ligger bak vurderinger av elevarbeid, men finner at det ikke finnes noe bedre svar enn at det ikke finnes et kontekstuavhengig svar på hva som er en god tekst. Lærere med erfaring, har gjerne en felles oppfatning av hva som gjør en tekst god eller mindre god, enten det er basert på erfaringsbasert magesfølelse eller komplekse matriser over hvilken måloppnåelse som ligger til grunn (Matre et al. 2021, s. 12). Artikkelen *Kunsten å lese elevtekster* av Mari-Ann Igland (Skar & Tengberg, 2013) vektlegger erfaringen den enkelte lærer tilegner seg etter hvert som årene som lærer går, mens normprosjektet ser nærmere på hvordan vurdering som fungerer i et tolkningsfellesskap er med på å utvikle lærerens vurderingskompetanse. Lærerne som deltok i normprosjektet opplevde at de endret vurderingspraksisen sin, ved å gå fra en holistisk vurderingspraksis, hvor svakheter ved elevtekstene fikk større oppmerksomhet enn innholdet i teksten og hvordan teksten kommuniserte med aktuelle lesere. Den tidligere separate vurderingen som disse lærerne gjorde av ulike vurderingsområder, førte også til at lærerne så på ulike kvaliteter ved tekstene. Tidligere la altså lærerne hovedvekt på rettskriving og formverk. Deltagelsen i normprosjektet innebar at de måtte ta like mye hensyn til funksjonskompetanser som tekststruktur og skriver- og leserrelasjon (Matre, et al. 2021).

Agnete Bueie (2015) gjennomførte en studie om betydningen av skriftlige lærerkommentarer for elever på ungdomstrinnet, og at de er begrenset siden de gis som en kommentar på et sluttprodukt. Studien viser at selv om elevene har en viss forståelse for vurderingene de blir gitt, så har de bare en svak formativ funksjon i det videre skrivearbeidet siden elevene kun følger det som eksplisitt forventes av dem. Bueie (2016) gjennomførte også en studie hvor hun i en spørreundersøkelse på 10.trinn i norsk ungdomsskole undersøker hvilke lærerkommentarer elever på ungdomstrinnet finner nyttige og mindre nyttige. Resultatene av

spørreundersøkelsen viser at elevene foretrekker lærerkommentarer på globale tekstnivå og kommentarer som er spesifikke og hvor det er klart formulert hva eleven bør gjøre og hvorfor. Elevene setter pris på ros, men også kritiske kommentarer vurderes som nyttige.

Eriksen (2017) ga ut en artikkel om satsninga «Vurdering for læring», og finner at forskning på dette feltet har hatt en betydelig innflytelse på norsk utdanningspolitikk både gjennom lovendringer og større satsninger knyttet til undervisningsressurser og etterutdanning. Han finner i sin studie at vurderinger som blir gitt elevene langt på vei er i tråd med sentral forskning om hva som kjennetegner formative tilbakemeldinger, samtidig finner han at det er betydelige variasjoner.

1.7 Avgrensning og problemstilling.

Det jeg ønsker med dette prosjektet er å finne ut noe mer om hvordan vurdering av elevtekster foregår, og hva som ligger til grunn for vurderingsarbeidet. Jeg ønsker å finne ut hva norsklæreren vektlegger i vurderingene som gis, og hvordan tilbakemeldingene formidles til elevene. Prosjektet er med det rettet inn mot et lærerperspektiv, da det er lærerens erfaring og vurderingskompetanse som undersøkes. Jeg ønsker også å undersøke hvordan lærerne reflekterer rundt fagfornyelsen og de nye eksamensformene og om de opplever at det har påvirket vurderingspraksisen deres. Dette prosjektet ønsker å bringe frem mer kunnskap om hvordan læreren nyttiggjør seg sin kompetanse, erfaring og innsikt når det gis tilbakemeldinger, og om denne erfaringen er noe som kan bidra til et tolkningsfellesskap.

Jeg har valgt følgende problemstilling:

Hva vektlegges av læreren når elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet skal vurderes?

Dette er en nokså åpen problemstilling, derfor vil det i arbeidet med å svare på denne problemstillingen være nødvendig å definere noen avklarende forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse problemstillingen. Disse spørsmålene har som mål å se nærmere på lærerens kompetanse, erfaringer, innsikt og vurderingspraksis, samt hvordan fagfornyelsen og nye eksamensformer er med på å påvirke vurderingene som blir gitt.

Jeg har derfor valgt disse forskningsspørsmålene:

1. Hvilke metoder benytter læreren seg av når elevtekster skal vurderes?
2. Hvilken erfaring har læreren med å vurdere elevtekster, og hvordan nyttiggjøres denne erfaringen?
3. Hvordan opplever læreren fagfornyelsen og utviklingen av ny eksamensform?

Det vil imidlertid være vanskelig å besvare disse spørsmålene med en konklusjon eller et svar, men det er heller ikke det som er meningen. Det er ikke meningen at denne studien skal ende opp med en konklusjon. Særlig er det vanskelig å finne svar på spørsmål nr. 2, men her er det hvordan læreren snakker om sin egen erfaring og tanker rundt hvordan denne erfaringen i større eller mindre grad er nyttig i vurderingsarbeidet som er interessant. Det er altså lærerens refleksjoner og tanker rundt eget arbeid som står i fokus.

2.0 Teori

2.1 Skrivendidaktikk.

Hovedfokuset i denne masteroppgaven er skriving som en grunnleggende ferdighet.

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særskilt ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skriving i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En skriveprosess har en start og en slutt, underveis i denne prosessen inngår ulike stillas som å samle kunnskap, startsetning, samtaler og vurdering (Håland, 2021, s. 11). Vi skriver fordi det er en viktig del av livet vårt, slik at vi får muligheten til å tilegne oss retoriske ferdigheter som vi senere får bruk for når vi skal fungere i et yrkes- og samfunnsliv (Iversen & Otnes, 2021, s. 14). Det kreves ulike former for kunnskap for å kunne bli en god skriver, men kunnskaper om tekst, skriftspråk og skriveprosesser blir først nyttige når man forstår hvordan de kan brukes i ulike kontekster (Iversen & Otnes, 2021, s. 26). Håland (2021, s. 44) beskriver det som å bygge stillas i skriveopplæringen, det handler om å bygge et skrivemiljø der elevenes skriving blir støttet på ulike måter. Denne støtten blir gjerne omtalt som stillas, eller «scaffolding» på engelsk (Wood, Bruner, Ross, 1976). Vygotskij (2004, s. 15) presenterte sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling, det har ført til utviklingen av nye begreper, som «scaffolding». Begrepet illustrerer hvordan et barn gjennom voksenhjelp kan lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet lå utenfor barnets mestringsområde. For å bygge et hus trengs det stillas, men når huset er ferdig kan stillaset fjernes.

2.2 Skriveopplæring.

For å lykkes med skolegang og utdanning, for å kunne delta i arbeidslivet og for å bli en aktiv deltaker i samfunnet er gode skriveferdigheter nødvendig. Skriving, som er en av de grunnleggende ferdighetene er integrert i alle kompetansemål for alle fag gjennom hele skoleløpet. Det vil si at skriving er et redskap for å lære, samtidig som skriveferdigheter også

er viktig for å vise hva man har lært (Kvithyld, et al. 2020, s. 8). I følge Vygotskji (2004, s. 14) så utvikles menneskelig bevissthet først i et felleskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte menneske. Han ser utviklingslinjer fra det sosiale til det private, og fra det ytre til det indre. Han bruker også begrepet redskaper som et begrep og en metafor når han forklarer hvordan barnet utvikler seg. Disse redskapene er en del av den sosiale kulturen som omgir barnet. Barnets utvikling er avhengig av at det lærer seg å bruke redskapene sammen med noen (Vygotskji, 2004, s. 15).

Skrivestrategier er prosedyrer og teknikker som skriveren tar i bruk for å gjennomføre en skriveoppgave. Inkludert i dette er alt fra hvordan en planlegger en tekst, hvordan en kommer i gang med skivinga, til hvordan teksten revideres underveis, og hvordan den ferdigstilles. Strategier på mellomtrinnet kan være å lære seg noen grunnleggende teknikker for å være i stand til å skrive en tekst. For erfarne skrivere kan det handle om å være bevisst på strategiene de allerede bruker for å bli enda dyktigere skrivere (Kvithyld, et al. 2020, s. 15). En skriveprosess er delt inn i ulike faser. Førskrivingsfasen handler om å få ideer til hva man skal skrive om og hjelp til å se for seg hvordan teksten kan realiseres. Ideer jobbes fram og elevene jobber med stikkord, disposisjoner, tenkeskrivingstekster, tankekart, eller andre former for notater. I skrivefasen handler det om å få ordene ned på papiret eller skjermen og videreutvikle ideene fra førskrivingsfasen. Det er vanlig at elevene skriver et førsteutkast i form av en mer eller mindre sammenhengende tekst, denne kan leses av en respons giver. Revisjonsfasen handler om å forbedre og utvikle teksten. I denne fasen er man kritisk til det man har skrevet, og justerer, endrer og forbedrer teksten. For å få til dette må man ha noen strategier for å lese og vurdere egen tekst, man må også vite hva man skal gjøre for å endre den (Kvithyld, et al. 2020, s. 21). I slutføringsfasen handler det om å ferdigstille teksten og gjøre den presentabel for en leser, endringene skjer på et overfladisk nivå, også kalt språkvask. En slik firedeling av skriveprosessen anses som hensiktsmessig. Revisjonsfasen og slutføringsfasen krever ulike strategier, i revisjonsfasen trenger man strategier for å gjøre dyptgripende endringer i teksten som å stryke avsnitt, legge til nytt argument, skrive ei ny innledning eller flytte på større tekstdeler. Slutføringsfasen krever teknikker som bidrar til å gjør teksten presentabel for en leser, det vil si å sikre et tiltalende layout, gå gjennom rettskriving og ordvalg eller få på plass gode overskrifter (Kvithyld, et al. 2020, s. 22). Det er flere argumenter for å skille revisjonsfasen fra slutføringsfasen, et av disse er at en rekke studier av lærerens respons på elevtekster viser at lærere har en tendens til å fokusere på formalia (rettskriving og tegnsetting) i tilbakemeldingene til elevene. En forklaring på hvorfor

det er slik er fordi det første læreren legger merke til når hen leser en tekst, er nettopp rettskrivingsfeil og mangelfull tegnsetting. Det er en mer utfordrende og kompleks oppgave å veilede elevene slik at tekstene får bedre struktur, et mer relevant innhold og en stiltone som passer til kommunikasjonssituasjonen, enn å påpeke dobbelkonsonantfeil eller og/å-feil. Ved å skille ut revisjonsfasen som en egen fase der det bør foregå omfattende bearbeidinger av teksten, gir slutføringsfasen signal om at det er først i denne fasen at rettskriving, tegnsetting og layout må komme på plass (Kvithyld, et al. 2020, s. 23).

2.3 Underveisvurdering, formativ og summativ vurdering.

All vurdering skal brukes til å fremme læring, tilpasset opplæring og øke elevens kompetanse (Engh & Gran, 2021, s. 35). Hattie og Timperley (2007) understreker at vurdering og vurderingspraksis har stor betydning for elevens læringsutbytte. De foreslår en modell som identifiserer tre tilbakemeldings spørsmål: Hvor skal jeg? Hvordan går det? Og hvor videre? Svarene på disse spørsmålene forbedrer læringen når det er en uoverensstemmelse mellom hva som er forstått og hva som er rettet mot å bli forstått. Modellen skiller mellom fire nivåer av tilbakemelding: oppgave-, bearbeidings-, Regulerings- og selvnivå. Tilbakemelding på personlig nivå (vanligvis ros) er sjelden effektiv, siden ros vanligvis ikke er rettet mot de tre tilbakemeldings spørsmålene og er dermed ineffektiv for å forbedre læring. Tilbakemelding på prosessnivå er mest fordelaktig når det hjelper elevene å avvise feilaktige hypoteser og gir signaler om gjennomføring av søk og strategier.

Formativ vurdering har til hensikt å hjelpe eleven til innsikt i oppgaveløsning, samtidig som den skal hjelpe eleven til å bli bevisst på sine læringsstrategier. Det er til enhver tid et poeng å vite hva man skal gjøre videre for å få et bedre læringsutbytte eller større grad av måloppnåelse. Formativ vurdering griper inn i læreprosessen, den forutsetter at læreren er aktiv før oppgaven ferdigstilles, og overlapper derfor også med begrepet prosessvurdering. Formativ vurdering er også med på å gi læreren en pekepinn på hva eleven trenger å jobbe mer med (Engh & Gran, 2021, s. 36).

«All vurdering som skjer før avslutninga av opplæring, er undervegsvurdering.

Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg» (Underveisvurdering, 2020, § 3-10)

Intensjonen med begrepet underveisvurdering er et ønske om å fornorske begrepet formativ vurdering, hvor meningsinnholdet ikke så lett blir kommunisert. Underveisvurdering i fag

skal bidra til at læring fremmes, at opplæringen tilpasses og til at eleven øker sin kompetanse. Begrepet underveis bukes når man ikke er fremme, det er naturlig å knytte begrepet til både læringsmål, læringsstrategi og arbeidsmåte for en vurdering som skjer underveis. At eleven blir bevisstgjort på læringsmålet kan da bli en rettesnor i forhold til det videre arbeidet. All vurdering som skjer før avslutningen av et fag, er underveisvurdering og skal være en integrert del av opplæringen i faget. Sluttvurdering er standpunktkarakterer, eksamenskarakterer og karakterer i fag- svenne- og kompetanseprøver (Engh & Gran, 2021, s. 37).

Utdanningsdirektoratet utarbeidet ei vurderingsforskrift som beskriver fire prinsipper for vurdering. Her blir det understreket at elevene:

- forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.
- får tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- er involverte i eget læringsarbeid blant annet ved at de vurderer eget arbeid og egen utvikling. (Håland, 2021, s. 207)

Disse fire prinsippene er framhevet i endringene i vurderingsforskriften høsten 2020 og skal være en naturlig del av underveisvurderingen i fag.

2.4 Tilbakemeldinger.

Tilbakemeldinger er blant de mest vanlige funksjonene for vellykket undervisning og læring, men selv om de er de mest effektive påvirkningene for læring så er effekten av dem blant de mest variable. Målet med tilbakemeldinger er å redusere gapet mellom der eleven «er» og der eleven «er ment å være», altså avstanden mellom tidligere og nåværende prestasjoner og mestringskriterier. En forutsetning for at læreren skal kunne gi effektive tilbakemeldinger, er at hen har en god forståelse for hvor eleven er, og hvor det er meningen at eleven skal være – og jo mer tydelig denne statusen er for elevene, desto mer kan elevene hjelpe seg selv til å bevege seg framover fra der de er og til suksesspunktene (Hattie, 2013, s. 168).

Fra lærerens synspunkt består tilbakemeldinger av ti dimensjoner, disse er kommentarer og flere instruksjoner om hvordan man skal gå videre, tydeliggjøring, kritikk, bekreftelse, konstruktiv refleksjon, korrigerende (fokus på fordeler og ulemper), fordeler og ulemper ved arbeidet, kommentarer (spesielt på totalvurdering) og kriterier opp mot en standard. Når lærerne gir tilbakemeldinger på arbeidet til elevene, påstår de at de gir elevene mange tilbakemeldinger, elevene hevder at de ikke opplever det på samme måte. Elever som blir

intervjuet om hva de mener om tilbakemeldinger svarer at de vil vite hvordan de skal forbedre arbeidet sitt, slik at de kan gjøre det bedre neste gang (Hattie & Yates, 2014, s. 108). Elever dveler ikke ved det de har gjort før, de har heller en tendens til å være fremtidsfokuserte. Dersom de har hatt dårlige prøveresultater tidligere, er de oppmerksomme på det, men vil gå videre og er villige til å lære nytt fagstoff. Forutsetningen for å gå videre er at innsatsen de har gjort før, blir behandlet med en viss respekt. Kritikkk oppfattes som unødvendig, omstendelig, personlig og sårende. De forventer at de skal gjøre feil, og de ønsker å rette disse feilene, men de er følsomme for hvilken atmosfære kritikken blir gitt under. Lærerens intensjoner om å gi støttende kritikkk blir oppfattet som en evaluering av person i mottakerens øyne. Dilemmaet blir at elevene ønsker og har behov for informasjon om «hvor de skal gå videre», mens lærerne ofte handler som om de hjelper elevene ved å gi negative tilbakemeldinger. Slike tilbakemeldinger kan være problematiske. I klasserommet florerer det av sosial sammenlikning. Når alt kommer til alt: hvem er det som skal bestemme hva som er et «godt essay», og hva som er et «dårlig essay»? Blant elevene er det også et kjent mantra at «alle vet at noen lærere er urettferdige». Elever kan ignorere lærerens innholdsrike kommentarer på skriftlig arbeid, ettersom de finner dem irrelevante for hvordan de kan komme seg fremover. Prinsippet «negativ virker sterkere enn positiv» betyr at man mentalt balanserer en negativ hendelse opp mot kanskje fire eller fem positive hendelser. Når vi kritiserer elevens arbeid kan antallet negative kommentarer lett overstige antallet positive hendelser, det kan føre til trøbbel for eleven (Hattie & Yates, 2014, s. 108).

