

# **På jakt etter formativ vurderingspraksis**

En studie av læreres bruk og omtale av formativ vurdering i det skriftlige vurderingsarbeidet i norskfaget på Vg3

**John Martin Høines**



Masteroppgave i undervisning

Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier

Universitetet i Bergen

Våren 2014

## Sammendrag

Masteroppgaven er en undersøkelse av hvordan noen lærere i praksis løser vurderingsarbeidet i den skriftlige delen av faget norsk. Problemstillingen lyder: Hvordan kommer syn på formativ vurdering til uttrykk i norsklærernes omtale av vurderingspraksis og i deres tekstvurderingsarbeid?

Metoden som er brukt er kvalitativt intervju og analyse av vurderte elevtekster. Det innsamlede materielt er analysert med utgangspunkt i fire spørsmål. Spørsmålene er formulert ut i fra Royce Sadler sin teoretiske ramme for formativ vurdering. Spørsmålene peker på ulike deler av det som, ifølge Sadler, utgjør en formativ vurderingspraksis. Hensikten med spørsmålene er å få en innsikt i problemstillingen. Spørsmålene er:

- Hvordan kommer lærernes kunnskap om kvalitet i tekst til uttrykk i materialet?
- Hva forteller materialet om overføring av kunnskapen om kvalitet fra lærerne til elevene?
- I hvilken grad peker feedbacken, slik lærerne omtaler den og feedbacken i elevtekstene på gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard?
- Hva sier materialet om feedback og strategier som legger til rette for at eleven kan lukke gapet mellom oppnådd nivå og faglig mål?

Lærerne er kan sette ord på hva som definerer kvalitet i tekst, men det finnes områder der man kan bli sikrere i omtale av tekst. Det gir mening å snakke om taus kunnskap. I undervisning og gjennom tilbakemelding legger lærerne opp til å overføre kunnskap om kvalitet til elevene, det forventes også at elever på Vg3 innehar kunnskap fra før av. Feedbacken lærerne gir peker i varierende grad på gapet mellom oppnådd nivå og den faglige standarden. Strategier som legger til rett for faglig utvikling er punktet som har størst utviklingspotensial.

For å forbedre praksisen må det legges til rette en utvikling av i dele- og vurderingsfellesskap. En slik utvikling bør foregå i lærerens hverdag og være basert på formativ vurdering. På samme måte som formativ vurdering er læringsfremmende i elevens utvikling av sin skrivepraksis, kan teorien hjelpe læreren i en bevisst utvikling av sin vurderingspraksis.

## Summary

This master thesis is a study about how some teachers conduct their assessment work in the written part of the subject Norwegian. The main research question is: How are views on formative assessment expressed through what teachers of Norwegian say about their assessment practice and in their assessment of students's writing?

The method used is qualitative interview and student text analysis. The collected material is analysed based on four questions. The four questions are formulated based on Royce Sadler's theoretical frame for formative assessment. The questions points at parts of what, according to Sadler could be referred to as a formative assessment practice. The purpose of the questions is to gain insight into the main research question. The questions are:

- How is the teachers' knowledge about quality in text expressed in the material?
- What does the material tell about how teachers share the knowledge of quality with the students?
- To what degree is the feedback in the material giving information about the gap between actual level of performance and the level of the subject's standard?
- What does the material tell about feedback and strategies, which helps the student closing the gap between the actual level and the subject's standard?

The teachers know how to define quality in text, but there are areas where the vocabulary about text needs improvement. The phrase unarticulated knowledge is relevant in this connection. The teachers share the knowledge about quality with the students in instruction and through feedback. However, it is expected that students hold a certain level of knowledge when entering Vg3. The feedback given by the teachers varies when it comes to inform about the gap between the actual level and the subject's standard. Strategies for closing the gap is the area with greatest potential for development.

In order to improve practice it is important to develop a community for sharing practice and assessment experience. A development of assessment should be undertaken in the everyday practice of the teacher, and be based on formative assessment. In the same way as formative assessment has an effect on learning in the development of writing, it could help the teacher in a conscious development of her assessment practice.

# Innholdsliste

FORORD .....	6
1 INTRODUKSJON .....	7
1.1 Bakgrunn – En nyutdannet lærer møter hverdagen .....	7
1.2 Mål .....	8
1.3 Problemstilling .....	9
1.4 Materiale og metode .....	10
1.5 Aktuelle begrep og teoretisk bakgrunn .....	10
1.6 Disposisjon av oppgaven .....	12
2 TEORI .....	13
2.1 Tidligere forskning .....	13
2.2 Begrepsavklaring .....	14
2.3 Formativ vurdering hos Sadler .....	18
Kunnskap om kvalitet .....	19
Gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard .....	20
Strategier for læring .....	21
2.4 «Putting it into practice» .....	23
2.5 Formativ vurdering og prosessorientert skriving .....	26
2.6 Formativ vurdering i forskriftene for skolen .....	27
2.7 Formativ vurdering og skriving i læreplanen i norsk .....	31
Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet .....	31
Kompetansemålene .....	32
Sluttvurderingen i norskfaget .....	34
3 METODE .....	36
3.1 Kvalitativ tilnærming .....	36
3.2 Intervju som metode .....	36
3.3 Valg av intervjuobjekt .....	37
3.4 Argumentasjon for tekstutvalg .....	39
3.5 Datainnsamling .....	41
3.6 Etterarbeid – behandling av data .....	42
3.7 Utfordringer ved materialet og metoden .....	45
4 FUNN – INTERVJU .....	47
4.1 Lisa – intervju .....	47
4.2 Tone – intervju .....	49
4.3 Grete – intervju .....	50
5.0 FUNN – ELEVTEKSTENE .....	53
5.1 Lisa – elevtekster .....	53
5.2 Tone – elevtekster .....	63
5.3 Grete – elevtekster .....	71
6 DRØFTING .....	78
6.1 Lærernes konkret omtale av formativ vurdering .....	78
6.2 Kunnskap om kvalitet i tekst .....	79
6.3 Overføring av kunnskap om kvalitet i tekst fra lærer til elev .....	85
6.4 Gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard .....	89
6.5 Strategier for læring .....	90
6.6 Oppsummering .....	94
7 KONKLUSJON .....	96
LITTERATUR: .....	101

Vedlegg: Intervjugaid lærere .....	105
Vedlegg: Oppgaver til de vedlagte elevtekstene .....	108
Vedlegg: Forespørsel om å delta i Masterprosjekt .....	110
Vedlegg: Melding om godkjenning fra NSD.....	111

## **FORORD**

Gjennom kurs og skolens satsing på «Vurdering for læring» har jeg lært en del om formativ vurdering, men har ikke hatt tid i hverdagen som lærer til å studere temaet nærmere. Kurs kan være inspirerende, men å få det man lærer til å bli en integrert del av sin egen praksis er utfordrende. Masterstudiet har gitt meg muligheten til å fordype meg noe mer i teori og undersøkelser som forhåpentligvis kan bidra til, om ikke kvantesprang, så i alle fall noen steg framover i utviklingen som lærer. Vurdering er noe mange lærere er opptatt av og det er derfor sannsynlig at arbeidet også kan være av interesse for andre

Takk til informantene for at dere var villige til å dele både tid, tanker og arbeid med meg! Takk til Jorunn som har holdt ut med meg og masteren min. Og takk til Endre som har gitt veiledning helt inn i siste innspurt!

Balestrand 15.05.14

John Martin Høines

# 1 INTRODUKSJON

## 1.1 Bakgrunn – En nyutdannet lærer møter hverdagen

Våren 2014 avslutter jeg mitt niende år som lærer i den videregående skolen. Jeg undervist i norsk og engelsk, både på yrkesfaglige og på studiekompetansegivende studieløp. Hvert år har jeg hatt minst en avgangsklasse i norsk.

Første året som lærer viste meg at jeg hadde lite kunnskap og få redskaper til å takle utfordringer på flere områder, deriblant skriveopplæring og tekstrespons. Lærerstudiet hadde gitt meg teori om den første skriveopplæringen og noen tema som angår videre skriveopplæring, blant annet prosessorientert skriving, mens nordiskstudiene bidro med kunnskap om språk og litteratur. Likevel ble det omfattende norskpensumet, skriveopplæring og karaktersetting utfordrende. Raskt befant jeg meg i skvis mellom en ideell, mer prosessorientert skriveopplæring og kravet om å sette to skriftlige karakterer i faget. Skolens tradisjon med skriveoppgaver og tentamen formet etter eksamen, styrte mye. Tradisjonen legger i liten grad til rette for en god skriveprosess, verken for eleven som skriver eller læreren som skal veilede. Årstrinnet der presset naturligvis føltes sterkes var på VKII.

Gjennom årene har jeg bygget opp en viss erfaring med både å undervise i skriving og vurdere tekster. Kompetansen min har blitt dannet gjennom undervisningen, møtet med elevene som skribenter, kollegadiskusjoner, kryssretting, fylkesbaserte samlinger og kurs, sensorarbeid og fragmentert lesing av faglitteratur. Likevel føler jeg fremdeles på en tilkortkommenhet i møtet med skriveopplæring og -veiledning. De siste årenes fokus på formativ vurdering og skolens vurdering-for-læring-prosjekt har økt interessen for fagfeltet jeg jobber med til daglig.

Den mest refererte teoretiske rammeverket for formativ vurdering finnes i «Formative assessment and the design of instructional systems» av Royce Sadler fra 1989. I senere tid har Black og Wiliam vært sentrale i omtalen av formativ vurdering. I 1998 kom de med sin «Inside the black box», en artikkel som fikk gjennomslag i skoleforskningen, også i Norge. Hovedpoenget til både Sadler og Black og Wiliam er at formativ vurdering har en betydelig effekt på læring, noe som viser igjen i kunnskapsløftet og de seneste endringene i forskriftene for opplæringsloven som gjelder vurdering.

Det er vanskelig å måle effekten av endringer i forskrifter på kort sikt, men i rapporten *Vurdering under kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske praksis* (Hodgson et al. 2010b) fra Nordlandsforskning<sup>1</sup> svarte 75 prosent av de spurte at de vurderer annerledes etter LK06, sammenlignet med før reformen kom. (Ibid: 79) Noe har skjedd, men hva? Fokuset er generell vurdering i skolen etter kunnskapsløftet, men det gis også noen spesifikke svar for hvert enkelt fag. Rapporten viser for eksempel en uklar vurderingspraksis og stor grad av variasjon når det gjelder underveis- og sluttvurdering (Ibid: 105), noe som gir grunn for å fortsette arbeidet med å undersøke lærerens vurderingspraksis.

