

Har tilbakemeldingen kraft?

En kvalitativ studie av norsklæreres vurderingspraksis i skriftlig på ungdomstrinnet

Inger Johanne Alsaker

UND 350 - Masteroppgave i læring og undervisning

Vårsemesteret 2015

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN



Avdeling for lærarutdanning og idrett



Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er tilbakemelding rettet mot norskskriftlige tekster på ungdomstrinnet.

Målet med undersøkelsene har vært å se hvordan lærerne forstår vurdering som et læringsfremmende redskap, og hvordan dette kan være med å øke elevenes skrivekompetanse i norsk. Undersøkelsens metode er kvalitativ med delvis strukturerte intervju av fem norsklærere på ungdomstrinnet. Disse jobber på samme skole og er forespurt via rektor på skolen.

Lærernes forståelse av vurdering for læring drøftes med utgangspunkt i prinsippene for vurdering for læring slik de er fremstilt på Utdanningsdirektoratet sine sider (Udir, a) og i Forskrift til opplæringslova (KD, 2006). Videre drøftes lærernes arbeid med vurdering opp mot den teoretiske modellen for læringsfremmende tilbakemelding (Figur 1), teori om læringsdyn og motivasjon.

Lærernes forståelse fremstår noe fragmentert. De har jobbet med mål og kriterier for måloppnåelse, og slike delprosjekt kan være med å forklare en fragmentert bevissthet. De møter til en viss grad krav og forventninger i forskriftene til vurdering (KD, 2006).

Studien argumenterer for at lærerne er opptatt av å klargjøre oppgavemål for elevene sine. Videre er de opptatt av at elevene skal få tilbakemelding som kan få dem videre. Disse tilbakemeldingene kommer for det meste i skriftlig form, og retter seg stort sett mot oppgavenivå, mindre mot prosess og selvreguleringsnivå. Egenvurdering ser ut til å være innarbeidet minst to ganger i året i tilknytning til utviklingssamtalene. Tilsynelatende brukes vurderingsinformasjonen i liten grad til å justere undervisningen for å få med seg flere. Elevene deltar ikke i stor grad i vurderingsprosessen, men forsøkes tas med i generelle vurderingssamtaler. Elevene fremstår som motiverte for den enkelte skriveoppgave og skriver bedre tekster med lærernes måte å arbeide på, men med manglende elevmedvirkning, vil ikke graden av indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000) og dermed selvregulering hos elevene øke.

Viktige utfordringer videre ser ut til å ligge i en bevisstgjøring av lærere rundt betydningen av og funksjonen til egenvurdering og medelevvurdering som viktige ledd i læringsarbeidet. Det ser ut til å mangle noe på helhetstanken slik mine resultat fremstår.

Abstract

The theme for this master thesis is feedback on Norwegian middle school student texts.

The aim of the thesis is to see how teachers understand the effect feedback can have as a tool for learning and how this can contribute to elevate the competence of the students in written language. The methodological approach of this research is qualitative, with partially structured interviews of five teachers in Norway. The informants all come from the same school, and was asked via their principal to attend the survey.

I discuss the teachers understanding of assessment for learning related to the principles presented on Utdanningsdirektoratet (Udir, a), also stated in Forskrift til opplæringslova (KD, 2006). This relates further up to the theoretical model of feedback to enhance learning (Figure 1), learning theories and theories of motivation.

The teachers understanding appear to be at bit fragmented. They have worked with goals and criteria for achievement, and such subprojects can contribute to explain their fragmented awareness. They partially meet the requirements and expectations stated in Forskrift til opplæringslova (KD, 2006)

The research argues that teachers aim to clarify task goals for their students. Furthermore they see it as important to give feedback on the student draft to drive their learning further. Mostly the feedback is written text directed at the task level, less at the process level and the self-regulation level. Self-assessment seems to be incorporated in association with student conference twice a year. Apparently the information regarding assessment is rarely used to alter the teaching in order to reach more students. The students rarely seem to participate in assessing themselves and each other, but are sometimes part of assessment discussions in general. The students appear to be motivated for each writing task, probably related to thorough pre-writing activities. However, the lack of participation in their own learning argues that the level of intrinsic motivation (Ryan and Deci, 2000) and self-regulation does not increase.

Further challenges will be to increase teacher conscience regarding the importance and purpose of self-assessment and students assessing each other in learning activities. My survey indicates that teachers miss out on the total picture.

Forord

Som norsklærer leter jeg etter den optimale måten å fremme elevenes skrivekompetanse på. Særlig med mange elever i norsk har behovet for å vite at arbeidet man gjør er læringsfremmende fått stadig mer å si, og gjennom dette arbeidet har jeg oppnådd større innsikt i vurdering som verktøy for å heve kompetansen til elevene mine.

Det har vært en kronglete vei frem mot målet og tidvis en opplevelse av å ikke ha kontrollen på det man holder på med. Noe av grunnen til dette kan være at studiet har foregått ved siden av full jobb. Til tross for utfordringene har prosessen vært svært lærerik, og jeg har samtidig lært mye om min egen praksis som blir nyttig i arbeidet videre med vurdering.

Jeg vil takke veilederen min Ingrid Syse for god veiledning og mange oppmuntrende ord på veien. Du har gitt meg større innsikt i meg selv og hjulpet meg på en måte som har økt forståelsen min for egne evner i en slik prosess.

Underveis har jeg fått hjelp av kolleger som har lånt ut opptakerutstyr og lært meg bruken av dette, kolleger som har stilt opp på pilot underveis og ellers de rundt meg som har støttet meg i ord og gjerninger. Jeg takker selvfølgelig informant skolen som stilte opp, rektor som undersøkte muligheten for å finne informanter ved skolen samt fristilte disse til intervju. Jeg vil også takke kontormedarbeider ved skolen som hjalp meg med data fra Elevundersøkelsen 2013 og selvfølgelig til informantene som stilte opp i sin hektiske hverdag.

Skolen min har lagt maksimalt til rette innenfor sine rammer. Dette har hjulpet godt underveis. Mine medstudenter har også vært en god støtte underveis disse tre årene, med mye latter og god prat under studieoppholdene i Sogndal.

Jeg vil konkludere med at jeg med dette prosjektet har lært mye nytt som jeg nå vil strebe etter å implementere i arbeidet med elevenes læringsarbeid.

Florø, 14. mai 2015

Inger Johanne Alsaker

Innhold

Sammendrag	ii
Absract	iii
Forord.....	iv
1. Innledning.....	3
1.1 Bakgrunn for studien.....	3
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål med avgrensninger	4
1.3 Vurderingens ulike formål.....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	5
1.5 Forskning på vurdering – mitt bidrag.....	5
2. Teori	7
2.1 Ulike læringssyn	7
2.2 Motivasjonsteori med vekt på Ryan og Deci.....	8
2.3 Tilbakemeldingens kraft.....	10
2.3.1 Tilbakemelding på selve oppgaven elevene skal løse.	12
2.3.2 Tilbakemelding på prosessen.....	13
2.3.3 Tilbakemelding på selvreguleringsnivå	14
2.3.4 Tilbakemeldinger på selv-nivået	17
3. Metodiske valg	20
3.1 Valg av metode.....	20
3.1.1 Bakgrunn for valg av metode	20
3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju	21
3.1.3 Utvalg av informanter	23
3.1.4 Gjennomføring av intervjuene	24
3.1.5 Lydopptak og transkribering	26
3.2 Intervjuanalyse.....	27
3.2.1 Meningsfortolkning.....	27
3.2.2 Forståelse og forforståelse.....	28
3.3 Forskningsetikk.....	29
3.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	30
4. Resultat.....	32
4.1 Hvordan forstår lærerne vurdering?	32

4.2 Hvordan gir lærer tilbakemelding på skriftlige tekster til enkeltelever?	35
4.2.1 Førstekastet	35
4.2.2 Andreutkastet.....	38
4.3 Hvordan legger lærer til rette for elevsentrert læring?	39
4.3.1 Egenvurdering	39
4.3.2 Kameratvurdering	40
4.3 Hva lykkes lærerne med og hvilke utfordringer har de?.....	41
4.4 ANALYSE	43
5. Drøfting	44
5.1 Hvordan forstår lærerne VFL?	44
5.2 Tilbakemelding på utkast	46
5.2.1 Tilbakemelding rundt mål	47
5.2.2 Tibakemelding på elevens ståsted og veien videre.....	49
6. Konklusjon	54
7. Veien videre	56
8. Litteratur	57
Vedlegg 1: Intervjuguide	60
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	62

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Etter tolv år som norsklærer på ungdomstrinnet, er arbeidet med vurdering blitt stadig mer interessant. Det er mange utfordringer rundt vurderingsarbeid og jeg er nysgjerrig på hvordan andre lærere jobber med tilbakemelding i norsk for å fremme læring.

Det er stort fokus på vurdering i norsk skole. Med Kunnskapsløftet fulgte en overordnet målsetting at elevenes læringsutbytte skulle økes (Udir, 2010). I St.mld. nr. 16 (2006-07) ...*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* pekte Kunnskapsdepartementet på utfordringer knyttet til individuell vurdering, blant annet manglende kompetanse og praksis av individuell vurdering som skal fremme læring. St.mld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* snakket blant annet om stor variasjon i læreres tilbakemelding til elevene på ungdomstrinnet (s. 30). Som en følge av dette ble Forskrift til Opplæringslova (KD, 2006) revidert i 2009 med flere presiseringer rundt individuell vurdering (Udir, 2010).

For å øke kompetanse blant lærerne har Utdanningsdirektoratet satt igang flere satsinger. Prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009) hadde fokus på å utvikle kjennetegn på måloppnåelse for gjennom dette å oppnå større grad av felles vurderingspraksis (Udir, 2009). Videre har prosjektet *Vurdering for læring* (2010-2014) forsøkt å implementere kjennetegn på måloppnåelse og skape større forståelse for undervisningsvurdering som et redskap for å fremme læring hos den enkelte elev (Udir, 2011). Gjennom denne satsingen har Utdanningsdirektoratet laget egne nettsider for lærere til hjelp i vurderingsarbeidet (Udir, a). Stortingsmelding 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter- Ungdomstrinnet* pekte på utfordringer rundt motivasjon og mestring for ungdomsskoleelever. Målet med satsingen på ungdomstrinnet er å gjøre undervisningen mer praktisk og variert, dermed også mer motiverende og relevant. Ungdomsskolesatsingen har fokusert på klasseledelse og en elevaktiv skole med vekt på grunnleggende ferdigheter i alle fag. Også her finnes en ressurside til hjelp for lærerne (Udir, b).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål med avgrensninger

Følgende problemstilling er utgangspunkt for masterarbeidet:

Hvordan gir norsklærere tilbakemelding på skriftlige tekster? I hvilken grad kan dette bidra til å øke elevenes skrivekompetanse?

Forskningsspørsmålene danner bakgrunn for intervjuguiden:

1. Hvordan forstår lærerne vurdering?
2. Hvordan arbeider de med vurdering for å fremme skrivekompetanse?
3. Hva opplever lærerne å lykkes med? Hvilke utfordringer har de?

Det er lærerperspektivet jeg undersøker. Det er deres fortellinger om hva de gjør og hva de opplever å lykkes med som ligger til grunn. Undersøkelsen er foretatt på ungdomstrinnet.

Feedback eller tilbakemelding brukes om en annen i denne oppgaven. Begrepene indikerer at man gir melding til den lærende om gapet mellom det som skal læres og det som er lært. Derfor bruker man ofte fremovermelding for å illustrere at det også skal inneholde råd for veien videre. Jeg legger i det at tilbakemelding eller feedback inneholder begge deler.

1.3 Vurderingens ulike formål

Vurdering for læring - All vurdering som skjer før sluttvurdering kalles *underveisvurdering*:

”Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring” (KD, 2006, § 3-11). *Formativ vurdering* sier noe om funksjonen vurderingen har; å forme videre læring, mens *underveisvurdering* indikerer et tidsaspekt og ikke nødvendigvis former elevens videre læring (Smith, 2011; Engh, 2007). Derfor blir formålet med vurderingen viktig å ha klart for seg. Black og William (1998) problematiserer også formativ vurdering og sier at det ikke kan kalles formativ vurdering før elevene har klart å gjøre seg nytte av tilbakemeldingen og gjennom den forbedret egen læring. Dette understreker viktigheten av at lærer sammen med elev finner veien sammen i læringen.

Vurdering av læring – elevene skal klassifiseres for videre skolegang. De får en *sluttvurdering* i de ulike fagene. Dette skal skje ved avslutningen av opplæringen, altså ved utgangen av tiende klasse og på hvert trinn på videregående opplæring (KD, 2006, § 3-17). *Summativ vurdering* er vurdering av oppnådd læring, men kan samtidig brukes formativt.

Vurdering som læring handler om elevens evne til å vurdere eget og andres arbeid. Her er betydningen av egenvurdering trukket frem som et viktig redskap for å hjelpe elevene til å utvikle metakognisjon, der de reflekterer over og slik lærer om egen læring. Hopfenbeck (2014) viser også til verdien i informasjonen egenvurdering byr på for å oppklare eventuelle misforståelser hos elevene.

I rapporten videre vil jeg bruke følgende forkortelser rundt vurdering av (VFL), for (VAL) og som (VSL) læring.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres teori rundt læringssyn, motivasjon og forskning på tilbakemelding. I kapittel 3 redegjør jeg for og drøfter metodiske valg. Kapittel 4 presenterer empirien og avsluttes med en analyse av disse mens kapittel 5 drøfter funnene knyttet opp til teori og forskning. I kapittel 6 konkluderer jeg utfra problemstillingen og i kapittel 7 vises veien videre.

1.5 Forskning på vurdering – mitt bidrag

Vurdering er et stort forskningsfelt både nasjonalt og internasjonalt. Et søk på Oria gir over 10000 treff bare i Norge.

John Hattie er en anerkjent New-Zealandsk utdanningsforsker som har samlet over 800 metaanalyser i en studie. Denne viser og rangerer faktorer som eksisterer i skolen og hvilken effekt de ulike faktorene har på elevers måloppnåelse (Hopfenbeck, 2014). Han konkluderer blant annet med at feedback har stor påvirkning på læring og skrev sammen med Helen Timperley en forskningsartikkel om tilbakemelding som redskap for å fremme læring (Hattie og Timperley, 2007).

Andre store internasjonale navn er Paul Black og Dylan Williams (Black og William, 1998; 2004) som gjennom sin forskning har sett på hvordan formativ vurdering i større grad kan fremme læring. I Norge har Kari Smith forsket mye på vurdering og motivasjon (Smith, 2007; 2009; 2011). Olga Dysthe har forsket en del på prosessorientert skriving og læring i et fellesskap (Dysthe, 2001) og Therese Hopfenbeck (2011; 2014) har skrevet flere artikler og bøker om strategier for læring og selvregulering av læring. Flere av disse navnene ligger inne på Utdanningsdirektoratet sine ressursider for vurdering (2014).

Assessment Reform Group (ARG, 2015) bestående av britiske forskere, har utfordret måten vi tenker og praktiserer vurdering på. De har gjennom studier vært opptatt av at praksis relaterer seg til forskning som viser hva som virker. Målgruppen har vært utdanningspolitiske styresmakter og de har jobbet sammen med lærere og skoleledere for å fremme vurdering knyttet opp mot elevens læring. De kom frem til ti prinsipper for å styrke elevers og lærlingers forutsetninger for å lære (ARG, 2002), og Kunnskapsdepartementet har samlet hovedfokuset fra dette arbeidet i 4 prinsipper som står nedfelt i Forskrift til opplæringslova (KS, 2006). De danner også utgangspunkt for Utdanningsdirektoratets sin ressurside for Vurdering for Læring (Udir, a). Elever lærer når de:

1. Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. (Udir, 2011).

I 2012 kom 2. delrapport fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen* (NTNU og SINTEF, 2012). I denne studien er fokuset i all hovedsak rettet mot vurderingspraksiser i skolen og elevens opplevelse av læringsprosesser i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving. I norskfaget ble det konkludert med at bruk av eksplisitte mål og kriterier har blitt en etablert praksis, men elevene blir i liten grad involvert i å utforme dem. Norskfaget har fremdeles et sterkt fokus på summative vurderingspraksiser, og få av lærerne i undersøkelsene praktiserte skriveundervisning som krever medelevrespons, revidering og bearbeiding av tekster. Det samme gjald prosessorientert skrivepedagogikk. Skoler som hadde deltatt i prosjektet *Vurdering for læring* viste større bevissthet rundt delkompetanser elevene skal tilegne seg og er i større grad i stand til å bruke vurderingspraksiser i ulike tidsspenn for å følge opp elevenes læringsprosesser. Dette kom tydeligst frem på barnetrinnet. De oppsummerer med å si at det er ønskelig med mer formativ vurdering i norskfaget, både innenfor lesing og skriving.

Mine undersøkelser spisses mer inn mot den konkrete tilbakemeldingen lærerne gir til elevene på skriftlige tekster og hvordan dette møter intensjonene med tilbakemelding slik de blir presentert av John Hattie og Helen Timperely i artikkelen *The Power of Feedback* (Hattie og Timperley, 2007). Forståelsen til lærerne ses opp mot lover og forskrifter for vurdering og de 4 prinsippene for vurdering som skal fremme læring (Udir, 2011).

2. Teori

Hovedteorien jeg bruker i min fremstilling er motivasjon med vekt på Ryan og Deci (2000). Bakteppet for undersøkelsen er læring, og siden læring må være motivert for å kunne skje, vil dette innbefatte mye som har betydning for å lykkes som lærer. Videre ser jeg på forskning som viser hva som er nyttig for at læring skal finne sted. I og med at problemstillingen spisses mot vurdering i norsk skriftlig handler det om hvordan lærere gir tilbakemelding med det mål å utvikle elevenes skrivekompetanse. Hattie og Timperley (2007) sin modell for tilbakemelding som skal fremme læring blir derfor et naturlig utgangspunkt. Jeg skal drøfte problemstilling opp mot nevnte teori og forskning. Jeg har valgt tre ulike innganger til å forstå læring. Disse tas opp igjen i drøftinga.

2.1 Ulike lærings syn

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005) vet vi ikke nøyaktig hvordan mennesket lærer. Ulike teorier om læring er derfor grunngitte antakelser om læring. Behavioristiske teorier har tradisjonelt fokusert på læring som endring av atferd og mindre på tenkning og refleksjon. Disse teoriene fokuserer mer på betingelser for læring enn på hva som skjer mentalt når læring finner sted og har en grunnleggende idé om at læring skjer gjennom assosiasjon. Derfor er tenking og refleksjon lite fremtredende. Disse teoriene blir gjerne knyttet til summativ vurdering, man måler hva elevene har lært (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Element av denne forståelsen ser en fremdeles igjen i skolen i dag og i skoledebatter.

Kognitive teorier er opptatt av kunnskap, persepsjon, tolking, oppfatning og forventning – kognitive prosesser. Disse teoriene tar opp spørsmål både om hva som skjer når læring finner sted, og hva som er gode betingelser for læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Siden kognitive prosesser er viktige for læring fordrer dette at elevene reflekterer over egen læring. Vurdering bærer preg av enveiskommunikasjon da det er lærer som vurderer elev, men i sosio-kognitive teorier vil vurdering i et samspill få større plass.