Tilbakemelding er en av de kraftigste påvirkningene på læring og prestasjoner, men denne påvirkningen kan være enten positiv eller negativ. For at tilbakemeldingen skal ha effekt, må den rettes mot en læringskontekst. En effektiv tilbakemelding er tydelig, målrettet, meningsfull og forenlig med elevenes forkunnskaper og gir logiske sammenhenger (Hattie & Temperley, 2007). Vygotskij (2004) skiller mellom et barns faktiske utviklingsnivå og dets potensielle utviklingsnivå. For det første viser det til læring som allerede har funnet sted, for det andre til læring som er i ferd med å begynne. Det faktiske utviklingsnivået viser hva barnet kan mestre alene, mens potensielt utviklingsnivå sier noe om hva barnet kan gjøre med veiledning fra en voksen eller i samarbeid med mer dyktige jevnaldrende. Vygotskij kaller avstanden mellom disse to nivåene sonen for den nærmeste utviklingen. Utviklingen til barnet er ikke bare avhengig av dets medfødte kapasitet, men også av dets kapasitet til å gjøre seg nytte av erfaringer fra kommunikasjon og samarbeid med andre.

2.5 Å skrive, det er å omskrive

Fagartikkelen å skrive, det er å omskrive som er forfattet av Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2012) tar for seg hva som skal til for at elevene skal bli kompetente skrivere, ved at læreren gir en respons som blir funksjonell og meningsfylt for elevene.

Tilbakemeldinger på elevtekster har stor betydning for læringsutbyttet til eleven, men det er en rekke faktorer som avgjør om de virker læringsfremmende eller ikke. Timing, spørsmål om tilbakemeldingens form og balansen mellom ros og kritikk er forhold som Kvithyld og Aasen har delt inn i fem teser. Den første tesen handler om at eleven må få respons underveis i skriveprosessen. Respons har liten effekt hvis den blir gitt på en tekst som eleven føler seg ferdig med. Tese nummer to handler om at responsen må være selektiv, det innebærer at man ikke gir eleven hele diagnosen, men en tilpasset «medisin». En elev som får tilbakemelding på alle nivåer samtidig, vil ikke klare å nyttiggjøre seg denne responsen. Læreren må skille mellom hva hen ser i elevens tekst av gode og mindre gode kvaliteter, og hva som blir sagt til eleven. Områdene som det fokuseres på vil variere fra elev til elev og fra skriveoppgave til skriveoppgave, men det kan gjerne være områder som eleven er gjort kjent med og forventer respons på. En tilbakemelding der læreren har markert alle kommafeil og fraværende dobbeltkonsonanter, vil muligens være funksjonell respons dersom formålet med skrivingen er utvikling av tegnsetting og ortografi, men ikke hvis målet er å øve på argumentasjon.

Den tredje tesen handler om at responsen må være en dialog mellom skrivere og responsgiver, det betyr ikke nødvendigvis at den må foregå muntlig, men fordi skrivekompetanse er en så kompleks og sammensatt ferdighet, vil responsgiver være tjent med å være i dialog med eleven om teksten. Tese fire handler om at responsen må motivere for revidering av elevteksten, det vil si at eleven får en formativ vurdering av teksten sin, en tilbakemelding på en tekst i prosess. Den femte tesen handler om at responsen må være forståelig og læringsfremmende. Det vil si at kommentarene må være forståelige for eleven (Kvithyld & Aasen, 2012).

2.6 Å vurdere skriftlige tekster

En sentral del av skriveundervisningen er vurdering av skriftlige tekster, og for mange lærere har det vært ensbetydende med å rette ferdige produkter, og ofte også sette karakter. Dette opprettholder en summativ tradisjon. Slike aspekter kan fremdeles være en del av vurderingsarbeidet, men vurderingsbegrepet omfatter i dag også den vurderingen som skjer i løpet av skriveprosessen, enten det er av læreren, av eleven selv eller av medelever. Vurdering krever tekstkompetanse, responskompetanse og psykologisk og pedagogisk innsikt i å gi den

enkelte elev rett tilbakemelding til rett tid (Iversen & Otnes, 2016, s. 54). For læreren kan det å lese, tolke og vurdere tekster ofte være utfordrende. Det er subjektive og individuelle aktiviteter; vi har forskjellige behov og oppfatninger når det gjelder hva vi ønsker å få ut av tekstene vi leser (Iversen & Otnes, 2016, s. 55). En god tilbakemelding krever at man også er en god leser. Man må kunne tolke teksten og forstå skriverens prosjekt. Læreren som skal lese og tilbakemelde, må også kunne se elevens styrker og svakheter, samt å se hvordan eleven kan forbedre teksten. Hensikten med tilbakemeldinger er at eleven skal få vite hvor han står i forhold til målene for faget. Eleven må videre få vite om han har gjort noen fremskritt, og om det er noe spesielt som må jobbes videre med (Iversen & Otnes, 2016, s. 57).

Når læreren skal vurdere en tekst, kan han velge ulike utgangspunkter. Læreren kan velge å ta utgangspunkt i eleven eller i teksten, eller en kombinasjon av disse. Dersom læreren tar utgangspunkt i skriveren, skjer vurderingen med utgangspunkt i elevens ståsted, noe som medfører at eleven ikke blir sammenlignet med andre elever eller med generelle faglige mål på trinnet. Læreren vil da se om eleven har utviklet seg over tid og i hvilken grad eleven har utviklet seg. Dersom vurderingen tar utgangspunkt i teksten, foregår vurderingen ut fra tekstlige kriterier og relevante aspekter ved fag- og skrivekompetanse for det aktuelle alderstrinnet. Elevens skriving blir vurdert ut fra mål for skrivekompetanse i faget på det aktuelle klassetrinnet (Iversen & Otnes, 2016, s. 57).

I tillegg til å gi respons i skriftlig form, kan tilbakemelding på elevtekster også gis muntlig, dersom det er tid og mulighet til det. Vurdering kan også skje ved at elever gir respons på hverandres tekster, eller at skriveren selv leser gjennom eget utkast og vurderer det ut fra utvalgte kriterier. Skriftlige kommentarer gis gjerne som en kombinasjon av margkommentarer og markering i teksten, avhengig av hva man vil kommentere i teksten. Det er også vanlig å oppsummere de viktigste poengene i en sluttkommentar. Læreren må også tenke på hvordan han formulerer seg i kommentarene, og hele veien vurdere hvordan kommentarene skal formes (Iversen & Otnes, 2016, s. 59). En relevant og formålsrettet respons er kjennetegnet av at den er systematisk, konkret, knyttet til kortsiktige og langsiktige mål, dialogisk, innrettet mot det eleven mestrer, og mot områder han er i ferd med å mestre, relatert til faglige momenter det er undervist i, relatert til vurderingskriterier, relatert til tidligere tekstresponser til samme elev, konstruktiv kritisk, ikke ensidig kritisk, i pakt med skriverens eget prosjekt, en hjelp og motivasjon for revisjon av teksten (Iversen & Otnes, 2016, s. 60). Et viktig grep for å utvikle elevenes skrivekompetanse vil være å jobbe eksplisitt med å utvikle hensiktsmessige skrivestrategier. Disse er prosedyrer og teknikker som

skriveren tar i bruk for å gjennomføre en skriveoppgave. Elevene utvikler skrivekompetanse gjennom bruk av modellering, eksempeltekster og tydelige rammer for skriveoppgavene. Elevene trenger støtte og veiledning gjennom hele skriveprosessen, som er delt inn i fire faser; førskrivingsfase hvor eleven finner ut hva som er hensiktsmessige strategier før skrivingen tar til, komme i gang-fase hvor eleven finner ut hvilke strategier som er hensiktsmessig for å komme i gang med skrivingen, revisjonsfase hvor eleven finner ut hvilke strategier som er hensiktsmessige for å revidere et utkast og slutføringsfase hvor eleven finner ut hvilke strategier som er hensiktsmessige for å ferdigstille teksten (Skrivesenteret, 2022).

2.7 Vurderingskompetanse

Sentralt i arbeidet med å utvikle en bedre vurderingspraksis, er lærerens vurderingskompetanse. Begrepet blir ofte brukt som en norsk oversettelse av begrepet assessment literacy. Fjørtoft og Sandvik definerer begrepet slik:

Å ha vurderingskompetanse handler om å vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i undervisning, å forstå hvilke kontekster vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter (Gilje & Bjerke, 2022).

Fenomenet lesing av elevtekster er et tema som står i fokus i artikkelen *Kunsten å lese elevtekster* (Skar & Tengberg, 2013) er skrevet av Mari-Ann Iglang, Artikkelen ser nærmere på forståelsen av lærernes elevtekstlesing ved å betrakte den som en grunnleggende form for tekstrespons, altså som en helt nødvendig generativ fase i arbeidet med å gi elever skriftlig og muntlig veiledning i form av respons på tekster de har skrevet. Hun skriver at å lese elevtekster med forstand og fornuft krever en egen form for ekspertise som dyktige norsklærere utvikler, og at denne ekspertisen er basert på både praksis- og teoribasert kunnskap. Hun avslutter artikkelen med at uansett hvor velutviklet vurderingskriteriene er, er det ikke et like smidig vurderingsredskap som den dyktige elevtekstkjenners situasjonsavhengige, praktiske og tverrfaglige synteser av relevant kunnskap og skjønn. Videre skriver hun at uansett hvor gode, relevante og motiverende vurderingsmetoder som utvikles, krever en fornuftig bruk av dem evne og vilje til å lese og fortolke elevtekster med en kjenners innsikt. Dersom dette grunnlaget svikter, kommer vi ikke langt med standardiserte kriterier, testindustriens skåringer og oppfinnsomme metoder for elevers egen- og hverandrevurdering (Skar & Tengberg, red, 2013).

2.8 Tolkningsfellesskap

Begreper som normer og forventninger brukes for å beskrive en forventet kompetanse, normprosjektets forventninger om skrivekompetanse fastsetter at skriving er innvikla. Den offisielle tittelen for normprosjektet er *Developing National Standards for the assessment of Writing. A Tool for teaching and learning*. Motivasjonen for prosjektet var å utvikle en mer nyansert forståelse av hva skriving er og kan være, i tillegg til å få en bedre innsikt i hvordan læringspotensialet som ligger i skriving i ulike fag og sammenhenger kan utnyttes. Prosjektet er gjennomført sammen med lærere og skoleledere (Matre, et al., 2021, s. 5). Skriving er en kritisk kompetanse, som omfatter personlige ytringer og samhandling, i tillegg til et finstemt samspill mellom kognitive og motoriske prosesser. Elevenes skrivekompetanse er avgjørende for hvordan de tilegner seg kunnskap så vel som vurdering av måloppnåelse i fag. Dette gjør vurdering av skriving og skriveutvikling til et viktig felt for lærere, lærerutdannere og forskere. Når en tekst skal vurderes, er den farga av individuelle og sosiale forhold, noe som gjør det vanskelig å unngå det lesende, tolkende og vurderende mennesket. Nyere forskning viser at lærere ofte er uenige om kvaliteten på elevtekster, men de har ikke nødvendigvis en felles forståelse for hva skriving er, eller hvilken funksjon skriving kan ha i ulike sammenhenger. Det mangler et tolkningsfellesskap. Internasjonale studier viser at å bruke spesifiserte kriterium i undervisninga og læringsstøttende vurdering kan føre til bedre læringsresultat i flere fag, samtidig som det kan bidra til å øke læreren sin kompetanse (Matre, et al. 2021, s.11). Ei viktig erfaring fra studien var at elevskriveren var sentral for lærerne når de skulle vurdere tekster, som vurderte teksten ut fra hva de forventet av den enkelte eleven. Flere av lærerne gav også uttrykk for at det var problematisk å vurdere en tekst uten at de hadde noe informasjon om skriverens bakgrunn eller tidligere prestasjoner. Det ble vanskelig å vurdere tekster fra elever de ikke kjente (Matre, et al, 2021, s. 266).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gi en beskrivelse av denne studiens forskningsdesign, utvalg og hva jeg oppnår ved å bruke metoden jeg har valgt. Jeg skal vise hvordan valg av design og metode er egnet til å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har valgt, og begrunne vurderingene jeg har tatt med hensyn til validitet, reliabilitet og generalisering. Denne delen tar også for seg metodens svakheter og styrker. Hensikten med denne masteroppgaven er først og fremst at den skal se nærmere på og gi innsikt i hvordan læreren gjennomfører vurdering av elevtekster, og hva som legges til grunn for arbeidet som blir gjort. Jeg opplever aktiviteten vurdering av elevtekster som et meningsfylt fenomen, karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstå betydningen av den (Gilje & Grimen, 2011, s. 142). Jeg skal altså se nærmere på fenomenet vurdering av skrivning og ved hjelp av informanter vil ulike perspektiv bidra til innsikt på området.

3.1 Det kvalitative forskningsintervju.

Mennesker har gjennom tidene brukt samtaler som en måte å tilegne seg kunnskap på, men det er først nå i nyere tid at ordet intervju ble tatt i bruk (Kvale og Brinkmann, 2014/2015, s. 26). Metoden jeg bruker i arbeidet med innsamling av data til dette prosjektet er kvalitativt intervju. Jeg skal intervju to norsklærere som begge jobber på 10.trinn på ungdomsskolen. Poenget med slike kvalitative undersøkelser er ikke nødvendigvis å finne årsakssammenhenger, men å bidra til en forståelse av hvordan verden og fenomener oppfattes. Slike undersøkelser kan bidra til at det dannes et grunnlag for utvikling av hypoteser og teorier (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 90). Det kvalitative intervjuet er med på å fremskaffe detaljert, nyttig informasjon om hvorfor og hvordan ulike fenomener opptrer (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 91). Jeg har valgt å bruke kvalitativt intervju nettopp fordi målet er å få detaljert informasjon om hvordan vurdering av elevtekster foregår. Forskningsspørsmålene jeg har valgt spisser seg inn mot hvilken metode læreren bruker, hvordan den enkelte lærers kompetanse og erfaring nyttiggjøres og hvordan endringer i læreplaner og eksamensformer er med på å bestemme hva som er kravene til vurderingen elevene skal ha. Kvale & Brinkmann (2014/2015, s. 20) skriver om det kvalitative forskningsintervju at det skal bidra med å finne en dypere forståelse, siden det har som mål å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å vurdere elevtekster er noe den enkelte norsklærer tradisjonelt gjennomfører som en individuell aktivitet, denne oppgaven retter altså blikket mot den enkeltes erfaring og vurderingskompetanse.

Det er ikke et mål å vurdere den enkelte lærerens kompetanse på en skala, men å forsøke å få fram informantenes opplevelser og tanker som de har om vurdering og egenrederingskompetanse. I tråd med Kvale & Brinkmann (2014/2015, s. 22) ønsker jeg at intervjuene skal bidra til at det blir konstruert kunnskap mellom to personer, som bygger på dagliglivets samtaler og hvor det foregår en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som begge er opptatt av (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 22).