Også Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg, sentrale navn for forskning på skriving og tekstrespons i Norge, peker på en mangel i klasseromsforskningen. De peker på at det har vært holdt mange kurs med fokus på tekstspeifikk, konstruktiv respons, men "Hva slags respons som faktisk gis i norske klasserom, har vi lite forskningsbasert kunnskap om." (2009: 39)

Hvordan lærerne forstår sin vurderingspraksis, har også sentrale internasjonale forskere på vurderingsfeltet et uttrykt ønske om å finne ut av. «Examples of research questions for the future could be a study of the ways in which teachers understand and deal with the relationship between their formative and summative roles (...)» (Black og William. 2001: 12)

En praksis som ikke er i tråd med forskriften og spørsmålene om hvilken respons som blir gitt i norskfaget og hvordan lærere forstår sin rolle i vurderingsarbeidet, indikerer at man trenger mer kunnskap om hvordan vurderingen skjer.

## 1.2 Mål

Hovedmålet med oppgaven er å få en dypere innsikt i hvordan formativ vurdering av elevtekster blir forstått og praktisert av norsklærere på Vg3 i den videregående skolen.

---

<sup>1</sup> Dette var rapport nummer 3 fra Nordlandsforskning, i prosjektet som heter *Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*, forkortet SMUL. Det er en del av utdanningsdirektoratets programmet som heter *Evaluering av kunnskapsløftet*, forkortet EvaKl.



For å få en større forståelse av praksis, vil jeg intervju tre lærere som er i noenlunde samme situasjon som meg, det vil si underviser i norsk på Vg3. I tillegg vil jeg samle inn et utvalg av de samme lærernes vurderingsarbeid, for å se om omtale av praksis viser igjen i vurderingsarbeidet. Det vil være naturlig å se hvordan lærerne kommuniserer med elevene om vurdering og om noe av det som kommuniseres kan sees i sammenheng med formativ vurdering.

Håpet er at jeg gjennom å undersøke noen læreres vurderingspraksis og se den i lys av teori om formativ vurdering, kan få innsikt i eksisterende praksis, slik den fremstår på min skole. Studier av praksis på en skole kan ha overføringsverdi om man kan sannsynliggjøre at vurderingspraksis og utfordringer med vurdering er like flere andre steder. Arbeidet med prosjektet *Vurdering for læring* er en utfordring for alle skoler som er med i prosjektet. Samtidig er innføringen av en revidert læreplan i norsk gjeldende for alle landets skoler. Den reviderte planen er mer i tråd med formativ vurdering enn LK06, noe jeg argumentere for i kapittel 2.7. Utfordringene i vurderingsarbeidet finnes altså på alle skoler, og derfor kan det ha en verdi å se på en enkelt skole. En grundigere argumentasjon for overføringsverdien av mulige funn, kommer jeg inn på senere i oppgaven.

Har formativ vurdering gjennom forskriftens krav til vurderingspraksis, læreplanenes mål, utdanningsdirektoratets satsing og skolens kurs satt noen spor i lærernes praksis? En større innsikt i vurderingsarbeidet kan føre til en mulighet for å peke på sider ved praksis som kan utvikles. Finnes det sider ved nåværende praksis som kan forbedres, og hva kan i så fall gjøres?

### **1.3 Problemstilling**

For å få en dypere innsikt i hvordan formativ vurdering blir forstått og praktisert av norsklærere i den videregående skolen vil jeg undersøke lærernes tekstvurderinger og hvordan lærerne snakker om tekstvurdering i norskfaget. Formes omtale og praksis av en tanke om formativ vurdering?

Problemstillingen min lyder som følger: Hvordan kommer syn på formativ vurdering til uttrykk i lærernes omtale av vurderingspraksis og i deres tekstvurderingsarbeid?

Når jeg skal gi et nærmere svar på problemstillingen vil jeg bruke formativ vurdering slik den omtales hos Royce Sadler. I teoridelen finnes argumentasjon for at Sadler gir et håndterbart teoretisk utgangspunkt for mange sider ved formativ vurdering og at hans teori fremdeles er et rammeverk for feltet i dag. Der finnes også en argumentasjon for følgende påstand og spørsmål:

Etter å ha studert Sadler har jeg kommet fram til fire spørsmål som vil bli utgangspunktet i drøftingen av materialet og som skal hjelpe meg å svare konkret på problemstillingen:

- Hvordan kommer lærernes kunnskap om kvalitet i tekst til uttrykk i materialet?
- Hva forteller materialet om overføring av kunnskapen om kvalitet fra lærerne til elevene?
- I hvilken grad peker feedbacken, slik lærerne omtaler den og feedbacken i elevtekstene på gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard?
- Hva sier materialet om strategier som legger til rette for at eleven kan lukke gapet mellom oppnådd nivå og faglig mål?

## **1.4 Materiale og metode**

Materialet i oppgaven er intervju med tre lærere og tre vurderte elevtekster fra hver av lærerne jeg intervjuer, altså tre elevtekster per lærer med lærerkommentarer.

Metoden vil være intervju og analyse av vurderte elevtekster. Intervjuene er formet som et semistrukturert livsverdensintervju, slik det presenteres av Kvale og Brinkmann (2009: 47). Tanken er å få innsikt i hvordan informantene omtaler fenomenet formativ vurdering. Intervjuene er transkriberte, slik at de kan analyseres. Elevtekstene blir analysert, og analysen sammenlignet med lærerens kommentarer til tekstene. Både intervju og lærerkommenterte elevtekster er videre analysert med utgangspunkt i begrepet formativ vurdering, slik det kommer fram hos Royce Sadler og Black og Wiliam. Sadler og Black og Wiliam er obligatoriske referanser i omtale av formativ vurdering. Det er også naturlig å se materialet mitt i sammenheng med annen forskning som kan belyse lærernes praksis og omtale av praksis. Slikt materiale kan være forskningsrapporter om forhold i norsk skole, skriving og eller vurdering.

## **1.5 Aktuelle begrep og teoretisk bakgrunn**

Praksisen som omtales som *vurdering for læring* stammer fra teorier om summativ og formativ vurdering. Termene summativ og formativ spores tilbake til Michael Scriven fra 1967. I dag er begrepene sentrale for diskusjonen om vurdering i skolen. Royce Sadler sin artikkel «Formative assessment and the design of instructional systems» (1989) refereres av de fleste som skriver om emnet i dag. Den artikkelen vil også være mitt utgangspunkt for å drøfte teorier om formativ

vurdering og vurdering for læring som begrep. I teoridelen vil jeg prøve å vise artikkelens påvirkning, både på de senere publikasjonene om formativ vurdering og på forskriftene om vurdering, samt læreplanen i norsk. Sadlers teori om tilbakemelding vil også være et analyseverktøy i møte med lærernes praksis og deres omtale av praksis.

Sadler er tidlig ute med å omtale tilbakemeldingens kraft i læring. I dag er det stor enighet om at vurdering, da som feedback, har en stor innvirkning på læring. Hattie er inne på dette i boka *Synlig læring – for lærere*. «Selv om tilbakemeldinger er blant de mest effektive påvirkningene for læring, er effektene av dem blant de mest variable.» (Hattie. 2013: 168). Hva skal til for at vurdering fører til læring, er spørsmålet flere teoretikere prøver å svare på.

Paul Black og Dylan Wiliam er de oftest siterte representantene for teorier om vurdering. De har publisert flere artikler om teorier om formativ vurdering og hvordan vurdering kan føre til læring. Formativ vurdering finnes tilgjengelig gjennom flere fagbøker på norsk. Blant disse er: *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (Haugaløkken m.fl. 2009), *Vurdering, prinsipper og praksis* (Dobson, Eggen og Smith. 2009), *Vurdering for læring i klasserommet* (Slemmen. 2010) *Vurdering for læring i skolen* (Roar Engh. 2011), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksis* (Matre, Sjøhelle og Solheim (red). 2012), *Feedback i skolen* (Hartberg, Dobson og Gran. 2012) og flere.

Til tross for at det er enighet om at vurdering har en effekt på læring, finnes det stadig en diskusjon om hvordan formativ vurdering egentlig skal defineres og hva som må til for at man kan kalle det man driver med for formativ vurdering. Black og Wiliam har gjennom flere artikler (Black og Wiliam. 1998/2001 og Black og Wiliam. 2004) jobbet med å sette ord på hva formativ vurdering innebærer. Samtidig kan det virke som om selv ekspertene tidvis har vansker med å formidle hva formativ vurdering er, og angrer valg av terminologi, slik for eksempel Dylan Wiliam viste på twitter høsten 2013. «Example of really big mistake: calling formative assessment formative assessment rather than something like «responsive teaching»» (twitter, @dylanwiliam 23.10.13)

Andre eksempel på at teori om formativ vurdering ikke er ferdigtømmret, viser Randy Elliot Bennett i sin kritiske gjennomgang, "Formative assessment: a critical review" (2011). Han kaller formativ vurdering for "a promising concept" (2011: 5). Samtidig etterlyser han en ærlig dialog i utviklingen

av fagfeltet, som han mener mangler i den nåværende diskursen om formativ vurdering. Også Maddelena Taras (2009) har innvendinger mot Black og Wiliam sin måte å argumentere på og deres omtale av skillet mellom formativ og summativ vurdering. I kapitel to vil jeg komme nærmere inn på teori om formativ vurdering, ulike posisjoner og innvendinger som finnes.

## **1.6 Disposisjon av oppgaven**

Oppgaven min starter med en gjennomgang av teorigrunnlaget for formativ vurdering, for så å se sammenhengen mellom de mest omtalte og hyppigst siterte artiklene om tema. Videre vil jeg bruke Sadler og Black og Wiliam for kort å vise formativ vurderings fotavtrykk i forskrifter om vurdering og læreplanene. I metodedelen skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har gjennomført intervjuene av lærere og hentet inn lærernes tekstarbeid. Der vil jeg også drøfte hvordan materialet kan brukes og hvilke begrensninger som ligger i metoden. Intervjuene og tekstarbeid til lærerne vil bli analysert med utgangspunkt i Sadler, noe jeg grunngir og forklarer hvordan i metodedelen. Videre i oppgaven vil jeg presentere funn gjort i materialet, både intervju og elevtekster. I den påfølgende drøftingsdelen vil jeg se resultatene i sammenheng med formativ vurdering og diskutere relevante tema og funn som dukker opp i materialet. Avslutningsvis vil jeg prøve å formulere noen konkluderende tanker om blant annet utfordringer i et videre vurderingsarbeid.

## 2 TEORI

I teoridelen kommer først en presentasjon av historikk og sentrale begrep i teorier om formativ vurdering og tilbakemelding, for så å komme inn på hvordan Sadlers teoretiske rammeverk legges til grunn for oppgaven. Etter det kommer en omtale av formativ vurdering i praksis, så en kort gjennomgang av hvordan teorier om formativ vurdering kan sees igjen i skriveteori. Før jeg mot slutten av kapittelet kommer inn på formativ vurderings synlighet i forskriftene for skolen.