Sosiokulturelle teorier betrakter læring som et sosialt fenomen. Olga Dysthe (2001) argumenterer sterkt for at samspill og læring er knyttet sammen i det hun går inn i begrepene sosial og kultur slik: "På den eine sida betyr "sosial" at vi alle er forankra i ein kultur og i eit fellesskap, og måten vi tenkjer på og handlar på er i alle situasjonar påverka av denne kulturforankringa. På den andre sida betyr "sosial" det å ha relasjonar til og vere i interaksjon med andre menneske" (Dysthe, 2001, s. 11). I denne tradisjonen står Lev Vygotsky og den nærmeste utviklingssonen sterkt. Han legger vekt på at elevene kan strekke seg langt om det

blir lagt til rette for det og målet er at elevene etterhvert skal klare mer uten støtte fra andre (Vygotsky, 1978). Dialogen er viktig da den lærende gjennom samtale og imitasjon kan klare mer enn alene. Forskjellen fra Vygotskys tid til i dag er at man legger mer vekt på samspill elevene imellom i tillegg til samspill lærer-elev. Et viktig prinsipp for undervisning og læring her blir at fra å fortelle elevene hva de skal gjøre, skal det legges til rette for støtte som gjør at elevene selv finner ut hva de skal gjøre, gjerne sammen med andre elever i dialog (Dysthe, 2001). Elevene skal derfor være aktive i læring og vurdering, det er da utvikling skjer. Kunnskapsløftet (KD, 2006) er de to sistnevnte retningene tydeligst representert.

2.2 Motivasjonsteori med vekt på Ryan og Deci.

Richard Ryan og Edward Deci skiller i sin artikkel *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions* (2000) mellom ytre og indre motivasjon og ser på spenningsfeltet mellom og innenfor disse to formene for motivasjon.

Deres teori om selvbestemmelse (Ryan og Deci, 2000a) refererer til indre (intrinsic) motivasjon som en handling basert på interesse eller lyst. Ytre (extrinsic) motivasjon knytter de til et resultat utenfor individets indre krefter. Om en elev gjør lekser kan det være fordi han er redd for å få kjeft for ikke å ha gjort dem, eventuelt ros fra læreren for å ha gjort en god jobb, ytre motivert. Eller den samme eleven kan gjøre lekser fordi han eller hun elsker faget, indre motivert. De ser likevel et spenningsfelt mellom disse to ytterpunktene. Handlinger kan skyldes følelse av plikt, en aktivitet kan være nødvendig og/eller ses som verdifull selv om den ikke er lystbetont (Ryan og Deci, 2000).

Siden forskningen er kommet frem til at indre motivasjon resulterer i læring og kreativitet av høy kvalitet, er det spesielt viktig å finne de kreftene og faktorene som oppmuntrer fremfor undergraver denne formen for motivasjon (Ryan og Deci, 2000). Dette har tradisjonelt i forskningen stått som en kontrast til ytre motivasjon, sistnevnte knyttet til Skinner og belønningsteorien innenfor behavioristiske teorier (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Han så all oppførsel som resultat av belønning. Ved indre motivasjon lå belønningen i aktiviteten. Likevel sier Ryan og Deci (2000) at ytre motivasjon kan være mangefasettert og kraftfull i sin form: "The real question concerning nonintrinsically motivated practices is how individuals acquire the motivation to carry them out and how this motivation affects ongoing persistence, behavioral quality, and well-being (Ryan og Deci, 2000a, s. 71). Læreres møte med alle elevene hver dag, greier ikke å fremme den indre motivasjonen hos alle elevene til enhver tid. Derfor er

man opptatt av å finne former for ytre motivasjon som også kan fremme læring, gjennom å aktivisere elever og gi dem noen valgmuligheter.

Indre motivasjon blir regnet som viktig. Fra vi er barn er vi drevet av en lyst til å utforske, vi er nysgjerrige og lekne uten at det henger en belønning og venter. For å øke ferdigheter og vokse som mennesker er vi avhengige av å handle utfra den indre interessen (Ryan og Deci, 2000). På den ene siden finnes indre motivasjon inne i mennesket, men man ser det også som et samspill mellom aktivitet og individ. Med det utgangspunktet har enkelte forskere definert indre motivasjon som avhengig av en interessant oppgave. Andre har sett på tilfredsstillelsen ved å utføre en bestemt oppgave som et resultat av indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000).

Ryan og Deci (2000) har to innfallsvinkler til indre motivasjon. De forklarer som nevnt over, indre motivasjon som atferd som springer ut av interesse. Atferden er ikke avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser. På den andre siden ser de indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov. Disse er behov for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Når de kombinerer disse to tilnærmingene betyr sistnevnte at disse psykologiske behovene må dekkes om interessen og lysten skal vedvare og gjentas. Snur vi det på hodet kan indre motivasjon fremmes dersom elevene får være med å bestemme, når man stimulerer deres følelse av kompetanse og sørger for at elevene føler tilhørighet i klassen eller gruppen (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

Ryan og Deci (2000) legger mest vekt på selvbestemmelse og skiller mellom aktiviteter som er selvbestemte og aktiviteter som utføres på grunn av ytre påvirkning. Selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll og fremmer indre motivasjon. Aktiviteter som skyldes ytre påvirkning regnes som ytre kontroll og til mer som er kontrollert av ytre faktorer jo mer undergraves indre motivasjon. Kompetanse oppleves som tilfredsstillende og gir dermed lyst til å gjenta en aktivitet (Ryan og Deci, 2000a). Om elever føler de ikke behersker en aktivitet, vil de heller ikke ønske å delta. Det tredje behovet, tilhørighet, mener de ikke er avgjørende for motivasjon i alle sammenhenger. Da ser de på aktiviteter vi gjerne utfører alene fordi vi ønsker det slik, det er selvvalgt. I en skoleklasse vil det likevel argumenteres sterkt for aktiviteter som tilfredstiller behovet for sosial tilhørighet eller sosial inkludering (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

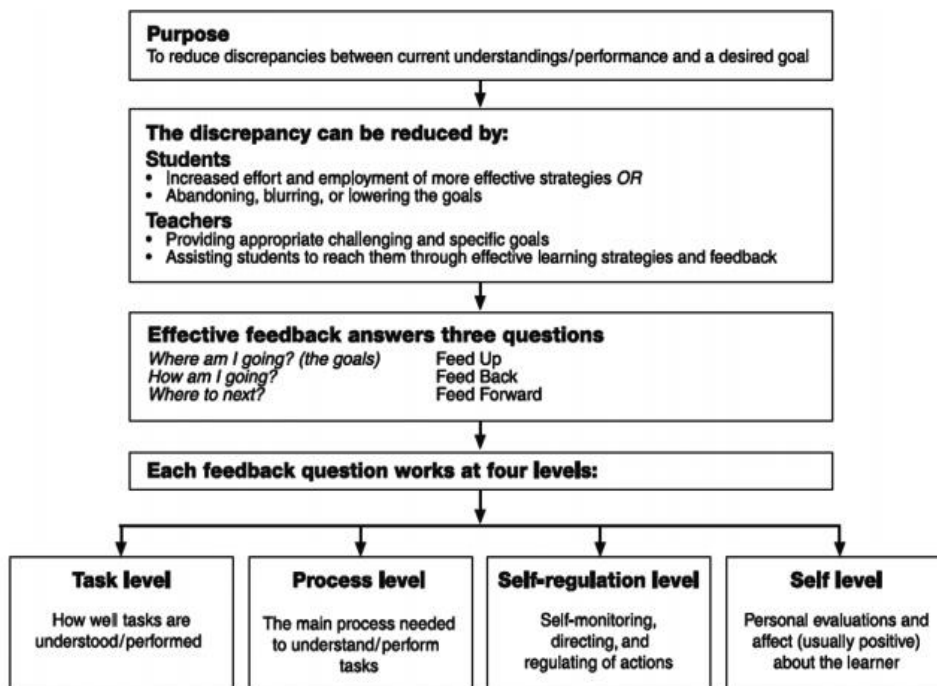
Skaalvik og Skaalvik (2005) viderefører implikasjoner av selvbestemmelsesteorien i skolen. Slik de ser det må derfor elevenes gis en viss grad av medbestemmelse rundt innhold og arbeidsformer. De ser tilpasset undervisning (passelige utfordringer) som en nøkkel til indre motivasjon. For vanskelige oppgaver gir ingen følelse av mestring, men det skal heller ikke

være for rutinepreget. Det må også skapes et godt og inkluderende læringsmiljø der elevene gis reelle oppgaver.

Motivasjon i vurderingssammenheng vil handle om hva den lærende gjør med vurderingen de opplever (Smith, 2011). Hun sier at vurderingen er som et toegget sverd: den kan fremme motivasjon og læring om den er tilpasset formålet, situasjonen og eleven selv. Men den kan også virke negativt på motivasjonen om den er gjort på en standardisert og uprofesjonell måte (Smith, 2011, s. 225). Hattie og Timperley (2007) kommer inn på lærings syn knyttet til feedback i sin modell (Figur 1) og sier at deres fremstilling ikke kan sammenlignes med en behavioristisk input-output modell, altså at så lenge jeg som lærer har sagt hva eleven skal gjøre for å komme videre er min jobb gjort. Kulhavy i Hattie og Timperley (2007) sier videre at tilbakemelding ikke nødvendigvis styrker læringen da eleven av ulike grunner kan velge ikke å bruke hjelpen til videre læring. Snur vi det på hodet kan også elevene søke tilbakemelding, og noen ganger oppdager elever hva som skal til for å komme videre uten å være bevisst hva som skjer (Kulhavy i Hattie og Timperley, 2007, s. 82). Sistnevnte knytter seg til tanken om elevene som selvregulerte i læringsprosessen. Teorier rundt dette anerkjenner at alle kan lære gjennom hardt arbeid og kunnskap om strategier de kan benytte i arbeidet sitt. Innenfor et sosio-kognitivt forskningsperspektiv vil fokus nettopp ligge på menneskers tanker og forståelse av egen læring og strategiene følger denne tankegangen (Hopfenbeck, 2014).

2.3 Tilbakemeldingens kraft

“Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative” (Hattie og Timperley 2007, s.81). Forskerparet John Hattie og Helen Timperley fra New Zealand har gjort en analyse av forskning på tilbakemeldinger og effekten dette kan ha på læring og elevers prestasjoner. Funnene er skjematisk fremstilt i en teoretisk modell.



Figur 1. A model of feedback to enhance learning (Hattie og Timperley, 2007, s. 87).

Figur 1 identifiserer tilbakemelding på ulike nivå i læreprosessen og påpeker viktigheten av å se alt i sammenheng. Om lærer presenterer et mål og med det ser seg ferdig, mangler den informasjonsflyten som er nødvendig (derav pilene i figuren). Øverst handler det om målet med tilbakemeldingen, nemlig å redusere avstanden mellom det elevene kan og det de skal lære. Dette kan gjøres av eleven gjennom å øke innsatsen, eventuelt kombinert med endrede strategier. Alternativt kan elevene senke kravene til seg selv og/eller se bort fra målet som viktig å nå. For lærer sin del handler det om å legge til rette for videre læring gjennom å klargjøre mål elevene kan strekke seg mot og støtte læringen gjennom effektive strategier og tilbakemelding. Når elevene får tilbakemelding skal den knyttes til målet, hvor den lærende befinner seg i forhold til målet og hvordan den lærende skal komme seg videre. I siste instans skal disse igjen knyttes mot fire nivå; oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personlig nivå.

Målet er at elever skal nå nivået om selvregulert læring, der behovet for lærers eller andre elevers støtte minker i takt med deres utvikling av metakognisjon.

Dette arbeidet er presentert i artikkelen *The Power of Feedback* (Hattie og Timperley, 2007). Artikkelen baserer seg på mye forskning som er gjort, og derfor vises det dels til andre forskere i den videre presentasjonen av artikkelen.

2.3.1 Tilbakemelding på selve oppgaven elevene skal løse.

Denne formen for tilbakemelding er ifølge Hattie og Timperley (2007) mest vanlig og handler stort sett om hvorvidt en oppgave er forstått. Den ser i tillegg på kvaliteten i gjennomføringen av oppgaven. De kaller det også korrigerende feedback. Tilbakemelding på oppgave gir gjerne instruksjoner om å finne mer, annen eller riktig informasjon til arbeidet: "Du må skrive mer om tiden før andre verdenskrig". Om det i tillegg blir forklart at dette er viktig fordi...vil elevene kunne overføre korrigeringen til senere arbeid med lignende type oppgaver. Smith (2009) omtaler det også som nyttig tilbakemelding, særlig hvis lærer kommenterer positive trekk, og samtidig viser veien videre. Hun sier videre at reell ros åpner elevenes filter for å ta imot og lære av konstruktiv kritikk. Ros som ikke er reell har liten effekt på læringen. Det samme gjelder fokus på mindre relevante detaljer som elevene ikke senere kan gjøre bruk av i læringsarbeidet. Det er viktig at lærer fokuserer på det som er viktig i ethvert stadium av en oppgaveprosess, og ser bort fra feil som er uvesentlige eller som kan tas tak i senere (Smith, 2009; Hattie og Timperley, 2007).

Dersom elever mangler den kunnskapen de trenger for å lære, mener forskerne at mer instruksjon er veien å gå fremfor tilbakemelding på det de har gjort. De vil da være opptatt av prøving og feiling uten å komme nærmere strategier for å utvikle hypoteser om sammenhengen mellom undervisning, tilbakemeldinger og den planlagte læringen: "Feedback aimed to move students from task to processing and then from processing to regulation is most effective" (Hattie og Timperley, 2007, s. 91). Om tilbakemeldingen blir gitt på individuelt nivå, sikrer det i større grad at eleven oppfatter tilbakemeldingen som viktig enn om dette gjøres i gruppe. Da kan eleven relatere tilbakemeldingen til ikke å gjelde seg selv, men heller andre i gruppa.

Til slutt ser Hattie og Timperley (2007) på karakterer brukt i tilbakemelding på oppgave, og mener det er tydelig vist gjennom forskningen at kommentarer er mer effektive enn karakterer, for videre læring; både karakter alene og karakter og kommentar hadde mindre effekt enn kun kommentarer. R. Butler i Hattie og Timperley (2007) kom frem til at karakterer kan øke engasjementet hos elevene, noe også Ryan og Deci (2000) argumenterer for, ytre motivasjon, men at dette har liten innvirkning på elevenes evne til ytelse på andre områder/i andre situasjoner. Black m. fl. (2004) poengterer at karakterer på et arbeid ikke gir elevene noe å jobbe videre med, men også at kommentarer må utvikles slik at elevene velger å ta de med videre i arbeidet og komme nærmere målet. Det er derfor ikke nok at en har skrevet en kommentar.

Gjennomgangen av litteraturen på dette området viser altså at tilbakemelding på oppgave fungerer godt når eleven har misforstått oppgava, slik at det fører til økt forståelse og endring i strategivalg. Det fungerer ikke like godt der elever har manglende forståelse for det som skal gjøres. Da er det bedre med videre instruks. Tilbakemelding bør gis individuelt og primært uten karakter for å ha ønsket effekt.

2.3.2 Tilbakemelding på prosessen

Tilbakemelding på dette nivået handler om strategier og valg elevene gjør i arbeidet med en oppgave og skal hjelpe elevene til å vurdere hvorvidt valgt fremgangsmåte er nyttig til ulike typer oppgave. Den skal hjelpe dem å reflektere over prosessene som skal føre dem nærmere målet, inkludert å søke hjelp utenfor seg selv.

Hvorvidt elevene forsøker å endre fremgangsmåte eller strategi handler ifølge Hattie og Timperley(2007) om hvorvidt de ønsker å komme nærmere målet eller redusere avstanden mellom hva de kan og målet de skal nå. De ser gjerne på mulighetene for å nå målet ved å legge ned en større innsats, endre/ redusere mål de skal nå eller planen de har lagt for å nå målet.

Hattie og Timperley (2007) ser på forholdet mellom tilbakemelding på oppgavenivå og på prosessnivå som målrettede tiltak på ulike nivå der sistnevnte skal lede til en dypere forståelse av læring: "A deep understanding of learning involves the construction of meaning (understanding) and relates more to relationships, cognitive processes, and transference to other more difficult and untried tasks" (s. 93). Tilbakemeldinger på prosess synes mer effektive enn på oppgavenivå når målet er å styrke elevenes forståelse av egen læring. Lærerens oppgave blir å vise den enkelte elev veien mot målet ved hjelp av hint, stille spørsmål og diskutere.

Forskningen viser at begge nivåene; prosessnivå og oppgavenivå ofte utfyller hverandre godt og kan behøves for elevenes videre utvikling: "The latter can assist in improving task confidence and self-efficacy, which in turn provides resources for more effective and innovative information and strategy searching"(Early m.fl., 1990 i Hattie og Timperley 2007, s. 93). De ser likevel at tilbakemelding på prosess er mindre vanlig. Hvordan elevene jobber, om arbeidsmåten er mer eller mindre effektiv, fremheves som viktig med det mål for øyet at elevene skal bygge opp gode læringsstrategier for livslang læring (Smith, 2009). I arbeidet med læringsstrategier blir det derfor ikke nok å vise dem ulike måter å arbeide på, men også følge dem gjennom prosessen og vurdere hvordan de løser oppgaver ved hjelp av valgt strategi.

Tilbakemelding på dette nivået går mer i retning av at elevene minnes på strategi de kan bruke for å utvikle arbeidet sitt videre.

Hattie og Timperley tydeliggjør viktigheten av tilbakemelding på prosessnivå som mest nyttig når den hjelper elever til å forkaste hypoteser og gir dem tips til videre søkeaktiviteter og endrede strategier. Aller best fungerer det når elevene klarer å ta det med seg videre til andre, mer komplekse oppgaver senere. De oppnår dermed større forståelse for egen læring, mer selvtillit i oppgaveløsning samt vilje til å investere mer tid og krefter i eget arbeid.

2.3.3 Tilbakemelding på selvreguleringsnivå

Her handler det om tilbakemelding på selvreguleringen av læringsprosessen, altså hvordan eleven arbeider strategisk mot læringsmål. Tilbakemelding på dette nivået går mer i retning av at lærer kan vise tilbake til tidligere arbeid der eleven mestret deler av strukturen, for eksempel å lage innledning til en tekst. Dette viser at lærer har oversikt og setter elevene i stand til å se sammenhengen i læringsarbeidet.

Hattie og Timperley (2007) snakker om ulike aspekt som styrer effekten ved denne tilbakemeldingsformen. Det handler om elevens evne til å reflektere over egen fremdrift og vurdere seg selv. De må videre være villig til å søke tilbakemelding og forholde seg til denne. Hvorvidt de kjenner seg trygg på det de arbeider med og vet når de er i mål spiller også inn, samt hvordan de forholder seg til å lykkes/mislykkes og på hvilket nivå de søker hjelp. Ifølge Bråten (2002) er selvregulert læring: "... læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv" (s. 164).

I Hattie og Timperley (2007) sin studie viste det seg at dette var en mindre vanlig tilbakemeldingsform, noe som igjen kan henge sammen med manglende bruk av tilbakemelding på prosess. Når elever har bygget seg opp evnen til å vurdere eget arbeid og søke informasjon om eget arbeid, vil de være i stand til å nyttiggjøre seg tilbakemelding på selvreguleringsnivå, men dette må også læres.