Den formen for intervju som passer best til denne studien, er semistrukturert en-til-en-intervju. Denne fleksible intervjuformen tillater at dersom det dukker opp noe uforutsett eller et «sidetema» til de allerede formulerte spørsmålene, så får den som blir intervjuet anledning til å snakke om disse. I tillegg kan det dukke opp nye spørsmål fra intervjueren underveis som ikke hadde blitt tenkt ut på forhånd, siden kunnskapen som skapes mellom intervjueren og den som blir intervjuet blir konstruert underveis. Målet med denne formen for intervju er å forstå deltakernes perspektiv. Intervjuet struktureres på en slik måte at selv om forskeren har tema og forslag til spørsmål klart på forhånd, er hen ikke opptatt av rekkefølgen på spørsmålene eller at temaene skal bringes fram i en bestemt rekkefølge. I tillegg er forskeren opptatt av at dersom den som blir intervjuet introduserer et tema som det ikke er formulert spørsmål til, så er det rom for å snakke om disse i løpet av intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Målet med intervjuene var at de skulle oppleves som en samtale mellom meg og den som ble intervjuet, en samtale som skulle flyte på en slik måte at det som kom fram både gjennomtenkt og spontan informasjon om temaet. Spørsmålene som ble stilt hadde som mål å få fram erfaringene til de to lærerne, og deres meninger og beskrivelser om det arbeidet de gjør med vurderinger i skolehverdagen.

3.2 Utvalg

Utvalget ble gjort ved hjelp av målrettet, spesifikk utvelgelse av mennesker eller steder etter gitte kriterier eller karakteristikk. For denne studien er det norsklærere på ungdomsskolen som er aktuelle kandidater. Jeg har med andre ord gjort et strategisk utvalg når jeg velger informanter. Ved å benytte meg av en strategisk utvelgelse av informanter finner jeg fram til lærere som er engasjert eller dyktige innenfor temaet mitt (Neteland & Aa, red, 2020, s. 54). Jeg la ut en forespørsel i den private gruppen til Norsklærere 2.0 på Facebook, hvor jeg spurte om det var noen norsklærere på 10.trinn som var interessert i å stille til intervju. Dette er en faggruppe for norsklærere på alle trinn, en gruppe hvor man kan snakke med andre norsklærere rundt om i Norge. Jeg fikk ganske raskt melding fra to norsklærere fra helt forskjellige deler av landet som gjerne ville bidra med sine egne erfaringer. Tilfeldighetene

ville det også slik at jeg fikk to informanter med ganske forskjellig erfaring, den ene med 3-4 års erfaring, og den andre med 15 års erfaring.

Elevene som bidrar med den ukjente elevteksten, er elever fra en tilfeldig norsk ungdomsskole. Tekstene som samles inn, er anonymisert og skal ikke ha innhold som kan knytte teksten til et sted eller en person. Læreren som samler inn tekstene, sørger for at elevteksten oppfyller kravene om anonymisering. Jeg tar også den samme vurderingen når jeg mottar tekstene. Det vil si at jeg sørger for at teksten ikke er merket med navn, jeg sjekker også at innholdet oppfyller kriteriene i forhold til at det kan bli gjenkjent av andre. I forkant av intervjuet ble informantene bedt om å vurdere disse konkrete elevtekstene, som hadde blitt plukket ut etter spesifikke kriterier. Den ene teksten skulle være fra en elev de kjente fra før og hadde en relasjon til. Den teksten plukket de ut selv. Den andre teksten var skrevet av en elev de ikke kjente til eller visste noe om, denne teksten fikk de av meg. Arbeidet med tekstene skulle resultere i en vurdering slik de til vanlig gjør det, for så å ta med seg denne erfaringen til intervjuet. Erfaringen fra dette forarbeidet var altså med på å danne en del av samtalen i intervjuet.

3.3 Utvikling av intervjuguide

I forkant av intervjuene laget jeg en ganske lang liste med spørsmål, som jeg mente kunne være viktige for å få svar på problemstillingen min og belyse den intervjuedes opplevelse av vurdering av elevtekster. Jeg ønsker at intervjuet skal være som en samtale. Kvale & Brinkmann (2014/2015, s. 18) sier at strukturen på det kvalitative forskningsintervjuet er likt den dagligdagse samtalen, men et profesjonelt intervju involverer også en bestemt metode og spørreteknikk. I forhold til den spontane hverdagssamtalen, går forskningsintervjuet dypere inn i tematikken. Intervju som datainnsamlingsstrategi kan oppfattes som lett å gjennomføre, siden samtaler er noe vi gjør hele tiden, men kan likevel oppleves som utfordrende for forskeren (Posthold & Jacobsen, 2021, s. 117). Med det i tankene valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med en kollega, slik at jeg kunne få en følelse av hvordan samtalen kunne komme til å utarte seg både før, underveis og på slutten av intervjuet.

Som nevnt, hadde jeg i forkant laget en ganske lang liste med spørsmål, men jeg kunne på forhånd se at flere av spørsmålene var ganske like. I prøveintervjuet fikk jeg ganske raskt oppleve hvilke spørsmål som var overflødige. Til tross for dette valgte jeg likevel å beholde alle spørsmålene jeg hadde på lista fra starten av, men uthevet de spørsmålene som hadde passet best i prøveintervjuet. Jeg valgte å gjøre det slik, fordi jeg hadde en forventning om at

jeg kanskje kom til å få bruk for noen av de spørsmålene som ble overflødige i prøveintervjuet.

3.4 Gjennomføring av intervjuene.

Det semistrukturerte forskningsintervju er inspirert av fenomenologisk filosofi, og tar sikte på å beskrive snarere enn å forklare og analysere.

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 47).

Ved å bruke kvalitativt intervju som forskningsmetode, får forskeren en privilegert tilgang til menneskers opplevelser av livsverdenen (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 47).

Intervjuene med norsklærerene ble gjennomført på nett, via plattformene Teams og Zoom. Før selve intervjuet startet snakket vi litt sammen om hverdagslige ting for å bli litt kjent og sette tonen. Både jeg og informantene er blitt godt vant med å ha digitale møter, så gjennomføringen av møtene og samtalen underveis i møtet hadde en fin flyt. Jeg brukte først og fremst de spørsmålene som jeg hadde uthevet etter prøveintervjuet, men det ble noen oppfølgings spørsmål underveis. Jeg gjorde opptak av intervjuene med mobilen min.

3.5 Transkribering av intervjuene.

Etter intervjuene satt jeg igjen med to lydfiler, disse transkriberte jeg ordrett over til bokmål kort tid etter gjennomføringen. For å gjøre materialet mer lesbart, valgte jeg å ta bort enkelte ordlyder som «eeh», og noen av ordene «som» og «ikke sant». Jeg opplever ikke at å fjerne disse ordene har noen betydning for innholdet i setningene jeg fjernet de fra. Det er ikke alt som er like enkelt å overføre til skriftspråk, som for eksempel ironi. Bourdieu uttrykker at slikt nesten med sikkerhet blir «tapt i transkripsjonen» (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 205). Kvale & Brinkmann (2014/2015, s. 206) sier videre at det mellommenneskelige samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen er vanskelig å analysere, med mindre man gjør videoopptak. Jeg er innforstått med at det er en del som går tapt i transkriberingen, men jeg opplever likevel at informantenes meninger og opplevelser kommer godt fram i intervjuene.

Videre sendte jeg de transkriberte intervjuene til informantene slik at de kunne lese gjennom dem og komme med eventuelle kommentarer. Det var også noen plasser hvor jeg ikke klarte å høre enkelte av ordene som ble sagt i intervjuet, dette på grunn av lyd kvaliteten på opptaket.

Her ba jeg informanten selv om å komme med oppklaringer i forhold til disse ordene. Begge informantene godkjente transkriberingen.

3.6 Hermeneutisk tilnærming.

Når jeg analyserer og fortolker intervjuene, beveger jeg meg i en hermeneutisk retning. Ordet hermeneutikk, som har tre ulike betydninger, uttrykk, tolkning og oversettelse reflekterer det vi kaller den hermeneutiske operasjon. Men det menes arbeid som har forståelse som mål. Datamaterialet som en forsker samler inn i samfunnsvitenskapene er som oftest fenomener som uttrykker menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster, som forskeren skal tolke, og søke fram en forståelse av. Den hermeneutiske komponenten er uunngåelig i slike studier. Tolkningen forsøker å kaste lys over eller gi mening til forskningssubjektets erfaring. Vanlig i hermeneutikken er at ulike typer tekster, ytringer, kunst, menneskers erfaringer, menneskelige handlinger og andre ting som blir sett på som meningsbærende blir tolket (Nilssen, 2014, s. 71). En hermeneutisk tilnærming legger dermed vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter (Nilssen, 2014, s. 72).

I hermeneutikken er det en grunntanke at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, og at vi aldri vil møte verden forutsetningsløst. Disse forutsetningene bestemmer hva som oppleves som forståelig eller uforståelig. Gilje & Grimen (2011, s. 148) skriver at Hans-Georg Gadamer kaller slike forutsetninger for forforståelse eller fordommer og er et nødvendig vilkår for at forståelse i det hele tatt skal være mulig. Vi møter altså ikke verden uten forutsetninger som vi tar for gitt. Forforståelse er viktig for forståelse, for når vi skal fortolke noe, det være seg en tekst eller et fenomen, må man ha noen ideer om hva man skal se etter. Dersom man ikke har noen slike ideer, vil man i utgangspunktet ikke vite hvor oppmerksomheten skal rettes (Gilje & Grimen, 2011, s. 148).

Fortolkning av mening står sentralt, sett fra et hermeneutisk perspektiv. Samtale og tekst er også sentralt, i tillegg til fortolkerens forhåndskunnskap om tekstens tema (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 73). Hermeneutikken kan bidra til at kvalitative forskere kan lære seg å analysere intervjuene som tekster (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 74). Når jeg analyserer intervjuene, tar jeg utgangspunkt i det første av de hermeneutiske prinsippene, som prosessen hvor man kontinuerlig går frem og tilbake mellom deler og helhet, som en følge av den hermeneutiske sirkel. Utgangspunktet for de transkriberte intervjuene er ofte en uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet, som fortolkes i dens ulike deler, for så å settes sammen på ny i en relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 237). Gilje og Grimen (2011, s. 153) sier at: «Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det

vi skal fortolke, forståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i». Fortolkningen beveger seg kontinuerlig mellom helhet og del, mellom det som fortolkes og den konteksten det fortolkes i, mellom det som skal fortolkes og vår egen forforståelse (Gilje & Grimen, 2011, s. 153).

Når man skal forsøke å forstå forskjellige sider ved et fenomen, vil et hermeneutisk ståsted kunne gi et mangfold i fortolkningen. Når man søker å forstå andre menneskers uttrykk, innebærer den hermeneutiske forståelse et relasjonelt aspekt. Om begrepet forståelse sier Hans-Georg Gadamer at det knyttes ikke kun til at en person forstår noe, men at en person kommer frem til en forståelse av noe sammen med en annen. Samtalen eller dialogen disse to personene har sammen, står sentral for den hermeneutiske forståelsen av tekster (Johansson, 2016).

Et hermeneutisk forskningsprosjekt kan tilby forståelser og fortolkninger av et fenomen som samles til en teoretisk løk. Men om man skreller bort lagene står vi ikke igjen med en kjerne som sier noe grunnleggende om fenomenet. Det finnes mange flere mulige fortolkninger, og bevegelsene i de hermeneutiske spiraler tar dermed i prinsippet aldri slutt (Johansson, 2016).

Nyeng (2020, s. 49) beskriver hermeneutikken som et kunnskapssyn som innebærer et bestemt menneskesyn, hvor mennesket selv er en hermeneutisk størrelse. Mennesket er en skapning som fortolker seg selv og sine handlinger. I denne sammenhengen er ikke forskeren selv noe unntak, som vil bringe med seg en del forkunnskaper og forventninger inn i forskningsprosessen. Man må innse at også en selv forandres, i møtet med å utvikle kunnskap (Nyeng, 2020, s. 50).

3.7 Prosjektet mitt innenfor vitenskapsteorien.

Forforståelse er altså viktig når man skal arbeide med et fenomen, eller en tekst. Det gjør arbeidet mer forståelig, kanskje spesielt i situasjoner som kan virke uforståelig. I en slik prosess vil dermed forforståelsen bidra til å gjøre det forståelig. Prosjektet mitt er basert på en personlig erfaring jeg har gjort, samt et behov for å finne ut mer om et meningsfylt fenomen. Oppmerksomheten i dette forskningsprosjektet retter seg mot vurdering av elevtekster, og hvordan denne oppleves av læreren. Det som blir viktig for meg som forsker, er at jeg bevisst legger bort mine egne erfaringer og antakelser knyttet til fenomenet, slik at jeg kan gå mest mulig fordomsfritt inn i prosjektet. En fallgrube er at jeg ikke er oppmerksom på min egen subjektivitet, noe jeg som forsker bør etterstrebe å bli bevisst på. Jeg har tidligere vært borti en vurderingssituasjon, hvor jeg i arbeidet med å vurdere elevtekster opplevde at jeg og

læreren som gjorde denne jobben sammen hadde nokså ulike synspunkter knyttet til de ulike tekstene og hvordan de gjenspeilet elevenes skrivekompetanse. Jeg sitter altså med en fordom som er med på å forme hvordan jeg oppfatter vurdering og hvordan denne praksisen blir utøvd i klasserommet eller når en elev skal få vurdert et skriftlig arbeid. Dette er et perspektiv jeg må være bevisst på, slik at den ikke preger oppgaven og forskningsprosessen. På samme tid er det ifølge Hans-Georg Gadamer nødvendig med en forforståelse for at forståelse skal være mulig (Gilje & Grimen, 2011, s. 148). Erfaringen jeg har som er knyttet til vurdering av elevtekster, er ikke spesielt omfattende, men har ført til at jeg har ervervet meg en forforståelse av hva begrepene jeg jobber med betyr. Erfaringen sier meg at det er ulike faktorer som i mer eller mindre grad er med på å påvirke hvordan vurdering av elevtekster foregår, for eksempel kompetanse, erfaring, innsikt og vurderingspraksis. Personlig interesse er også en faktor jeg må ta høyde for kan påvirke fokuset jeg har mot problemstillingen, en interesse som bygger på opplevelsen av at vurdering av elevtekster er et arbeid læreren gjør som kan oppleves som utfordrende, men som er med på å drive meg framover i prosjektet.

3.7.1 Kvalitet i studien

Innenfor intervjuforskning har enkelte kvalitative forskere ignorert eller avvist spørsmål om validitet, reliabilitet og generalisering, og ment at disse begrepene fører til en begrensning innenfor kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 275). Jeg skal likevel knytte prosjektet mitt opp mot nettopp disse begrepene, i form av refleksjoner rundt styrker og svakheter ved studien.

3.7.2 Validitet

Begrepet defineres som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. I samfunnsvitenskapene handler validitet om hvorvidt en metode egner seg til å understreke det som skal undersøkes. Validitet handler altså om, i bred fortolkning, om i hvilken grad observasjonene faktisk reflekterer de fenomenene og variablene som vi ønsker å vite noe om. Denne vide oppfatningen av validitet bidrar til at kvalitativ forskning i prinsippet gir gyldig, vitenskapelig kunnskap. Kritikken som er vanlig knyttet til kvalitative forskningsintervju er at funnene ikke er valide fordi informasjonen kan være usann. Gyldigheten avhenger av forskningsspørsmålenes «hva». I en hermeneutisk fortolkning er spørsmålene som stilles til teksten, helt avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 276). For dette prosjektet er det helt rett å bruke kvalitativt intervju, samtalen som foregår mellom meg og informantene er lagt opp slik at de kan få si det de ønsker å få sagt. Intervjuet er også lagt opp slik at dersom det dukker opp et tema som læreren ønsker å snakke om, så får de anledning til det. Forskningsspørsmålene

bestemmer hvilke spørsmål som blir stilt i intervjuet, på samme tid er det rom for oppfølgingsspørsmål dersom det dukker opp et slikt behov.

3.7.3 Reliabilitet

Begrepet, som har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre, behandles ofte i sammenheng med om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Med en annen forsker ville kanskje intervjupersonene endret på svarene sine. Intervjuspørsmål og intervjuteknikk kan påvirke svarene som blir gitt (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 276). Som nevnt så er dette et begrep som kan være utfordrende å plassere i kvalitativ forskning, siden det handler om hvor robust en undersøkelse eller en konkret måling er. Sagt med andre ord, om dataene er til å stole på (Nyeng, 2020, s. 105).