### 2.1 Tidligere forskning

Summativ og formativ vurdering har snart en femtiårig historie som begrep i skoleforskningen og ble først introdusert i 1967 av Michael Scriven (som referert av Wiliam. 2006: 283). Scriven brukte begrepene for å omtale vurderingen av pensum i skolen. Videre foreslo Benjamin Bloom i 1969 en bruk av begrepene om elevers læring, formativ vurdering da definert som et hjelpemiddel i undervisningen (Wiliam. 2006: 283). Wiliam oppsummerer Scriven og Bloom sine tanker med at det avgjørende trekket ved formativ vurdering er at informasjonen blir brukt til å endre noe. Uavhengig om det er pensum (Scriven) eller et elevprodukt (Bloom), så er vurderingen per definisjon formativ om den informasjonen man har, brukes til å endre noe som ikke ville ha blitt endret om man ikke hadde hatt tilsvarende informasjon.

Arbeidet til Sadler, Black og Wiliam og Hattie har blitt fulgt opp av fagfolk i Norge og har resultert i flere lærebøker i og om vurdering på norsk. Slik jeg ser det, bygger alle disse direkte eller indirekte, gjerne gjennom Black og Wiliam, på Sadler. Black og Wiliam har gjort mye for å bevise effekten av formativ vurdering, spre kunnskap om formativ vurdering<sup>2</sup> og å koble teorien til praksis, noe som kan leses i henholdsvis «Assessment and classroom learning» (1998a), «Inside the black box, Raising standards through classroom assessment» (1998b) og *Assessment for learning. Putting it into practice* (2003). De har, slik de selv ser det, bidratt til en klargjøring av konseptet formativ vurdering (Black et al. 2003: 121). Samtidig peker de også på at en sammenhengende teori om formativ vurdering ennå ikke eksisterer (Ibid: 120). Det som finnes av teori, både hos Black og Wiliam, hos Hattie og hos andre som er opptatt av formativ vurdering, er basert på det teoretiske rammeverket presentert av Sadler i 1989. I en gjennomgang av begrepet formativ vurdering vil

---

<sup>2</sup> Artikkelen «Inside the black box» (Black og Wiliam 1998b) solgt 40000 eksemplar på fem år. Og «Working inside the black box» (Black et al. 2002) solgte 20000 eksemplar på seks måneder. (Black et al. 2003: 122)

derfor Sadler være et naturlig referansepunkt, selv om begrepene ble innført tidligere av andre teoretikere.

Hovedpoenget i Sadlers teori (1989) er at eleven må bli en aktør i egen læring. For at det skal skje må tre premiss være oppfylte. For det første må eleven ha kunnskap om hva som definerer faglig kvalitet. For det andre må eleven få feedback som viser hva avstanden mellom elevens oppnådde nivå og en faglig standard. Og for det tredje må eleven også bli kjent med eller kjenne til strategier som kan hjelpe ham med å lukke avstanden mellom oppnådd nivå og den faglige standarden.

Til tross for utvikling i arbeidet med vurderingsteori viser Sadler (1989) igjen de fleste steder. Et eksempel er hos Hattie og Timperley (2011). De presenterer en tredelt modell for effektiv feedback, vist gjennom tre spørsmål. Mens Sadlers teori kan leses som rettet mot læreren, for å få eleven aktiv i egen læring, er Hattie og Timperleys spørsmål formulert for eleven. Likevel har de klare likheter. At elevene må ha kunnskap om kvalitet har sin parallell til det første spørsmålet: «Where am I going? (What are the goals?)» (Hattie and Timperley, 2011: 87). Kjennskap til kvalitet gjør eleven i stand til å sette seg et mål og vite hvor han skal gå. Det neste spørsmålet er «How am I going? (What progress is being made toward the goal?)» (Ibid: 86). Det samsvarer med å finne elevens faglige nivå og definere gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard, eller mål. Hattie og Timperleys siste del av feedbackmodellen, samsvarer med tanken om å finne strategier for læring: «Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) (Ibid)

## 2.2 Begrepsavklaring

Begrepene formativ og summativ vurdering, samt vurdering *for* læring og vurdering *av* læring er mye brukte begrep og alle aktuelle i oppgaven min. Likevel er det begrepet *formativ vurdering*, med trykk på formativ som er kjernebegrepet og den røde tråden i den følgende teoretiske gjennomgangen. For å kunne anvende begrepene på en noenlunde klar måte vil det være nødvendig å drøfte hvilke begreper som har blitt brukt, hva som ligger i begrepene og hvilke av disse det er naturlig å ta i bruk i min oppgave.

Summativ vurdering presenteres som motsatsen til formativ vurdering, og blir ofte definert som summen av det man har lært, slik man ser det på en prøve i slutten av en undervisningsperiode eller til eksamen. Den summative vurderingen kommer ofte til uttrykk i en karakter. Roar Engh sier at

vurderingen er summativ når «[...] når hensikten utelukkende er å kartlegge elevens nåværende kompetanse.» (2011: 28). I forskriftene for norsk skole kan man tenke seg at det som kalles sluttvurdering er av typen summativ vurdering, altså standpunktkarakter og eksamenskarakter. Men hva med alle vurderingen som gis i slutten av et arbeid, om det er stort eller lite, for eksempel resultatet av en gloseprøve eller karakteren på halvtårsvurderingen til jul for elevene i ungdomskolen og på videregående. Alle disse kan gi informasjon om elevens nivå og kunnskap og sånn sett brukes videre i læringsarbeidet.

Black et al. omtaler prøver som avslutter en periode for summative, om eleven ikke får jobbe videre med stoffet, fordi de ser formativ vurdering som en prosess. Et slikt syn diskuteres nærmere av Randy Bennet (Bennett 2011). Han skiller mellom to ulike syn på formativ vurdering. (Ibid: 6) Den ene siden har et instrumentalistisk syn og vil si at en prøve kan være formativ eller summativ, alt etter hva den blir brukt til. Den andre siden omtaler formativ vurdering som en prosess, hvilket instrument du bruker for å få informasjon til å gjennomføre prosessen er et sekundært spørsmål. Bennett kritiserer begge syn og kaller dem forenklete teorier om formativ vurdering. Instrumentet er avhengig av en prosess for å fungere, og prosessen er avhengig av et egnet instrument for å ha en effekt.

Flere av teoretikerne med et prosessuelt syn på formativ vurdering snakker nå om «assessment *for* learning» og «assessment *of* learning». Det gjelder for eksempel Assessment reform group (ARG. 2002), med Dylan Wiliam i spissen. Begrepene kjenner vi igjen fra den norske floraen av formativvurderingsomtale som vurdering *for* og *av* læring, som henholdsvis viser til formativ og summativ vurdering. Bennett kritiserer også denne måten å omtale vurdering på. Fordi man ved å definere vurdering slik, utelukker summativ vurdering fra læringen i det hele tatt. Han argumenterer for at en summativ prøve kan ha positiv og lærende effekt. Selv om hensikten utelukkende skulle være å kartlegge nåværende kompetanse, for å bruke Enghs ord, kan en summativ prøve, ifølge Bennett, ha minst tre positive sider ved seg. For det første legger en prøve til rette for repetisjon og gjennomgang av stoffet man jobber med. Noe som kan gi eleven kunnskap om kvalitet og strategier for læring, i tråd med Sadlers teori om formativ vurdering. For det andre kan gjennomføring av en prøve legge til rett for læring i kraft av prøvesituasjonen. For eksempel kan en elev lære noe av å gjennomføre eksamen i et fag. Og for det tredje, en prøve som har til hensikt å kartlegge elevens nåværende kompetanse, vil kunne gi informasjon som kan brukes i en formativ prosess. Med andre

ord er det ulike meninger om hvilken funksjon den summative vurderingen har i formativ vurdering.

Black et al. (2003) refererer til en slik praksis som formativ bruk av summative prøver, og er noe de vil unngå. I sin studie av praksis ønsket de at lærerne ikke tok i bruk summativ vurdering, fordi funn i tidligere forskning hadde vist den summative vurderings negative effekt på læring og formativ vurdering (Black og Wiliam. 1998a: 36). Sterkest er nok argumentet om at elevens motivasjon til å jobbe videre med noe som er avsluttet, er lav og dermed er læringseffekten lav. Likevel insisterte lærerne i praksisstudien på bruk av summativ vurdering. Virkeligheten i praksis krevde en bruk av summativ vurdering side om side med formativ vurdering (Black et al. 2003: 53). Måten de to begrepene omtales av Black og Wiliam gir rom for å tenke at det er to adskilte begrep, noe det er uenighet om.

Maddalena Taras kritiserer Black og Wiliam i flere artikler, blant annet i «Summative assessment: the missing link for formative assessment (2009). Taras definerer summativ vurdering som prosessen det er å hente inn informasjon om elevens faglige prestasjon, mens formativ vurderinger handler om å hjelpe eleven til å gjøre noe med gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard (2009: 58). Taras bruker Sadler som eksempel for å vise hva hun mener. Se høyre kolonne i skjemaet under, summativ vurdering referert som SA og formativ vurdering som FA.



Table 1. Comparative steps for summative and formative assessment.

Scriven 1967	Sadler 1989
1. a weighted set of goal scales	1. concept of standards, goals or reference levels
2. gathering and combining of performance data	
3. to yield either comparative or numerical ratings	2. compare actual level with standard
4. in the justification of	
(a) the data-gathering instruments	
(b) the weightings	
(c) the selection of goals	
1+2+3+4= SA	1+2=SA Feedback possible only after SA
	3. appropriate action to close the gap
	1+2+3= FA

Source: Taras 2005, 473.

(Taras. 2009: 58)

Taras argumenterer altså for at den første delen av en formativ vurderingspraksis er summativ. Sadler selv er også tydelig på at det mangler noe i Black og Wiliam sin omtale av formativ vurdering. I Sadler (1998: 80) kritiserer han Black og Wiliams «Assessment and classroom learning» (1998a) for deler av det samme som Taras er inne på. Black og Wiliam sier at et elevprodukt kan vurderes «in its own terms» (1998a: 53), noe er Sadler uenig i. Det finnes alltid en standard som den faglige prestasjonen måles mot. Derimot sier han, er det ganger det kan se ut som om man vurderer noe «in its own terms», men det er bare fordi standarden kun eksisterer i en uartikulert form i hodet på den som vurderer, altså som taus kunnskap. Det er nettopp denne standarden som er viktig i diskusjonen om summativ og formativ vurdering, slik vi ser den hos Taras.

Bennett på sin side, avslutter diskusjonen om forholdet mellom summativ og formativ vurdering ved å illustrere sitt syn ved hjelp av en tabell. Den skal vise forholdet mellom formålet med vurdering og type vurdering. (Bennett. 2011: 8) Vurdering kan ha to formål, definert som vurdering *av* eller *for* læring. I begge disse vil summativ og formativ vurdering spille en rolle, men da som en primær eller sekundær rolle, alt etter vurderingens formål.

Table 1. A more nuanced view of the relationship between assessment purpose and assessment type.

Type	Purpose	
	Assessment Of Learning	Assessment For Learning
Summative	X	x
Formative	x	X

Note: X = primary purpose; x = secondary purpose.