Noen elever har flere strategier de tar i bruk og greier å velge det som passer den aktuelle oppgaven. Andre kan ingenting om det, eller er seg ikke bevisst hva dette handler om, og derfor sier Hopfenbeck (2014) det er viktig å få tak i hva elevene kan om dette gjennom samtaler i klasserommet og organisere undervisningen slik at elevene kan være ressurser for hverandre. Hopfenbeck (2014) mener at klasser som lykkes godt med VFL ofte har ulike former for egenvurdering og parvurdering integrert i undervisningen. Hun sier videre at gjennom disse aktivitetene kan lærer bli klar over hvor elevene befinner seg i læringen og kan dermed justere

sin undervisning etter det. For at elevene skal bli klar over hvilke strategier som kan hjelpe dem videre i læringen og øke graden av selvregulering, er det essensielt at de får et eierforhold til prosessen; fra individuell målsetting til vurdering av egen utvikling. Dette er ofte fraværende i skolene, da mange mener prosessen med å utvikle dette hos elevene tar for mye tid, tid en ikke tør å investere (Smith, 2009).

Hopfenbeck (2014) viser gjennom sitt doktorgradsarbeid (2006) sammenhengen mellom undervisning, vurdering og læringsstrategier. Elevene velger strategier utfra måten de blir vurdert på:

Dersom lærere setter fokus på å kunne reflektere og stille kritiske spørsmål i samfunnsfag, men deretter gir skriftlige prøver utelukkende med faktaspørsmål, vil mange elever i større grad vektlegge faktakunnskapen og nedtone arbeidet med å være kritiske til det de leser (Hopfenbeck, 2014, s. 89).

Eksempelet over illustrerer en undervisning der forventninger om vurderingspraksis ikke blir fulgt opp, og dermed kommer i konflikt med utvikling av elevenes selvregulering og elevaktivitet i vurderingen, og i stedet for å utforske stoffet velger mange elever å sikre seg på prøver som skal telle til standpunkt (Hopfenbeck, 2011; Hopfenbeck og Lillejord, 2103).

Hattie trekker frem hvor viktig fokus på faglige aktiviteter er, særlig aktiviteter som utfordrer elever til å tenke over hvordan de leser og skriver (utvikling av metakognisjon) og aktiviteter som inkluderer diskusjoner, gjerne i samarbeidslæring og parvurdering (Hopfenbeck, 2014, s. 11). Engh (2007) refererer til Black m.fl. (2002) som gjennom sitt arbeid kom frem til noen viktige konklusjoner, blant annet at "Elevenes vurdering av hverandre ble betraktet som uvurderlig, antakelig fordi jevnalderspråk og sosial jevnbyrdighet resulterte i at de i større grad åpnet seg for kritikk, enn om tilsvarende hadde kommet fra lærer" (s. 111).

Hattie og Timperley (2007) mener mange klasserom ikke har kultur for læring gjennom feil, men at elever svarer kun når de vet at svaret er riktig. Elever og studenter har som oftest en innstilling i retning av at lærer skal definere og vise dem veien videre. Selvregulering utvikler seg naturlig med alderen, eldre elever kan vurdere konsekvens og strategier bedre enn yngre elever, men skolen skal hjelpe dem å utvikle disse ferdighetene.

I Forskrift til opplæringslova §3-12 er det trukket frem at elevene skal inviteres med i eget vurderingsarbeid og innta ei aktiv rolle, som del av underveivurdering. Hopfenbeck mener at

en gjennom aktiv bruk av egenvurdering kan sjekke ut elevenes forståelse av eget arbeid og lærerens vurderinger. Hun ser det som et viktig verktøy for å fremme vurdering for læring samtidig som det er en sentral del av det å være selvregulert (Hopfenbeck, 2011, s. 27). Videre deler Hattie og Timperley (2007) inn egenvurdering i selvvurdering og evnen til å lede seg selv i læringsarbeidet. Det første handler om evnen til å vurdere egne evner, kunnskapen en besitter og evnen til å reflektere over egen læring. Det andre handler som sagt om å kunne lede seg selv i læringsarbeidet gjennom planlegging, kursendring og strategivalg for å nå målet. Når elevene har tilstrekkelige metakognitive evner kan de selv vurdere hvorvidt de forstår det de skal gjøre, innsatsen og strategier som trengs for å gjøre det og hvorvidt de kommer nærmere målet.

Smith (2007; 2009) legger vekt på den elevaktive rolle i forhold til interesse for egen læring. Hun mener elevene må bli invitert til å mene noe om vurderingsformer, være med å utvikle vurderingskriterier til bruk i egenvurdering og bli invitert med i kameratvurdering. Da mener hun fokuset kan skifte fra det avsluttende målet til prosessen nødvendig for å nå målet og dermed skape en dypere forståelse av læringsmålet hos eleven. Dette stemmer da bedre med forståelsen av indre motivasjon; et ønske om å lære (Smith, 2007; Ryan og Deci, 2000).

For å unngå at elevene utvikler uhensiktsmessige læringsstrategier må tilbakemeldingene relateres til elevenes læring, ikke til det som bidrar til ytre motivasjon: "On the flipside, undeserved success feedback increases outcome uncertainty and can lead to increases in self-handicapping strategies" (Hattie og Timperley, 2007, s. 95). "En elev som føler seg trygg, er en elev som tør ta sjanser til å møte nye utfordringer, noe som står sentralt i positive læringsprosesser" (Smith 2009, s. 26). "Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave" (Bandura 1994, s. 1). Lærer kan i stor grad bidra til elevenes mestringsforventning gjennom sitt arbeid i klasserommet, men det krever kunnskap rundt mange sider ved det å være elev (Hopfenbeck, 2011). Smith (2009) konkluderer med at hver elev i samarbeid med lærer derfor må få konstruktive, informative tilbakemeldinger. Lærer må signalisere tro på at eleven kan ved å oppmuntre og tilpasse, veilede og støtte. Dermed, sier hun, er prisen elevene betaler vel verdt fordi de får en følelse av fremskritt. Dersom elever gjentatte ganger kun får negative opplevelser, vil de velge å legge energi i det som gir glede og positiv respons; fra signifikante andre. I en gitt periode er det gjerne venner.

Når elever søker hjelp deler Hattie og Timperley (2007) dette inn i to kategorier; elever som ber om tips for å komme seg videre; referert til som "instrumental helpseeking" og elever som vil ha svaret for å slippe å jobbe mer; referert til som "executive helpseeking". For å lære opp

elevene til å søke "instrumental help" i større grad, må vi være var for de faktorene som går på selvtillit og tro på suksess, siden de spiller inn i elevenes måte å søke hjelp på. Elevenes behov for "executive help" fordrer hjelp mer på oppgave og prosessnivå enn på selvreguleringsnivå, og det er konkludert med i deres artikkel at det meste av tilbakemeldingene lærere gir elevene, går på oppgave eller personlig nivå.

Hattie og Timperley viser oss dermed at tilbakemelding på selvreguleringsnivå retter seg mot måten elevene jobber mot et mål. For at dette skal fungere må elevene være i stand til å vurdere hva som skal til for å nå målet, kunne regulere arbeidet sitt underveis og spørre om hjelp når de trenger det, slik arbeidet til Hopfenbeck (2014) viser oss. Lærer de å se prosessen vil de i mindre grad etterspørre svaret, men mer søke veiledning for å nå målet (Hattie og Timperley, 2007). Tilbakemeldingen må få frem årsaker til at de lykkes / mislykkes. Når tilbakemelding retter seg mot evnen til å regulere prosessen med å løse en oppgave, kan det føre til at elevene også mener det er viktig å investere tid og krefter i en oppgave. Elevene må læres til å reflektere over egen læring, gjerne sammen med andre elever.

2.3.4 Tilbakemeldinger på selv-nivået

Personlige tilbakemeldinger som «flink jente» eller «flott innsats» gir uttrykk for positive og noen ganger negative vurderinger av personen som har utført en oppgave.

Tilbakemeldinger rettet mot person fører sjelden til økt innsikt i egen læring, selv om innholdet ofte er rosende. Denne type tilbakemelding svarer sjelden på de tre nøkkelspørsmålene, og slik kan tilbakemelding på person ende opp med å virke demotiverende. Slike tilbakemeldinger sier gjerne ingenting om oppgava og fører sjelden til mer innsats eller større forståelse av egen læring: "The information has too little value to result in learning gains" (Hattie og Timperley 2007, s. 96). De mener likevel det er viktig å skille mellom ros rettet mot person ("flink jente") og ros rettet mot prosess og innsats rundt oppgava ("Jeg ser du har utviklet teksten videre utfra tipsene jeg ga deg"). Der ser de at det kan ha en viss effekt. Man kan altså oppnå mer ved å rose at elevene har benyttet tips eller annen informasjon fra lærer eller lagt ned ekstra god innsats for å nå målet.

Smith (2009) sier at reell ros åpner for at elevene kan ta til seg konstruktiv kritikk og dermed utvikle seg. Hun påpeker også at ros som ikke er reell, og mindre viktige detaljer i tilbakemeldingen som elevene ikke får bruk for i senere oppgaver, har liten verdi. Slik åpner hun for at ros kan være en dørråpner for elever som er i prosessen med læring slik at de lettere tar til seg konstruktiv kritikk og bruker den til videre utvikling.

Det er viktig at lærer signaliserer forventning om at elevene kan, fremfor mer eller mindre tåkete kommentarer som "flott resultat". Elever som ikke møter forventning kan miste motivasjon av at lærer roser det de greier uten innsats, enn om de får den rosen etter å ha lagt ned en viss innsats. De viser igjen til andre undersøkelser som indikerer at særlig eldre elever tolker ros fra lærer;

..older students perceived praise after success and neutral feedback after failure as an indication that the teacher perceived their ability to be low. When given criticism after failure and neutral feedback after success, they perceived that the teacher had estimated their ability to be high and their effort low (Hattie og Timperley, 2007, s.97).

Behovet for å forklare et resultat knyttes gjerne til egenskaper hos eleven selv. I verste fall kan det lede til lært hjelpeløshet og sammenligning med andre (Hattie og Marsh i Hattie og Timperley, 2007). Som nevnt tidligere kan elever velge ulike strategier i forhold til mål som skal nås; en strategi er å senke forventningene til seg selv, færre eller enklere mål; altså en degradering av læringen.

Black m. fl. (2004) trekker frem kraften i formativ vurdering brukt riktig som utgangspunkt for å skape en kultur for suksess der alle elevene tror de kan. Gjennom konkrete tilbakemeldinger som peker på hva som skal til for å komme videre i læringsprosessen mener forfatterne at elever aksepterer vilkårene og jobber videre med oppgaven. Det er viktig å ikke la tilbakemeldingene bli farget av snakk om evner, konkurranse og sammenligning med andre, men vise den enkelte veien videre til målet. "Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparison with others" (Black m. fl, s. 84).

Gjennomgang av litteraturen til Black og William samt Hattie og Timperley viser oss dermed at denne typen av tilbakemelding sjelden er effektiv siden den som oftest ikke svarer på de tre spørsmålene belyst innledningsvis. Det er viktig at tilbakemelding retter seg mot oppgave fremfor mot person. Med feil fokus i tilbakemelding søker elevene å unngå risikoen involvert i utfordrende oppgaver gjennom å minimere innsatsen, endre mål og i større grad frykter de å mislykkes.

Dette viser til Lev Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen:

«It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86).

Den proksimale eller nærmeste utviklingszone er ifølge Vygotsky (1978) der lærer må stimulere eleven til å arbeide aktivt sammen med andre for gjennom dette å utvikle evnen til å klare oppgaven på egenhånd. Implisitt i dette ligger at alle har evnen til å utvikle seg, og det bærer med seg en oppfatning av tilpasset opplæring; eleven skal strekke seg gjennom undervisningen og gjennom dette utvikle metakognitive ferdigheter; evnen til å reflektere over egen læring.

3. Metodiske valg

Noen problemstillinger er mer åpne enn andre og kan derfor dekkes gjennom ulike metodiske tilnærminger. Grønmo (2004) sier at det uansett er problemstillingen som ligger til grunn for metodiske valg i etterkant.

Jeg ønsker å ta et steg ut av egen praksis og oppnå en større forståelse for vurdering som et verktøy i utviklingen av elevens skrivekompetanse i norskfaget. Problemstilling: **Hvordan gir norsklærere tilbakemelding på skriftlige tekster. I hvilke grad kan dette bidra til å øke elevenes skrivekompetanse?**

3.1 Valg av metode

3.1.1 Bakgrunn for valg av metode

En kvantitativ forskningsstrategi søker å beskrive virkeligheten med utgangspunkt i tall. En kvalitativ strategi søker informasjon om virkeligheten uttrykt i ord (Grimen, 2004). Befring (2007) ser skillet som henholdsvis et studium der informantene og deres meninger og oppfatninger av verden rundt seg står i fokus, versus problemfelt der variabler og kvantitative størrelser står i fokus. Videre ser han kvalitativ forskning som dynamisk der en kan samhandle med informant, mens det i kvantitativ forskning blir lagt vekt på formelle, strukturerte og standardiserte tilnærmelser.

Formålet med min studie var å få økt innsikt i og forståelse for tilbakemelding som et verktøy for å fremme elevenes skrivekompetanse. Lærernes opplevelse av å lykkes og utfordringer de møter i arbeidet med vurdering er individuelle opplevelser. Om jeg var ute etter å måle frekvensen i bruk av fagsamtaler eller andre vurderingsaktiviteter forskningen sier gir resultater, ville kvantitative undersøkelsesformer passet best.

Da jeg er ute etter læreres perspektiv på vurderingsarbeid som fremmer læring, trenger jeg å gå mer i dybden. Thagaard (2013) fremhever at kvalitative metoder går i dybden og legger vekt på mening og prosesser som er kontekstavhengige. Med dette som utgangspunkt valgte jeg kvalitativt intervju som metode der intervjuguiden åpnet for lærernes egne historier innenfor tema. Jeg ønsker å få frem den enkelte lærers opplevelse av praksis. Jeg kunne tatt i bruk observasjon i tillegg for å se hvordan forståelse og praksis henger sammen, men vurdering av skriftlige tekster foregår lite i selve klasserommet og dette ville dessuten tatt mye tid jeg ikke hadde.

En ulempe med kvalitative undersøkelser er at en ikke kan generalisere på et bredt grunnlag. Jeg kan altså ikke presentere en objektiv sannhet, men vise utfordringer og tanker rundt praksis på en utvalgt skole. Det viktigste blir å gjøre undersøkelsene så transparente som mulig. Jeg har valgt å diskutere utfordringene rundt mitt arbeid gjennomgående i kapitlet.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervju

”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 21). Målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer. Et kvalitativt forskningsintervju er ikke en dagligdags samtale mellom to personer, men kan ses som en profesjonell samtale da målet er å produsere kunnskap. ”Forskningsintervjuet er imidlertid en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet” (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 52). Forsker setter agendaen og informant kan selektivt informere. Hvordan kan jeg da være sikker på at det informant sier er ”sant”? Hvordan kan jeg sikre i størst mulig grad at min fortolkning av det som er sagt ivaretar den andres intergritet og selvforståelse? Som tidligere sagt er utforming av spørsmål et viktig forarbeid i så måte. Fanger spørsmålene opp det jeg faktisk ønsker å vite noe om? Med en fastlagt struktur kunne jeg sikret at alt som ble sagt var akkurat den type informasjon jeg var ute etter, men det hindrer samtidig at nye vinklinger dukker opp, og jeg kunne ikke definere på forhånd hva informant ville legge vekt på i sin opplevelse av verden. Her ligger mye av svakheten i mine undersøkelser; ikke godt nok gjennomtenkt hva jeg faktisk ville finne ut og dermed resultat som ikke nødvendigvis representerer et godt og fullstendig bilde av lærernes arbeid, men like fullt gir indikasjoner på hva de vektlegger i tilbakemeldinger til elevene.

Relasjonen en klarer å skape til informant blir viktig i denne kunnskapskonstruksjonen. Grimen (2004) deler problematikken inn i tre: typer av innstilling handler om hvilken holdning forsker har til de studerte sosiale aktørenes handlinger eller meninger. Videre handler det om hvordan forskerens begreper må forholde seg til de sosiale aktørenes egne begreper og hvordan forskerens forklaringer står i forhold til studieobjektene egne forklaringer. (s. 290). Alt dette krever en del av forskeren som deltager i forskningsprosessen. Den norske filosofen Hans Skjervheim (1996) tar opp dette med deltaker og tilskuer. I denne formen for samhandling, intervju, agerer mennesker sammen gjennom språket. Hvordan jeg stiller meg til det informantene sier, vil kunne påvirke resultatene av undersøkelsene. ”Det som det gjeld om, er ikke å komma ut av denne sirkelen, men å vera i han på rette måten. I siste instans er det eit spørsmål om den rette måten å vera med andre i verda på” (s. 44). I min iver underveis i intervjuene hendte det at jeg avbrøt informant og nærmest deltok i en diskusjon. Jeg ble mest

klar over omfanget av dette da jeg skulle transkribere intervjuene, og vurderte gjennomgående hva dette kunne ha å si for deres fortellinger. Grimen (2004) sier om deltakerholdning at intervjuer ser på informant som en mulig diskusjonspartner som kan stille seg kritisk til det jeg som intervjuer gjør. Hvordan informantene oppfatter meg som intervjuer kan farge det de sier til meg; svarer de det de tror jeg vil høre?

Informasjonen jeg samlet i undersøkelsene mine er relevante for problemstillingen og måten jeg har bearbeidet informasjonen skulle sikre at data blir gjennomarbeidet på en etterprøvbar og pålitelig måte. Dette mener jeg å ha dekket inn gjennom kritisk gjennomgang av eget arbeid samt tett samarbeid med veileder.

Design handler om undersøkelsens hva, hvem, hvor og hvordan (Thagaard, 2013). Gjennom intervju med hovedspørsmål knyttet til ulike kategorier åpnet jeg for at informantene fortalte fritt om sin livsverden i henhold til vurdering i norsk skriftlig. For å sikre at viktige moment ikke ble utelatt satte jeg også opp en sjekklister for meg selv knyttet til intervjuguiden. Ifølge Thagaard (2013) er et viktig moment ved kvalitativ forskning at designet gir grunnlag for fleksibilitet. Som forsker må en kunne endre fremgangsmåte om en ser at dataene en får tilgang til ikke vil føre til interessante resultater.

Jeg foretok et prøveintervju med en kollega der jeg ville teste ut intervjuguiden og få respons på innhold og gjennomføring av intervjuet. Da var intervjuguiden mer detaljert og i stedet for at han fortalte, stilte jeg mange spørsmål. Da ble mye av det han sa gjentatt, og følelsen jeg satt igjen med etterpå var at han kunne ha følt seg kikket over skulderen. Jeg tok dette opp med veileder og kom frem til at intervjuguiden heller skulle ha noen få åpne spørsmål som informantene kunne snakke fritt rundt. Jeg gikk inn i intervjuene med en følelse av ydmykhet og årvåkenhet for styrkeforholdet i en intervjusituasjon og håper informantene ikke følte seg kikket i kortene gjennom fortellingene sine. Da handler det også mye om hvordan spørsmålene stilles, og dette diskuterte jeg med veileder.

Dette kunne fungert godt om jeg hadde hatt bedre kontroll på veien intervjuene burde gå fremfor å være såpass åpen for hva lærerne selv definerte som viktig. Her ligger noe av problemet med at vi er kolleger, altså jobber med de samme utfordringene. Den største utfordringen ligger likevel i at jeg selv manglet den nødvendige oversikten over målet med undersøkelsene mine.