For å sikre reliabilitet i kvalitativ forskning, blir det å gi en god beskrivelse og begrunnelse for valg av både metode og øvrige valg som tas i forbindelse med forskningsprosessen viktig. Tilfredsstillende reliabilitet handler om hvorvidt man kan finne omtrent de samme resultatene dersom man gjør studien på nytt, om konsistens i funnene over tid, og om andre forskere har gjort tilsvarende funn andre steder (Nyeng, 2020, s. 107). Med tanke på at jeg har intervjuet forskjellige lærere, som jobber på forskjellige skoler på forskjellige steder i landet, så kan reliabiliteten svekkes. På den andre siden, så styrkes reliabiliteten ved at jeg velger flere ulike skoler og ukjente lærere. Imidlertid er ikke reliabilitet, selv om det er nødvendig, en tilstrekkelig betingelse for god forskning (Nyeng, 2020, s. 105).

3.7.4 Generaliserbarhet

Det er vanlig at det mot intervjuforskning innvendes at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Kvale & Brinkmann (2014/2015, s. 289) spør: «Hvorfor generalisere?». Erfaringer med en person eller en situasjon gjør at vi forutser nye hendelser, og vi danner oss forventninger om det som kommer til å skje i liknende situasjoner eller med liknende personer. Positivistiske versjoner av samfunnsforskningen hadde som mål å finne lover om menneskelig atferd som kunne generaliseres og gjøres universelle. Det humanistiske synet er motsatt, her er hver enkelt situasjon unik og hvert fenomen har sin egen indre struktur og logikk. (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 289). Resultatene fra prosjektet mitt kan til en viss grad generaliseres, selv om det er få intervjupersoner som deltar i studien, vil resultatene likevel være av interesse i en annen kontekst eller situasjon, nettopp fordi studien tar for seg et relevant og aktuelt tema som berører alle som driver med vurdering av elevtekster.

3.8 Forskningsetiske hensyn

Forskning har som mål å søke etter ny og bedre innsikt, men det er noen nødvendige etiske overveielser som må vurderes underveis i forskningsprosessen. Forskning er en systematisk virksomhet styrt av forskjellige normer og verdier, og i humanoria og samfunnsvitenskap, er ofte fortolkning innlemmet i forskningsprosessen. Ulike faglige tilnærminger og teoretiske ståsted kan føre til at det foretas ulike tolkninger av det samme materialet, med andre ord så finnes det altså ikke kun én riktig måte å forstå et fenomen på. Å være bevisst på å gjøre rede for hvordan valg av teori og enge verdier og holdninger påvirker forskningen er viktig (Andersson-Bakken, 2021, s. 101).

Nyeng (2020, s. 159) beskriver det som forskningsinterne regler på den ene siden, saklighet, åpenhet og redelighet internt i forskningssamfunnet om hvordan forskning gjennomføres og rapporteres. Forskningseksterne vurderinger, som representerer den andre siden, handler om forskerens forhold til deltakerne i undersøkelser og rollen som vitenskapen har i samfunnet (Nyeng, 2020, s. 159). For å sikre meg den forskningseksterne delen av prosjektet, har jeg meldt det inn og fått det godkjent (se vedlegg) av NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Jeg ivaretar også behovet om informert samtykke gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg 1 og 2), som presiserer at de involverte deltar frivillig, og informerer om retten til at de når som helst kan trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 104).

Jeg tok opp intervjuene med mobilen min. I forkant av møtene hadde jeg lastet ned appen «Diktafon» på mobilen. Denne lar deg ta opp intervjuer med en varighet på 45 minutter om gangen, etterpå blir intervjuene sendt til nettsiden nettskjema.no. Her logget jeg meg på med Feidebrukeren min for å få tilgang til opptakene. Inne på denne nettsiden, opprettet jeg et Skjema for prosjektet mitt, som opptakene ble sendt til. Skjemaet som jeg har opprettet inne på denne blir slettet ved forskningsprosjektets slutt

3.9 Analyse av datamateriale

I analysen av datamaterialet jeg har samlet inn benytter jeg meg av en hermeneutisk meningsfortolkning.

Tolkning og forståelse er viktig for forskere i samfunnsvitenskapene og humanoria fordi analyseenheten og datamaterialet som oftest er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster. Det er derfor uunngåelig en hermeneutisk komponent i disse studiene (Nilssen, 2014, s. 71).

I arbeidet med å analysere de transkriberte intervjuene, gikk jeg først gjennom intervjuene som en helhet, før jeg begynte å dele det opp informasjonen i kategorier. Kategoriene som passet til materialet, er knyttet opp mot forskningsspørsmålene som er sentrale for studien. Videre brukte jeg farger på setninger for å skille mellom de forskjellige kategoriene, for å gjøre det mer oversiktlig. Når jeg i det neste skal presentere analysen velger jeg å fortelle den som en fortelling.

4.0 Presentasjon og analyse av funn.

Jeg starter denne delen med å gi en beskrivelse av informantene, uten at denne skal gå på bekostning av anonymiteten. Videre vil jeg presentere hva som ble sagt i intervjuene og hvordan svarene kan ses i sammenheng med forskningsspørsmålene.

Hva vektlegges av læreren når elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet skal vurderes?

1. Hvilke metoder benytter læreren seg av når elevtekster skal vurderes?
2. Hvilken erfaring har læreren med å vurdere elevtekster, og hvordan nyttiggjøres denne erfaringen?
3. Hvordan opplever læreren fagfornyelsen og utviklingen av ny eksamensform?

Jeg starter med det første forskningsspørsmålet først, før jeg fortsetter med spørsmål to og tre. Som nevnt tidligere, så er det viktigste kriteriet for valget av disse informantene, at de jobber som norsklærere på 10.trinn. Jeg ønsket lærere som kjenner til og har de nye eksamensformene nært på i skolehverdagen. Dermed var det helt tilfeldig hvor mange år informantene hadde jobbet som norsklærer og hvor mange år med erfaring de har i yrket.

4.1 Presentasjon av informantene

Som nevnt tidligere, så var det helt tilfeldig hvem som ble informanter for denne studien, bortsett fra kriterier om at de måtte jobbe som norsklærere i ungdomsskolen. Lærerne som meldte seg til denne studien kommer fra forskjellige deler av landet, og har ulik fartstid. Den ene har jobbet som lærer i 3-4 år, mens den andre har jobbet som lærer i rundt 15 år. De har til felles at de begge jobber på 10.trinn, begge er kontaktlærere og de har hatt den samme klassen gjennom hele ungdomstrinnet. Begge er engasjert i vurdering for læring og ønsker å gi et bidrag til forskningen. Begge lærerne er opptatt av at vurderingen elevene får på arbeidet sitt er viktig, og at det skal være forståelig og oversiktlig på en slik måte at elevene får muligheten til å gjøre noe med det til neste gang de skal skrive en tekst. Læreren med den korteste erfaringen kaller jeg Anne, mens læreren med den lengste erfaringen kaller jeg Berit.

Anne har jobbet som kontaktlærer siden 2018, og har siden da vært kontaktlærer for åttende og tiende klasse. Den klassen hun har nå, har hun hatt siden de gikk i sjuende klasse. Hun har tatt delvis utdanning ved høgskole og universitet, og tar nå master i norsk. Fra før har hun utdanning i norsk og engelsk, i tillegg har hun naturfag som faglig bakgrunn. Hun har tidligere erfaring med at hun fikk en tiendeklasse opp i både norsk og engelsk skriftlig og muntlig. Hun føler selv at hun fikk mye erfaring på veldig kort tid det første året hun jobbet som lærer.

Berit fikk sitt første vikariat på en skole i 2007, hun fant da ut at hun ville utdanne seg som lærer, og har jobbet som norsklærer siden 2014. Hun er i dag med i ledergruppa for norskfaget i kommunen. Berit har jobbet på alt fra småtrinn til og med voksenopplæring og alt midt mellom. Nå har hun funnet sitt kall på ungdomstrinnet. Klassen hun har nå, har hun hatt siden de startet i åttende klasse. Hun kommer fra en familie hvor skoleprat har vært en del av samtalen rundt bordet i alle år, for siden å følge henne resten av livet. Berit er veldig opptatt av vurdering for læring og leser mye forskning, hun sier selv at hun leser mer faglitteratur enn skjønnlitteratur. På jobben blir hun kalt for antiretteren, hun opplever rettelser som tidkrevende. «Jeg sa at hvis jeg må drive og rette, så vil jeg ikke ha norsk». Men så tenkte hun at det var hun som måtte endre praksis og ikke faget som måtte endre seg, «så jeg har vært veldig opptatt av det da, med vurdering i dialog med eleven og egentlig fortrinnsvis muntlig også.».

4.2 Valg av metoder i vurderingsarbeidet.

Da jeg spurte om hvilke metoder de benytter seg av når elevtekster skal vurderes, var jeg opptatt av å få fram hvordan arbeidet med å vurdere en elevtekst starter og hva de er opptatt av underveis. På forhånd hadde begge lærerne vurdert et par elevtekster, og resultatene fra disse ble presentert i intervjuet og dannet en del av samtalen vi hadde.

Anne forteller meg at hun har som mål at vurderingen hun gir skal bidra til at elevene skjønner hva de trenger å jobbe med til neste gang de skal skrive en tekst. Ved å gi konkrete tilbakemeldinger mener hun selv at hun gir eleven en relativt enkel mulighet til å føle på mestring. Hun sier at hun vet at mange lærere ikke kommenterer på alt, men for henne blir ikke det helt rett, hun klarer for eksempel ikke å se forbi verbfeil i en tekst, eller ikke kommentere på at det mangler punktum. Dersom det er en feil som er gjennomgående i hele teksten, kommenterer hun som regel på det kun i starten av teksten. «Da kommenterer jeg i begynnelsen, og så sier jeg ikke mer om det resten av teksten». Dersom hun får en tekst fra en elev som tidligere har vist en annen kompetanse enn den som vises i det nye arbeidet, kommenterer hun på feil i teksten selv om de ikke er gjennomgående. Det kan for eksempel gjelde tegnsetting. Hun gjør dette fordi hun har en forventning om at eleven, med det nivået han er på nå, skal ha kontroll på slike ting og det er viktig å få tilbakemelding på det for å legge merke til det. Anne forteller «så er jeg veldig for å kommentere på konkrete ting, og å bruke på en måte de rette ordene...her har hun på en måte både en skildring og en metafor...altså begge er språklige bilder, men det er på en måte å anerkjenne at her bruker du begge deler og det viser høy måloppnåelse. Også er jeg litt på å bruke pompøse ord som

«velskrevet» og såne ting, for jeg synes det er viktig å krydre tilbakemeldingene med slike ord».

I tillegg til at Anne retter elevteksten, kjører hun den gjennom plagiattkontroll dersom det er nødvendig. Når hun skjønner at eleven ikke har brukt sine egne ord, kommenterer hun også på det «Ja, her er det gode definisjoner, men det her er jo ikke dine ord, så her burde du ha henvist til kilder i teksten og». Videre gir hun råd om hvordan teksten burde struktureres i forhold til hva avsnittene inneholder. For eksempel kan en slik kommentar se slik ut «Ja. Flott. Her kommer du med eksempel, men det hadde passet bedre i det avsnittet der du faktisk diskuterer låneord. For her står de bare som såne ensomme selvstendige setninger som ikke gir mening». Dersom hun opplever avslutningen på teksten som for kort eller brå, kommenterer hun på det «Jeg har da kommentert både på at den blir litt kort eller brå, og at jeg synes at han kunne nevnt flere av punktene som han hadde forsøkt å nevne i hoveddelen. Også har jeg kommentert på at det var strålende at kildene var satt opp rett, i hvert fall ifølge Apa stil, men at han må huske på å vise disse kildene i teksten også».

Når Anne åpner en tekst, er det første hun legger merke til overskriften, som er det første leseren møter i teksten. Dersom denne ikke er korrekt skrevet og inneholder skrivefeil, kommenterer hun på det, for den skal være korrekt skrevet siden det er den som skal bidra til å engasjere leseren. Underveis i teksten gir hun eleven eksempler på hvordan han eller hun kan gjøre teksten enda bedre. «Også har jeg skrevet; men det hadde vært bedre hvis du for eksempel hadde brukt noen eksempler for å vise mer konkret hva du mener». Videre gir hun eleven eksempler på hva som kan eller burde skrives på en annen måte, eller hun stiller spørsmål til teksten for å gjøre eleven oppmerksom på at det kan være en mulighet å se ting fra et annet perspektiv. I tilbakemeldingene sine skriver hun minimum to ting som er bra. For eksempel: «Her har du fått det til dette, eller dette var en bra formulering». I samtalen hun har med eleven etterpå starter hun alltid med å spørre eleven om hva som var bra i teksten, siden hun vet at hun har sagt at noe er bra.

Når Berit tar fatt på en tekst, er hun opptatt av form og kommunikasjon, om eleven kommuniserer på en målform som han behersker i større eller mindre grad. Kommentarene hun gir går veldig dialogisk til verks «Dette avsnittet passer kanskje i lag med avsnittet som trenger mer faglig tyngde? Er du ikke enig, så ser jeg fram til en god samtale om det». Hun har en klar forventning om at dette skal de snakke videre om i en samtale etterpå. Om kommentarer sier hun dette «Det ligger kanskje ei forventning om at det skal ligge en marg

full av kommentarer, men jeg prøver å begrense meg til å velge kanskje to områder å kommentere, at man ikke gaper over for mye». Videre forteller Berit at når det gjelder en tradisjonell innlevering, eller ei skriveøkt eller en halvårsprøve, så er det i forkant et veldig tydelig forarbeid. Hun kaster ikke en helt ny problemstilling på elevene og sier at nå får dere tre timer å skrive på og så er det ferdig og så er det karakter. «I enhver tekst kan jeg kommunisere med en elev jeg kjenner og si: husker du ikke at vi pratet om dette med temasetning i starten av avsnittene dine og at det er superviktig. For så å ha en oppklaring dialogisk etterpå». En kommentar fra Berit kan se slik ut

«Jeg har kommentert mest i starten av teksten din, det er fordi jeg ser at det teksten din trenger mest av, er en tydelig struktur. I lag med meg skal vi se på hva som kjennetegner ei god innledning, hvordan en midtdel kan se ut, og hvordan du runder av en tekst med en snert. Det kan løfte teksten din til nye høyder! Oppdrag til deg denne timen er: Finn ut hva ei temasetning er. Bruk ordbok med de mest brukte ordene, søk og erstatt. Se på hvordan du kan føre kilder i løpende tekst».

I forbindelse med at Berit skal gi elevene en skriveoppgave, lar hun elevene i fellesskap lage kriteriene. «...så for dem som får tommel opp...det er jo kriterier som elevene i fellesskap har laget i klassen. Jeg gikk ut av klasserommet en time, og sa at nå vil jeg ha noen punkt som dere ønsker at jeg skal se ekstra på».

Berit har også erfaring med ha fagdager med klassen sin, da bruker de testoppgaver som ligger ute på Utdanningsdirektoratets sider. Hun kjørte en litt annen versjon med klassen sin, hvor hun lot elevene få muligheten til å samarbeide som mye dem ville, de leste korrektur for hverandre og fikk masse hjelp av lærerne hele tiden. Hovedfokuset med disse dagene var ikke produktet elevene leverte inn, men å snakke om læring, prosess og strategier. «Også elevene sier selv at det var veldig fine dager og at de elsker å fordype seg og at de fikk god tid til å jobbe med ting, og veldig kjekt at de kan hjelpe hverandre og samarbeide». Men på samme tid får hun klump i halsen, fordi hun vet at elevene potensielt kommer i knipe til eksamen.

« ...for jeg har drillet dem på samarbeidslæring og kritiske spørsmål og hjulpet dem med å finne gode valide kilder, og lese korrektur for hverandre. Også kommer de på eksamen og de skal sitte mutters alene, helt bom stille på en stol og ha med seg en voksenperson på do. Det er lite som sier læring, tenker jeg».