Sadler på sin side er mest opptatt av formålet med vurdering. Summativ vurdering kommer på slutten av et kurs, har evaluering som formål, er passiv og har derfor ikke noen umiddelbar effekt på læring (Sadler 1989: 120). Formativ vurdering kan da defineres som en motsetning, og er vurderingen som skjer underveis, har læring som formål, legger opp til aktivitet og har effekt på læring. I det videre vil jeg bruke Sadler som grunnlag for min forståelse av formativ vurdering. Også begrepet feedback vil jeg bruke slik Sadler forklarer det. Feedback må inneholde informasjon om oppnådd nivå, ønsket nivå, gapet mellom disse og en strategi for å lukke gapet. Feedback av høy kvalitet vil inneholde alle disse, mens feedback som mangler deler av modellen vil kunne karakteriseres som mangelfull feedback.

### 2.3 Formativ vurdering hos Sadler

Royce Sadler er professor i høyere utdanning ved Griffith Universitet, Queensland, Australia. Han publiserte i 1989 artikkelen "Formative assessment and the design of instructional systems" som kan leses som et teoretisk rammeverk for formativ vurdering. Den store mengden artikler og fagbøker om formativ vurdering som finnes i dag, står i kontrast til Sadlers etterlysning av omtale av formativ vurdering i faglitteraturen i 1989. Han skriver at man til da stort sett hadde vært opptatt av summativ vurdering og dens validitet (Sadler. 1989: 122). Det har sin nødvendige plass i skolen, men det er formativ vurdering som gir læring.

Sadler presenterer en modell som er basert på Arkalgud Ramaprasad sin definisjon av feedback, som den presentert i Ramaprasad «On the definition of feedback» (1983). Området Ramaprasad er opptatt av er management teori, og i denne sammenhengen hvordan en arbeidsgiver på best mulig måte kan gi tilbakemelding til sine ansatte. Hans ambisjon er å skape en definisjon av feedback som gir mening også utenfor hans eget fagfelt. Sadler tar ham på alvor og bruker definisjonen i

sammenheng med formativ vurdering og læring.

Hos Ramaprasad er feedback informasjon om avstanden, "the gap" mellom et ønsket nivå og det nivået man har oppnådd, uavhengig av fagområde. Sadler bruker begrepet feedback om avstanden eller gapet mellom elevens oppnådde nivå og ønsket nivå i en skolefaglig sammenheng.

Informasjonen må bli brukt til å lukke eller minske avstanden mellom oppnådd nivå og målet, om det skal kalles feedback (Sadler. 1989: 121).

Det rådende synet på feedback, slik Sadler ser det, er lite fruktbart. Grunnen er at fokuset i den behavioristiske tilnærmingen til feedback, kun har vært å gi eleven respons på om et svar er rett eller feil. Den mangler nødvendig informasjon som trengs for å nå målet om det riktige svaret. I følge Sadler vil et behavioristisk syn på feedback fungere spesielt dårlig i møte med komplekse oppgaver, så som å skrive en tekst i et språkfag. Det er vanskelig å vurdere et skriftlige produkt som feil eller riktig, men mer naturlig å snakke om kvalitet og grad av ekspertise (Sadler. 1989:123).

Begrepet kvalitet går igjen i Sadlers teori. Kjernen i teorien er at eleven må bli hovedaktør i sin egen læring og kjenne til hva som definerer kvalitet i et gitt fag. Han argumentere for funksjonell tilbakemelding fra lærer og en selvregulert læring hos eleven. Elevene vil ikke alltid være elever og for at skolen skal legge til rette for livslang læring må målet være at eleven skal kunne bli uavhengig, selvvruderende og selvregulerte individ (Sadler. 1998: 82).

Sadler foreslår en tredelt modell for formativ vurdering. For å bedre forklare modellen skiller han mellom de tre delene, noe som gjør det mulig å lese dem som isolerte steg eleven, ved hjelp av læreren, må ta for å bli selvregulerende, og for at vi skal kalle vurderingen for formativ vurdering. Det er viktig å understreke at dette er en forklaringsmodell. Sett i praksis mener Sadler at alle de tre delene av modellen må fungere samtidig for at vi skal kunne snakke om formativ vurdering.

## **Kunnskap om kvalitet**

For det første må eleven forstå hva som kjennetegner kvalitet i det han foretar seg. (Sadler. 1989: 126) Det forutsetter at læreren vet hva som kjennetegner kvalitet, og kan formidle denne kunnskapen til eleven. En utfordring i formidlingen av kvalitet kan være at denne kunnskap er en taus kunnskap hos læreren. Taus kunnskap kan føre til at man vurderer produktene i forhold til

hverandre i stedet for opp mot en kvalitetsstandard. (Ibid: 126) I den forbindelse er Sadler inne på vurderingsfelleskap. Det å utveksle elevarbeid kan hjelpe lærerne til å utvikle en kvalitativ god vurdering, men det er ikke nok for å kalle det formativ vurdering – kunnskapen om kvalitet må overføres til eleven. Sadler bruker ordet «gild», laug, om felleskapet som innehar kunnskapen om kvalitet, et kunnskapslaug. (Ibid: 137)

En måte å formidle kvalitet på kan være å vise eksempler. I norskfaget kan et slikt eksempel være en modelltekst. Fordelen med eksempler, eller modelltekster, er at de er konkrete. Det er en fordel om man har flere modelltekster, fordi man gjennom ulike tekster kan bli kjent med ulike måter kvalitet kan uttrykkes på. Kjennskap til kvalitet gjør eleven i stand til å sette seg et mål og vite hvor han skal gå.

### **Gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard**

Det andre punktet i Sadlers modell for formativ vurdering sier at eleven må kunne sammenligne sin faglige prestasjon med den gitte standarden for faglig kvalitet. Avstanden mellom disse to nivåene kaller Sadler for «the gap» (1989: 121). Gapet mellom oppnådd faglig nivå og faglig kvalitet må identifiseres. Det krever at eleven kan vurdere sitt eget arbeid ut i fra flere kriterier på en objektiv måte. Feedback eleven får på sitt arbeid, spiller også en rolle i å oppfatte hvor man befinner seg i forhold til et faglig mål. Det første målet med feedback må være å peke på eller hjelpe eleven med å finne gapet mellom sin egen prestasjon og det faglige målet. Utfordringen for læreren er å formidle feedback i et språk som eleven forstår (Sadler. 1998: 82) Å vurdere en tekst er et komplekst arbeid, det innebærer en vurdering basert på mange kriterier. Sadlers konklusjon er at den beste måten å møte den komplekse vurderingssituasjonen tekstvurdering, er gjennom direkte og autentiske vurderingserfaringer. Autentiske situasjoner muliggjør elevens utvikling fra novise til kompetente vurderer; altså fører dem inn i kunnskapslauget som kjenner kvalitet. Dermed kan elevene overta noe av ansvaret for vurdering for læring fra læreren.

Sadler peker på element som kan stå i veien for kunnskapsutviklingen til eleven. Noen lærere kan gi kommentarer som er ikke-spesifikke og som dermed heller ikke gir noe kunnskap om nivået man er på. Skjema med kriterier kan være nyttig og hjelpe eleven til å kjenne til både kvalitet og nivået man befinner seg på. Likevel er det en fare at med skjemavurdering blir vurderingen lite fleksibel og peker dermed bare på kriteriene i skjemaet, mens det kan være andre kriterier som er relevante.

Et komplekst produkt som en tekst har nærmest en utømmelig liste kriterier den kan måles mot, og bør derfor ikke låses til en vurdering basert på en fastsatt kriterieliste. Faktisk kan bruk av slike skjema hindre eleven i å få en fullendt kunnskap om hva som definerer kvalitet ved et gitt faglig produkt, for eksempel en tekst. Grunnen til det er at skjema har en tendens til å «[...] prioritise specific qualities (criteria) rather than quality as a global property.» (Sadler 2010: 548). I eksempelet elevtekst er det vanskelig å lage en uttømmende liste over hva som utgjør kvalitet. Et skjema vil derfor måtte avgrense kriteriene og dermed også avgrense elevens tilgang til kunnskap kvalitet i tekst.

Før eleven blir selvregulert er han helt og holdent avhengig av lærerens kommentarer. Antallet kommentarer og innholdet avhengig av lærerens villighet og tiden man har tilgjengelig, lærerens evne til å uttrykk feedback i ord og evnen eleven har til å tolke kommentarene. Tid, villighet, kunnskap og evne til å kommunisere er alle kriteriene som må være tilstede for at eleven skal kunne sammenligne sitt nivå med et standardnivå for kvalitet.

## **Strategier for læring**

Den siste delen av Sadlers modell består i at eleven må kjenne til og kunne velge ulike strategier eller trekk, for å lukke gapet mellom sin prestasjon og en faglig prestasjon med høyere kvalitet. Derfor må feedback ikke bare inneholde informasjon som identifiserer elevens oppnådde nivå, men også informasjon som kan hjelpe eleven videre i sin faglige utvikling.

Begrepet feedback har blitt brukt på mange måter i skoleforskningen og er nå et kjernebegrep i teorien om formativ vurdering. Sadler følger Ramaprasad i at feedback bare kan kalles det når informasjonen som gis blir brukt til å minske gapet mellom oppnådd nivå og ønsket nivå (Sadler. 1989: 121). Når Black og Wiliam i 1998<sup>3</sup> kommer med sin mye siterte "Inside the black box" bruker de begrepet formativ vurdering i stedet for feedback, men deres teorier er en videreføring av blant andre Sadler. Wiliam gjør et poeng av at man forkaster begrepet *feedback* i "What is assessment for learning?" (Wiliam. 2011: 4). Begrepet mister sin kraft i det det brukes om all informasjon om avstanden mellom nåværende og ønsket nivå, og at man med "back" beskriver at man legger vekt på oppgaven som har vært utført, i stedet for å se framover og bruke informasjonen produktivt. Til

---

<sup>3</sup> I denne oppgaven referers versjonen av "Inside the black box – raising standards (...)" fra 2001

tross for Williams innsigelse mot bruken av ordet feedback, dukker det opp i en av de mest refererte artiklene på området, «The power of feedback» fra 2007 av Hattie og Timperley. Uavhengig av begrepsbruk er Black og Wiliam enige med Sadler om at feedback må ha en påvirkning på videre arbeid for at begrepet kan brukes. Black og Wiliam formulerer seg omtrent på samme måte om formativ vurderingen. "[A]ssessment becomes "formativ assessment" when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs."(2001: 2) Hva er så "the needs" i klasserommet, jo at det foregår læring. Altså må informasjonen bidra til læring, om den skal kunne defineres som formativ.

Hvordan kan så eleven bli kjent med og kunne velge strategier for å forbedre sin faglige produksjon? Eleven har i stor grad måtte stole på at læreren har forklart dem hvordan de kan utvikle seg. Sadler peker på ekspertise som den kompetente lærer har med seg i vurderingsarbeidet, blant annet kunnskapen å formulere en vurderingsuttalelse. (1998: 82). Feedback kan formuleres skriftlig eller muntlig. Og den kan inneholde beskrivelser av trekk ved en elevs arbeid, vurderende kommentarer som peker på kriterier som viser at arbeidet har eller mangler visse kvalitetstrekk, forslag som viser alternative måter å svare på som hadde forbedret produktet og eksempler som på en konkret måte demonstrere forbedringer i praksis. Den kompetente læreren skreddersyr også tilbakemeldingen basert på kunnskap om elevens tidligere arbeid og elevens personlighet.