Jeg var ikke ute etter studier over tid med den hensikt å analysere årsak/virkningsforhold. Mine undersøkelser ble utført på ett bestemt tidspunkt og hadde som mål å finne kjennetegn ved lærernes praksis og i drøftingen se det i lys av vurdering for læring.

Et videre valg var om intervjuene skulle være individuelle eller foregå i gruppe. Kvale og Brinkmann (2012) beskriver fokusgruppeintervju som velegnet om en skal utforske nye områder, få frem mange synspunkt og tanker i en kollektiv ordveksling. Bakdelen er at det kan være vanskelig som uerfaren intervjuer å holde kontroll på intervjuforløpet. Intervjuutskriftene i etterkant kan lett fremstå kaotiske. Jeg ønsket å utforske den enkelte lærers tanker om vurdering, og la dem fortelle slik de selv ønsket. Jeg tenkte det da ville være lettere å holde kontroll på retningen i intervjuet. Da det ikke er nye områder innenfor forskningen min oppgave er vinklet rundt, mente jeg det beste var individuelle intervju.

Med tiden en har til rådighet i et slikt arbeid, er det vanskelig å lære det skikkelig. Derfor ble det viktig å forsøke å sikre god kvalitet på intervjuene så langt råd. Kvale og Brinkmann(2012) understreker viktigheten av kvalitet ved å si at alt som følger i etterkant er avhengig av denne kvalitetssikringen.

3.1.3 Utvalg av informanter

Ifølge Thagaard (2013) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger informanter som har kvalifikasjoner og egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver. Som det fremgår av innledningen, er mitt fokus på ungdomstrinnet. Datagrunnlaget består derfor av intervju av norsklærere fra en ungdomsskole. Jeg har brukt prinsippet om formålsutvalg i arbeidet. Med dette prinsippet søker jeg et utvalg som er tjenlig for formålet, men som ikke muliggjør generaliseringer på statistisk grunnlag. Jeg valgte ut en relativt stor ungdomsskole for å kunne skaffe 6 informanter til arbeidet. Siden jeg selv underviser på ungdomstrinnet er valg av skoleslag fundert i mitt ønske om å utvide den horisonten jeg selv er en del av.

Videre ønsket jeg et spenn i erfaringen informantene har med vurdering i norskfaget. Relativt ferske lærere har kanskje med seg et begrepsapparat fra utdannelsen som gir dem et annet utgangspunkt for refleksjon rundt egen praksis enn lærere som har lang erfaring i skolen og omvendt. Informantenes erfaring lå mellom ti og tjuer år, der den ene hadde det meste av sin erfaring fra barneskolen og derfor var ny på ungdomstrinnet. Informantene fordelte seg slik på trinn; en på åttende, en på niende og tre på tiende. Målet med dette var å se om de praktiserer og tenker ulikt på de forskjellige trinnene, men flere av dem fortalte om hele det

treårige løpet, da de stort sett følger elevene gjennom ungdomstrinnet. Jeg har foretatt en selvstendig analyse av intervjuene ut fra forskningsspørsmål.

Jeg ønsket å søke meg ut av egen kommune for å skape en tydeligere rolle som forsker, og ønsket å forholde meg til én skole av praktiske hensyn. Om det ikke gikk å få informanter fra én skole ville jeg søke meg ut til flere skoler. Jeg tok utgangspunkt i at seks informanter ville dekke behovet frem til metningspunktet (der flere intervju ikke vil tilføre vesentlig ny informasjon), men var åpen for at jeg måtte søke flere for å kunne si at behovet var dekket. Alternativt kan metningspunktet nås før alle intenderte intervju er gjennomført, og en vurderer da om det er hensiktsmessig å gjennomføre alle. Dette omtales av Kvale og Brinkmann (2012) som fallende utbytte; det er ikke noe fasitsvar på antall intervju en trenger, men at et inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser antyder færre, mer planlagte og gjennomarbeidde intervjuer enn mange.

Jeg kontaktet rektor ved skolen direkte og ba dem legge ønsket mitt frem for norskseksjonen ved skolen. Kvale og Brinkmann(2012) omtaler dette som avstand til intervjuperson. Dette kan sikre at informantene har fått tenkt seg om før de eventuelt svarer ja. På den andre siden kan skoleleder uttrykke forventning til deltakelse gjennom en slik måte å gjøre det på. Uansett tenker jeg at veien om rektor var nødvendig, da resultatene også ville si noe om skolens praksis. Jeg fikk napp på første forsøk og sikret alle seks informantene ved én skole. En av dem valgte å trekke seg fra undersøkelsene, og jeg vurderte om det var behov for å skaffe flere. Jeg valgte å gjennomføre de fem jeg hadde og se om de ga meg svar på det jeg lurte på. Opplevelsen jeg hadde etter fem intervju var at jeg hadde det jeg trengte. Om jeg skulle utvide måtte det bli fordi jeg skulle sammenligne skoler med hverandre.

3.1.4 Gjennomføring av intervjuene

Til grunn for forskningsintervjuene jeg skulle gjennomføre lå en intervjuguide (vedlegg 1). Denne inneholdt hovedkategorier av spørsmål jeg ønsket svar på, men ville også åpne for innspill fra informantene. Kulepunktene fungerte som ei sjekkliste for meg selv. Dette karakteriseres som en delvis strukturert tilnærming. På den måten kan forskeren følge informantens resonnement, men gjennom kategorier sikre informasjon om på forhånd fastlagte tema (Thagaard, 2013). Målet var å gå inn i intervjuene med en guide som sikret dekning av de områdene jeg ville se nærmere på, åpne for uforutsette vinklinger, men uten at jeg mistet fokus på utgangspunktet. Ifølge Kvale (2012) skal en guide inneholde de emner en ønsker å ta opp i intervjuene.

Jeg brukte mye tid på å komme frem til en intervjuguide som kunne la seg evaluere og analysere i etterkant. Jeg var ute etter lærernes beskrivelser av egen praksis og laget derfor åpne spørsmål som ga dem mulighet til å fortelle om vurdering i norskfaget. Svakheten i planleggingen og gjennomføringen av intervjuene var at jeg selv ikke hadde god nok kontroll på hva jeg ville finne ut. Dermed ble poenget med at de kunne snakke fritt heller forstyrrende. Jeg greide ikke å holde god nok kontroll med retningen intervjuene tok, samt at jeg tror informantene syntes det var vanskelig å fortelle fritt, siden flere sa jeg måtte stoppe dem om de gikk feil vei.

Hovedspørsmålene i intervjuguiden danner videre utgangspunkt for analyse og drøfting, primært knyttet opp mot Hattie og Timperley (2007) sine fire nivå tilbakemelding kan rette seg mot. Om jeg hadde stilt spørsmål annerledes; altså hatt bedre kontroll på teorien og formålet med intervjuene, kunne jeg nok fått tak i bedre og mer spisset informasjon knyttet til ulike tilbakemeldingsnivå (Figur 1). Jeg mener likevel lærernes fortellinger tydeliggjør deres fokus i vurderingsarbeidet.

Målet er å få så nyansert informasjon som mulig og mennesker forteller mer eller mindre fritt. Gode strategier for oppfølging av informasjon blir derfor viktig. Kvale og Brinkmann (2012) snakker om mer eller mindre gode intervjupersoner; de som forteller mye innenfor tema og de som ikke formidler like mye eller godt. Jeg opplevde noen utfordringer både underveis og i etterkant av intervjuene. Jeg informerte om hovedspørsmålene før vi begynte. Før første intervju glemte jeg å si at jeg kom til å notere underveis. Jeg merket mot slutten at informant kikket veldig mot det jeg skrev og passet derfor på å nevne hvorfor jeg skrev. Før de påfølgende intervjuene informerte jeg om mitt behov for å notere. Ett av intervjuene var med en lærer som hadde sitt første år på ungdomstrinnet. Hennes historie manglet den flyten de andre hadde, så jeg spurte mer underveis, basert på ting de to foregående hadde snakket om. Jeg noterte meg i etterkant at jeg kan ha ledet intervjuet mot bestemte tema. Kvale og Brinkmann (2012) mener ledende spørsmål også kan være positivt så lenge man erkjenner virkningen spørsmålene kan ha og etterstreber tydelige forskningsspørsmål. Jeg har også notert at det ble en del pauser under dette intervjuet, og vedkommende fikk dermed også tid til å tenke seg om. Gjennom alle fem intervjuene har jeg likevel fått et tydelig bilde av hvordan de tenker og jobber mot felles mål. Underveis i siste intervju stilte jeg et spørsmål der jeg oppfattet at informant reagerte med usikkerhet. Jeg fikk svar på spørsmålet, men senere i intervjuet sa hun noe om samme sak uavhengig av meg. Derfor tenker jeg at hun ikke sa noe hun trodde jeg ville høre ved spørsmålet mitt, men kanskje ikke var forberedt på vinklingen.

En svakhet med intervjuene er at jeg ikke spurte informantene hvordan de ville beskrive opplevelsen av intervjuet. Jeg skrev etter ett av intervjuene at det var god tone og en del latter, at jeg snakket litt for mye, men at jeg likevel hadde inntrykk av at informant var fortrolig gjennom hele intervjuet. Mine avbrytelser handlet dels om at jeg ble engasjert. I etterkant hørte jeg på lydopptakene at dette skjedde mer enn det som er optimalt. Noen av intervjuene ble nokså hoppende i den forstand at informantene hadde mye å fortelle, men ikke helt visste hvordan de skulle strukturere fremstillingen. Ruth sier tidlig i intervjuet: "No blir dette...du må stoppe meg når eg...". Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) kan dette være en styrke snarere enn en svakhet, da historiene som blir fortalt ikke fremstår som ferdigspikret på forhånd.

Notatene jeg gjorde meg var et forsøk på å se hovedlinjer mens de fortalte, ha et oppsyn med sjekklista og andre ting jeg fant interessant. Etter hvert intervju satte jeg også av tid til å høre gjennom det før neste intervju. Da så jeg litt på det jeg hadde skrevet og noterte eventuelt mer. Jeg hadde ikke helt klart for meg hvorfor jeg noterte akkurat som jeg gjorde, men er et skrivende menneske og kjente vel også at det er vanskelig å ikke se granskende ut når en sitter og ser på informant som forteller.

3.1.5 Lydopptak og transkribering

Jeg benyttet opptaker til alle intervjuene for å kunne konsentrere meg om selve intervjusituasjonen og få med alt de sa. Lydopptakeren fungerte fint og gjennom bruk av Audicity kunne jeg lett bruke dataverktøyet til å skrive ned intervjuene. Jeg slettet intervjuene fra opptakeren før jeg leverte den tilbake til eier.

Hvert intervju varte mellom 35-55 minutt og utfordringen med å skrive ned alt var i tilfeller der informant hoppet litt mellom det ene og det andre, og i tilfeller der de ikke fullførte resonnement skikkelig før de gikk over på nye ting. Dette kan henge sammen med at jeg selv er lærer og kan ha signalisert at jeg forsto hva de mente. En annen årsak kan være det noe svake forarbeidet jeg gjorde i forkant av intervjuene. Jeg skrev alt så nært dialekten de brukte som mulig, skrev ned alt jeg sa, pauser ble markert og latter satt i parentes. Nøling ble også markert. Sitatene jeg brukte i rapporten valgte jeg å skrive på nynorsk, da jeg fikk det for meg at dialektene dels var lett å skille fra hverandre, og at dette kunne være gjenkjennbart. Nynorsk ligger nærmest de fleste av talemålene og det semantiske innholdet i uttalelsene skal være det samme. Deres usikkerhet hadde ikke fokus i mine undersøkelser, mer innholdet i meningsytringene. I bruken av sitat fra dette materialet, valgte jeg derfor å skrive meningsinnholdet i det de sa fremfor å ta med alle pauser og nøling. Kvale og Brinkmann

(2012) stiller selv dette spørsmålet om hva en korrekt transkripsjon er. De fremhever viktigheten av selv å vurdere hva som er nyttig for egen forskning.

Presentasjon av empirien i kapittel 4 er mer eller mindre deskriptiv, men inneholder også tolkning av informantenes utsagt. Jeg måtte forsøke å forstå hvordan de tenkte gjennom det de sa. Videre analyseres dette kort mot slutten av kapittel 4 knyttet opp mot tilbakemeldingsnivåene til Hattie og Timperley (2007) før jeg drøfter funnene opp mot forskning og teori.

3.2 Intervjuanalyse

3.2.1 Meningsfortolkning

Ifølge Grønmo (2004) legger en hermeneutisk studie vekt på å tolke og forstå hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger. Det forutsettes at all forståelse baserer seg på forforståelse, og at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helhet de inngår i (s. 417).

Kvale og Brinkmann (2012) skiller mellom ulike analysemetoder for intervjuforskning: meningskoding der målet er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes, meningsfortetting der alle utsagn blir forkortet til å gjelde den eksplisitte mening som kommer frem, meningsfortolkning der fortolkeren går utover det som direkte blir sagt. Dette fører gjerne til en tekstutvidelse fremfor forkortning. Resultatene blir formulert i mange flere ord enn det som fremtrer umiddelbart i en tekst.

Analysemetode avhenger av hva som skal analyseres; tema, formål med intervjuet og kvaliteten på datamaterialet. En hermeneutisk tilnærming krever at en ser deler og helhet i et samspill. Det informantene formidler skal jeg så fortolke utfra teori, kontekst og forforståelse (Kvale og Brinkmann, 2012). "Tolkningen av intervjutekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren fokuserer på den mening teksten formidler" (Thagaard, 2013, s. 39).

En vanlig kritikk av intervjufortolkning er å hevde at intervjuet ikke kan være en vitenskaplig metode siden ulike forskere kan finne ulike meninger i samme intervju. Denne kritikken inneholder et krav om objektivitet og at forskeren må finne den ene sanne meningen. Kvale og Brinkmann (2012) påpeker at det kan stilles mange spørsmål til en tekst og at ulike spørsmål fører til ulike meninger. Det er forskeren sitt mål med intervjuet som bestemmer hvilke spørsmål han velger å stille til tekstene, og et viktig fokus forsker må klargjøre for seg selv, er

om målet med forskningen er å få svar på egne antagelser eller om målet er å oppnå forståelse for bredden i informantene sine svar.

Jeg analyserte resultatene utfra meningsinnhold. Jeg ville finne ut hvordan lærerne tenker om vurdering og hva de gjør for å hjelpe elevene i utviklingen av skrivekompetanse. De fortalte mye om det de gjør i skolen og gjennom det måtte jeg forsøke å finne ut hvordan de tenker. Gjennom intervjuene og transkripsjonene av disse, oppsto det en dialog mellom meg som forsker og teksten der jeg skulle fokusere på den mening teksten formidlet (Thagaard, 2013). Jeg så på ulike sider ved intervjuene i sammenheng for å se om det var forskjell i måten lærerne tenkte og jobbe på. Deretter forsøkte jeg å forstå disse delene ut fra en helhet – handler praksis om vurdering for læring - og plasserte meg således innenfor hermeneutikken.

3.2.2 Forståelse og forforståelse

Forforståelsen jeg har med meg inn i prosjektet vil prege min forståelse av informantenes utsagn og dermed min tolkning av informasjonen. Det er derfor viktig å avklare sin egen forforståelse i forkant av undersøkelsene. Ifølge Geertz (Thagaard, 2013) ”..vil fortolkningens overbevisende kraft være knyttet til hvordan forskeren argumenterer for at nettopp den fortolkningen er den rette” (s.41). Min forforståelse ligger i at det etter Kunnskapsløftet 2006 har vært et fokus på vurdering som læringsfremmende. Mange skoler har jobbet med mål, vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Hvordan har norsklærere implementert vurderingsforskriften i sitt arbeid med skriving i norsk, hvilke former fungerer godt for dem? I analysen brukte jeg en del tid på å finne det som var felles i lærernes fortellinger, markerte dem med ulike farger og noterte på siden etterhvert som jeg oppdaget nye ting. Lærerne fortalte mye som jeg regnet med å høre, men også andre ting som jeg ikke hadde tenkt over. Det har mest vært min nysgjerrighet til deres løsning på utfordringene i norskfaget som har drevet analysearbeidet fremover og det tok tid før jeg fant kategorier jeg kunne analysere materialet rundt. Jeg har også hele veien vært opptatt av å ta lærerne på alvor og unngå en slags sammenligning av god praksis og dårlig praksis. En annen side ved forforståelse handler om at jeg som forsker samtidig er kollega med informantene gjennom å jobbe med de samme spørsmålene. Dette tror jeg gjorde at jeg til tider ble revet med i deres fortellinger fremfor å bli undersøkende. De åpne spørsmålene bygget også opp under denne svakheten.

Den hermeneutiske sirkelen viste meg hvilke utfordringer jeg sto overfor. Jeg skulle konstruere kunnskap mellom meg selv og de jeg forsket på. For å ivareta alle deler av undersøkelsen best mulig fokuserte jeg på Kvaale og Brinkmann (2012) sin inndeling i forskningsintervjuets sju stadier.

3.3 Forskningsetikk

Det er mange etiske sider i alle deler av et forskningsprosjekt. Disse må forsker hele tiden holde et øye med. Et viktig prinsipp tidlig i prosessen er å innhente informert samtykke fra informantene. Jeg endte opp med seks lærere på en ungdomsskole som via rektor ble forespurt om å delta. Disse fikk så et skjema (vedlegg 2) fra meg med mer informasjon om deres rolle i arbeidet og der jeg poengterte at de kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn for det. Thagaard (2013) problematiserer informert samtykke i tolkningsdelen av prosjektet. "Avstanden mellom forskerens tolkninger og informantens selvforståelse problematiserer spørsmålet om hva informert samtykke egentlig omfatter" (s. 214). Det må likevel være forsker som er ansvarlig for studien og målet må derfor bli å sikre relasjon og nødvendig samtykke i forskningen.

I intervjusituasjonen må det etiske prinsippet om velgjørenhet være lavest mulig. Det er viktig å vise respekt for informantens grenser (Thagaard, 2013). I fortrolighet kan intervjupersonen fortelle mer enn godt er og kanskje angre på det i ettertid. Særlig i samtale med barn og unge i skolesammenheng kan slike dilemmaer opptre. "Det er et viktig etisk prinsipp at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal bidra til å skade informanten" (s. 119). Jeg mener dette ble dekket gjennom så åpne spørsmål som mulig samt at jeg gjennom hele prosessen var opptatt av å ikke fremstå som dømmende på noen måte.

Som nevnt tidligere er forskerens innflytelse ofte større i analysen enn i selve intervjusituasjonen. Å knytte analysen troverdig opp til annen forskning og relevant teori kan være med å sikre troverdigheten og gyldigheten til resultatet. For å sikre validitet i tolkningen forsikret jeg meg underveis i intervjuet om at jeg hadde forstått hva informanten sa ved å bekrefte utsagnet og spørre om igjen der jeg ikke forsto helt. I etterkant, når analysearbeidet foregår, kan en sende over transkripsjon til informantene for å sikre at en ikke har lagt noe annet i utsagnet enn det vedkommende sa. Dette valgte jeg å ikke gjøre da strukturen i arbeidet mitt har såpass mange svakheter. Jeg ville heller forsøke å analysere resultatene med det for øye å beholde informantenes integritet best mulig.