Når jeg spør Anne og Berit om hvordan det var å ta fatt på en elevtekst fra en elev som de ikke kjenner, mener Berit at det kanskje er noe av det mest krevende man gjør, siden man

ikke har noen relasjon til eleven eller kjennskap til elevens kunnskap, ferdighetsnivå og språkføring. Hun stiller spørsmål om hvor stor læringseffekt kommentarene vil komme til å ha, når man ikke har noe annet enn teksten å ha dialog med eleven om. Når hun vurderer teksten hun fikk tilsendt, er hun fortsatt opptatt av form og kommunikasjon og om eleven kommuniserer godt på en målform som han eller hun behersker i større eller mindre grad. Kommentarene hun gir på denne teksten bærer preg av å være dialogiske, siden det ligger ei sterk forventning om at kommentarene hun gir er noe de skal snakke mer om. I forhold til kommentarene hun gir, er hun ikke opptatt av å skrive margen full, men begrense det til å velge ut noen områder som hun kommenterer, dette for å unngå å gape over for masse.

Berit er veldig opptatt av vurdering, hun startet å jobbe som lærer like etter at vurdering for læring gjorde sitt inntog i den norske skolen. Hun opplevde da at de var veldig opptatt av målarke og veldig tydelige kriterier, og det skulle ikke være noen tvil om hvilke kriterier som lå til grunn for karakteren. Hun opplevde hver tekst som eksamenssensur. «når en elev fikk en karakter, så skulle det ligge noen helt tydelige kriterier til grunn, så det var jo egentlig eksamenssensur på hver bidige tekst.» Berit opplever det å holde på med vurdering som spennende og har de senere årene vært spesielt opptatt av dialogisk vurdering. Det kommer fram at hun ikke er så glad i den tradisjonelle rettinga eller korrekturlesinga da hun mener at det har svært liten læringseffekt. Hun mener også at det er med på å knekke hennes motivasjon som lærer. I tillegg er hun også inne på at vurderinger som gis bør tilpasses den enkelte elev og det som eleven har behov for å høre. Som eksempel nevner hun at «en elev som strever med norskfaget har nok med å få høre at teksten må ha en tydeligere avsnittsinndeling, og at når det mangler komma og punktum, så kommuniserer teksten veldig dårlig».

Anne forteller at hun vurderer teksten som en «helt normal tekst», og kommenterer både på generelle sam- og særskrivingsfeil: «her mangler du punktum og komma, dette er strukturmessig litt dumt». Hun føler selv at hun vurderer teksten på den samme måten uansett om hun kjenner eleven eller ikke, men hun kommenterer mer på småplukk når hun kjenner eleven godt, fordi hun forventer mer av den eleven. Hun er opptatt av hvordan man ordlegger seg i kommentarene til eleven, at man er ydmyk, men samtidig kommenterer godt nok. For eksempel kan en kommentar slik ut: «Bra! Her kommer du med dette poenget, men det burde du tatt med lenger opp, for det viser høy måloppnåelse». På samme tid er hun er hun redd for at hun kan være for hard i kommentarene til den eleven hun ikke kjenner, og at konsekvensen er at eleven «slår seg helt av og ikke følger med». Samtidig føler hun at kommentarene

hennes er såpass konstruktive og ydmyke at det burde på en måte være innafor uansett. På en eksamen så føler hun at sensorene er mer konkrete, og at de kommenterer ikke på ting som er bra, men at de kanskje bare hadde merket det for seg selv. «Forskjellen på å vurdere en tekst fra en kjent elev i forhold til en tekst fra en ukjent elev, blir nok mer det emosjonelle».

Både Anne og Berit har samtaler med elevene sine om tekstene de skriver. Det kommer fram av intervjuene at Anne legger opp til samtaler med elevene om tekstene sine når de har skrevet større tekster, som en tentamen. Da får elevene tilbake teksten med kommentar, men uten karakter. Så må de vurdere seg selv ut fra de tilbakemeldingene de har fått. Hun opplever da at de aller fleste er enig med henne i vurderingen hun har gitt. De som ønsker det kan ha en samtale om vurderingene de har fått, dette er et frivillig tilbud som omtrent halvparten av elevene benytter seg av.

Berit har også samtaler med elevene sine om tekstene de skriver. Dersom noen elever har spørsmål til kommentarene de har fått på teksten sin, har de en oppklarende samtale etterpå om kommentarene. Kommentarene hun gir til teksten eleven har skrevet, bærer preg av at hun kommuniserer med eleven: «i enhver tekst kan jeg kommunisere med en elev jeg kjenner og si: - husker du ikke at vi pratet om dette med temasetning i starten av avsnittene dine og det er superviktig! Også kan vi ha den oppklaringen dialogisk da, den er så viktig».

4.3 Erfaring og nyttiggjøring med å vurdere elevtekster.

Videre var jeg interessert i hvilken erfaring informantene har med å vurdere elevtekster, samt hvordan de nyttiggjør seg denne erfaringen.

Anne har jobbet som lærer siden 2018, hun har vært kontaktlærer for åttende og nå i tiende klasse. Hun sier selv at hun fikk mye erfaring på veldig kort tid det første året hun jobbet som lærer. Dersom en av hennes elever begynner å prestere dårligere enn det som er vanlig eller forventet, kommenterer hun og det i teksten. Hun merker at det er nyttig for eleven «å få tilbakemelding på det for å legge merke til det». Erfaringsmessig opplever hun at hun ikke vurderer alle tekster helt likt, men at hun vurderer hvilke kommentarer den enkelte elev har behov for. Hun nevner for eksempel at mens noen har behov for kommentarer på struktur mer enn grammatiske mangler, har andre kanskje behov for «du har en masse dobbelkonsonantfeil». Hun stiller høyere krav til en elevtekst som er skrevet av en elev hun kjenner godt fra før, siden hun vet hva hun kan forvente. Da tillater hun seg å plukke på småting, fordi hun forventer at dette skal eleven egentlig mestre.

Berit sier «en elev som strever med norskfaget og språk, har nok med å få høre at du må faktisk ha en tydeligere avsnittsinndeling, og når du mangler så mange komma og punktum, så kommuniserer teksten din veldig dårlig og det skal vi finne ei løsning på. Det er vanskeligere når det gjelder en elev du ikke kjenner». De senere årene har Berit vært mer opptatt med dialogisk vurdering og med godt belegg i forskning, har hun funnet ut at den tradisjonelle rettinga, eller korrekturlesinga har veldig liten læringseffekt. Dermed er hun opptatt av at vurderingen skal foregå i dialog med eleven og fortrinnsvis muntlig. Hun påpeker at det er viktig at relasjon må ligge til grunn i kommunikasjonen om teksten.

«Vurdering er ikke noe du gjør fordi eleven har produsert noen ting, det er en integrert del av det du gjør i hver time. Videre sier hun - Jeg tenker at lærere egentlig undervurderer sin egen profesjonalitet, for det...vi er jævlig god på å vurdere vet du, også trenger vi ikke en prøve eller en tentamen for å vurdere egentlig, men det er på en måte en kontrollfunksjon som...da slipper vi å forsvare oss dersom det kommer noen spørsmål...for da står det jo på prøven hva eleven har fått til».

Berits erfaring forteller henne at når man vurderer en elevtekst som er skrevet av en elev du kjenner, så kan du kommunisere på en litt annen måte med eleven, både underveis og i etterkant og jobbe mer rettet fremover. Når du er sensor, får du et helt annet forhold til teksten. «Ja, jeg tenker sensur som kritikk, rett og slett, og at de ber deg trekke fra det som ikke fungerer...også når en er i en vurderingssituasjon, som på en måte skal skape lærelyst og lage elever som kan bruke ferdighetene sine i nye og ukjente situasjoner og sånt da. Hvis man skal være veldig sånn læreplan-slavisk, så må relasjonen også ligge til grunn i kommunikasjonen om teksten. Den er så viktig».

Derimot har Berit en erfaring som hun opplevde motiverte elevene. I den klassen hun har hatt gjennom hele ungdomsskolen, har hun systematisk jobbet å gi elevene vurdering uten at det automatisk følger med en karakter på kjøpet. «Så var vi enig om at det var mye streving knyttet til press og karakterfokus og sånn. Også tok jeg det helt vekk, og snudde det hele på flisa og hadde fokus på læring, samarbeid, tillit og forventning og plikt og sånn...og ja, vi har nesten ikke hatt fravær siden da. Så de her jentene med sine veldig høye skuldre, dem er mye mer til stede og får vist det dem kan....» Videre forteller hun at «Elevene ønsker det jo selv...det er jo tre elever i hver klasse som vil ha karakter, og det er dem som har seks i alle fag uansett...jeg vet ikke, kjenner du noen som blir motivert av en toer? En toer...næmmen så flott...det ble jeg jo motivert av å høre». Så legger hun til at hun er veldig glad for at det er

kommet mer forskning rundt bruken av karakterer og sier «en ting er at det ikke fører til læring, men det fører faktisk til mindre læring, og da har vi jo virkelig et oppgjør vi lærere må ta med oss selv».

4.4 Fagfornyelsen og ny eksamensform.

Med innføringen av Fagfornyelsen i 2020 og herunder ny eksamensform, var jeg også nysgjerrig på hvordan lærerne opplevde dette.

Begge norsklærerne fikk spørsmålet:

Føler du at fagfornyelsen har påvirket hvordan du nå gir vurdering på elevtekster?

Anne, som ikke har jobbet så mange år som lærer føler ikke at det har ført til noen endring i måten hun gjennomfører vurdering på. Hun begynte sin karriere som lærer omtrent på samme tidspunkt som fagfornyelsen kom. På den tiden var hun kontaktlærer for en tiendeklasse som fulgte den gamle læreplanen. Siden hun var så oppmerksom på hvordan eksamen og tentamen og vurdering skulle fungere med den nye læreplanen, ble hun så innstilt på å ta i bruk vurderingskriteriene som ligger ute på Utdanningsdirektoratet, at hun tok med seg den i arbeidet sitt. Hun tonet det ned, men det ble naturlig for henne å vurdere ut fra den nye læreplanen. Dermed føler hun ikke at hun vurderer noe annerledes nå enn før, det har heller ikke gjort noe innhugg i hvordan hun planlegger undervisningen. Hun har også noen tanker om hvorfor det er slik, og en av de er at siden hun da var såpass ny da fagfornyelsen kom, hadde hun ikke fått vent seg til gamle vaner. Hun hadde bare vært lærer et lite år før fagfornyelsen gjorde sitt inntog, så hun opplever ikke at det har gjort så stor forskjell for hennes egen del.

Berit derimot mener endringene har vært radikal. Hun forklarer at med kunnskapsløftet, så skulle man ha en veldig spisskompetanse og fagets avgrensning var veldig viktig. Med fagfornyelsen opplever hun at disse grensene mellom fagene hvikes ut. Nå skal man ha ferdigheter og elevene skal kunne drøfte og reflektere i alle fag. Hun tror at fagfornyelsen er overveldende for mange og at endringene på en måte er radikal:

«Med kunnskapsløftet, når man skulle ha den her veldige spisskompetansen og faget si avgrensning var så veldig viktig...så hviker du nå ut grensene mellom fag, også vil vi ha disse ferdighetene...dere skal drøfte og reflektere i alle fag og det...ja...så, det er ikke alle lærere som håndterer den situasjonen like godt kanskje».

Videre så har Berit dette å si om fagfornyelsen:

«Jeg synes fagfornyelsen åpner opp for en mer dialogbasert vurdering, og ikke minst det her med at elevmedvirkning er nevnt i mye større grad».

Intervjuet tar også for seg den nye eksamensformen og hvordan lærerne opplever innføringen av denne. For Anne utgjør det ikke noen stor endring, og at de i utgangspunktet jobber med relevante tekster som også vil oppleves som relevant på eksamen. Hun føler ikke at det er noe «mindblowing» nytt, bortsett fra at oppgaveformuleringene er mer konkret formulert.

Tidligere var det to korte oppgaver og en lang som eleven skulle svare på, og på forhånd hadde man jobbet med en forberedelsesdel med et tekstvedlegg. «Det har alltid vært en oppgave, en tekst der de må vise at de har fotstått denne teksten, men så har det kanskje vært...skriv med utgangspunkt i en bestemt oppgaveformulering, den er nok kanskje ny for noen, men samtidig så har jeg gitt slike oppgaver også».

Berit deler ikke den samme oppfatningen som Anne, og er kritisk til den nye eksamensformen. Hun mener at «det blir som en drypptest, bare for å sjekke hvordan det fungerer akkurat i dag med det her norskfaget for eleven». Videre sier hun at «den nye læreplanen er opptatt av ferdigheter og at eleven bruker ferdighetene sine til å sette denne kunnskapen i en sammenheng...og det er jo da vi får denne kompetansen, og det er jo det...når vi bare skal vurdere en tekst og ikke prosessen, så vil jo det falle bort kanskje...eksamensformatet svarer jo ikke til det læreplanen er ute etter. Sånn som jeg ser det». Hun forstår ikke hvorfor eksamen er slik som den er, da hun vurderer den som at den ikke er i takt med det læreplanen forventer. Hun vurderer også vurderingskriteriene, som kom som et forslag fra utdanningsdirektoratet, som endret og at de er snillere enn før. I alle fall når hun sammenligner det med tidligere sensurveiledninger. Likevel tror hun ikke at eksamensveiledningen alene vil gjøre at lærerne blir mer komfortable med årene, fordi det som står i læreplanen for norsk, ikke stemmer overens med hvordan eksamen er utformet.

Anne snakker ikke om sensurveiledninger eller vurderingskriterier, men hun har noen tanker rundt hvordan elevtekster og eksamen skal vurderes, hun tenker at et vurderingsfellesskap vil være fordelaktig, «fordi vi vil minke forskjellene mellom vurderingene og jeg tror at mennesker...det er jo en grunn til at det å være en jurist er en jobb. Det er jo fordi det å tolke en tekst kan gjøres på så mange forskjellige måter og det er jo akkurat det samme med norsklærere, så hvis vi har et mer konkret...slik skal du tolke loven».

Berit opplever at det på arbeidsplassen hennes er et ganske ulikt syn på den nye eksamensformen og vurderingskriteriene som er kommet. «For dem som har vært i gamet i

mange år, og har 20-30 års fartstid som lærer, kanskje nesten har en sånn rettebunke sensur som en hyggelig oppgave. For det er mange norsklærere som forherliger denne retteprosessen, fordi de er så godt kjent med teksten til eleven».

4.5 Oppsummering.

Norsklærerne jeg har snakket med i forbindelse med dette prosjektet, har begge fokusert på hva de legger vekt på når de skal vurdere et elevarbeid, i tillegg har de snakket om hvordan de opplever fagfornyelsen og ny eksamensform i norsk. Det er ikke så mye som skiller dem når det gjelder selve vurderingen, selv om de bruker litt ulike metoder. Begge gir kommentarer på teksten, både i forhold til hva eleven trenger å gjøre bedre til neste gang og hva som er bra i teksten. Forskjellen her er at Anne kommenterer på alt, mens Berit plukker ut et par hovedfokusområder. Berit benytter seg av et «tommel-opp system» hvor elevene selv har vært med på å bestemme hvilke kriterier de skal vurderes ut fra. Anne lar elevene vurdere seg selv ut fra kommentarene til læreren og en matrise, før de får karakter fra læreren. Etterpå har de en samtale med læreren hvor de får vite hvilken karakter læreren har gitt dem. Begge legger opp til dialogiske kommentarer, noe som gjenspeiler seg i de skriftlige kommentarene, og begge gjennomfører ofte samtaler med elevene i etterkant av et skriftlig arbeid. Begge mener at relasjonen de har til eleven påvirker hvordan de vurderer, både i forhold til kommentarer og hva de forventer av eleven. Når det gjelder fagfornyelsen og ny eksamensform, begynner jeg å se noen merkbare forskjeller. Anne merker ikke så mye til innføringen av både fagfornyelsen og ny eksamensform, hun mener selv at det er fordi hun er så ny i jobben som lærer, og at hun ikke har rukket å lage seg noen uvaner enda. I tillegg forteller hun at hun har jobbet ut fra LK20 siden hun begynte som lærer, og vært innstilt på å bruke vurderingskriteriene som var lagt ut på utdanningsdirektoratet. For Berit har det vært litt annerledes, hun opplever fagfornyelsen som noe helt annet enn LK06, og mener at det er vanskelig for mange lærere å omstille seg til LK20. I forhold til den nye eksamensformen, så mener hun at det ikke er sammenheng mellom den og fagfornyelsen. «Den nye læreplanen er opptatt av ferdigheter og at eleven bruker ferdighetene sine til å sette denne kunnskapen i en sammenheng, og det er jo da vi får denne kompetansen, og det er jo det...når vi bare skal vurdere en tekst og ikke prosessen, så vil jo det falle bort kanskje...så eksamensformatet svarer jo ikke til det læreplanen er ute etter. Sånn som jeg ser det». Det kommer frem av intervjuet at det oppleves mer inngripende for læreren som har lengst erfaring, hun reagerer mest på de endringene som har vært gjort i forbindelse med både fagfornyelsen og ny eksamensform. Hun som begynte å jobbe som lærer midt i dette skiftet merker ikke så mye til denne endringen.