I tillegg til feedback fra læreren trekker Sadler fram peer-assessment som svært sentralt i prosessen med å forbedre faglig produksjon. På norsk blir både *kameratvurdering* (Slemmen. 2010: 134) og *hverandrevurdering* (Engh. 2011: 115) brukt om begrepet. I norskfaglig sammenheng har begrepet *responsgruppe*, hentet fra prosesskriving, samme tanke. (Dysthe. 1987: 162) Peer-assessment bli her referert til som hverandrevurdering.

Sadler presenterer fire argument for nytten av hverandrevurdering. (Sadler. 1989: 140) For det første vil man i hverandrevurdering vurdere arbeider av samme type, løst med utgangspunkt i samme oppgave som dem selv. For det andre får elevene i hverandrevurderingen møte mange ulike måter å løse oppgavens utfordringer på, og ved å bli utsatt for disse utvider de sitt eget repertoar av strategier. Det tredje argumentet er at gjennom andre elevs arbeid, møter man et stort antall feil og tilkortkommenheter som synliggjør utfordringer med arbeidet. For det fjerde er hverandrevurdering nyttig fordi elevene vil være mindre følelsesmessige involvert i denne typen vurdering enn i

egenvurdering, fordi det gjelder andres arbeid. Derfor kan de vurdere medelevers arbeid mer objektivt enn sitt eget. I tillegg minsker hverandrevurdering arbeidsbyrden for læreren i den formativ vurdering. Sadler ser ut til å ha hentet tanker om hverandrevurdering blant annet fra prosessorientert skriving. (Ibid) I en nyere artikkel om formativ vurdering understreker Sadler hverandrevurderingen enda sterkere enn i 1989. På spørsmålet om hvordan man best kan legge til rette for effektive læringsmiljø er svaret hans å «[...] make intensive use of purposeful peer assessment as pedagogical strategy, not just for assessment but also for teaching the substantive content of the course.» (2010: 548). Den aktive elev er helt sentralt i læring, sett fra Sadlers synspunkt.

Det sammenfaller med synet på kunnskapen lærerne bør ha: «the guild knowledge of teachers should consist less in knowing how to evaluate student work and more in *knowing ways to download evaluative knowledge to students.*» (1989: 141). Det å lære elevene selvregulering bør være det sentrale for skolen. Og kunnskap om å formidle vurderingskunnskap til elevene burde være noe læreren kan. Sadler argumenterer ikke bare for selvregulering sett i en isolert skolesammenheng. Det setter også eleven bedre i stand til livslang læring. (Sadler. 1998: 82) Skolen skal utdanne til yrker man ikke kjenner og en framtid vi ikke kan se for oss. Formativ vurdering kan være en nøkkel i møte med framtidens kunnskap.

## **2.4 «Putting it into practice»**

Der Sadler gir et teoretisk rammeverk, presenterer Black et al. 2003 teori testet i praksis. Selv om deler av Black og Wiliams forskning har blitt kritisert<sup>4</sup>, kan det være sider ved prosjektet som har nytte for arbeidet mitt. Studien som blir presentert i *Assessment for learning. Putting it into practice*, beskriver fire typer handlinger man jobbet med i prosjektet. De fire er spørsmålstilling i klasserommet, feedback gjennom kommentarer, hverandre- og egenvurdering av elevene og formativ bruk av summative prøver. (Black et al. 2003: 31) Spesielt de tre siste av disse har relevans for tekstarbeidet i norskfaget og denne oppgaven.

«Feedback by marking», eller feedback gjennom kommentarer er det man som oftest gjør i

---

<sup>4</sup> Se Taras 2009, spesielt side 61 – 65 om Black et al (2003) og Bennett. 2011, spesielt side 10 – 15, der Bennet stiller spørsmål ved effekten av formativ vurdering slik den er presentert av Black og Wiliam i «Assessment for classroom learning» (1998a)

norskfagets skrivevurdering. Black et al. introduserer læreren i prosjektet for forskningsresultat for å inspirere til å endre praksis. Et resultat i denne sammenhengen er Ruth Butlers studie basert på forsøk på feedback med og uten karakter. (Ibid: 43) Resultatet viste at vurdering med kun kommentar har større effekt enn vurdering med både karakter og kommentar. Det og andre resultatet av forskning inspirerte lærerne til å jobbe for å finne en måte å kommunisere til eleven hva de hadde oppnådd og hva de måtte jobbe med videre, uten ved bruk av karakter. De jobbet også for å vekke adferd i eleven som førte til at de brukte feedbacken, og for å etablerte et system som oppmuntret en slik tilnærming. I arbeidet jobbet læreren i fellesskap for å dele erfaringer og komme fram til praksis som var i tråd med formativ vurdering. Likevel kom deltakerne i prosjektet ikke fram til en «fasitpraksis». Lærerne i studien hadde ulike tilnærminger, de utviklet ulike praksiser, noe som kan lede til konklusjonen at det finnes en stor grad av metodefrihet i måten man løser formativ vurdering på. En måte praksisene var forskjellig, var i møte med spørsmålet om karakter. Noen lærere sluttet å gi karakterer, noen førte karakterer for seg selv, men gav ikke disse til elevene og noen gav karakterer etter at elevene hadde respondert på kommentaren. Et annet tema som dukket opp var tid, det tar tid å utvikle praksis og det tar tid å skrive kommentarer. Det ble derfor viktig å finne metoder som var tidsbesparende. Noen brukte skjema med referanser til hvor rettingene har skjedd og signatur fra elevene om at retting i teksten var foretatt, noe som gjorde at læreren slapp å lese hele teksten på ny for å sjekke at eleven hadde jobbet med forbedringer. Aktiviteter som i et formativt vurderingsperspektiv var unyttige ble kuttet, slik at tiden kunne brukes på aktiviteter som var mer læringsfremmende. (Ibid: 48)

En annen del av praksisen som ble jobbet med i prosjektet var formativ bruk av summative tester. Black et al. prøvde å få lærerne i studien til ikke å bruke summativ vurdering, men de nektet fordi virkeligheten i deres praksis krevde at summative og formative vurderinger levde side om side. (Ibid: 31) Derfor jobbet de i stedet for en formativ tilnærming til summativ vurdering. Noe som har relevans i denne sammenhengen, fordi man i norskfaget møter utfordringen det er å gi formativ vurdering på en tekst som er endelig innlevert. Svarene man finner i praksis kan likevel ha redusert verdi i norskfaglig sammenheng, fordi fokuset her er prøver og ikke tekstkomposisjon. Praksisen man jobbet fram på dette området forsøker seg på flere svar. For det første jobbet man for å effektivisere elevaktiviteten i forkant av en prøve. Overført til norskfaget kan man spørre seg hvilke strategier vi har å tilby elevene i forkant av for eksempel en skivedag. Et annet område som ble jobbet med var å utnytte tiden etter en prøve. Gjennomgang av områdene som flere av elevene hadde



prestert svakt på og hverandrevurdering, bruke medelevene i evalueringen, er forslag som presenteres i denne delen. Å bruke medelever i evaluering er for å læreren å gi slipp på noe av sin evalueringsmakt. Sadler er inne på at det er en skummel tanke for lærere, men at det fremmer læring hos elevene. (Sadler. 1989: 141)

Det krever selvsagt vurderingskompetente elever og en åpenhet i klassen om man skal muliggjør hverandrevurdering. Jay Simmons gjennomførte et forskningsprosjekt om hverandrevurdering over tre år i samarbeid med et universitet og noen videregående<sup>5</sup> skoler (Simmons. 2003). Prosjektet gikk ut på at studentene skulle gi hverandre tilbakemelding på skriftlige arbeider. Studien viser at det er en krevende prosess å lære å gi god respons. Studentene fra universitetet som skulle være mer modne og ha en høyere akademisk evne, gav ikke bedre respons enn elevene på videregående. Konklusjonen er at respons må læres (Simmons. 2003: 689), noe tittelen på artikkelen også peker på: «Responders are taught, not born». Responsgiving tar flere år å lære. Simmons avslutter artikkelen ved å si at om målet hans var at elevene skulle «read, think, and respond like writers, I need to work [...] at all grade levels to foster workshops from the first day in kindergarten onwards.» (Ibid: 693). Inkludering av hverandrevurdering krever med andre ord trening over lang tid. Skal denne delen av formativ vurdering fungere må det jobbes langsiktig gjennom hele skoleløpet for at elevene skal bli stand til å gi hverandre feedback som fungerer etter teorien.

Formativ vurdering krever at man tenker nytt om vurderingspraksis. Sadler sitt teoretiske rammeverk og Black og Wiliam sine bidrag peker oss i retning av klasserommet med oppdraget om å endre praksis og forbedre skolen. Flere metoder for å forbedre skolen er utprøvd og har vist magert resultat. Black og Wiliam (2001) ramser i sin kjente "Inside the black box – raising standards through classroom assessment" opp flere av metodene. Alt fra store endringer som nasjonale prøver til detaljendringer i skolens mål blitt prøvd uten suksess; til tross for tiltak er det noe som mangler. Svaret er at endringen må skje i klasserommet, om læring skal kunne foregå. Nærmer bestemt formativ vurdering, noe de, i tråd med Sadler, argumentere for at rører ved kjernen av effektiv undervisning. Informasjonen lærerne henter må brukes til å forbedre praksis.

Videre heter det at vurdering må foregå med kjente kriterier. Man må vite hvor man er i læringen, det gjelder både for elev og lærer. Og man må kjenne målet. Begge deler noe også Sadler (1989)

---

<sup>5</sup> High school

peker på. Sist, og kanskje viktigst, den informasjonen man innhenter gjennom formativ vurdering må brukes i den videre undervisningen. Hva har glosestesten, historieprøven, naturfagsrapporten og tentamensteksten i norsk å fortelle læreren og eleven om den videre kursen for arbeidet? Har dette blitt klart for oss?