En mest mulig gjennomiktig prosess tenker jeg sikret gjennom bruk av kritiske øyne til eget arbeid og styrke dette med hjelp av veileder. Resultatene skal være så nøyaktige og representative for forskningsområdet som mulig, de skal sikres og valideres så langt råd er.

Prosjektet er ikke sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste direkte, men jeg forespurte via mail hvordan mitt prosjekt skulle se ut og fikk tilbakemelding på formaliteter som må være på plass. Anonymisering er ett viktig prinsipp. I transkribering av intervjuene har jeg derfor gitt informantene nye navn, skolen/regionen de jobber innenfor er ikke nevnt, sitatene deres er renskrevet på nynorsk da dialektene ligger nærmest nynorsk og jeg ikke ville la noen komme til kjenne gjennom dialektene. De opprinnelige navnene er låst ned i en skuff kun jeg har tilgang til. Mail har passord, det samme har maskinen på min bruker. Lydopptakene ble slettet fra lydopptaker rett etterpå og lå sikret på maskinen min frem til prosjektet ble avsluttet. Til slutt ble eventuelle navn og opplysninger om informanter og skole slettet/makulert.

3.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet handler ifølge Kvale og Brinkmann (2012) om forskningsresultatets konsistens og troverdighet. Kan mitt resultat reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt? Om intervjupersonene vil endre sine svar i møte med en annen forsker dreier seg om hvorvidt mitt forhold til intervjupersonene jeg møtte preget svarene de ga. Under selve intervjuet vil spørsmålene som stilles og måten de stilles på være medvirkende for innholdet i svarene som gis. Blir spørsmål ledende, gjerne uforvarende, kan det virke inn på innholdet i empirien. Samtidig problematiserer Kvale og Brinkmann at høy reliabilitet for å sikre minst mulig vilkårlig subjektivitet, kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. "Disse har bedre betingelser når intervjuere får lov til å følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp fornemmelser underveis" (s. 250).

Grønmo (2004) sier om reliabilitet, pålitelighet, at en skal kunne komme frem til samme resultatene om en gjennomfører undersøkelsen flere ganger. Da det i mitt tilfelle ikke er praktisk mulig å gjennomføre det flere ganger, må transparensen i måten undersøkelsene er gjennomført på være størst mulig. Det vil si at man så nøyaktig som mulig gjengir det som er gjort, snakker om utfordringer en møtte og hvordan en forsøkte løse dem. I intervjusituasjonen satt jeg med kolleger i samme skoleslag og ba dem fortelle om vurdering som fremmer læring. At spørsmålene var åpne ga dem mulighet til å fortelle sin historie. Samtidig visste de ikke akkurat hvordan dette skulle fremstilles i en rapport. De visste tema og problemstilling, men sistnevnte ble senere endret.

Validitet handler om hvorvidt det kvalitative forskningsintervjuet er velegnet i mine studier, undersøker metoden det den er ment å undersøke? Med de ulike stadiene i forskningsopplegget som er skissert tidligere i kapitlet, legges vekten på prosessvalidering fremfor produktvalidering. Hele prosessen er viktig for å kunne validere forskningsarbeidet tilstrekkelig. Dermed oppnår en i størst mulig grad kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2012). I presentasjonen av mine funn må jeg gjøre greie for hvordan jeg har foretatt kvalitetskontroll i de ulike fasene av undersøkelsene. Jeg må se med et kritisk blikk på min egen rolle som forsker og i mine tolkninger av de empiriske funn. Hva gir de kunnskap om? Hvorvidt klarer jeg å ta intervjupersonenes ståsted i mine tolkninger av deres utsagn? "Valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk" (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 254). Det handler om å være bevisst alle sider ved forskningen og gjennom det skape høyest mulig reliabilitet. Ifølge Grønmo (2004) er reliabilitet en forutsetning for validitet, men ikke omvendt. Validiteten kan være høy uten at reliabiliteten følger derav.

Overførbarhet – har mine studier overføringsverdi utover de utvalg jeg brukte i mine undersøkelser? "Begrepet *overførbarhet* knytter vi til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger" (Thagaard, 2013, s. 23). Hun sier videre at overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse. Personer med kjennskap til de fenomenene som studeres kan kjenne seg igjen i de tolkningene som presenteres. Gjenkjennelsen innebærer at tolkningene utfyller tidligere kunnskaper og erfaringer, men samtidig overskrider leserens forståelse. Et kriterium på tolkningens overførbarhet, er ifølge Nielsen i Thagaard (2013) at lesere med en forståelse av de fenomener som blir studert kan kjenne seg igjen i tolkningen. Dette tror jeg alle som underviser i norsk vil oppnå ved å lese rapporten. Dette betyr ikke at alle potensielle lesere er enige i forståelsen, men mange bør kjenne seg igjen fra egen erfaring. Da oppnår man ifølge Nielsen en intersubjektiv mening. Om ingen av leserne kjente seg igjen i forskerens tolkning, vil det være grunn til å stille spørsmålsteget ved forskerens tolkning .

Målet mitt med undersøkelsene var å se hvordan norsklærere har funnet sin form i vurderingsarbeid etter mange år med fokus på vurdering i skolen. Mine funn kan være med å utdype forståelsen vi har av dette arbeidet. Med utgangspunkt i teori har jeg utformet en intervjuguide. Videre sammenligner jeg mine funn med annen forskning på området. Dermed kan mitt arbeid bli et bidrag til forskningsfeltet og kanskje til videre forskning på området. Jeg generaliserer da i forhold til teoretiske påstander om fenomen og relasjoner mellom dem.

4. Resultat

Hvordan gir norsklærere tilbakemelding på skriftlige tekster? I hvilken grad kan dette bidra til å øke elevenes skrivekompetanse?

Forskningsspørsmålene danner bakgrunn for intervjuguiden:

1. Hvordan forstår lærerne vurdering?
2. Hvordan arbeider de med vurdering for å fremme skrivekompetanse?
3. Hva opplever lærerne å lykkes med? Hvilke utfordringer har de?

Gjennom presentasjonen av empirien vil jeg forsøke å vise hvordan lærerne ved min intervjukskole arbeider med tilbakemelding i norsk skriftlig for å fremme elevenes skrivekompetanse. Intervjuene tok utgangspunkt i tre forskningsspørsmål og disse danner videre utgangspunkt for fremstillingen; hvordan forstår lærerne vurdering og hvordan gir de tilbakemelding på skriftlige tekster til enkeltelever? Hvordan legger lærer til rette for elevsentrert læring? Hva opplever lærerne å lykkes med og hvilke utfordringer har de?

Gjennom analyse av empirien så jeg hvordan lærernes forståelse av vurdering påvirker hva de gjør. Drøftingen tar derfor utgangspunkt i de tre feedback-spørsmålene til Hattie og Timperley (2007) der jeg skiller feed up fra de to andre feed back og feed forward. Dette knyttes så til motivasjon.

Informantene bruker konsekvent "vi" som pronomen når de snakker om arbeidet sitt. Det er uvisst om det betyr alle norsklærerne, lærerne på trinnet eller teamet. Der det viser seg et skille mellom trinn, innenfor trinn eller team, forsøker jeg å synliggjøre dette.

4.1 Hvordan forstår lærerne vurdering?

"Hva tenker du når du hører ordet vurdering?" Da jeg spurte lærerne om vurdering på denne måten, valgte de å fortelle hva de gjorde. De beskrev en prosess med forarbeid, skrivearbeid og vurderingsarbeid. Utfra dette forsøkte jeg så å trekke ut hvordan de tenker om vurdering.

Alle fem lærerne beskrev prosessskrivning, der vurderingen ble et viktig moment for videre utvikling; en tanke om at elevene blir bedre for hver gang de skriver. Nina beskriver prosessen slik:

Viss dei skal ha noko utvikling, så må dei få respons og kunne ta igjen arbeid tenker eg, i opplæringsfasen. No er vi jo på våren i tiande, så no har dei berre ein tekstgjennomgang og får vurdering no, for det at no må dei tenke meir eksamen ikkje sant, det som ventar dei, ikkje alt dei skal ta igjen.

Utfrå det hun forteller vidare tolker jeg utsagnet hennes dithen at elevene har vært i en prosess gjennom to og et halvt år, men at siste delen av tiende klasse skal vise hva de har lært gjennom prosessen. De får derfor ikke en vurdering som de så skal bruke til bearbeiding av teksten, men en endelig vurdering der og da. Liv trekker frem at det viktigste med vurdering er at elevene skal lære noe, ha fremgang. Hun kommer også inn på et skille mellom underveisvurdering og sluttvurdering og sier:

Eg prøver å skilje litt mellom dei; det eg gjer undervegs i ein prosess med eit arbeid, og det eg gjer når eg på ein måte set karakteren. Og det er klart at ein karakter kan og vere ein del av ei undervegsvurdering. Viss eg set karakter på ein tekst i januar, så kan den vere annleis enn ein slutt karakter som kjem i juni, slutt karakteren det året.

Slik hun formulerer seg her, kan det se ut som en prosess hvert halvår fremfor en prosess over alle tre årene. Hun setter vidare ord på det ved å si at det er underveisvurdering hele veien, men at prosessen med en sjanger, der elevene har fått vurdering og jobbet vidare, avsluttes og derfor settes det karakter: "Men no set eg karakter på reisebrevet, for no var vi ferdig med det".

Ruth tydeliggjør også hva hun tenker er forskjellen på underveis og sluttvurdering. Hun nevner at hun bruker skjema for måloppnåelse i sluttvurderingen av en tekst, men tar seg i det og sier at sluttvurdering er standpunkt våren tiende klasse og eksamen, og at alt de driver med frem til den tid er underveisvurdering.

Astrid synliggjør også et skille mellom det som blir gjort gjennom tre år og sluttproduktet; eksamen i tiende. Hun sier dette om vurdering:

Ja, vurdering, og i forhold til norsk og norsktekstar, så tenker eg at her er ein tekst som ein elev har skrive og som eg skal vurdere, og då må jo den vurderast utifrå eleven og potensialet vidare tenker eg. Vurdering for læring; då grip ein jo fatt i det ein ser ein tekst har potensiale for utifrå slik ein kjenner eleven; kva er det denne eleven kan og bør jobbe med for å bli ein betre tekstskrivar?

Ruth bruker også begrepet vurdering for læring på spørsmålet om sine tanker rundt vurdering, men knytter det opp til bruk av mål og kjennetegn for måloppnåing: "Vi har jobba mykje med kjenneteikn på måloppnåing, og dette gjer vi jo for at det er vurdering for læring, det er jo det vi tenker". Hvordan de brukte dette verktøyet i vurderingen, kommer jeg nærmere inn på i 4.2 under beskrivelsen av arbeidet lærerne gjør.

Alle fem lærerne kommer gjennom samtalene innom bruk av karakterer i vurderingsarbeidet. De er svært bevisste på å ikke bruke karakterer underveis i prosessen med en tekst (førsteutkastet), men venter med den til vurderingen av andreutkastet. Ruth illustrerer det slik:

På undervegsvurdering peiker vi på: "Kva må du gjere for å kunne skrive betre?" sant eller "Kva må du gjere for å få ei høgre måloppnåing?", og det blir det som blir det rette; å ikkje ha fokus på karakter for all forskning viser at viss den karakteren står der, så er det kun det du får med deg.

Hovepoenget med underveisvurderingen er altså at elevene skal forstå hva de må jobbe mer med.

Det kommer frem hos flere av lærerne at vurdering av førsteutkastet er viktig og mer omfattende enn vurdering av andreutkastet, der karakteren blir satt. Dette kan henge sammen med det som er sagt over; at elevene kun ser karakteren. Hos flere blir derfor andreutkastet kort kommentert og karaktersatt. Astrid sier likevel noe som tyder på at det også på andreutkastet er en fremovermelding for hun sier: "Eg trur dei då er opptatt av talkarakter, eg trur ikkje at dei går inn og ser på at eg har poengtert at ein fortsatt rotar litt med og og å til dømes".

Både Nina og Monika trekker frem tidsaspektet rundt vurdering som viktig og mener det virker inn på elevenes arbeid med vurderingene som er gitt. Monika jobber på niende trinn og sier: "Eg synest at det å få respons på det dei skriv kort tid etter at dei har skrive er heilt avgjerande. Det som går lang tid mistar dei eigarforholdet til". Om dette gjelder alle på skolen er vanskeleg å si, for hun sier tidligere i intervjuet at det på hennes team er satt opp tidsfrister. Dette begrunnes med at det skal bli likt på klassen da noen lærere bruker mer tid enn andre på å gi respons. Mappevurdering ble brukt tidligere, men en av utfordringene var nettopp tidsaspektet, at det gikk lang tid før elevene fikk vite hvordan de lå an, noe elevene også uttrykte frustrasjon rundt.

Kanskje lærerne ikke er helt bevisste på hvordan de tenker, eller synes det er lettere å konkretisere tankene sine i handling; hva de gjør som de mener bidrar til å utvikle elevenes skrivekompetanse. Gjennom det lærerne sier om hva de gjør kan jeg trekke ut noen viktige aspekt ved hvordan de forstår hva vurdering handler om. For det første skiller de mellom underveis og sluttvurdering og formålet med disse. Likevel blir ikke praksis alltid etter formålet. Sentrale element i underveisvurdering ser ut til å være at elevene skal få vite hvor de står, og hvor veien går videre i arbeidet deres. Slik de ser det bør tilbakemeldingen på teksten eleven har skrevet komme så fort som mulig, slik at elevene fremdeles er inne i arbeidet sitt. De er også bevisste på hvordan bruk av karakter påvirker elevens tekstarbeid.

Vurdering før skriving ses også på som et viktig element illustrert gjennom det grundige forarbeidet de gjør. Tanken er at elevene skal ha best mulige forutsetninger for den enkelte skriveoppgave.

4.2 Hvordan gir lærer tilbakemelding på skriftlige tekster til enkeltelever?

4.2.1 Førsteutkastet

"Elevane skriv ein tekst, innanfor ein sjanger. Vi jobbar ein del med det med sjangermedvit. Så leverar dei inn på Fronter, og så begynner då min jobb". Liv refererer til vurdering av eleven sitt førsteutkast.

Fire av lærerne hadde utviklet seg et system for vurderingen som elevene hadde fått opplæring i. Læreren fra barneskolen var i ferd med å finne sin form i vurderingsarbeidet. Underveisvurderinga inneholdt for alle fem ulike aspekt ved teksten og var en viktig del av arbeidet. Monika sier det slik: "Den vurderinga vi gjer undervegs i arbeidet er absolutt den viktigaste for både dei og meg, tenker eg, og at eg gjer den skikkeleg". Gjennom det hun sier, kan det se ut som hun ikke bare gir en tilbakemelding og dermed ser seg ferdig, men selv bruker dette arbeidet i utviklingen av egen undervisning eller vurderingspraksis.

Alle fem lærerne kommenterte konkret inne i førsteutkastet til elevene og brukte fargekoder som de individuelt hadde utviklet. Skrivefeil ble markert samt forslag til bedre formuleringer. Flere sa at de kunne kommentere gode setninger, avsnitt og andre deler av teksten som de mente fungerte godt. Da vil elevene vite hva de har fått til. Videre nevnte tre av lærerne konkrete ting de kommenterer gjerne knyttet til sjangeren, at de stiller spørsmål til avsnitt eller resonnement elevene kommer med, ber dem utdype avsnitt, setter spørsmålstegn ved

delers de ikke forstår, minner om sjangertrekk som kan passe inn i teksten og så videre. Nina konkretiserer: "Til dømes kan eg skrive i teksten: Dette må du sei noko meir om. Kva tenkte han då? Dette forstår eg ikkje, her manglar det noko, eller: Her skjønner eg kva du meiner, du får det godt fram". Stikkordene språk, innhold og oppbygging gikk igjen hos alle lærerne.

Gjennom et system for vurderingen inne i selve teksten, viser lærerne at de ser delene ved teksten, gir elevene tilbakemelding på hva som kan forbedres og hva de får til. Alle fem skrev også en oppsummerende kommentar til slutt, der positive element ved teksten ble trukket frem, etterfulgt av tips til videre arbeid. Monika legger også til at hun setter dette opp punktvis og viser til ressursider på nettet som kan gå på sjangerlære eller andre emner eleven trenger mer informasjon om. Her ser de helheten i teksten og skriver oppsummerende kommentarer, som Astrid: "Du er flink til å skildre. Du må jobbe mer med de andre fortellemåtene i ei novelle". Et tidligere sitat viser at Astrid er ute etter å se på teksten utfra elevens potensiale og viser dermed at hun ser elevenes styrker og svakheter. Liv sier også noe om dette: "Ok, denne gongen må vi jobbe med verb, og då er det det eg fokuserar på".

Alle lærerne trakk frem forarbeidet til skrivingen som et viktig utgangspunkt for selve skrivingen. Det inneholdt arbeid med sjanger, lese eksempeltekster og diskusjon rundt andre, gode elevtekster der de så på bruk av virkemiddel og formuleringer. I vurderingen av førsteutkastet kunne de så vise til dette arbeidet og minne elevene på ting de hadde jobbet med og diskutert; særlig knyttet til den spesifikke sjangeren. Både Liv og Nina nevnte spesielt sjangerlærebok, ei bok elevene sammen med kopier fra lærer utvikler til hver sjanger. Liv sier: "Husk, bruk sjangerboka. Kva var det vi snakka om som skulle vere med når det skulle vere reisebrev?...og vise til det og eventuelt skrive heilt konkret kva eg saknar".

Arbeidet med eksempeltekster håper lærerne skal gjøre elevene mer bevisste på gode grep i tekstskrivingen, men uten at noen konkret gikk inn og viste til dette i vurderingen av førsteutkastet. Ifølge Nina kan de se hvordan elevene har brukt virkemiddel i egen tekst.

Monika fortalte at de på skolen har jobbet mye med vurdering og brukt tid på å utvikle gode skjema for måloppnåelse. Gjennom intervjuene kom det frem litt ulik praksis med disse i vurderingsarbeidet. Nina gir av og til ut vurderingsskjema på forhånd: "For høg måloppnåing må du ha med desse sjangertrekka, du må ha sånn struktur og sånn oppbygging, sånn at dei veit kva dei skal jobbe med før dei begynner å skrive". Siden hun ikke fikk et oppfølgingsspørsmål på dette, vet jeg ikke hvordan hun bruker det i vurderingen av førsteutkastet. Liv sier bruken av skjema er ulikt på skolen, men at de av og til leverer det ut til elevene med en beskjed om at det er slik de blir vurdert til slutt. Nina mener elevene generelt

har nytte av disse skjemaene, for hun sier at de ofte spør etter disse til samfunnsfagprøver og den slags i tillegg til skrivefagene. Liv mener det er de sterkeste elevene som har nytte av det, men uten at jeg har et klart bilde av hvorfor. Det hun trekker frem, særlig på åttende trinnet der hun nå er, er at de svakere elevene opplever slike som tyngende. Hun sier: "Så vi smeller vurderingsskjemaet i hovudet på dei, og dei ser det kvar gong. Skal dei no alltid minnst på at sånn er det?" Astrid sier de bruker det lite, skisserer mer muntlig hva som kreves for å skrive en god tekst og sier noe som kan tyde på at elevene ikke trenger det i like stor grad når de har alle hjelpemiddel tilgjengelig: "Og så er det jo slik at når dei skriv tekstar, så har dei jo eigentleg, det har jo variert då, kva dei har lov til å bruke av hjelpemiddel, ikkje sant, sånn at dei kan jo...". Det er uvisst om hun mener alle norsklærerne på tiende trinn når hun refererer til vi. Monika er den som kanskje best tydeliggjør hvordan hun bruker disse skjemaene i vurderingsarbeidet. Hun deler ut kjennetegn på måloppnelse sammen med oppgaven slik at elevene kan støtte seg til det gjennom prosessen: "Då kan dei gjerne bruke det undervegs når dei skriv og sjå: Kva har eg hugsa, kva har eg hatt med og kva har eg ikkje hatt med?" I tillegg trekker hun frem at elevene, etterhvert som de blir vant med slike skjema, blir flinke til å vurdere selv hvor de ligger skalaen.