5.0 Drøfting.

I denne masteroppgaven har fokuset vært rettet mot vurdering for læring og hvordan undervisvurdering blir gitt på skriftlige elevtekster på ungdomsskolen. Resultatet av analysen viser hva lærerne vektlegger i vurderingen av elevtekster, og hvordan LK20 og ny eksamensform er med på å påvirke jobben de gjør. I det neste skal jeg først se på forskningsspørsmålene, før jeg runder av med en helhetlig drøfting av problemstillingen.

5.1 Hvilke metoder benytter læreren seg av når elevtekster skal vurderes?

For å lykkes med skole og utdanning, for å kunne delta aktivt i arbeidslivet, og for å bli en aktiv deltaker i samfunnet er gode skriveferdigheter nødvendig. Skrivning er et redskap for å lære, samtidig som skriveferdigheter også er viktig for å vise hva man har lært (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2020, s. 8). Anne er opptatt av at vurderingen hun gir skal bidra til at elevene skjønner hva de trenger å jobbe med til neste gang de skal skrive en tekst. Tanken bak tilbakemeldingene hun gir er at de skal være så konkrete at det gir elevene en relativt enkel mulighet til å føle på mestring. Denne tankegangen er i tråd med det tredje punktet i vurderingsforskriften som er at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg (Håland, 2021, s. 207). I følge Hattie (2013, s. 168) er tilbakemeldinger blant de mest vanlige funksjonene for vellykket undervisning og læring, men likevel så er effekten av dem blant de mest variable. Anne ser sjelden forbi verbfeil eller når det mangler punktum i elevteksten. Feil som er gjennomgående i hele teksten, kommenterer hun på kun i starten av teksten. Studien til Bueie (2016) som undersøker hvilke lærerkommentarer elever på ungdomstrinnet finner nyttige og mindre nyttige viser at elevene foretrekker lærerkommentarer på globale tekstnivå og kommentarer som er spesifikke og hvor det er klart formulert hva eleven bør gjøre og hvorfor. Elevene setter pris på ros, men også kritiske kommentarer blir vurdert som nyttige. Hattie (2014, s. 108) tar til orde for at kritikk kan av elevene oppfattes som unødvendig, omstendelig, personlig og sårende. De forventer at de skal gjøre feil, og de ønsker å rette disse feilene, men de er følsomme for hvilken atmosfære kritikken blir gitt under. Anne kommenterer ofte på et lokalt tekstnivå, siden hun tar tak i feil på ord- og setningsnivå, og hun går sjelden forbi feil. Hun kommenterer på de aller fleste feilene hun finner i en tekst, hun sier selv at i motsetning til andre lærere klarer hun ikke å gå forbi åpenbare feil. En slik form for tilbakemelding kan ha liten effekt da eleven ikke klarer å nyttiggjøre seg denne responsen. Berit ser ut til å benytte seg mer av selektiv respons, noe som innebærer at hun ikke gir eleven hele diagnosen, men en mer tilpasset «medisin» (Kvithyld & Aasen, 2012).

Både Anne og Berit har som mål å at kommentarene de gir skal være så konkrete og lettfattelige som mulig. Begge kommenterer på manglende tegnsetting og grammatiske feil som for eksempel verbfeil i elevteksten, i tillegg er begge opptatt av struktur og form. Forskjellen er at Berit kommenterer ikke på alt, hun er ikke så opptatt av å fylle margen til en tekst med kommentarer, selv om hun fortsatt er opptatt av tekstens form, kommunikasjon og rettskriving, gir hun i stedet vurderingen under teksten. Her får eleven tommel opp på suksesskriterier som de mestrer. Skriftlige kommentarer gis gjerne som en kombinasjon av margkommentarer og markering i teksten, avhengig av hva man vil kommentere i teksten. Det er også vanlig å oppsummere de viktigste poengene i en sluttkommentar. Læreren må også tenke på hvordan han formulerer seg i kommentarene, og hele veien vurdere hvordan kommentarene skal formes (Iversen & Otnes, 2021, s. 59).

Å ha vurderingskompetanse handler om å vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en faglig og god måte i undervisning, å forstå hvilke kontekster vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter (Gilje & Bjerke, 2022). Anne er opptatt av hvordan hun ordlegger seg i kommentarene til eleven, at hun er ydmyk, men på samme tid kommenterer godt nok. Hun er redd for at hun kan være for hard i kommentarene til en elev hun ikke kjenner og at konsekvensen kan være at eleven - slår seg helt av og ikke følger med. En relevant og formålsrettet respons er kjennetegnet av at den er systematisk, konkret, knyttet til kortsiktige og langsiktige mål, dialogisk, innrettet mot det eleven mestrer, og mot områder han er i ferd med å mestre, relatert til faglige momenter det er undervist i, relatert til vurderingskriterier, relatert til tidligere tekstresponser til samme elev, konstruktiv kritisk, ikke ensidig kritisk, i pakt med skriverens eget prosjekt, en hjelp og motivasjon for revisjon av teksten (Iversen & Otnes, 2021, s. 60).

Underveisvurdering skal være en aktiv dialog mellom lærer og elev som både skal motivere eleven i skrivingen og samtidig gi innsikter i hvordan teksten kan bli bedre (Håland, 2021, s. 206). Kommentarene til Berit går veldig dialogisk til verks, siden hun har en klar forventning om at dette er noe de skal snakke videre om i en samtale etterpå. - *I enhver tekst kan jeg kommunisere med en elev jeg kjenner og si: husker du ikke at vi pratet om dette med temasetning i starten av avsnittene dine og at det er superviktig, får så å ha en dialogisk oppklaring etterpå.* Tilbakemelding på elevtekster kan også gis muntlig dersom det er tid og mulighet til det (Iversen & Otnes, 2021, s. 59). Kommentarene bærer også preg av å være formative, og er i tråd med Eriksens (2017) studie hvor funnene viser at vurderinger som blir gitt til elevene langt på vei er i tråd med sentral forskning om hva som kjennetegner formative

tilbakemeldinger, selv om studien også viser at det er betydelige variasjoner. Eleven skal med utgangspunkt i kompetansen hen viser, få muligheten til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å videreutvikle kompetansen sin i faget (Utdanningsdirektoratet. 2020).

Å vurdere skriftlige tekster er en sentral del av skriveundervisningen, og for mange lærere har det vært ensbetydende med å rette ferdige produkter, og ofte også sette karakter (Iversen & Otnes, 2021, s. 54). Både Anne og Berit har i forbindelse med dette prosjektet vurdert en elevtekst fra en elev de ikke kjenner fra før. Berit opplever at det å ta fatt på en elevtekst som er skrevet av en elev man ikke kjenner, kanskje er noe av det mest krevende man gjør, siden man ikke har noen relasjon til eleven eller kjennskap til elevens kunnskap, ferdighetsnivå og språkføring. Anne forteller at hun vurderer teksten som en hvilken som helst annen tekst, og føler selv at hun vurderer teksten på den samme måten uansett om hun kjenner eleven eller ikke, men hun kommenterer mer på småplukk når hun kjenner eleven godt, fordi hun forventer mer av den eleven.

5.2 Hvilken erfaring har læreren med å vurdere elevtekster, og hvordan nyttiggjøres denne erfaringen?

Anne opplever at hun fikk mye erfaring på veldig kort tid det første året hun jobbet som lærer. Erfaringsmessig opplever hun at hun ikke kommenterer alle tekster helt likt, men at hun vurderer hvilke kommentarer den enkelte elev har behov for. En god tilbakemelder krever at man også er en god leser. Man må kunne tolke teksten og forstå skriverens prosjekt. Læreren som skal lese og tilbakemelde, må også kunne se elevens styrker og svakheter, samt å se hvordan eleven kan forbedre teksten (Iversen & Otnes, 2021, s. 57). Graden av tilpasning kan synes å stå i forhold med erfaring. Berit tilpasser også kommentarene etter hvilke behov hun mener eleven har, for eksempel så har elever som strever med norskfaget nok med å få kommentarer knyttet til struktur og rettskriving. Hensikten med tilbakemeldinger er at eleven skal få vite hvor han står i forhold til målene for faget. Eleven må videre få vite om han har gjort noen fremskritt, og om det er noe spesielt som må jobbes videre med (Iversen & Otnes, 2021, s. 57). Ifølge Anne stiller hun høyere krav til en elevtekst som er skrevet av en elev hun kjenner godt fra før, siden hun vet hva hun kan forvente. Da tillater hun seg å plukke på småting, fordi hun forventer at dette skal eleven egentlig mestre. Dersom en av elevene hennes begynner å prestere dårligere enn det som er vanlig eller forventet, kommenterer hun på det i teksten, noe hun merker er nyttig for eleven. Slike kommentarer er

fremovermeldinger som forteller eleven hva han trenger å jobbe videre med, dersom han skal kunne utvikle seg som skriver. Formativ vurdering skjer underveis i et læringsforløp, hensikten med en slik respons er at elevene skal kunne nyttiggjøre seg tilbakemeldingene de får i det videre arbeidet (Håland, 2021, s. 206). Relasjonen mellom elev og lærer er viktig, vi kan tillate oss å kreve mer når vi kjenner eleven godt og ser at eleven presterer dårligere enn normalt.

For læreren kan det å lese, tolke og vurdere tekster ofte være utfordrende. Det er subjektive og individuelle aktiviteter; vi har forskjellige behov og oppfatninger når det gjelder hva vi ønsker å få ut av tekstene vi leser (Iversen & Otnes, 2021, s. 55). Berit mener at å vurdere en elevtekst som er skrevet av en elev hun ikke kjenner kanskje er noe av det mest krevende en lærer gjør, siden hun ikke har noen relasjon til eleven. Normprosjektet viser at lærere med lang erfaring, gjerne har en felles oppfatning av hva som gjør en god tekst god eller mindre god, enten det er basert på erfaringsbasert magefølelse eller komplekse matriser over hvilken måloppnåelse som ligger til grunn. Normprosjektet viser også at lærerne som deltok gav uttrykk for at det var problematisk å vurdere en tekst uten at de hadde noen informasjon om skriverens bakgrunn eller tidligere prestasjoner (Matre, et al, 2021). Personlig opplever hun sensur som kritikk hvor du blir bedt om å trekke fra det som ikke fungerer, fordi en sensor har et helt annet forhold til teksten.

Å vurdere skriftlige tekster er en sentral del av skriveundervisningen, og for mange lærere har det vært ensbetydende med å rette ferdige produkter, og ofte også sette karakter (Iversen & Otnes, 2021, s. 54). Både Anne og Berit har i forbindelse med dette prosjektet vurdert en elevtekst fra en elev de ikke kjenner fra før. Berit opplever at det å ta fatt på en elevtekst som er skrevet av en elev man ikke kjenner, kanskje er noe av det mest krevende man gjør, siden man ikke har noen relasjon til eleven eller kjennskap til elevens kunnskap, ferdighetsnivå og språkføring. Anne forteller at hun vurderer teksten som en hvilken som helst annen tekst, og føler selv at hun vurderer teksten på den samme måten uansett om hun kjenner eleven eller ikke, men hun kommenterer mer på småplukk når hun kjenner eleven godt, fordi hun forventer mer av den eleven. Selv om Anne er mer varsom i kommentarene hun gir på en elevtekst hvor relasjonen ikke ligger til grunn, så utgjør det ikke ifølge henne selv noen forskjell på vurderingen som blir gitt. Berit opplever det som mer problematisk, siden relasjonen til eleven mangler.

Mari-Ann Iglands fokus er rettet mot å lese elevtekster, og forståelsen av læreres elevtekstlesing. Lærerne utvikler en ekspertise som dyktige norsklærere (Skar & Tengberg, Red, 2013). For Berit er det å vurdere en elevtekst skrevet av en elev hun kjenner, ensbetydende med at hun kan kommunisere på en litt annen måte med eleven, både underveis og i etterkant, og jobbe mer rettet fremover. Hun påpeker at det er viktig at relasjonen til eleven ligger til grunn i kommunikasjonen om teksten. Igland peker på at uansett hvor gode, relevante og motiverende vurderingsmetoder som utvikles, krever en fornuftig bruk av dem vilje til å lese og fortolke elevtekster med en kjenners innsikt. Dersom dette grunnlaget svikter, kommer vi ikke langt med standardiserte kriterier, testindustriens skåringer og oppfinnsomme metoder for elevers egen- og hverandrevurdering (Skar & Tengberg, Red, 2013). Både Berit og Anne vurderer med en kjenners innsikt, begge kjenner elevene sine og vet hvilke kommentarer den enkelte elev har nytte av for å kunne forbedre seg. Berit som har lengre erfaring poengterer også at dersom man skal være læreplan-slavisk, så må relasjonen også ligge til grunn i kommunikasjonen om teksten. «En elev som strever med norskfaget og språk, har nok med å få høre at du må faktisk ha en tydeligere avsnittsinndeling, og når du mangler så mange komma og punktum, så kommuniserer teksten din veldig dårlig, og det skal vi finne ei løsning på». Budskapet i utsagnet til Berit er at det ligger en relasjon til grunn i vurderingen som blir gitt. Hennes erfaring er at når man vurderer en elevtekst som er skrevet av en elev du kjenner, så kan du kommunisere på en litt annen måte med eleven, både underveis og i etterkant og jobbe mer rettet fremover. Anne merker fort dersom en av elevene hennes begynner å prestere på et lavere nivå enn det som er forventet, hun merker også at det er nyttig for elevene at de får denne tilbakemeldingen. Når hun kommenterer elevtekster, har hun erfart at hun ikke vurderer alle tekster helt likt, men at hun vurderer hvilke kommentarer hun tror den enkelte elev har nytte av. I likhet med Iversen & Otnes (2021, s. 57) kommenterer hun teksten ut fra elevens styrker og svakheter, slik at eleven selv ser hvordan hen kan forbedre teksten.

5.3 Hvordan opplever læreren fagfornyelsen og utviklingen av ny eksamensform?

Fagfornyelsen, som er den siste i en lang rekke av utdanningsformer, innebærer ikke bare en fornyelse av læreplanene for alle fag i grunnskolen og videregående opplæring, den overordnede delen av læreplanverket er også ny. I takt med samfunnsendringene er skolen også i stadig utvikling og endring, noe som er nødvendig for at barn og unge skal kunne møte dagens kompetansebehov (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 60). Anne, som ikke har jobbet så mange år som lærer, føler ikke at det har ført til noen endring i måten hun gjennomfører

vurdering på, men bemerker at hun bare hadde vært lærer et lite år før fagfornyelsen gjorde sitt inntog. For Berit derimot har endringene vært radikale, hun mener at de kan oppleves som overveldende for mange lærere. Hun forklarer at med fagfornyelsen hviskes grensene mellom fagene ut, før skulle elevene ha spisskompetanse og fagets avgrensning var viktig, mens nå skal elevene ha ferdigheter og kunne drøfte og reflektere i alle fag.