## 2.5 Formativ vurdering og prosessorientert skriving

Sadler har et prosessuelt syn på formativ vurdering. I omtalen av hverandrevurdering (1989: 140) refererer Sadler til prosessorientert skriving<sup>6</sup> som en type praksis som er i tråd med hans teori om formativ vurdering. I en oppgave om formativ vurdering og skriving, har POS derfor en naturlig plass. Kritikken mot tradisjonell stilrespons, at den har et rette- og evalueringsfokus, kommer til uttrykk både i POS og i teorier om formativ vurdering. Evalueringsdiskusjonen er levende også i dag. Antallet karakterer og mange vurderingspunkter for bredt nok karaktergrunnlag stjeler tid og fokus på en måte som går utover læringen i faget, mener lærerne, noe som blant annet er vist i Rønning sin rapport om forsøk med en karakter i norskfaget. (2012:4) Færre karakterer kan gi en mer prosessorientert skriveopplæring. (Ibid: 40)

Kort forklart var POS formet av tanken om at skriving er prosess og at ved å bli bevisst på den prosessen kan man forbedre skrivingen sin og samtidig utvikle skriving som et læringsverktøy. (Dysthe. 1987: 13). Skjeldbred gjør greie for POS i *Fra Fadervår til Facebook* (2010: 141) om lesing i og skriving i et historisk perspektiv. Boka fører en argumentasjon for at deler av tankene i POS er synlig i tekster om undervisning før metoden ble skapt på 1980-tallet (ibid: 142ff). Likevel kan man si at den virkelige introduksjonen av POS i Norge kom på slutten av 1980-tallet med Olga Dysthes *Ord på nye spor* (1987). POS ble en viktig drivkraft i nytenking om skrivepedagogikken, men ble heftig diskutert. Flere mente at den var for arbeidskrevende, meninger som også kom fram i undersøkelser på 90-tallet. (Hertzberg og Dysthe. 2012: 60) I «Prosesskriving – hvor står vi i dag», peker Hertzberg og Dysthe på at metodikken er like aktuell i dag, men har noen utfordringer blant annet når det gjelder språket om pedagogikken. (2012: 69)

En av de store forskjellene mellom den tradisjonelle måten å jobbe på i norskfaget og POS, slik

---

<sup>6</sup> Heretter POS

Dysthe fremstiller det i *Ord på nye spor* (1987), er å skille mellom evaluering og respons (ibid: 145). Det er et skille som er i tråd med dagens tanker om vurdering. I «Prosesskriving – hvor står vi i dag?» (2012) oppsummerer Dysthe og Hertzberg hva man kan si om resultatet av POS og hvordan man anvender deler av metoden i skolen i dag.

I dag er POS veldig interessant på minst to måter. For det første tar Dysthe opp temaet skriving som redskap for læring og skriving i alle fag i 2. utgaven av *Ord på nye spor* fra 1993. Dette gjøres et poeng utav i Dysthe og Hertzberg (2012), der de viser til boka *Skriv i alle fag*, «[...]der samtlige bidrag viser en arbeidsform som vi ville kalle prosessorienterte.» (Ibid: 67) For det andre er både fokuset på prosess og skillet mellom evaluering og respons underveis i prosessorientert skriving, i tråd med de nye forskriftene om vurdering.

Görl Bergman-Claeson (2002) kommer i sin undersøkelse av tre gymnasielæreres kommentarer til elevtekster også inn på prosessorientert skriving. Hun omtaler lærerens rolle i skriveundervisningen. «[D]et processorienterade arbetssätet har vunnit insteg i undervisningen: läraren är i allt mindre utsträckning en korrigerande normväktare och allt mer en kommuniserande responsgivare.» (Bergman-Claeson. 2002: 6)

Hertzberg og Dysthe peker på noe av det samme. De sier at om man spør lærerne eksplisitt om prosessorientert skriving sier lærerne nei, men om man spør om metode svarer så mange som 2/3 at de bruker deler av POS i skrivearbeidet. (2012: 60) Noe annet som kommenteres av Hertzberg og Dysthe er at LK06 har en metodefrihet som gjør at lærerne kan velge vekk metoder som innebærer POS, likevel finnes noen lyspunkt. Ferdigheter som går på å utvikle skrivestrategier og vurdere sine egne tekster er i tråd med POS. Hertzberg og Dysthe regner med at formuleringene har sin bakgrunn i formativ vurdering. (Ibid: 66) I den reviderte læreplanen, LK13, har flere av formuleringene Hertzberg og Dyste referer blitt tydeligere. Det har for eksempel med bearbeiding av tekst å gjøre, noe som både er i tråd med POS og med formativ vurdering. Jeg kommer nærmere inn på læreplanen i kapittelet «Formativ vurdering og skriving i læreplanen i norsk».

## **2.6 Formativ vurdering i forskriftene for skolen**

Hva har skjedd i Norge? Vi har ikke den samme testkulturen å kjempe med som Storbritannia og USA. Den summative vurderingen har vært og er en viktigere del av skolehverdagen i engelske og

amerikanske klasserom, noe som i sterkere grad aktualiserer formativ vurdering. I Norge har man vært restriktiv med karakterer og nasjonale tester. Det lille, sammenlignet med andre land, som er innført har ført til og fører til sterke diskusjoner, nå senest karakterer fra 5. klasse av. Likevel viser formativ vurdering tydelig igjen i forskriften til opplæringsloven, læreplanen og aktuelle læreverk for de som vil bli lærere og for oss som vil utvikle oss som lærere.

Utgangspunktet for lærerens vurderingsarbeid i skolen finner man ved å gå til forskriftene. I skolehverdagen er det læreplanen som styrer, men det er forskriften til opplæringsloven som gir den grunnleggende retningen for vurderingsarbeidet i skolen, som understreker elevenes rett til vurdering og sier noe om formålet med vurdering (Lovdata 2009). Innføringen av LK06 har ført til at vurdering har fått et større fokus enn før. Alle fag med sin vurderingstradisjon har vært nødt til å forholde seg til utviklingen. Endringene er synlige både i lovverket og i retningslinjer fra utdanningsdirektoratet<sup>7</sup>.

Paragraf 3-2, "Formålet med vurdering" og 3-11 "Undervegsvurdering" er de mest sentrale paragrafene i denne sammenhengen. Kort oppsummert er formålet med vurderingen "å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven undervegs (...) og ved avslutninga av opplæringa i faget." Det er også verdt å merke seg at man i 2009 fikk en endring i forskriften til opplæringsloven, som i sterkere grad understreker underveisvurderingens plass i opplæringen. Noen av endringene som kom i 2009 fikk konsekvenser for den reviderte læreplanen som kom i norsk, høsten 2013.

Videre skiller man mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurdering skal være et redskap i læringsprosessen, og «[...]skal gis løpende og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg." (Udir) Underveisvurderingen skal inneholde "grunnlagt informasjon om kompetansen til eleven" og målet er at underveisvurderingen skal kunne bidra til faglig utvikling. Sluttvurderingen skal gi informasjon om eleven sin kompetanse ved avslutningen av opplæringen. Grunnlaget for både underveis- og sluttvurderingen er kompetansemålene. Sluttvurdering er standpunktvurdering og eksamensvurdering og foregår i slutten av året. En av diskusjonene etter innføring av ny vurderingsforskrift har med sluttvurdering å gjøre. En del fag avslutter tema gjennom året, noe som fører til at man har prøver og legger summen av disse sammen til en karakter. Noe av det samme

---

<sup>7</sup> Se for eksempel [udir.no/vurdering](http://udir.no/vurdering)

kan sies om norskfaget. Elevene har innlevering gjennom året og får standpunkt karakter basert på disse. Det er vanskelig, endatil umulig vil flere lærere si, å skulle måle eleven i alle kompetansemål på slutten av året. Roar Engh diskutere utfordringen og innrømmer den er vanskelig, men er kategorisk på at løsningen er endret praksis. (Engh. 2011: 50) Uten å komme med noen endelige svar avslutter Engh diskusjonen med å si at: «Etter hvert vil lærerne få erfaring med ulike måter å løse denne utfordringen på.» (Ibid: 52) Rapporten «Vurdering under kunnskapsløftet» viser at praksis ikke er i tråd med forskriftens omtale av sluttvurdering, det er svært ulik praksis og lærerne ønsker en klargjøring om hvordan standpunkt karakteren skal settes. (Hogdson et al. 2010b: 106) Underveisvurdering derimot har lærerne troen på at fungerer. Det er bra at elevene har krav på vurdering underveis. De uttrykker også tro på formativ vurdering. (Ibid: 96)

Videre kommer utdanningsdirektoratets tolkninger av forskriften som gir skolen retningen for sitt arbeid. Slike tolkninger presenteres på ulike måter, for eksempel som egne hefter som legger opp til å skape en god vurderingskultur på skolen og brukes av lærerne. I 2009 kom "Underveisvurdering i fag, Lære mer og bedre – hva har vurderingspraksisen til lærerne å si?" (Udir. 2009) ut. Heftet argumenterer for en endret vurderingspraksis ut i fra teori og forskning, blant annet Black og Wiliam (1998), Sadler (1989) og OECD rapporter. Innledningen på heftet referere tydelig til Sadler.

**Erfaringer fra Norge og andre land viser at elever lærer best når de:**

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet. 2009)

Kulepunkt en og to viser til at eleven må få kunnskap om hva som kjennetegner kvalitet og feedback om oppnådd nivå. Råd om forbedring samsvarer med strategier for å lukke gapet mellom oppnådd og ønsket nivå, og kulepunkt fire sier noe om egenvurdering og selvregulering. Målet med brosjyren er informasjon og inspirasjon for å diskutere egen praksis.

I tillegg til inspirasjonsbrosjyrer kommer rundskriv som bærer mer preg av å ha jussen som sitt utgangspunkt, enn skolens bruk som sitt mål. Et eksempel er rundskriv om individuell vurdering som skal være "er oppslagsverk for tolkning av bestemmelsene i forskrift til opplæringsloven

kapittel 3." Rundskriv og materiell fra Utdanningsdirektoratet danner forsøksvis en trespent bro mellom lovverket, læreplanen og skolehverdagen. Mye tyder likevel på at disse ikke brukes. Rapporten «Vurdering under kunnskapsløftet» (Hogdson et al. 2010b: 180) viser at få av lærerne ved de 21 skolene de undersøkte kjente til materialet fra utdanningsdirektoratet. De foreslår utviklingsarbeid lokalt på hver skole for å få jobbet med vurdering i tråd med materiell som finnes.

Opplæringslovens skille mellom en underveisvurdering og en sluttvurdering knyttes ofte til begrepene formativ og summativ vurdering. Begrepene er vanskelige å definere, jamfør Taras 2009 og Bennett 2011. At begrepene formativ og summativ vurdering er lette offer for en sammenblanding, peker også Lars Sigfred Evensen på i "Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring" (2009: 17). Min erfaring er at man i noen sammenhenger i skolen bruker begrepene underveisvurdering og formativ vurdering synonymt. For eksempel i Andreassen og Gamlem: «Denne formen for vurdering kalles *formativ vurdering* eller underveisvurdering.» (2009: 115-116). Utdanningsdirektoratets dokument *Vurdering i fag: Underveis- og sluttvurdering* understreker derimot, at underveisvurdering ikke er det samme som formativ vurdering.