Siden tiden ikke strekker til for vurderingssamtalen rundt hver tekst elevene skriver, blir det meste av vurderingsarbeidet gjort i skriftlig form. Gjennom det lærerne sa, forsto jeg at de la en viss vekt på tid til skriving på skolen, særlig når elevene skal bruke tilbakemeldingene konstruktivt i arbeidet med andreutkastet. Da er de blitt utfordret på ulike sider ved teksten som de kan trenge å få nærmere oppklart. Monika illustrerer en samtale med en elev, der eleven har konkrete spørsmål rundt rettskriving spesielt. Liv poengterer viktigheten av tid til andreutkastet på skolen med at elevene kanskje sitter hjemme og ikke forstår tilbakemeldingene. Derfor vil hun være tilgjengelig slik at de kan spørre hva lærer har ment med de ulike kommentarene. Monika forsøker å gi tilbake førsteutkastet i en norsktid, slik at elevene henter den frem og har lærer tilgjengelig om det er noe de lurer på. Hos de to andre er det usikkert hvor systematisk dette gjøres. Det kommer ikke frem en sterk bevissthet hos lærerne om samtale med elevene omkring vurderingen som er gjort på førsteutkastet, det er mer et ønske om å være tilgjengelig for elevene når arbeidet med andreutkastet skal starte. Samtidig henger dette sammen med tid.

På spørsmål om elevene er flinke å spørre sier Ruth: "Ja...nei, dei er no stort sett flinke til å spørje synest eg, men der er kanskje nokre som kunne spurt meir". Astrid, som var vant med samtaler fra barneskolen, savnet tydelig dette og var aktiv under skrivestunden på skolen. Hun

hadde ingenting imot å vurdere fortløpende, selv om vurderingen gjort etter innlevering var mer systematisk og grundig.

Når dei skriv tekstar, så går ein jo rundt og nokre har lyst til å halde på for seg sjølv, vil ikkje ha noko feedback eller noko der og då. Andre, dei er meir oppe med handa og spør: Kan du lese gjennom dette? Kan du komme med innspel? Og då gjer ein jo det, ikkje sant?

Måten hun ordlegger seg på indikerer at hun tar initiativ til en samtale om arbeidet.

Hovedinntrykket er at lærerne er opptatt av å vise elevene hvordan de kan utvikle teksten og gjøre den bedre både språklig og innholdsmessig. De går inn på ulike nivå i teksten, stiller spørsmål, ber om utdyping der noe blir utydelig, kommer med tips videre samt trekker frem det som fungerer godt i arbeidet til elevene.

4.2.2 Andreutkastet

Bruk av vurderingsskjemaet i tilbakemelding på andreutkastet blir spesifikt trukket frem av Ruth og Monika som noe de vanligvis gjør. Disse skjemaene er spesielt utviklet til de ulike sjangrene elevene skal skrive. På spørsmål om elevene kjenner til dette på forhånd, svarer Ruth bekreftende på det. Dette tyder på at elevene har sett eller fått utdelt skjemaet underveis i arbeidet sitt med teksten.

Nina nevnte ovenfor at hun av og til bruker skjema rundt arbeidet med tekst. Også hun markerer med gult hvor elevene befinner seg innenfor lav, middels og høy måloppnåelse, skriver en liten kommentar og en karakter. Liv, som ikke var tilhenger av skjema på åttende trinnet, setter karakter på andreutkastet etterfulgt av en kort kommentar. Fokuset hun legger på den kommentaren er i hvilken grad elevene har fulgt opp vurderingen hun gjorde på førsteutkastet. Der hun ser at eleven ikke har gjort noe særlig for å utvikle teksten sin videre, påpeker hun dette for eleven. Det samme gjelder om elevene har brukt vurderingen til å utvikle teksten sin videre, dette roser hun. Noen ganger får hun også en diskusjon med elevene om vurderingen gjort på førsteutkastet, og dette viser at elevene faktisk har lest og forsøkt å nyttiggjøre seg tilbakemeldingene. Hun refererer til elever: "Veit du kva, dette gjekk ikkje an å finne ut meir om. Dette passar ikkje inn i min tekst for den staden eg reiser til, der kan eg ikkje skrive om sånn og sånn". Slik viser elevene at de har lest kommentarene, gått inn i sjangerboka og sett, men mener likevel teksten deres må være som den er. De har altså utviklet et forhold til sin egen tekst. Også Monika trekker frem fokus på bruk av vurderingene i sine kommentarer på andreutkastet. De tre andre registerer at elevene ikke alltid tar i bruk

vurderingene etter førsteutkastet i ferdigstillingen av andreutkastet, men uten å påpeke at dette er noe de tar opp med elevene.

Liv var ikke så åpen for vurderingssamtalen mens elevene skrev, da hun mente at elevene gjerne vil vite om det "er bra nok" eller "langt nok". Derimot, ved konkrete spørsmål rundt teksten de skrev eller rundt vurderingen hun hadde gjort, var hun veldig opptatt av at elevene skulle eie teksten sin og at hennes meninger gjerne kunne diskuteres. Monika snakket om hvor viktig det var å være åpen for elevenes mening om tilbakemeldingene de hadde fått etter innlevering av andreutkastet. På spørsmål om elevene tar opp en diskusjon svarer hun: "Nokre gjer det, og eg kan godt gjere retrett og, viss eg ser at eg har vore for streng". Siden tid er et tilbakevendende tema, sier flere av lærerne at de snakker med de elevene de vet sliter mest, og det kan handle om å pushe dem videre i skriveingen, men også tydeliggjøre hva som ligger i vurderingene gjort av lærer.

Astrid nevner at de innimellom får tid til å dele klassen for så å diskutere i fellesskap siste oppgave elevene har skrevet. "Kva var det ein gjorde som var bra og kva for døme på feil såg ein?" Dette tar hun gjerne opp på en prosjektor, setter opp punkt på ei liste og elevene er engasjert de gangene hun får gjort det slik.

På andreutkastet ser lærerne om elevene har tatt til seg tilbakemeldingene, de skriver en kort kommentar og setter karakter. Noen bruker i tillegg skjema for måloppnelse som viser hvor teksten befinner seg innenfor ulike nivå, og hva som skal til for å komme et steg videre.

4.3 Hvordan legger lærer til rette for elevsentrert læring?

4.3.1 Egenvurdering

Fire av lærerne trakk uten videre frem egenvurdering til bruk i utviklingssamtalene to ganger i året. Elevene skulle ha fokus på arbeidet med de siste tekstene i denne vurderingen av seg selv, illustrert ved Monikas utsagn: "Då kan eg spørje: Korleis jobba du med dei to norsktekstane? Brukte du responsen? Korleis synest du undervegsvurderinga mi har vore på tekstane, får du noko ut av det? Og då er dei ærlege". Hun sier videre at den tilbakemeldingen gjør at hun kan tilpasse vurderingen: "Ja, når du markerar med farge, då er det lett for meg å sjå. Når du brukar lange setningar inne i teksten, det synest eg er vanskeleg". Monika var den eneste av lærerne som uttrykte at hun også ønsket tilbakemelding fra elevene rundt vurderingsarbeidet hun gjør.

Liv var den eneste som ikke tok opp dette med egenvurdering i utviklingssamtalen, men på spørsmål om hun bruker egenvurdering i arbeidet med tekster, sa hun at elever som blir ferdige med teksten sin underveis i skriveøkta, tar hun en liten diskusjon med: "Ja, no er eg ferdig, kan du sjå over det? Då kan eg på ein måte komme med motspørsmål: "Kva synest du sjølv, synest du du har gjort ein god jobb? prøvar å få dei til å tenke då".

Slik Nina illustrerer samtalen under, kan det tyde på at underveisvurdering og egenvurdering har en tematisk sammenheng:

Ja, eg ser jo at du er einig med meg, at du treng å jobbe meir med det og, korleis vil du då jobbe framover? Eg må jobbe meir med verba, eg blandar verbtidene heile tida. Eg må begynne å beskrive meir. Eg må bruke meir tid på responskriving neste gong.

Siden de ser vurderingsarbeidet som en prosess gjennom tre år, spurte jeg dem hvordan de greier å ta tak i utfordringene over tid. Astrid svarte at hun følger ekstra godt med på noen av elevene, der de har kommet frem til ting de vil fokusere på; om de så har greid det når utviklingssamtalen finner sted. Både Ruth og Nina sier de forsøker å følge tråden videre, men uten at det kom frem hvordan de gjør dette. Nina sier likevel at egenvurdering av og til blir brukt underveis i tekstproduksjonen, der de selv guler ut hvor de tror de befinner seg på skjemaet. Monika refererte til siste samtale hun hadde hatt, hvordan hun kan komme inn på tidligere samtaler for å se om det har skjedd utvikling eller endring:

Men du sa i haust at du ikkje hadde jobba sånn og sånn, men du lovte å ta tak i det. Har du gjort det? Og då er det: Nei, eh..eller: Ja, det har eg.,og då, viss eg ser at dei har gjort det, så kan eg jo kommentere det positivt sånn at foreldra høyrer og ser og.

4.3.2 Kameratvurdering

På spørsmål om bruk av kameratvurdering, var dette brukt i noen grad. Astrid hadde erfaring med å la elevene lese tekstene sine for hverandre da hun jobbet på barnetrinnet, og elevene likte det. Hun gjør det ikke nå, men så fordeler med det: "...at ein kanskje skulle ha sett av meir tid til det..få litt inspirasjon og idéar frå kvarandre". Nina og Monika gjorde det i noen grad, utfra helt konkrete vurderingspunkt knyttet til sjanger. Ruth knyttet dette til vurdering av tidligere skrevne eksamenstekster, altså at elevene skal trenes opp i å komme med en vurdering av et produkt. Nina beskriver det slik: "Vi har gjort det av og til, men då har dei spesifikt leita etter dei og dei tinga å gje respons på". Tidligere ble kameratvurdering mer brukt, og flere av lærerne trakk frem at de mente elevene i liten grad fikk noe særlig ut av det.

Nivåforskjeller kunne stigmatisere skrivefeil hos den ene og ville få den svakere eleven til å føle seg ukomfortabel med å gi respons til en sterkere elev. Sterke elever fikk gjerne lite ut av det. Tre av lærerne trakk frem at dette også var tidkrevende, og Ruth mente norskfaget er så stort at man må prioritere. Nina sier:

Vi gjorde det meir før. Då hadde vi det kvar einaste gong dei skreiv så hadde dei elevrespons på eine utkastet og så hadde dei lærarrespons, då skreiv dei kanskje tre utkast. Det var så tidkrevjande at vi gjekk vekk frå det. Og elevresponsen var veldig variabel, kva dei fekk ut av det.

Det kan se ut som lærer også ga tilbakemelding på utkastet som medelever hadde vurdert for hverandre, og at det derfor ble for tidkrevende å sjekke vurderingen de hadde gjort av hverandre i tillegg til lærers vurdering.

Det ser altså ut til at egenvurdering blir brukt fast ved utviklingssamtalen to ganger i året, ellers sporadisk. Kameratvurdering blir også sporadisk brukt. Dette bunner i mangel på tid og tidligere erfaringer.

4.3 Hva lykkes lærerne med og hvilke utfordringer har de?

På spørsmål om hva lærerne mener de lykkes med, knyttes svarene deres opp til aktiviteter de opplever elevene lykkes/mislykkes med. Dermed blir det indirekte svar på hva de selv lykkes med, men lærerne går lite inn og vurderer seg selv.

Elevene uttrykker skriveglede, noe lærerne knytter til det grundige forarbeidet som gjøres med både bakgrunnsmateriale og gode oppgaver. Elevene er gode til å sette ord på ting, skriver innholdsmessig bra.

Det de ikke sier på spørsmålet direkte, men som likevel kommer frem gjennom intervjuene, er at elevene er flinke til å se seg selv i vurderingen; har et reflektert forhold til måloppnelse rundt eget arbeid, vist gjennom samtalen og egenvurderingen elevene skriver til hver samtale. Astrid sier: "Eg synest dei reflekterar godt, dei ser seg sjølv veldig greitt". Ruth støtter opp om dette, og ser hele prosessen som positiv for læringen. Nina opplever det også slik at elevene etterspør slike skjema for å bedre kunne se hvordan de blir vurdert. Elevene lykkes altså i større grad med å vurdere seg selv og dette samsvarer ofte med læreren sin vurdering av arbeidet deres. Monika sier: "Ofte er det likare karakter enn det ein skulle tru. Når elevane kjem opp i niande og tiande, og har vore vande med måloppnåingsark, vande til kriterie og sånne ting, så er dei flinke til å sjå seg sjølv, overraskande flinke synest eg".

Alle lærerne trakk frem at prosesskriving var noe de likte og ville fortsette med. De tenker at dette gir elevene muligheten til å ta igjen tekster de skriver, utvikle dem videre og dermed øke grad av måloppnåelse. Ruth sier:

Eg har tru på dette med første- og andreutkast i forhold til vurdering for læring, fordi at viss elevane berre får ein ferdig tekst som er retta med karakter, så bidreg jo ikkje det til noko læring. Istadenfor går vi inn, dei får sjansen til å bearbeide teksten sin, og vi ser at det blir betre tekstar av det.

Den utfordringen som utmerker seg i samtale med lærerne er dels manglende bruk av vurderingene i elevenes arbeid med andreutkast. Alle lærerne liker prosesskriving, men alle kommer også innom en viss frustrasjon over at en del elever ikke ser ut til å ville jobbe mer enn høyst nødvendig med andreutkastet. Ruth sier: "Du ser gjerne dei som er i øvre sjikt, med høg måloppnåing, dei ser gjerne meir på innhaldet og får med seg den tilbakemeldinga". Om det er derfor de befinner seg i øvre sjikt, er vanskelig å si. For å nå enda flere forsøker lærerne derfor ulike grep for å lede elevene mer inn i prosessen, som å minne elevene på tidligere vurderinger.

Det alle fem kunne tenkt seg meir tid til er samtalen med elevene om teksten de skriver. Slik de jobber nå er det mer opp til elevene å komme med spørsmål og andre ting de funderer over med tekster og vurdering gjort av lærer.

Lærerne sier lite direkte hva de lykkes med, men knytter det mer til hva elevene får til/ikke får til. Dermed ser det ut til at de opplever at tilbakemeldinger gjennom hele skriveprosessen fører til at elevene skriver bedre tekster og etterhvert blir flinke til å vurdere sine egne arbeid. Utfordringene er den prosentdelen som ikke nyttiggjør seg tilbakemeldingene. En annen utfordring lærerne trekker frem er tidsaspektet. De ønsker mer tid slik at de kan snakke med hver enkelt elev om læring i faget.

4.4 ANALYSE

Lærernes forståelse av vurdering for læring handler om at elevene skal vite hvor de skal, at de på tilbakemeldingen på førsteutkastet får vite hvor de står og hva de bør jobbe med videre. Elevene er med å vurdere seg selv, men ikke kontinuerlig.

De jobber grundig med oppgavemål i forkant av skriveoppgavene for å klargjøre for elevene hvor de skal. Når de skal gi tilbakemelding forsvinner litt av fokuset på mål. Tilbakemelding fremstår med et fokus på ståsted og veien videre. Unntaket er at de kan minne elevene om forarbeidet.

Tilbakemelding om ståsted og veien videre for den enkelte elev fokuserer nok, som en følge av fokus på oppgavemål, på å gi tilbakemelding på oppgavenivå. Likevel er der element av prosess i måten noen av dem gjør dette på. Fire av lærerne er mest synlige på prosessnivå i forbindelse med utviklingssamtalene der elevene får spørsmål om hvordan de har jobbet og vil jobbe med faget fremover. Dermed snakkes det rundt ståsted og veien videre. Disse samtalene finner sted to ganger i året, og her kommer også bruk av egenvurdering inn, men uten at den ser ut til å rette seg mot mål fremover, mer om hvilke oppgaver som skal gjennomføres. Lærerne streifer kun innom tilbakemelding på selvreguleringsnivå og på selv-nivået.

Slik empirien fremstår fokuseres det på oppgavenivå, mindre på prosess og selvreguleringsnivå. Det skinner gjennom et sterkt ønske om at elevene skal utvikle seg videre gjennom lærernes tilbakemelding, uten at tilbakemeldingen i særlig grad beveger seg over i andre nivå. Slik Hattie og Timperley (2007) ser de ulike nivåene handler det om å ha oversikt over utvikling der informasjonsflyten beveger seg frem og tilbake mellom nivåene utfra ulike behov og formål. Strategier, som er viktige for å utviklingen av selvregulering, får ikke noe fokus i samtalene. Det får heller ikke motivasjon annet enn indirekte gjennom beskrivelser av vurderingsarbeid som fungerer, elevene kommer for eksempel godt igang med skrivearbeid etter et grundig forarbeid, eller at elever ikke bruker tilbakemelding fra lærer.

5. Drøfting

Utgangspunktet for drøftinga er problemstillingen: Hvordan gir norsklærere tilbakemelding på skriftlige tekster? I hvilken grad kan dette bidra til å øke elevenes skrivekompetanse?

Som jeg pekte på tidligere handler VFL om å klargjøre mål og forventninger, gi elevene tilbakemelding som forteller dem hvor de står, og hva de kan gjøre videre samt at elevene er involvert i sitt eget læringsarbeid (Udir, a). Lærerne forståelse av dette vil få konsekvenser for deres arbeid med tilbakemelding på skriftlige tekster i norsk. I drøftingen ser jeg først på lærernes forståelse for prinsippene i VFL og hvordan de møter forventninger som stilles gjennom lover og forskrifter. Videre ser jeg på det de gjør i vurderingsarbeidet opp mot deres forståelse. Da tar jeg utgangspunkt i de tre feedback-spørsmålene i figur 1 og ser hvilke nivå tilbakemeldingene fra lærerne retter seg mot. Dette drøftes også opp mot lærings og motivasjonsteori.

5.1 Hvordan forstår lærerne VFL?

Lærerne snakker om elevene når de får spørsmål om hva de lykkes med i arbeidet med vurdering av norskskriftlige tekster. Dette kan forstås slik at de ikke har fått tak i hva dette handler om. Gjennom det de sier kommer det likevel frem at de fokuserer på å klargjøre mål for elevene, fortelle dem hvor de står og hva de må gjøre videre innenfor den enkelte skriveoppgave. Det kommer frem at elevene skriver bedre tekster nå enn før, så indirekte opplever lærerne at de lykkes med prosessen i skrivingen.

Ett av punktene VFL handler om er at elevene skal kjenne målet og veien mot målet. Lærerne fokuserer mye på forarbeidet til skriveoppgavene, noe som tyder på at de ser viktigheten av tydelige mål. Når elevene vet hva som kjennetegner gode tekster har de klarere for seg hva de må strekke seg etter. Dette bekreftes av lærerne når de sier at elevene går igang med en viss entusiasme. Dermed dekkes også spørsmålet om hvordan de skal komme seg til målet delvis inn. Det blir likevel ikke snakket om strategier i denne sammenheng.