Marianne Hagelia (2021) skriver i sin fagartikkel «Kjerneelementene – det virkelige nye ved fagfornyelsen» at fagfornyelsen er den største læreplanendringen som noen gang er gjort. Mål og prinsipper for fagfornyelsen er beskrevet i Meld. St. 28 (2015-2016) Fag-Fordypning-Forståelse og tydeliggjør hvor ulik denne læreplanen er fra tidligere læreplaner. For lærere tar det tid å få oversikt og en forståelse av hvor mange endringer som må gjøres i skolen fremover. Marianne Hagelias (2021) erfaring med lærere i den norske skolen, er at de har en tendens til å gå direkte på kompetansemålene når de skal planlegge undervisningen og dermed overse all annen tekst i læreplanen (Hagelia, 2021). Anne begynte karrieren sin som lærer omtrent på samme tid som fagfornyelsen kom, dermed føler hun at hun ikke vurderer noe annerledes enn før, det har heller ikke gjort noen innhugg i hvordan hun planlegger undervisningen. Hun mener selv at grunnen til at det er slik er fordi hun var såpass ny da fagfornyelsen kom at hun ikke hadde fått vent seg til gamle vaner. Berit derimot mener at det kan være vanskelig for mange lærere å håndtere situasjonen med fagfornyelsen like godt. Arbeidet med fagfornyelsen har pågått siden høsten 2017 da overordnet del ble fastsatt, men det samme året som læreplanene i fagene skulle innføres, måtte skolene i tillegg håndtere en pandemi. Selv om innføringen av fagfornyelsen har vært et høyt prioritert område for skolene, så henger det igjen en del arbeid med fagene og praksisendringer i klasserommet (Utdanningsforbundet, 2022).

Om den nye eksamensformen sier Anne at det ikke utgjør noen stor endring for henne, og at hun i klassen i utgangspunktet jobber med relevante tekster som også vil oppleves relevant på eksamen. Hun føler ikke at det er noe «Mindblowing» nytt, bortsett fra at oppgaveformuleringen er mer konkret. Eksamensoppgavene som elevene får vil bestå av oppgavetyper som ligner de som brukes med dagens eksamen, men det blir et tydeligere skille mellom oppgaver som prøver lesekompetanse gjennom oppgaver knyttet til tekstforståelse og oppgaver som gir anledning til å vise fagkompetanse gjennom skriftlig refleksjon (Utdanningsforbundet, 2022).

Berit deler ikke den samme oppfatningen som Anne, og er kritisk til den nye eksamensformen. I likhet med LNUs bekymring for om eksamensoppgavene er forankret i den nye læreplanen, mener hun at den kompetansen som man er ute etter med fagfornyelsen faller bort. «Den nye læreplanen er opptatt av ferdigheter og at eleven bruker ferdighetene sine til å sette denne kunnskapen i en sammenheng, og det er jo da vi får denne kompetansen, og det er jo det. Når vi bare skal vurdere en tekst og ikke prosessen, så vil jo det falle bort kanskje. Eksamensformatet svarer jo ikke til det læreplanen forventer». LNU stiller spørsmål ved hva et økt antall oppgaver vil gjøre med opplæringen og mener at skrivesenteret behandler eksamen som en isolert størrelse, uten å ta hensyn til hvordan eksamen vil påvirke opplæringen i norsk (Skar, et al., 2021).

Når jeg spør Anne og Berit om hvordan de opplever fagfornyelsen og den nye eksamensformen, får jeg nokså ulike svar. Det er en vesentlig stor forskjell på hvor mange år de har jobbet som lærer, og hvilken erfaring de har. Mens Anne ikke merker så mye til innføringen av fagfornyelsen, opplever Berit endringene som radikale. Hun er også kritisk til den nye eksamensformen, og mener at den ikke står i stil med den nye læreplanen. Debatten rundt den nye eksamensformen har gått varmt i media. Blant annet så har LNU uttrykt en bekymring for konsekvensene av innføringen av ny eksamensform, samt at de diskuterer hva et økt antall oppgaver vil gjøre med opplæringen. Skrivesenterets på sin side mener at en eksamen på inntil fem timer uansett ikke vil kunne vurdere alle aspekter av norskfaget, men ved å innføre flere uavhengige oppgaver vil den gi eleven anledning til å vise mest mulig kompetanse (Skar, et al., 2021). Berit mener at eksamen slik den er blitt i dag åpner for at flere får muligheten til å vise mer enn langsvarskompetansen som har vært før «*man må kanskje erkjenne at tekstuniverset som du og jeg vokste opp i er veldig annerledes enn det våre elever vokser opp i nå, for de skriver maks 150 tegn, men de er veldig flinke til å bruke bilder og uttrykke seg med kroppsspråk og filmer på Tik Token sin. Vi har en annen skriftkompetanse, vi må bare henge med i tida, vi også. Jeg tror kanskje mange norsklærere er opptatt av å konservere, og da glemmer vi litt at vi må tørre å bevege oss litt i takt da...vi må følge med i verden vi og.*» Fra våren 2022 skal eksamen etter den nye læreplanen tas i et nytt gjennomføringssystem. Det betyr at eksamen vil være heldigital, både oppgaveutvikling, utprøving, gjennomføring og sensur blir digital (Utdanningsdirektoratet, 2022).

5.4 Problemstillingen - Hva vektlegges av læreren når elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet skal vurderes?

Det er mange formål knyttet til vurdering i skolen, lærerens vurderingspraksis er ett av flere forhold som kan bidra til elevenes læring, men den kan både hemme og fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kunnskap som eleven tilegner seg gjennom vurdering, brukes i det videre læringsarbeidet (Black & William, 1998). Anne legger vekt på at tilbakemeldingene hun gir ikke skal være til å ta feil av, hun formulerer seg på en slik måte at det skal være enkelt for eleven å forstå hva hen må jobbe med til neste gang det skal skrives en tekst. I tillegg velger hun å kommentere på alt av feil i teksten. Elever ønsker å få vite hvordan de kan forbedre arbeidet sitt, slik at de kan gjøre det bedre til neste gang, men de dveler ikke ved det de har gjort før. Tendensen er at elevene er fremtidsfokuserte. De er oppmerksomme på at de har hatt dårlige prøveresultater tidligere, men vil bevege seg framover og lære nytt fagstoff. Forutsetningen for å gå videre er at innsatsen de har gjort før, blir behandlet med respekt. Kritikk oppfattes som unødvendig, omstendelig, personlig og sårende. Elevene forventer å gjøre feil, og de ønsker å rette opp disse feilene, men de er følsomme for hvilken atmosfære kritikken blir gitt under. Intensjonen om å gi støttende kritikk blir oppfattet som en evaluering av person i mottakerens øyne. Dilemmaet blir at elevene ønsker og har behov for informasjon om «hvor de skal gå videre», mens lærerne ofte handler som om de hjelper elevene ved å gi negative tilbakemeldinger (Hattie & Yates, 2014, s. 108). I tilbakemeldingene sine skriver Anne minimum to ting som er bra i teksten, da vet hun at hun har skrevet noe som er bra. I samtalen hun har med eleven etterpå starter hun alltid med å spørre eleven hva som var bra i teksten, siden hun vet at hun har sagt noe som er bra. Negative tilbakemeldinger kan være problematiske for elevene. Dersom elevene finner kommentarene irrelevante for hvordan de kan komme seg fremover, kan de velge å ignorere lærerens innholdsrike kommentarer på skriftlig arbeid. Prinsippet «negativ virker sterkere enn positiv» betyr at man mentalt balanserer en negativ hendelse opp mot kanskje fire eller fem positive hendelser. Når elevens arbeid kritiseres, kan antallet negative kommentarer lett overstige antallet positive hendelser, det kan føre til trøbbel for eleven (Hattie & Yates, 2014, s. 108).

Berit er ikke opptatt av å kommentere på absolutt alt i en elevtekst, som regel velger hun seg ut to områder å kommentere. Hun ser ikke hensikten med å fylle marginen med kommentarer. Hun sier at i forkant av et skrivearbeid er det et veldig tydelig forarbeid, i teksten til eleven kan hun da kommunisere med eleven om dette forarbeidet de har gjort. Slike kommentarer

kan tyde på at det til en viss grad har foregått en form for undervisvurdering mens eleven har skrevet teksten, siden hun minner eleven på hva de har snakket om tidligere. En skriveprosess er delt inn i ulike faser, førskrivingsfasen, skrivefasen, revisjonsfasen og slutføringsfasen. De ulike fasene krever ulike strategier, og har hvert sitt fokusområde. For eksempel, så er det ikke fokus på rettskriving og ordvalg før i slutføringsfasen (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2020, s. 22). Når elevene får tilbakemelding i løpet av denne skriveprosessen, er av betydning. Timing, spørsmål om tilbakemeldingens form og balansen mellom ros og kritikk er faktorer som avgjør om tilbakemeldingene virker læringsfremmende eller ikke (Kvithyld & Aasen, 2012). Det kreves ulike former for kunnskap for å bli en god skriver, men kunnskaper om tekst og skriveprosesser blir først nyttige når man forstår hvordan de kan brukes i ulike kontekster (Iversen & Otnes, 2021, s. 26). Vygotskij (2004, s. 15) presenterte sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling, det har ført til begreper som «scaffolding». Gjennom voksehjelp kan barnet lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet lå utenfor barnets mestringsområde. For å bygge et hus trengs det stillas, men når huset er ferdig kan stillaset fjernes.

En skriveprosess deles gjerne inn i fire faser, elevene trenger støtte og veiledning gjennom hele denne prosessen. Vurderingen som både Anne og Berit gir er med på å gi elevene er strategier for hvordan de de kan skrive en tekst neste gang, spørsmålet er om vurderingen har god nok overføringsverdi til neste tekst som kanskje har en annen sjanger. Det kommer ikke fram i intervjuene om elevene til Anne og Berit også er innom revisjonsfasen eller slutføringsfasen når de skriver en tekst. Undervisvurdering bør bli gitt underveis i skriveforløpet og ikke etterpå. Det er rimelig å anta at det antageligvis skjer en del i forhold til framovermeldinger når elevene arbeider med tekster, men fokuset ser ut til å være på det ferdige produktet. Hverken Anne eller Berit forteller om prosessorientert skrijving eller at elevene skal revidere tekstene sine før de kommer fram til et endelig sluttresultat, men forteller om en vurdering av elevtekster som går i en summativ retning.

Argumentene for å skille revisjonsfasen fra slutføringsfasen er flere, siden lærerens respons har en tendens til å fokusere på formalia i tilbakemeldingen. Det første Anne legger merke til og kommenterer på når hun åpner en tekst, er naturlig nok overskriften. Selv om hun kommenterer på struktur og avsnitt, har hun også et gjennomgående fokus på rettskriving og grammatikkfeil i teksten. Formativ vurdering forutsetter blant annet at elevene får en tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og at eleven er involvert i eget læringsarbeid blant annet ved at de vurderer eget arbeid og egen utvikling

(Håland, 2021, s. 207). Annes elever vurderer sin egen tekst etter at de har fått den tilbake, og da etter en matrise hvor de skal vurdere seg selv etter kommentarene de har fått på teksten. Det mangler noen momenter i forhold til de ulike fasene i skriveprosessen, som revisjonsfasen og slutføringsfasen, det virker ikke som elevene har gått gjennom disse fasene med teksten sin. Berit velger seg ut noen områder hun fokuserer på i vurderingen, i tillegg til vurderingskriteriene som elevene har vært med på å utarbeide, men heller ikke her er det snakk om at elevene er innom revisjonsfase eller slutføringsfase.

Bueie (2015) fant i studien om betydningen av skriftlige lærerkommentarer for elever på ungdomstrinnet at de er begrenset siden de gis som en kommentar på et sluttprodukt. Selv om elevene har en viss forståelse for vurderingene de får, så har de bare en svak formativ funksjon i det videre skrivearbeidet siden elevene kun følger det som eksplisitt forventes av dem. Anne opplever at elevene har ulikt fokus på vurderingene de får eller om de er interessert i å diskutere oppgaven sin med lærer *«så har vi en samtale om det de sier, i alle fall de som vil. Jeg bruker å si at dette er frivillig og cirka halvparten, i hvert fall, bruker å komme for at de gjerne vil diskutere noe, og da er vi stort sett enig»*. Berit opplever at *«elevene bryr seg ikke om disse sirlige kommentarene. For dem vil bare ha et resultat, ikke sant»*. Hun opplever at de elevene som er mest opptatt av karakterer og tilbakemeldinger er de elevene som har seks i alle fag. Elever som ikke ligger på det nivået, er ikke like motiverte til samtaler om tilbakemeldingene de får. Tilbakemeldinger er de mest vanlige funksjonene for vellykket undervisning og læring. Målet med tilbakemeldinger er å redusere gapet mellom der eleven «er» og der eleven «er ment å være», altså avstanden mellom tidligere og nåværende prestasjoner og mestringskriterier (Hattie, 2013, s. 168). Det sier seg selv at det ikke er spesielt motiverende for eleven å ha en samtale om en tekst hen har fått en toer på.

Stillasbygging er den støtten eleven trenger for å utføre en oppgave, på sikt vil eleven kunne løse oppgaven uten denne formen for støtte. Det handler om at et barn gjennom voksehjelp kan lære å utføre en oppgave eller løse et problem som i utgangspunktet lå utenfor barnets mestringsområde (Vygotskij, 2004, s. 15). Berit gjennomfører fagdager sammen med elevene sine, på slike dager får elevene samarbeide så mye de ønsker, lese korrektur for hverandre og få så mye hjelp de ønsker underveis av lærerne. Fokuset med fagdagene var ikke produktet de leverte til slutt, men prosessen underveis der de fikk snakket om læring, prosess og strategier. Berit opplever en positiv respons fra elevene sine på slike dager, de føler at de får fordypet seg i et tema, med god tid til å jobbe med det i samarbeid med de andre elevene i klassen. Hensikten med formativ vurdering er å hjelpe eleven til innsikt i oppgaveløsning, samtidig

som den skal hjelpe eleven til å bli bevisst på sine læringsstrategier. Formativ vurdering griper inn i læreprosessen, den forutsetter at læreren er aktiv før oppgaven ferdigstilles og er med på å gi eleven en pekepinn på hva eleven trenger å jobbe mer med. Når Berit gjennomfører fagdager med elevene sine, hvor vurderingen skjer underveis i opplæringen, er responsen fra elevene at de det var noen veldig fine dager og at de gjerne vil jobbe slik flere ganger.

Resultatene av analysen peker i retningen om at erfaring har betydning når lærere skal vurdere elevtekster. For Anne er det tryggest å følge «loven», hun støtter seg til LK20 og er positiv til hvordan de nye eksamensformene er utviklet. Berit er positiv til fagfornyelsen og bryter sånn sett med en «fordom» om at lærere med lang fartstid er reformtrette. Hun er mer enn gjerne med på den utviklingen som skjer, men hun klarer ikke helt å se at den nye eksamensformen står i stil med LK20 og stiller store spørsmålstegn ved sammenhengen mellom de to. Det er en del likheter, men også flere ulikheter mellom de to lærerne som har deltatt i denne studien. Det merkes at den ene læreren har langt mer erfaring enn den andre læreren. I forhold til den nye eksamensformen i norsk, så mener Anne at det ikke er noe som er problematisk med den i det hele tatt og at oppgavene de jobber med i løpet av skoleåret passer til de nye eksamensoppgavene. Berit med lengst fartstid mener det motsatte. Som nevnt tidligere, så opplever hun at eksamensformen ikke står i stil med fagfornyelsen og de nye læreplanene. Hun frykter at denne forskjellen skal gå ut over elevene når de en dag skal sitte alene på eksamen.

6.0 Avsluttende refleksjoner.

Denne masteroppgaven har opplagt noen helt klare begrensninger, for det første så er det kun to lærere som deltar i undersøkelsen, videre så er de på helt ulike nivåer når det kommer til erfaring og vurderingskompetanse. Likevel er det greit å ta med seg at det er to norsklæreres opplevelser og meninger som kommer fram i denne masteroppgaven, og selv om de bare er to, så er det fortsatt et lite bidrag til det store bildet. De har bidratt med og delt av sin kunnskap fordi de begge er opptatt av å dele av sine erfaringer til det store fellesskapet. Jeg takker dem for det. Fagfornyelsen er ennå ung, det er fortsatt behov for mer forskning på dette området, det er i alle fall denne masteroppgaven et bevis på.