"Fordi underveisvurderingen også omfatter vurdering av hva elevene har lært eller "produkter" de har levert (dvs. summativ vurdering), kan man ikke si at underveisvurdering er det samme som formativ vurdering." (Udir.no)

Underveisvurderingen vil i noen tilfeller altså inneholde både formativ og summativ vurdering, noe jeg kjenner igjen fra min egen praksis. I underveisvurderingen gir man tilbakemelding om hva som er grunnlaget for vurdering, hva eleven må jobbe videre med, samt en karakter. Karakteren sier noe om hvilket nivå eleven har nådd og gir læreren et grunnlag for å sette termin- eller standpunkt-karakter. Udir skriver videre at de summative elementene som kan ligge i underveisvurderingen "først og fremst får verdi når de brukes som grunnlag for videre læring." (Ibid), fordi målet med underveisvurderingen er å skape læring og utvikling. Både tanken om hvordan man kan gi underveisvurderingen verdi og at målet med en slik vurdering er læring er det mulig å si at er i tråd med Sadlers teori. Forskriften gir overordnede prinsipp og inneholder derfor ikke eksempel på hvordan læreren skal gi de summative elementene verdi ved å bruke disse i den videre læringen.

For å utvikle vurderingskompetansen i skolen har Utdanningsdirektoratet satt i gang flere prosjekt. *Bedre vurderingspraksis* gikk fra 2007 – 2009, mens et pågående prosjekt heter *Vurdering for*

*læring*. Det er et fireårig prosjekt som ble startet i 2010 og omfatter 170 skoleeiere i Norge (Udir). Målet for prosjektet er at "(...) skoler videreutvikler en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det skal skje gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring." (udir 2011 om vurdering-for-læring prosjektet). Innføringen av tydeligere vurderingskrav i forskriftene og fokuset på vurdering i kurs og prosjekt, skaper en forventning om endret praksis i skolen og en økt bevissthet om vurderingsarbeidet hos lærerne. Høsten 2014 kommer en ny satsing fra Utdanningsdirektoratet som skal videreføre vurdering for læringsprosjektet i fire nye år. Et revidert grunnlagsdokument for satsingen er per dags dato<sup>8</sup> ikke publisert.

## **2.7 Formativ vurdering og skriving i læreplanen i norsk**

Dette kapitlet inneholder en framstilling av hvordan skriving omtales og formativ vurdering kommer til uttrykk i læreplanen i norsk. Ved å sammenligne Kunnskapsløftet 06<sup>9</sup> med den reviderte planen<sup>10</sup> som kom høsten 2013, vil jeg forsøke å vise hvordan teori om formativ vurdering er sterkere til stede i LK13 enn i LK06. En omtale av skriving er aktuell i denne sammenhengen, fordi spørsmål om hva som skal skrives og hvordan, om de besvares i læreplanen, kan ha noe å si for rammene lærerne har å jobbe innenfor, både i skriveundervisningen og i tekstresponsen.

### ***Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet***

*Å kunne skrive* er, sammen med fem andre ferdigheter, omtalt som grunnleggende fra og med LK06. De kalles grunnleggende fordi de «utgjør grunnleggende forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv» (Udir 2012) I alle fags læreplaner finnes oversikten over grunnleggende ferdigheter, men til tross for det har norskfaget «et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker.» (LK13). Norskfaget har altså et særoppdrag når det gjelder skriveopplæringen, noe som ikke nevnes like eksplisitt i LK06. «Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget [...]» (LK06), men altså ikke et spesielt ansvar. Ordet *bearbeide* viser til et mer prosessuelt syn på skriveopplæringen enn det som lå i LK06. Det peker også til egenrevisningen som kommer til uttrykk i teori om formativ vurdering. Videre sies det at

---

<sup>8</sup> 10.05.2014

<sup>9</sup> Heretter LK06

<sup>10</sup> Heretter LK13

utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med (...) ulike skrivestrategier." (Udir. 2013: 5). Begrepet skrivestrategier viser til, slik ordet blir brukt hos Skrivesenteret (2013) og Udir (2013), strategier man bruker i ulike faser i skrivingen.

Evalueringer av grunnleggende ferdigheter viser at innføringen av planen for disse ikke følges opp i skolen (Hertzberg & Dysthe. 2012: 67). Endringen i planer har altså ikke ført til endring i praksis.

Det understreker norskfagets viktighet som skrivefag.

## **Kompetansemålene**

Kompetansemålene for de ulike årstrinnene har også flere steder blitt endret fra LK06 til LK13.

Noen av endringer gjelder faglig innhold, som for eksempel at man går fra å bruke sjangerbegrepet, til en mer generell omtale av teksttyper. Elevene skal ikke lenger skrive «artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri» (10. årstrinn LK06), men «kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster» (10. årstrinn LK13).

Andre endringer gir retning for arbeidsmåte, for eksempel egen- og hverandrevurdering. Etter 7. trinn i LK06 het det at elevene skulle kunne, når det gjaldt *Skriftlige tekster*: "vurdere sterke og svake sider ved egne og andres tekster". I LK13 er vurderingen elevene skal gjøre av seg selv og andre tydeliggjort. Her heter det, under *Skriftlig kommunikasjon*, at elevene skal kunne "gi tilbakemelding på andres tekster ut fra faglige kriterier og bearbeide egen tekster på bakgrunn av tilbakemeldinger". Formuleringen "faglige kriterier" gjør en stor forskjell. Det holder med andre ord ikke bare med en vurdering som har en tilfeldig begrunnelse gitt av eleven. Her må læreren eller aller helst læreren sammen med eleven, først finne ut hvilke kriterier som regnes som faglige, utarbeide en standard, før man kan gi en tilbakemelding. Videre er det også verdt å merke seg at formuleringen fra innledningen i læreplanen er tatt videre i kompetansemålene. Man skal bearbeide de tekstene man har fått tilbakemelding på, arbeidet stopper ikke ved en vurdering.

Å bearbeide tekst og jobbe med vurdering ut i fra faglige kriterier finner man igjen i kompetansemålene for 10. trinn. I tillegg understrekes det prosessuelle i aktiviteten skriving, noe som ikke var like tydelig i LK06. Der skulle man vurdere egen skriveutvikling, muligens i egen tekst, eventuelt fra tekst til tekst, målet var ikke helt klart. I den reviderte læreplanen skal man



"vurdere [tekster]<sup>11</sup> underveis i *prosessen*<sup>12</sup> ved hjelp av kunnskap om språk og tekst". Nå er det ingen tvil om at vurderingen skal tas i bruk underveis i skrivingen.

I kompetansemålene for videregående trinn er ikke målene like gjennomgående som for 7. og 10. årstrinn. På Vg1 har skal elevene nå "vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier" (LK13), noe som ikke ble nevnt i LK06. Å jobbe med skrivestrategier er heller ikke nevnt i LK13, slik vi finner det i LK06. På Vg3 nivå er målet tydeligere i tråd med formativ vurdering. Her skal elevene ikke bare «beskrive utvikling i egne tekster» (LK06), de skal også kunne «bruke kunnskap om tekster (...) til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster (...)» (LK13).

I målene om skriftlige ferdigheter er det mulig å observere en dreining i retning av formuleringer mer i tråd med formativ vurderingspraksis fra LK06 til LK13. Ordvalget «faglige begrep», egenvurdering og hverandrevurdering peker i retning av at læreren må hjelpe elevene til å kjenne hva som definerer kvalitet i oppgavene de skal utføre. Bearbeiding og skrivestrategier peker også i retning av at prosessen er viktig for læring, og at arbeidsmåten dermed er i tråd med formativ vurdering.

Også kompetansemålene som gjelder muntlige ferdigheter har lignende formuleringer som de vi finner for skriftlig kompetanse, men det er verdt å merke seg at andre kompetansemål ikke er like preget av formativ vurdering. Elevene skal for eksempel ikke vurdere sine egne evner til å søke etter informasjon, vurdere sin egen kunnskap om å beskrive ordklasser, vurdere sin evne til tolke og vurdere komplekse sammensatte tekster og så videre. Egenvurdering er ikke bare tiltenkt en del av læreplanen, forskriften om vurdering gjelder hele faget, og alle fag. Målene som lettest kan leses i tråd med teoriene om vurdering for læring er de samme målene som kan knyttes enten til muntlige eller skriftlige ferdigheter, noe som gjenspeiles i standpunktkarakterer og eksamen. Muntlige ferdigheter og det å kunne skrive er regnet som grunnleggende ferdigheter, man kunne tenkt seg at disse ferdighetene får en spesiell omtanke og formuleres i tråd med formativ vurdering på grunn av at de er sentrale. På den andre side er ingen av de tre andre grunnleggende ferdighetene tillagt like mye vekt når det gjelder mål om elevenes egenvurdering.

Oppsummert kan man si at LK06 er en læreplan med stor frihet når det gjelder metode (Hertzberg

---

<sup>11</sup> Egentlig «dem» – «tekster» er min formulering

<sup>12</sup> Min markering

& Dysthe. 2012: 66), noe som får konsekvenser for skriveingen i skolen, og i sin tur vurderingen vil man kunne tro. Hertzberg og Dysthe er redd metodefriheten fører til at lærerne velger vekk prosessorientert skriveing, som de argumenterer sterkt for at er grunnleggende viktig i skriveopplæringen (ibid: 69). Deler av deres bekymring har blitt noe møtt med LK13, i og med at kompetansemålene i større grad peker på skrivestrategier og bearbeiding av tekst, og dermed prosesskriveing og formativ vurdering.

### **Sluttvurderingen i norskfaget**

Sluttvurderingen i et hvert fag er styrende for undervisningen gjennom året. Det er derfor aktuelt å si noe om hvordan den ser ut i norskfaget. Oversikt over sluttvurderingen viser hvor mange og når elevene skal ha karakterer i faget. Det skal gis tre karakterer etter 10. årstrinn og det samme etter Vg3 på videregående. Antallet karakterer i norskfaget har vært grundig diskutert flere steder, senest i arbeidet med revidert læreplan i norsk. Likevel er den eneste endringen når det gjelder karakterer i den reviderte planen at yrkesfag, etter Vg2 bare skal ha en karakter, mot to før.

På videregående nivå har det vært gjennomført forsøk med en karakter i norsk. Fra henholdsvis høsten 2009 og høsten 2010 startet Fana gymnas i Bergen og Kongsbakken videregående skole i Tromsø et forsøk med en karakter. I sine søknader til utdanningsdirektoratet om å få starte forsøket peker de på at «[...]mye av undervisningen [blir] bundet opp av forhold vedrørende vurdering for at lærerne skal få godt nok karaktergrunnlag i de tre disiplinene.» (Rønning. 2012: 4). En karakter i faget vil frigi tid i undervisningen til for eksempel skriveopplæring. En slik ordning vil også kunne «[...] legge til rette for [...] en vurdering som uttrykkes som rene kompetansemålsvurderinger.» (Ibid). Vurderingen i faget vil dermed, slik jeg leser argumentet, ikke forholde seg til en av de tre disiplinene, men til de spesifikke målene. Slik vil vurderingen kunne tydeligere og mer konkret, i tråd med formativ vurdering. To av målene med forsøket er «Et ønske om å få bedre tid til skriveopplæringen, og utvikle bedre undervisvurdering generelt sett.» (Ibid: 5). Forsøket har blitt studert av Wenche Rønning og er publisert i rapporten «Fra karakterjag til læring, fra dommer til trener» (2012). Den viser positive erfaringer med forsøket.