Noe av det VFL handler om er fortløpende tilbakemeldinger. Lærerne ser det å være tilgjengelig for elevene når de skriver som viktig, og setter derfor av tid ved oppstart av skriveoppgave og etter at tilbakemelding er gitt på førsteutkast. Dette kan tyde på et behov for å oppklare eventuelle misforståelser rundt oppgava eller tilbakemeldinger lærer har gitt skriftlig. En av lærerne begrunner dette ønsket med nærhet i tid: "...fordi da ser dei

umiddelbart kva eg meiner, dei er inne i teksten sin.” De mener VFL handler om disse tingene, men de mangler tid til individuelle fagsamtaler.

Det mest frustrerende for alle fem lærerne er at såpass mange elever ikke benytter seg av tilbakemeldingene fullt ut. Når de uttrykker seg på denne måten tyder det på at lærerne ser det som viktig at lærer får fortalt dem hvor de står og hva de skal gjøre for å komme videre. Én lærer ber om tilbakemelding fra elevene på hvorvidt de har nytte av hennes måte å vurdere på. Hos de andre kom ikke dette frem. Det kan dermed se ut til at lærernes tankegang inneholder behavioristiske element som strider mot selvregulering. Et viktig moment ved tilbakemelding fremheves av forskerne som den gjensidige utnyttelsen av informasjonen som ligger i tilbakemelding (Hattie og Timperley, 2007). Derfor er det like viktig for lærer å justere sin kurs utfra det elevene sier, skriver i egenvurderingen eller presterer. Denne egenrefleksjonen finner jeg lite av i mine undersøkelser, noe som ikke nødvendigvis betyr at dette ikke er i tankene til lærerne. Fraværet av uttalelser rundt dette indikerer likevel at det ikke ligger langt fremme i bevisstheten deres.

Alle fem snakket om egenvurdering knyttet til utviklingssamtalene, men ingen av dem uttrykte en forståelse av dette som et redskap for å fremme læring, mer for å sjekke at lærers vurdering og elevs vurdering av seg selv samsvarte.

Bevisstheten til lærerne, slik den kom til uttrykk gjennom intervjuene, fremstår litt fragmentert når det kommer til hva VFL er. De ser at de lykkes bedre med arbeidet rundt den enkelte skriveoppgave, og begrunner dette med grundig fokus på mål. Fokuset ligger på oppgavenivå. De stiller lite spørsmålstegn ved egen praksis noe kan tyde på at de ikke er bevisste hvilke mekanismer som kan ligge bak. Det kan illustreres gjennom en lærer som lykkes med en type vurderingssamtale i klasserommet, men som ikke konsekvent bruker dette grepet. Dermed kan det se ut som hun ikke har den gjennomgående forståelsen av hva som fremmer læringen hos elevene, det blir mer noe hun varierer med. Kameratvurdering som et ledd i læringsarbeidet ble heller ikke fremhevet som viktig, men eksempelet over handler nettopp om elever som vurderere. Dermed blir det lærer som styrer vurderingsarbeidet og gir tilbakemelding, et kognitivt læringssyn. Selvbestemte aktiviteter på den andre siden, skyldes indre kontroll og dette fremmer ifølge Ryan og Deci (2000; 2000a) indre kontroll.

Et par av lærerne omtaler sin forståelse av *vurdering for læring*. Den ene snakker om kriterier for oppgaver og skjema for måloppnelse. Hun sier: ”...så brukar vi og lagar til sånne kjenneteikn på måloppnåing. Og dette gjer vi jo for at det er vurdering for læring”. En annen snakker om teksten hun skal vurdere utfra elevens potensiale. Fokuset i disse uttalelsene er på

enkeltdele og kan dermed bygge under inntrykket av en fragmentert bevissthet. Ingen av informantene uttrykte at de ser vurderingen av hver enkelt oppgave som en del av et hele. Dette er et funn som samsvarer med TALIS-undersøkelsen 2008, der manglende oppfølging på alle nivå er fremtredende for norsk skole (Udir, 2011, s. 9). De sier likevel noe som kan tyde på at de forsøker å skape seg en oversikt. En lærer nevner en privat vurderingsbok som følger elevene gjennom tre år.

Det handler ikke om dialogen med eleven om læringen, denne dialogen har lærer med seg selv. Ifølge Hattie og Timperley (2007) er det av stor betydning at kommunikasjon om læringen foregår kontinuerlig og ses i et helhetsperspektiv. Et forbehold her er at den åpne innfallsvinkelen mine intervju hadde kan ha utelatt informasjon som jeg med mer strukturert intervjuguide kunne fått svar på.

Lærerne ser ut til å ha forstått intensjonene nedfelt i Forskrift til opplæringslova (KD, 2006) når de snakker om sluttvurdering som kommer i tiende klasse og at alt før den tid er underveisvurdering. Det som strider imot prinsippet er de summative vurderingene elevene får underveis og som ikke nødvendigvis blir brukt formativt, for å skape mer læring.

Sammenhengen mellom prosesstanken og summativ vurdering uten uttalt videre bruk, kommer i et motsetningsforhold. Alle fem informantene brukte *andreakt* som betegnelse på teksten elevene har bearbeidet. Utkast peker mot enda en mulighet, uten at elevene får denne før eventuelt senere. Dette kan være et uttrykk for det de sånn sett sier om sluttvurdering; at den kommer ved utgangen av tiende klasse. En annen side ved dette er konflikten mellom intensjonene i læreplanen og en sluttvurdering med karakter (Smith, 2007).

Ut fra det informantene mine sier, bruker de egenvurdering to ganger i året, men det ser ikke ut til at de inviterer elevene med som aktive vurderere i eget læringsarbeid.

5.2 Tilbakemelding på utkast

Tilbakemelding kan gis på ulike nivå og bør svare på de tre feedback-spørsmålene. Når jeg drøfter videre ser jeg på lærernes tilbakemeldingspraksis opp mot Hattie og Timperley (2007) sine nivå tilbakemelding retter seg mot. Jeg ser hvordan lærerne gir tilbakemelding på mål, ståsted og veien videre. Alle nivåene er viktige for at elevene skal utvikle motivasjon og dermed lære mer (Hattie og Timperley, 2007). Elevene må få tilbakemelding som styrker deres følelse av kompetanse og få delta med noe selvbestemmelse for å øke graden av indre motivasjon slik Ryan og Deci (2000) beskriver det.

5.2.1 Tilbakemelding rundt mål

Skolen hadde brukt mye tid på å utvikle og revidere gode skjema for måloppnåelse. I den grad lærerne snakket om innholdet i disse skjemaene, dreide det seg om kjennetegn innenfor enkeltsjangre og retter seg dermed mot oppgavenivå. Siden skjemaene er standardiserte blir målene mer å regne som kollektive fremfor individuelle. Det blir dermed liten grad av differensiering og fokus på hvilke mål den enkelte elev kan sette seg. Dette kan være med å hindre utvikling av indre motivasjon siden elevene selv ikke kan påvirke i større grad, og kanskje mangler de kompetansen for å klare målet (Ryan og Deci, 2000). To av lærerne ga uttrykk for at de stiller spørsmål ved bruk av disse skjemaene. En mener det tynger svakere elever og særlig i åttende vil hun helst unngå å benytte skjema. Dette kan tyde på at lærer ser disse skjemaene som hemmende for hver enkelt elevs utviklingspotensiale og mestring. Ett av de psykologiske behovene Ryan og Deci (2000) mener må dekkes når man jobber mot større grad av indre motivasjon hos elevene er nettopp følelsen av mestring.

En annen lærer snakket om alle hjelpemiddel eleven kan bruke i skrivearbeidet og ga sånn sett uttrykk for at skjemaet kommer i forlengelsen av lærebøker og lignende. Formulert på denne måten er det et eksempel på fokus på mål for oppgava. Indirekte ligger det i dette at elevene kan sette seg individuelle mål gjennom målskjema, altså en viss grad av selvbestemmelse.

Et slikt skjema setter en standard, men fremmedgjør kanskje mange elever i forhold til opplevelsen av egne skriveferdigheter og muligheten for lærer til å møte elevene der de er. Hattie og Timperley (2007) snakker om informasjonsflyten i læringsprosessen der man diskuterer utfra nivået elevene er på til enhver tid. Med et slikt skjema til oppgavene elevene skal skrive, åpnes det lite for den individualiteten de mener tilbakemeldingen må knyttes opp mot. Fokuset blir på oppgavenivået. Dette er noe Engh (2007) trekker frem rundt prosjektet *Bedre vurderingspraksis (2007-2009)*, der fokuset lå på utviklingen av vurderingskriterier. Han viser til enkelte forskere som mener det også blir lite individrelatert og dermed mindre meningsfullt med slike standardiserte skjema. Det interessante er at det også er disse to lærerne som uttrykker at det er ulikt hva de legger vekt på i tilbakemeldingene på elevenes tekster, selv om tilbakemeldingene stort sett retter seg mot oppgavenivå. Dette kan indikere en forståelse av at elevene kan finne slike skjema demotiverende dersom de ikke møter dem på deres nivå av kompetanse. Følelsen av mestring fremheves av Deci og Ryan (2000) som viktig om målet er å øke graden av indre motivasjon.

To andre lærere sier at de alltid bruker slike skjema, og jeg antar det er fordi de mener elevene drar nytte av å ha disse kriteriene til hjelp for å nå mål på oppgavenivå. Den ene læreren sier at

elevene kan etterspørre disse i forbindelse med prøver også og tolker det dermed dithen at de er nyttige for elevene når de skal nå ulike oppgavemål. Ingen av lærerne snakker om slike skjema som er middel mot målet om mer selvregulering; altså at elevene kan velge selv hvilket nivå de vil rette seg mot innenfor oppgavemålene eller klare mer uten lærers oppfølging, altså større grad av selvregulering. Målet for lærerne blir sånn sett at elevene skal skrive bedre tekster gjennom arbeidet lærerne gjør, oppgavemål.

Innholdet i målskjemaet er det lærerne i fellesskap som har formulert, men ifølge lærerne er elevene er trent i å forholde seg til slike skjema og har dermed lært hva det vil si å strekke seg mot høy måloppnåelse, de er gjort kjent med kriteriene (Hopfenbeck, 2014). Kriterier er nyttig for elevene siden det klargjør hva forventningene rundt et arbeid er. Praksis tyder på at det er lærer som setter opp disse og gjennom det forteller elevene hva de skal gjøre, en behavioristisk innstilling. Ett av prinsippene i VFL (Udir, a) poengterer at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid, og at dette motiverer for læring. Dermed kan det se ut som lærernes arbeid strider mot det Deci og Ryan (2000) trekker frem som motiverende for læring, nemlig å bidra til å øke den indre motivasjonen. Slik David Boud, referert i Smith (2009) snakker om vurdering, handler det også om at elevene må være med å etablere kriteriene for vurderingen, noe jeg ikke fant ble gjort hos mine lærere. Det er lærerne som setter kriteriene og stort sett lærer som vurderer produktet.

Lærerne mine bruker mye tid på klargjøring av oppgavemål i forkant av skriveoppgaver der teksttypen eller sjangeren er ny. De snakker ikke om strategier elevene kan ta i bruk for å nå ulike mål. Det betyr ikke at de ikke arbeider med strategier, men kan indikere noe av årsaken til at tilbakemelding mot mål stort sett dreier seg om de enkelte oppgavene og mindre om prosess og grad av selvregulering. Det kan videre tyde på at arbeid med strategier skjer løsrevet fra læringen (Hopfenbeck, 2014) og dermed blir noe man har gjort, fremfor et middel for elevene til å oppnå større grad av selvregulering. Slik Turmo og Lie (2004) i Engh (2007) også ser i sine undersøkelser, er det høytpresterende elever som har gode læringsstrategier og dermed vil kunne nyttiggjøre seg tilbakemelding på alle nivå. Andre elever må lære mer om strategier for å klare det. Konsekvensen av dette kan være at individet må være i fokus i alle vurderingsaktiviteter gjennom det Hattie og Timperley (2007) omtaler som informasjonsflyten i læringsarbeidet.

Fokuset når lærerne gir tilbakemelding på mål viser seg dermed å være rettet mot oppgavenivå. Det handler stort sett om kollektive mål der elevene i liten grad tydelig blir

oppfordret til å sette seg egne mål, alene eller sammen med andre. Når Deci og Ryan(2000) snakker om psykologiske behov som selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet sier de at disse må dekkes om elevene fortsatt skal finne interesse for og lyst til å lære. De kan øke indre motivasjon om de får være med å bestemme. Snur man det på hodet kan indre motivasjon fremmes dersom elevene får være med å bestemme (Skaalvik og Skaalvik, 2005).

5.2.2 Tibakemelding på elevens ståsted og veien videre

Hattie og Timperley (2007) trekker frem at dette spørsmålet skal klargjøre hvor elevene befinner seg i forhold til et gitt mål og hva som skal til for å komme nærmere målet.

Når elevene får tilbakemelding etter å ha levert det lærerne kaller andreutkast, handler det om tilbakemelding på ståsted i forhold til et gitt oppgavemål. Hattie og Timperley (2007) påpeker at spørsmålet om ståsted ofte har dreid seg om oppnådd læring, altså en summativ vurdering. Denne vurderingen blir karaktersatt, og indikerer dermed en summativ forståelse i lærernes tankegang. Forsøk med å gi tilbakemelding med fremoverrettede tiltak fungerer ikke da, slik lærerne ser det. Dette bekrefter det forskning sier om karaktersetting; det sier ikke noe om veien videre slik at elevene kan forbedre produktet sitt. Hverken karakter eller kommentar med karakter motiverer elevene til refleksjon rundt sitt eget arbeid hvis de ikke skal jobbe videre mot målet. Elevene overser kommentarene så lenge det følger med en karakter (Black og William, 1998; Hattie og Timperley, 2007).

Den kortfattede tilbakemeldingen er rettet mot oppgavenivå, men hos to lærere dreier det seg også om tilbakemelding på personnivå, hvorvidt tilbakemeldingene er brukt. Dette kan tyde på at lærerne forventer at deres arbeid underveis i tekstarbeidet verdsettes av elevene, og retter seg mot en behavioristisk tankegang der lærer forteller elevene hva de skal gjøre og forventer en endring av adferd. Dersom lærerne hadde prioritert samtaler med elevene som ikke bruker tilbakemeldingene, kunne de også fått svar på hvorfor. Et sosio-kulturelt læringsperspektiv tar opp dialogen som viktig for læring. Dette ble ikke tatt opp av lærerne som del av den løpende læringen, men dette hang også sammen med tid. Siden lærerne ikke snakket om strategier elevene har brukt eller i hvilken grad de har evnet å styre arbeidet sitt selv, kan det tyde på at det er karakterene som indirekte vil fortelle elevene hvorvidt de er i stand til å kontrollere eget arbeid, uten at elevene nødvendigvis er klar over dette selv.

Når mine lærere gir tilbakemelding på førsteutkastet handler det både om ståsted og veien videre. De snakker ikke om mål i forbindelse med tilbakemelding på ståsted, noe som kan knyttes til manglende bevissthet rundt flyten i læringsprosessen (Hattie og Timperley, 2007).

Det er lite som tyder på at de skriftlig eller muntlig gir elevene tilbakemelding på måten de jobber på (prosessnivå) eller hvordan de styrer sitt eget arbeid (selvregulering). Det dreier seg om den spesifikke oppgaven de har skrevet, et oppgavefokus. Slik mine funn drøftes i avsnittet over, tyder mye på at målene stort sett retter seg mot oppgavenivå, og en naturlig følge av det kan være at tilbakemelding videre også vil knyttes til oppgavenivået. Dette er et funn som også trekkes frem i Hattie og Timperley (2007).

For elever som i større grad mestrer strategier og kan regulere arbeidet sitt, vil tilbakemeldingene fra lærer føre til bedre tekster, men om de motiveres gjennom vurderingsarbeidet er vanskelig å si. Det kan like gjerne være ytre motivert, som gode karakterer eller frykt for kritikk. Tilbakemelding på oppgavenivå må brukes dersom elevene ikke har lært nok om strategier eller er utholdende nok til å motivere seg gjennom å aktivt oppsøke veiledning for å komme nærmere et mål. Både Smith (2009) og Hattie og Timperley (2007) peker på sider ved tilbakemelding på oppgavenivået som potensielt fruktbart. Dersom man i tillegg til å holde fokus på den aktuelle teksten, også tar det et steg videre mot prosessnivå, har det noe for seg. Gjennom det lærerne sier streifer de innom dette når de stiller spørsmål og kommer med hint.

Det er i vurderingene av første og andreutkastet at lærerne stort sett er samstemte om måten dette gjøres på. De ser denne måten å jobbe på som en prosess der tilbakemeldingen skal ha en formativ funksjon, i betydningen føre til mer læring (Black og William, 1998; Hattie og Timperley, 2007). Videre sier forskerne at prosessorienterte vurderingsformer også kan bidra til å øke elevenes indre motivasjon siden de på denne måten får levere et videreutviklet produkt. Like fullt; om tilbakemeldingene stort sett ligger på oppgavenivå, vil ikke elevenes utvikling videre nødvendigvis øke mot et mer selvregulerende nivå (Hattie og Timperley 2007). Fokuset til elevene vil ofte dreie seg om hver enkelt oppgave. Når så vurderingen kommer etter endt levering, med karakter, rettes fokuset mot ytre motivasjon (Ryan og Deci, 2000). Ved ett tilfelle kom det frem eksempel på spørsmål elevene kan stille, og det handlet om rettskriving. Det er hva Hattie og Timperley (2007) kaller executive help-seeking. Det kan tyde på at elevene ikke er trent i å søke veiledning, men heller vil ha svarene av lærer.

Alle fem trakk frem at arbeidet med tilbakemelding er viktig og tidkrevende, og jeg tolker lærerne slik at de mener og tror det er vel anvendt tid. Dette kan også relateres til reaksjonen deres når elevene ikke bruker tilbakemeldingene. Om en ser på modellen til Hattie og Timperley (2007) handler det både om lærer og elev når målet er å minske avstanden mellom mål og det eleven kan. Det interessante blir derfor hva som motiverer den enkelte. Som sagt

er lærernes bevissthet ikke preget av at de søker informasjon som kan bidra til endring i eget arbeid. Ønsket om samtale med elevene tyder likevel på at de mener det kan være viktig. En lærer uttrykker derimot ikke et spesielt ønske om dette, selv om hun påpeker for elevene hvorvidt de har brukt tilbakemeldingene fra henne. Hun tydeliggjør en tanke om at lærer er veileder og elevene blir veiledet. Hattie og Timperley (2007) diskuterer dette ved å påpeke at jobben ikke er gjort selv om jeg som lærer har sagt hva du skal gjøre, en behavioristisk input-output modell. Samme lærer uttrykker begeistring når elever ønsker å diskutere arbeidet sitt med henne. Dette kan tyde på at hun ser at elever kan regulere arbeidet selv, men hun har samtidig ikke helt tro på at elevene kan diskutere faget med henne i en fagsamtale, eller hun mangler redskapen som skal til for å lede elevene i den retning. Da vil kameratvurdering og egenvurdering være viktige strategier for undervisning (Hopfenbeck, 2014).