Det er interessant å få innsikt i to norsklæreres erfaringer og meninger knyttet til vurdering for skriving og hvordan deres tanker er rundt dette temaet. Det er ikke noe oppsiktsvekkende nytt jeg får ut av intervjuene, men en verdifull innsikt i forhold til disse to lærernes hverdag på ungdomstrinnet. Det er ingen enkel oppgave å måle en lærers kompetanse, og det er heller ikke det som er meningen med denne studien. Det handler om å sette et fokus på hvordan vurdering egentlig foregår i skolene i dag. Er vurderingene gode nok? Denne studien gir et lite bidrag til det og viser at lærere gir grundige og planlagte vurderinger til elevene sine, men den kommer stort sett i etterkant av skriveoppgaven. En summativ vurdering på en skriveoppgave virker mot sin hensikt, siden eleven allerede er på vei å lære noe nytt når han får tilbake den vurderte skriveoppgaven. Formativ vurdering og underveisvurdering skjer mens eleven jobber med teksten, altså underveis i arbeidet, men tilsynelatende så er ikke eleven innom hverken revisjonsfasen eller slutføringsfasen i arbeidet sitt med skriftlige tekster. Det blir for meg naturlig å stille spørsmål om læringsutbyttet til elevene blir godt nok. Vurdering praktiseres med ulike metoder. Det vil også si at elever rundt om i Norge mest sannsynlig får temmelig ulike vurderinger, og selv om det er noe ambisiøst å forvente at alle norsklærere skal ha like forutsetninger for hvordan de gir tilbakemeldinger, så bør man kanskje se nærmere på hva et tolkningsfellesskap kan bidra med. «Jo flere kokker jo mere søl» er det noe som heter. Jeg tror ikke det er tilfellet for et tolkningsfellesskap, lærere har mye å lære av hverandre, og i vurderingssammenheng kan det kanskje til slutt være bra for eleven.

Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C.P. (Red). (2021). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bergesen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20)*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Black, P.J. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
<https://www.proquest.com/docview/204052267?accountid=26469&parentSessionId=jcoSacQCXIckV8P%2FRUs%2B2xi4cIn651JMY%2BeWSNSi1MI%3D&pq-origsite=primo>
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9058-5>
- Blikstad-Balas, M. (2022). *Literacy*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/literacy>
- Brocks, K. (03.02.2022). Ikkje avlys eksamen. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-karoline-brocks-skole/ikke-avlys-eksamen/311206>
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/55722>
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding frå heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*.
<https://journals.uio.no/adno/article/view/1300/3926>
- Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.
- Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig kultur og demokratisk læringskultur (2. utg.)*. CAPPELEN DAMM AS.

- Eriksen, H. (2017). Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever?
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/61111>
- FN-Sambandet. Internasjonal dag for lese- og skriveferdighet. *FN-sambandet. United nations of association of Norway*. <https://www.fn.no/om-fn/fn-dager/kalender/internasjonaldag-for-lese-og-skriveferdighet>
- Gilje, G. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gilje, Ø. & Bjerke, Å. (2022). Hva er vurderingskompetanse? *UiO. Det utdanningsvitenskapelige fakultet*.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/vurdering/hva-er-vurderingskompetanse/index.html>
- Hagelia, M. (2021). Kjerneelementene – det virkelig nye i fagfornyelsen. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/kjerneelementene--det-virkelig-nye-i-fagfornyelsen/290318>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational research*, 77(1). <https://journals-sagepub-com.ezproxy.nord.no/doi/pdf/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere*. (I.C. Goevia, Overs.). CAPPELEN DAMM AS.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. (I.C. Goveia, Overs.) CAPPELEN DAMM AS.
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk. Korleis støtte elevane si skrivning i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, H.M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive*. Universitetsforlaget.
- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori. *Norsk forening for musikkterapi*. <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>

- Kristiansen, E.F. & Vestbø, K. (11.05.2022). Avlys eksamen for alltid. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/eirik-faret-sakariassen-eksamen-kari-vestbo/avlys-eksamen-for-alltid/321571>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). (T.M. Andersen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademiske. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier* (2. utg.). CAPPELEN DAMM AS.
- Kvithyld, T. & Aasen, A.J. (2012). Å skrive, det er å omskrive. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/a-skrive-det-er-a-omskrive/#:~:text=Selektiv%20respons%20inneb%C3%A6rer%20at%20man,%C3%A5%20nyttiggj%C3%B8re%20seg%20denne%20responsen.>
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringer*. Universitetsforlaget.
- Meld. St.28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Neteland, R. & Aa, L.I., (Red). (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nicolaysen, H.C. (17.03.2022). Endringer i læreplaner må innebære endringer i vurderingsformer. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-fagfornyelse-hege-nicolaysen/endringer-i-laereplaner-ma-innebaere-endringer-i-vurderingsformer/316555>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2020). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

- OECD. (2013). Skilled for life? Key findings from the survey of adult skills.
https://www.oecd.org/skills/piaac/SkillsOutlook_2013_ebook.pdf
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. CAPPELEN DAMM AS.
- Skar, G. & Tengberg. (Red.). (2013). *Läsning!* Svensklälarföreningen
- Skar, G.B., Aasen, A.J. og Kvistad, A.H. (2021). Ny eksamen i norsk er i tråd med Fagfornyelsen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-fagfornyelsen-norsk/ny-eksamen-i-norsk-er-i-trad-med-fagfornyelsen/278420>
- Skrivesenteret (2022) Å arbeide med skrivestrategier. *NTNU*.
<https://skrivesenteret.no/ressurs/a-arbeide-med-skrivestrategier/>
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 91. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *April 2022: Rapportering til kunnskapsdepartementet om koronasituasjonen våren 2022 – skolens arbeid med fagfornyelsen*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/april-2022-rapportering-til-kunnskapsdepartementet-om-koronasituasjonen-varen-2022--skolens-arbeid-med-fagfornyelsen/status-og-utfordringer-i-skolens-arbeid-med-fagfornyelsen-varen-2022/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Eksempeloppgaver i norsk 10.trinn*.
<https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/eksempeloppgaver/eksempeloppgaver-i-norsk/#a165602>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i norsk*. (NOR01-06).
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Temaene i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brugerundersokelser/om-temaene-i-elevundersokelsen/>
- Utdanningsnytt. (2022). *Udir skal prøve ut alternativer til dagens eksamen*.
Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/eksamen-utdanningsdirektoratet/udir-skal-prove-ut-alternativer-til-dagens-eksamen/318033>

Forskrift til opplæringsloven (2020). *Undervisvurdering*. (FOR-2006-06-23-724).

Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

Vygotskij, L.S. (2004). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informant

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva vektlegges av læreren når elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet skal vurderes?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hva norsklæreren legger spesielt vekt på når hen gir skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster, og hvilken strategi læreren bruker i vurderingsarbeidet. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er [REDACTED] og jeg skriver master i grunnskolelærerutdanningen [REDACTED]. Jeg er på mitt femte år i studiet, og er nå i gang med å skrive en fagdidaktisk master i norsk. I forbindelse med det trenger jeg å innhente datamateriale som skal danne grunnlaget for oppgaven min. Formålet med dette prosjektet er at det skal bidra til mer kunnskap, både for min egen del og forskningsfeltet. Jeg har selv jobbet som lærer i noen år, men er fortsatt relativt fersk på dette med vurdering, så å få denne muligheten til å gjennomføre et forskningsarbeid setter jeg stor pris på.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er [REDACTED] som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er [REDACTED], og fordi du passer til utvalgsriteriene. Du har enten mange års erfaring som norsklærer eller så er du nyutdannet. Et av utvalgsriteriene er også størrelsen på skolen og klassen, så enten jobber du

på en skole med store klasser, eller en fådelt skole med små klasser som kanskje er satt sammen av flere trinn.

Utvalget blir valgt ved at jeg på forhånd tar kontakt med skolen du jobber på, for å undersøke om det er noen ved skolen din som kan være interessert i å delta i forskningsprosjektet mitt. Det er planlagt at 2-3 lærere skal delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å intervju [REDACTED] når jeg skal innhente datamateriale til masterprosjektet mitt. I tillegg ønsker jeg at du skal gi lærerkommentar på et par elevtekster, hvor du underveis kommenterer hva som ligger bak lærerkommentarene dine, og hva du vektlegger når du skal gi respons på teksten. Det er ønskelig at den ene teksten er fra en elev du kjenner, mens den andre teksten får du tilsendt av meg og er skrevet av en elev du ikke kjenner. Dette arbeidet vil danne litt av grunnlaget for intervjuet. Intervjuet, som vil foregå etter at du har sett på elevteksten, vil ta mellom 30-60 minutter. Jeg gjør opptak, i tillegg til notater, av intervjuet, og vil derfor benytte meg av lydopptaker på mobil. Etter intervjuet vil det bli transkribert. Elevtekstene med kommentarer vil bli oppbevart i ei passord beskyttet mappe på min egen private pc, som bare jeg har tilgang til. For å få tilgang til elevtekster, vil jeg sende ut informasjonsskriv om prosjektet med samtykke av foresatte. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil være bare jeg som har tilgang til lydopptakene og elevtekstene. I etterkant av intervjuet vil jeg sende det transkriberte intervjuet til deg slik at du kan lese over informasjonen som du gir i prosjektet. Du kan da komme med endringer, rettelser eller be om at informasjonen du har gitt blir slettet. Lydopptaket vil bli lagret som en passordbeskyttet fil som kun jeg har tilgang til, dette for å ivareta konfidensialitet. Alle deltakere i prosjektet anonymiseres og vil derfor ikke kunne gjenkjennes. Alt datamateriale vil bli slettet etter prosjektslutt, som anslås å være rundt 15. juni 2022.

Masterprosjektet er meldt inn til personvernforbundet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er jeg som er behandlingsansvarlig og vil ha tilgang på opplysningene som kommer fram i intervjuet.

Lydopptaket vil bli lagret som en passordbeskyttet fil som kun jeg har tilgang til, dette for å ivareta konfidensialitet. Alle deltakere i prosjektet anonymiseres og vil derfor ikke kunne gjenkjennes. Navnet ditt og kontaktopplysninger vil holdes adskilt fra øvrige data.

Elevtekstene med kommentarer vil bli oppbevart i ei passord beskyttet mappe på min egen private pc, som bare jeg har tilgang til. Disse er anonymisert, det vil si at de blir samlet inn uten at de er merket med navn eller nummer. Du plukker selv ut den teksten som er kjent for deg, og unnlater å merke denne med navn når du leverer denne til meg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Da vil det jeg har av datamaterialet bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag [REDACTED] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

Vårt personvernombud [Redacted]

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva vektlegges av læreren når elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet skal vurderes?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å delta i å vurdere en elevtekst

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjonsskriv til elever og foreldre om deltakelse i forskningsprosjektet

«Hva vektlegges av læreren når elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet skal vurderes?»

Mitt navn er [REDACTED] og jeg skriver master i grunnskolelærerutdanningen [REDACTED] trinn ved [REDACTED]. Jeg er på mitt femte år i studiet, og er nå i gang med å skrive en fagdidaktisk master i norsk. I forbindelse med det trenger jeg å innhente datamateriale som skal danne grunnlaget for oppgaven min. Formålet med dette prosjektet er at det skal bidra til mer kunnskap, både for min egen del og forskningsfeltet. Jeg har selv jobbet som lærer i noen år, men er fortsatt relativt fersk på dette med vurdering, så å få denne muligheten til å gjennomføre et forskningsarbeid setter jeg stor pris på.

Prosjektet mitt går ut på å skrive om vurdering for læring, og hvordan lærerne arbeider med å gi vurdering på elevtekster i faget norsk. Det er derfor et behov for å innhente datamateriale som er basert på vurderingsarbeidet en lærer har i forhold til noen elevtekster. Jeg er dermed helt avhengige av å samle inn elevproduserte elevtekster, som læreren skal bruke i forbindelse med dette arbeidet.

Det vil ikke under noen omstendigheter bli samlet inn noen personopplysninger om elevene basert på tekstene, da disse vil være anonymisert for meg. Hverken skolens navn eller klassetilhørighet vil bli oppgitt i masteroppgaven.

Flere norsklærere har sagt seg villig til å delta som informant for mitt prosjekt, i tillegg til at de gir meg tilgang til deres tilbakemeldinger på noen elevtekster. Jeg trenger likevel en skriftlig tillatelse fra dere, og jeg ber dere om å fylle ut svarslippen og levere den til deres norsklærer innen 10.01.2022.

Alle personopplysninger vil bli anonymisert før jeg får elevtekstene, og jeg vil kun bruke elevtekster fra de som har sagt seg villig til å delta i prosjektet mitt. Elevtekstene vil bli overbrakt digitalt eller via ekstern harddisk. Elevtekstene vil bli oppbevart på en passordbeskyttet laptop under prosjektperioden. Elevtekstene vil bli slettet etter at prosjektslutt som er rundt 20. juni 2022.

Det er frivillig å delta

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

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.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du/dere har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

[Redacted]

Eller

[Redacted]

Vårt personvernombud [Redacted]

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med Vennlig hilsen [Redacted]

Samtykkeerklæring

Vennligst kryss av og lever tilbake til din norsklærer
Jeg samtykker til:

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

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

Elevens navn

Foreldre/foresattes underskrift

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Del 1: Bakgrunnsinformasjon

- Navn?
- Hvilken utdanning/kompetanse har du?
- Hvor lenge har du vært norsklærer?
- Hvilke(n) klasse underviser du i norsk?

Del 2: Hoveddel

Vurdering for læring

- Hva legger du i begrepet vurdering?
- Hva legger du i begrepet formativ vurdering?
- Hva legger du i begrepet summativ vurdering?
- Tanker om utviklingen fra summativ til normativ vurdering?
- Hvilken vurdering mener du har størst læringsfremmende effekt? Hvorfor?
- Hva legger du i begrepet tilbakemeldinger?
- Hva legger du i begrepet respons?
- Hva mener du er en god vurdering/respons/tilbakemelding?
- Hva legger du vekt på i vurderingen du gir til eleven? Har du noen tanker om hva som bør vektlegges i en skriftlig vurdering?
- Føler du at fagfornyelsen har påvirket hvordan du gir vurdering og respons?

Vurdering i praksis

- Hvordan planlegger du responsen du gir?
- Hva mener du er viktig å tenke på når du skal gi respons på en elevtekst?
- Er det noe du har et særlig fokus på når du gir respons?
- Hvordan går du fram når du gir respons? (start, fokus, mål, kriterier, forutsetninger)
- Benytter du deg av skrivesirkelen når du vurderer et elevarbeid?
- Vurderer du teksten som helhet eller deler du opp teksten og vurderer elementene hver for seg?
- Har du noen tanker om hvordan et tolkningsfellesskap kan fungere i grunnskolen?

Fagfornyelsen

- Hvordan forstår du fagfornyelsen og det den sier om vurdering og respons?
- Har fagfornyelsen påvirket hvordan du vurderer elevtekster? Har den ført til en endring på hvordan responsen blir gitt?

- Har du noen tanker rundt om fagfornyelsen ført til en mer dialogbasert dialog rundt vurdering? Hvordan foregår i så tilfelle dette i praksis?
- Hvordan har praksisen vært gjort før, og hvordan har fagfornyelsen ført til en endring i praksisen?
- Hvordan har lang fartstid endret vurderingspraksisen?
- Hvordan oppleves endringene som har blitt gjort gjennom årene, og med fagfornyelsen?

Fagfornyelsen i praksis

- Hvordan er fagfornyelsen implementert?
- Settes det av tid til arbeid med fagfornyelsen? Hvordan organiseres det?
- Hvordan jobbes det med å utvikle en forståelse for en ny læreplan?
- På hvilken måte har du jobbet med fagfornyelsen, og har noe av det arbeidet vært knyttet opp mot vurdering?

Avslutning

- Oppsummering
- Er det noe du vil legge til? Har du noe du vil tilføye rundt dette temaet?

Vedlegg 4: Kvittering fra NSD

04.01.2022, 11:28 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer
476914

Prosjekttittel
Hva vektlegges av læreren når elevenes skrivekompetanse på ungdomstrinnet skal vurderes?

Behandlingsansvarlig institusjon
[Redacted] Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
[Redacted]

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student
[Redacted]

Prosjektperiode
23.08.2021 - 20.06.2022

Vurdering (2)

04.01.2022 - Vurdert

Personvern tjenester har vurdert endringen registrert 02.01.2022.

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 med vedlegg den 03.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

Vi legger til grunn at Nettskjema-diktafon er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson : Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

17.12.2021 - 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 17.12.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagere (lærerne) i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 20.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes 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 foresatte 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 lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemalerverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!