Slik lærerne snakker om og bruker egenvurdering, ses ikke dette som et redskap for å finne elevenes ståsted før eller under skriveprosessen. En av lærerne uttrykker: "...så dei har ein form for eigenvurdering, men ikkje etter kvar tekst, men så det kan bli fire gonger i året og så skal du ha det i alle fag, så då er dei fleste fornøgd for å sei det sånn".

Når lærerne etterspør hvordan elevene har jobbet og vil jobbe fremover gjennom egenvurderingen de skriver til utviklingssamtalene, inviteres elevene med i vurdering av eget læringsarbeid og man beveger seg i retning prosesstanken; hvilke strategier vil du ta i bruk? I og med at samtalen dreier seg om oppgaver som er skrevet og som skal skrives, får ikke elevene reflektere over hvor de er i læringen eller planlegge på egen hånd hva som skal til. Innholdet i det lærer mener og det elevene sier har som mål å samsvare, uttrykt gjennom følgende utsagn: "Ja, eg ser jo at du er einig med meg....korleis vil du då jobbe framover?" og er dermed en lærerdrevet egenvurdering slik det blir beskrevet av Knight (2005) i Smith (2011). Aktiviteter utført på grunn av ytre påvirkning indikerer større grad av kontroll, og mye ytre kontroll vil undergrave indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000; 2000a).

En lærer bemerket også at der er elever som ikke ser poenget med egenvurdering, og kanskje dermed ikke legger så stor innsats i denne delen av opplæringen. Det kan synes som elever med dette utgangspunktet ikke ser en tydelig sammenheng i læringsarbeidet. Det kan videre tyde på at fravær av tilbakemelding på prosess og selvreguleringsnivå henger sammen med manglende bruk av egenvurdering og kameratvurdering som forskning viser fremmer metakognisjon (Hopfenbeck, 2014) Det ligger et stort potensiale i egenvurdering som skal føre til progresjon i elevenes læring. Gjennom egenvurdering kan man få kartlagt hvordan elevene jobber, strategier de tar i bruk og mål de setter seg (Hopfenbeck, 2011). På denne måten kan

en flytte fokus over fra oppgave til prosess og dermed større grad av selvregulering. Slik Ryan og Deci (2000a) viser i sin forskning, vil ikke elevenes følelse av å kunne noe øke graden av indre motivasjon, uten at også en viss grad av selvbestemmelse er tilstede.

Slik mine lærere fortalte om egenvurdering til utviklingssamtalene, fikk jeg ikke tak i om spørsmålene elevene skulle forholde seg til var individuelt utformet. Én av lærerne uttrykte at samtalen kunne dreie seg om det de hadde snakket om sist. Ellers ble det nevnt at samtalen handlet om tekster de hadde skrevet siden sist og oppgaver som skulle komme. Dersom fokuset blir det samme for elevene mister man noe av idéen til Hattie og Timperley (2007) når de snakker om tilbakemelding på ulike nivå til ulike tider. Det blir mer en generell bruk av egenvurdering uavhengig av hvor elevene befinner seg i læringen. Det strider også mot det økte fokuset på individuell vurdering (KD, 2009)

En av lærerne snakker om at hun gjerne tar en spontan samtale med elever som ser seg ferdige med skriveoppgava og spør henne om hun kan se over det, snur hun spørsmålet tilbake til eleven og retter tilbakemeldingen mot selv-nivået når hun spør: "Kva synest du sjølv, synest du du har gjort ein god jobb?" , altså hva eleven synes om egen innsats. Hattie og Timperley (2007) skiller mellom tilbakemelding på person og tilbakemelding på oppgave og prosess under dette nivået, og rettes den mot oppgave og prosess, mener de å se at det kan ha en viss effekt. Likevel svarer slike tilbakemeldinger sjelden på nøkkelspørsmålene; hva er målet, hvor står jeg og hvordan kommer jeg videre?

Mine lærere hadde dårlige erfaringer med medelevvurdering og hadde derfor mer eller mindre sluttet med dette i læringsarbeidet. Kun to av lærerne brukte dette av og til og da med faste element elevene skulle vurdere hverandre på innenfor et gitt arbeid. Sånn sett blir det brukt til en viss grad på oppgavenivå. Dette kan henge sammen med at lærerne har liten kompetanse i og forståelse for hva egenvurdering handler om og hvorfor det er viktig i elevenes læringsprosess og betydning for motivasjon. Slik Ryan og Deci (2000; 2000a) snakker om indre motivasjon handler det mye om medbestemmelse i læringsarbeidet, og dette er kanskje det svakeste leddet i arbeidet mange lærere gjør rundt vurdering. Smith (2009) refererer til medelevvurdering som en vinn-vinn-situasjon, men understreker samtidig at dette må læres. Vinn-vinn-situasjonen Smith (2009) refererer til handler om frigjøring av tid for lærer til blant annet tettere oppfølging av elevene. Men som hun sier, alt dette må læres.

Alle handlinger er motivert, enten av ytre faktorer eller av faktorer inne i mennesker (Ryan og Deci, 2000a). Målet er større grad av selvregulering hos elevene (Hattie og Timperley, 2007). Elevene i min undersøkelse skriver bedre tekster, sier lærerne. Dette kan tyde på at de på

oppgavenivå motiveres av arbeidet lærerne gjør, da kanskje særlig gjennom forarbeidet til skrivingen. Lærerne uttrykker at elevene ofte entusiastisk går igang med skrivearbeidet, noe som kan tyde på at de forstår hva målet er og ser veien noenlunde klart for seg. De opplever mestring, slik det blir uttrykt hos Ryan og Deci (2000).

Likevel er det såpass mange av elevene som ikke ser seg tjent med å bruke tilbakemelding fra læreren i utvikling av tekstene sine. De er ikke motivert nok, noe som indikerer at de ikke er hverken ytre motivert (bryr seg ikke om karakteren) eller indre motivert (ønsker ikke å utvikle teksten sin videre).

Slik mine resultat fremstår, motiverer arbeidet lærerne gjør for skrivingen av de enkelte oppgavene, men legger ikke opp til at elevene i større grad regulerer arbeidet sitt i andre skriveoppgaver. Da må mer av fokuset ligge på prosess gjennom å implementere strategier for skriving i arbeidet med tilbakemelding (Hopfenbeck, 2014). Graden av ytre kontroll må gradvis endres. Elever som i større grad bestemmer selv utøver også større grad av indre kontroll, noe som fremmer indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000; 2000a).

6. Konklusjon

Lærernes bevissthet rundt tilbakemelding som verktøy for økt skrivekompetanse er fragmentert. Skolen jeg besøkte hadde hatt en del fokus på kriterier og målskjema slik prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009) la vekt på. Skolene kan ikke innføre alle endringer på en gang, og dette fokuset på enkeltelement kan være noe av årsaken til at mine informanter ikke har en tydelig helhetsforståelse for vurdering som fremmer læring. Lærerne er opptatt av at elevene skal utvikle seg gjennom lærers vurdering, men uten tydelig egenrefleksjon rundt virkningen tilbakemeldingene deres har på elevenes motivasjon og evne til å styre arbeidet sitt videre.

Lærerne bruker mye tid på mål og forarbeid til skriveoppgavene. Modellering før skriveoppgaver fremhevet informantene som en viktig aktivitet og arbeidet med å finne gode modelltekster og lage gode oppgaver understreket de også betydningen av. De legger også mye arbeid i tilbakemelding på førsteutkastet til elevene for å vise dem veien videre mot oppgavemålet, og alle mente at undervisvurderingens funksjon skal være å fremme læring. Derfor mente de at det bør komme en vurdering underveis, før karakter settes. Slik forsøker man å dreie fokuset fra ytre motivasjon (karakter) til større grad av indre motivasjon (en sjans til å forbedre produktet). Lærerne mente også at elevene gjennom denne måten å arbeide på skrev bedre tekster. I prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen*, delrapport 2, så de derimot lite av tilbakemelding og bearbeidelse av tekster i norskfaget.

Det meste av målarbeidet lå på oppgavenivå, noe som kan være med å forklare oppgavefokuset gjennomgående i hele arbeidet. Når lærerne fokuserer på oppgava, blir elevene bedre på dette nivået. Det at lærere i sine tilbakemeldinger stort sett befinner seg på oppgavenivå, stemmer overens med Hattie og Timperley (2007) sine funn. Videre streifer lærerne bare innom prosess,- og selvreguleringsnivå i sine tilbakemeldinger, også i samsvar med Hattie og Timperley (2007). De fant også at selv-nivået var mye brukt, noe jeg ikke ser mye av i min studie.

Slik mine resultat foreligger ser det ut som lærerne ved denne skolen er i ferd med å implementere sider ved vurdering som kan fremme læring gjennom bruk av prosess i skrivingen og et grundig forarbeid, som i størst mulig grad skal sikre at elevene er forberedt på oppgavemålet. De snakket positivt om denne måten å jobbe på og brukte konsekvent pronomenet *vi* når de fortalte sine historier, særlig der de er mest samstemte rundt vurdering på oppgavenivå.

Det de ikke har jobbet så mye med enda er å bruke informasjon fra vurderingssituasjonen videre i undervisningen, justere kursen og analysere hvilke mekanismer som virker inn på elevenes bruk av vurderingene lærer har gjort. Selv om det ikke ble tydelig uttalt at lærer skal bruke vurderingene til å endre undervisningen, betyr ikke det at lærerne overser dette. Det ligger likevel ikke fremme i bevisstheten som et viktig moment i vurderingsarbeidet.

Videre mangler det noe på den aktive elevs deltagelse i læringsarbeidet. Engh (2007) ser lite av elevenes aktive deltagelse og mener det er et stykke igjen før dette blir en del av tradisjonen i norsk skole. Det elevene i mine undersøkelser kan ha innflytelse på er hvilken tidsramme et skrivearbeid skal ha. Et lignende funn kom frem i delrapport 2 fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen*. Dette kan igjen henge sammen med lærernes manglende tro på at elevene kan klare det lærer gjør i vurderingsarbeidet sammen med lite bevissthet rundt viktigheten av elevinvolvering. Det er noe som må læres (Smith, 2009). Samtidig er flere av lærerne opptatt av at elevene skal eie sitt eget prosjekt, og alle sammen ønsker mer tilbakemelding fra elevene på ting de kan hjelpe dem med. Dette kan tyde på at det er kunnskap om og tid til arbeid med elevinvolvering som hindrer lærerne i å få tilbakemeldingene mer rettet mot prosess og selvregulering.

For å lykkes med formativ vurdering viser forskningen at elevdeltakelse er grunnleggende for motivasjon (medbestemmelse som grunnlag for indre motivasjon, Ryan og Deci, 2000) og dermed læring. Elevene lærer av å få tilbakemeldinger fra jevnaldrende, men ikke mindre lærer de mye av å gi tilbakemelding til andre. De snakker hverandres språk. Dette betyr ikke at lærer skal tre tilbake i arbeidet, men la elevenes stemmer komme mer frem i prosessen (Black og William, 1998; Smith, 2009; Hopfenbeck, 2014).

Har tilbakemeldingen kraft? Når lærerne fokuserer på oppgavene, blir elevene bedre på det nivået slik mine informanter uttrykker seg. Utfordringen blir å skape bevissthet rundt og en dreining av praksis mot større grad av selvregulering gjennom tilbakemelding også mot prosess og selvreguleringsnivå. Videre må også elevmedvirkning få større plass. Slik vil elevene kunne oppleve større grad av mestring, medbestemmelse og dermed indre motivasjon.

7. Veien videre

Min kvalitative undersøkelse hadde som mål å se hvordan norsklærere på ungdomstrinnet gir tilbakemelding på skriftlige tekster og hvordan dette kan bidra til å øke elevenes skrivekompetanse. Studien har noen svakheter som kan ha bidratt til et litt unyansert bilde av tilbakemeldingspraksis til mine informanter. Dersom flere prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet ville øke bevisstheten til lærere rundt helheten i figur 1, kunne det vært spennende og sett en lignende undersøkelse der fokuset i større grad ble rettet mot tilbakemelding på ulike nivå. Da ser jeg for meg både elev og lærerperspektivet.

VFL sine fire vurderingsprinsipp presentert på Utdanningsdirektoratet sine sider skal danne rammen for vurderingsarbeid som fremmer læring. Punkt 2 går slik: "Elevs og lærlingers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de får tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen" (Utdanningsdirektoratet, a). Slik dette er presentert, nyanserer ikke det hvilket nivå tilbakemeldingen kan rette seg mot, og det er naturlig å tenke seg at dette handler om tilbakemelding direkte på produktet til elevene. Som nevnt over, vil det derfor være interessant for fremtidige vurderingsprosjekt å rette fokus mot en helhetstenkning rundt prinsippene i VFL.

Lærere må ha mer fokus på og utvikle bedre forståelse for hvorfor det er viktig med elevinvolvering i eget arbeid for å prøve å få elevene til å nærme seg selvreguleringsnivået. Derfor bør videre opplæring av lærere dreie seg om god bruk av egenvurdering og medelevvurdering i læringsarbeidet. At økt arbeid med dette kan frigjøre tid, vil løse noe av utfordringene knyttet til store elevgrupper og behovet for å snakke med den enkelte elev. Større grad av selvregulering fordrer selvbestemmelse, mestring og trivsel slik Ryan og Deci (2000) ser på indre motivasjon. Trivsel handler ofte om klasseledelse, og satsingen på ungdomstrinnet jobber for å fremme lærerens rolle i klasserommet. Tilpasset opplæring har lenge vært i fokus sammen med elevmedvirkning, men inntrykket etter å ha jobbet med dette prosjektet er at det fremdeles er en vei igjen å gå før alle disse momentene ses i sammenheng i skolene.

8. Litteratur

- ARG. (2002). *Assessment for learning, 10 principles*. (Assessment Reform Group) Retrieved mai 1, 2015, from <http://www.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>
- ARG. (2015). *Assessment Reform Group*. Hentet mai 1, 2015 fra <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. (V. S. Ramachaudran, Ed.) *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* nr. 2, 139-144; 146-148.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 9-21.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 164-193). Oslo: J. W. Cappelens akademiske forlag.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 9-30). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift* Nr. 2, 108-120.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, March 1, 81-112.
- Hopfenbeck, T. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole* Nr. 4, 26-30.
- Hopfenbeck, T. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. N., & Lillejord, S. (2013). Vurdering etter Kunnskapsløftet. In R. Krumsvik, & R. Säljò (Eds.), *Praktisk pedagogisk utdanning - en antologi* (pp. 229-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Forskrift til opplæringslova. In *Kapittel 3: Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring: § 3-1 - §3-18*. Retrieved april 1, 2015, from www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#map006

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NTNU, & SINTEF. (2012). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. (L. V. Sandvik, & T. Buland, Eds.) Retrieved april 26, 2015, from https://www.academia.edu/5385208/FIVIS_delrapport_2_Operasjonaliseringer_og_praksiser
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Smith, K. (2007). Vurderings som et motivasjonfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift Nr. 1*, 100-106.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. In S. Dobson, A. Eggen, & K. Smith (Eds.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev og læringsvurdering* (pp. 23-39). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Smith, K. (2011). Vurdere vurdering - for å fremme læring. In M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Eds.), *Lærarbeid 5-10, for elevenes læring* (pp. 213-231). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- St. meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*.
- St. meld. nr.16. (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.
- St.meld. nr. 22. (2010-2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet*.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (4 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2009, september 25). *Utdanningsdirektoratets anbefalinger om tiltak knyttet til vurdering*. Retrieved april 26, 2015, from http://www.udir.no/Upload/Vurdering/5/Bedre_vurderingspraksis_oversendelsesbrev_KD.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2010, august 11). *Individuell vurdering Udir-1-2010*. Retrieved mai 2, 2015, from <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011, Oktober 27). *Vurdering for læring, grunnlagsdokument for pulje 4*. Retrieved mars 18, 2015, from

www.udir.no/PageFiles/56712/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%c3%A6ring.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2014, august 18). *Nettbasert litteratur*. Retrieved mai 2, 2015, from Vurdering for læring: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Bibliotek1/nettbasert-litteratur/>

Utdanningsdirektoratet. (a). *Vurdering for læring, 4 prinsipper*. Retrieved november 14, 2014, from www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/

Utdanningsdirektoratet. (b). *Ungdomstrinn i utvikling*. Retrieved april 26, 2015, from <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press Cambridge.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Oppgava mi handler om vurdering i norsk skriftlig på ungdomstrinnet og hvordan vi jobber med vurdering for å fremme elevenes skriftlige kompetanse. Det første jeg spør om er hvilket trinn du underviser på?

Hvor mange års erfaring har du med vurdering i norsk skriftlig?

Videre er det en tredeling med hovedspørsmål sånn at du kan fortelle; det går på begrepet vurdering, vurdering for læring, hvordan en arbeider med vurdering, hva en lykkes med og utfordringer en ser.

Det har jo vært mye fokus på vurdering de siste årene; så hva er det første du tenker når du hører ordet vurdering?

- Summativ/formativ vurdering
- Underveisvurdering/sluttvurdering
- Egenvurdering/elevvurdering
- Hensikten med vurdering

Hvordan arbeider du med vurdering av norskskriftlige tekster?

- Samtaler i klasse
- Fagsamtale
- Skriftlige tilbakemeldinger
- Vurderingskriterier
- Modelltekster
- Arbeid med kompetansemål
- Karakterer
- Prosesskriving
- Mappedvurdering
- Videre bruk av egenvurdering
- Videre bruk av lærers vurdering

Hvilke erfaringer har du gjort deg med vurdering av norskskriftlige tekster, hva lykkes du med?

Hva har du lyst til å jobbe mer med?

Hvilke andre aspekt tenker du er viktig for at vurderingen skal føre til utvikling av elevenes skrivekompetanse?/Hvilke utfordringer har du?

Er det noe mer du ønsker å si om vurdering i norsk skriftlig, som du er opptatt av og ønsker å si mer om?

Takk for intervjuet

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vurdering i norsk skriftlig

Bakgrunn og formål

Jeg vil med studien undersøke hvordan norsklærere på ungdomstrinnet har funnet sin form etter mange år med fokus på vurdering som fremmer læring.

Problemstilling

Hvordan gir norsklærere på ungdomstrinnet tilbakemelding på skriftlige tekster? I hvilken grad kan dette bidra til å øke elevenes skrivekompetanse?

Masterstudiet er knyttet opp mot Høgskulen i Sogn og Fjordane i samarbeid med Universitetet i Bergen. Det utføres ikke for ekstern oppdragsgiver.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg benytter kvalitativt intervju. Spørsmålene vil omhandle vurderingspraksis og tanker lærerne har rundt vurdering. Jeg skal ikke samle informasjon om deltakerne fra andre kilder. Jeg vil ta opp samtalene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjon om informantene vil begrense seg til erfaring. Det er ikke nødvendig med navn, skole eller sted skolen ligger for å få god og nyttig informasjon til studiet. De vil ikke gjenkjennes i publikasjonen om ikke dette da er ønskelig.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i november 2014, eventuelt våren 2015. Lydopptak vil da bli slettet og eventuelle opplysninger om informantene, som e-postadresse eller telefonnummer knyttet til navn vil bli slettet. Underveis vil disse opplysningene holdes adskilt fra selve innholdet i intervjuene.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med undertegnede (tlf: 97748987) eller Ingrid Syse ved Høgskulen i Sogndal.

Studien skal følge de etiske kriteriene til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.