Kort oppsummert fant Rønning at skriveopplæringen var bedret. Lærerne sier at de får til en grundigere oppfølging, de får jobbet mer prosessrettet og får fulgt opp elevene bedre. Undervisvurderingen er bedret og elevmedvirkningen har økt. Elevene på sin side er også positive

til prosjektet, de får en mer oppfølging og hjelp i skrivearbeidet sitt. Svakheter som blir trukket fram er at muntlig norsk kan få lite oppmerksomhet, det må man jobbe for å unngå. (Ibdi: 40)

I tillegg sier Rønning at det ikke finnes noe grunnlag i materialet for at sidemålet svekkes ved en ordning med en karakter, noe som motstandere av en karakter i norskfaget fryktet. Holdninger er vanskelige å måle, og karaktermaterialet i forsøket er begrenset, slik at det ikke er mulig å si noe sikkert om resultat hos elevene når det gjelder sidemålet. For å kunne si noe sikkert trengs det mer forskning på ordningen. Det vil det bli mulighet for, i og med at det er mulig å søke utdanningsdirektoratet om en forsøksordning med en eller to karakter i undervisvurderingen i ungdomsskolen 8. og 9. trinn fra høsten 2014, samt studieforberedende Vg1 og Vg2 fra høsten 2013. (Udir. 2013) For skoleåret 2013-2014 deltar cirka 155 skoler, 80 med forsøk med to karakterer og 75 med forsøk med en karakter, alle 19 fylker er representert.

Kompetansemål og karakterer er styrende for lærernes hverdag. Læreplanen legger rammer for og gir retning for lærerens arbeid og mulighet til å jobbe formativt. At kompetansemålene i større grad er formulert i tråd med formativ vurdering er svært positivt, sett i lys av funnene til Hodgson et al. (2010b) som peker på at vurderingsmateriellet fra utdanningsdirektoratet ikke er kjent i skolen. Læreplanen er nok et lettere sted å nå lærerne, enn i et materiell som blir noe tilfeldig lest.

## 3 METODE

### 3.1 Kvalitativ tilnærming

Prosjektet har en kvalitativ tilnærming, der målet er å finne ut hvordan noen lærere omtaler et fenomen som angår deres hverdag; hvordan de oppfatter sin vurderingspraksis og hvordan de løser vurdering i praksis. Det er i tråd med formålet Kvale og Brinkmann presenterer for det kvalitative forskningsintervjuet: «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv.» (2009: 43). En kvalitativ tilnærming brukes gjerne når det man vil måle ikke kan talfestes, men når man «prioriterer en helhetlig og fortolkende analyse av forskningstemaet, der informantenes forståelse og perspektiv vektlegges.» (Svartdal. 2009: 139). Videre sier Svartdal at kvalitative data er «typisk innhentet i naturlige situasjoner der mennesker ytrer seg og/eller gjør ting.» (Svartdal. 2009: 140) Data for mitt prosjektet er intervju, der lærere ytrer seg om sin praksis og vurderte elevtekster, der jeg er interessert i det lærerne har gjort.

### 3.2 Intervju som metode

Intervjumetoden brukt i arbeidet er et semistrukturert intervju. Kvale og Brinkmann beskriver et slikt intervju som at «det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale.» (2009: 47). Målet med intervjuet er ifølge Kvale og Brinkmann «å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som bli beskrevet.» (Ibid) Med andre ord er tanken å få dypere innsikt i intensjoner, oppfatninger og synspunkt hos informantene, noe som nettopp er målsetningen med denne studien. Intervjuet baseres på en intervjugaid, som gjerne er bygget opp omkring tema med underspørsmål. Metoden har sin styrke i at man gjennom spørsmålene kan dekke flere tema og at man får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål om noe er uklart eller trenger utdyping.

Samtidig har intervjumetoden flere utfordringer. «Intervjueren er selve forskningsinstrumentet.» (Kvale og Brinkmann. 2009: 176) Det stiller store krav, fordi han «må hele tiden treffe beslutninger på stedet om hva han skal spørre om og hvordan; hvilke [...] svar han skal følge opp [...]; hvilke deler av svaret han skal kommentere og tolke [...]» (Ibid). I tillegg må en intervjuer arbeide ut fra en bevisst naivitet. (Ibid: 50) Det handler om å vise åpenhet i intervjuet. I mitt tilfelle er det svært

relevant å reflektere over. Jeg har selv erfaring med fenomenet jeg undersøker og jeg kjenner delvis til praksisen til informantene mine. Det blir da viktig at jeg har en åpenhet for hva som kan dukke opp i intervjuene og ikke låser meg i forutinntatte oppfattelser.

Videre kan intervjueren stille ledende spørsmål og dermed forurense materialet. En utrent intervjuer kan også stille for få oppfølgingsspørsmål og på den måten miste en mulighet til innsikt. Spørsmålet er så hvordan man kan bli en trent intervjuer. «Man lærer seg intervjuferdigheter ved å intervju.» (Kvale og Brinkmann. 2009: 36) En masterstudent er en novise i forskningsfeltet og vil derfor ha nytte av å øve seg på å intervju, før man gjennomfører datainnsamlingen i opptak med informantene.

En annen utfordring med intervjuet er nettopp opptaket av intervjuene. Det må transkriberes, noe som kan være et usikkerhetsmoment om arbeidet gjøres unøyaktig. Resultatet av transkriberingen må tolkes, og det kreves et godt verktøy for å tolke resultatene. Et godt resultat krever med andre ord grundig arbeid og nøyaktighet i forkant av intervjuet, under intervjuet og i etterarbeidet.

### **3.3 Valg av intervjuobjekt**

Når man har bestemt seg for intervju som metode må man finne intervjuobjekt. Valget av intervjuobjekt er et viktig spørsmål å svare på. Det må selvsagt være noen som kan gi relevante svar på problemstillingen for oppgaven. Og det må være noen som er villig til å la seg intervju. Kvale og Brinkmann sier at «[d]en ideelle intervjupersonen finnes ikke [...].», men om intervjueren gjør en god jobb «kan intervjuene bli kunnskapsrike, nesten uansett *hvem* som intervjues.» (2009: 176).

I tråd med tanken om at vurderingsarbeidet er mest utfordrende i siste året på videregående, bør intervjuobjektene være Vg3 lærere. I mitt tilfelle har jeg valgt tre lærere fra min egen skole. Man kan si at jeg har gjort et «ikke-sannsynlighetsutvalg» (Kleven. 2011: 130) eller en «nonprobability sampling» (Creswell. 2012: 145). Forskeren velger informanter «[...] because they [...] represent some characteristic the investigator seeks to study.» (Ibid). Utvalget kan også kalles formålsutvalg. Formålet eller det karakteristiske med akkurat disse informantene er at de er norsklærere, de jobber i den videregående skole, de underviser Vg3 og de er mine kollegaer. Det siste kan virke som et motargument for utvelgelse, men utvalget er gjort fordi lærere har en praksis som jeg antar ligger tett opp til min. Det må understrekes at dette er en antagelse. Etter å ha jobbet på samme skole over

flere år, har jeg tanker om at gruppa med lærere jeg jobber sammen med til en viss grad har sammenfallende praksis som meg, men samtidig vet jeg at læreres praksis på videregående til en viss grad er privat. Med det menes at for eksempel undervisningen i klasserommet og vurdering av tekst og kommunikasjon om elevtekster, stort sett kun observeres av læreren selv og hennes elever. På min egen skole samarbeider vi om å lage oppgaver, noen undervisningsopplegg og større prosjekt, så som fordypningsoppgave og litterært program. Ut ifra dette samarbeidet kan jeg si at jeg kjenner noe til hvordan lærerne for eksempel vurderer og legger opp undervisningen sin.

For å utdype min intensjon med intervjuene er Kvale og Brinkmann sin metafor, intervjueren som reisende, interessant. I bruken av metaforen blir forskningsprosjektet reisen, og den «kan føre til mer enn ny kunnskap – det kan også skje en forandring med den reisende. Reisen kan spore til ettertanke og refleksjon, og dermed vise intervjueren vei til ny selvinnsikt, så vel som å avsløre verdier og tradisjoner som er tatt for gitt i den reisendes hjemland.» (2009:67). Min reise starter med et territorium som jeg delvis kjenner, men som jeg gjennom arbeidet ønsker å kartlegge grundigere.

En nærhet til informantene byr rent fysisk sett ikke på de store utfluktene, men det betyr ikke at reisen blir uproblematisk. Det å intervju kollegaer kan ha mange ulemper. Vi kjenner hverandre personlig, har et kollegaforhold og oppfatninger av hverandre som har dannet seg over tid. Intervjusituasjonen har et utgangspunkt der intervjuobjekt og intervjuer har forventninger til hverandre. En slik situasjon stiller store krav til intervjuer om å gå inn i intervjuet med en vilje og en gjennomtenkt strategi om å være så åpen og nøytral som mulig. Hvordan påvirker nærhet til intervjuobjektene intervjusituasjonen og hvordan påvirker det min tolkning, er konstante spørsmål som må følge meg gjennom arbeidet. En etisk problemstilling om min posisjon i prosjektet kan like gjerne sees i forhold til materialets reliabilitet som i forhold til informantenes konfidensialitet. I og med at jeg kjenner informantene må jeg være bevisst på å være kritisk og uavhengig. Kvale og Brinkmann viser til noen farer ved å ha en tett relasjon til intervjuobjektene. Jeg kjenner intervjuobjektene, dermed kan jeg bli påvirket slik at jeg ikke klarer å holde en profesjonell distanse. For det andre kan den kollegiale tilknytningen føre til at jeg ser bort fra noen resultat og vektlegger andre, på bekostning av en nøytral vurdering av fenomenene jeg ønsker å undersøke. (Kvale og Brinkmann. 2009: 92) Et misforhold mellom praksisen jeg undersøker og praksisen som er anbefalt gjennom for eksempel teori om formativ vurdering vil kunne oppfattes som en kritikk av

lærerne i studien.

Jeg vil beskrive arbeidsplassen min som et sted der man er ønsket diskusjon om faglig og pedagogisk utvikling velkommen. Det mener jeg at skal være et godt utgangspunkt for en åpen og nøytral undersøkelse av praksis. Det er selvsagt ikke sikkert at mine intervjuobjekt ser situasjonen på samme måte, men samarbeid på tvers av klasser og kollegabasert veiledning som er i bruk på skolen viser at det er en viss åpenhet. En åpen dialog er viktig for å kunne gjennomføre intervju. En av deltakerne nølte noe før hun takket ja, noe som er naturlig om du lar en kollega forske på din praksis, og som viser at tanken om å vise fram sin private praksis kan oppleves nærgående. I gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg å møte engasjerte kollegaer, jeg følte ikke skepsis i verken opptak eller spørsmål.

En siste innvending mot utvalget som jeg vil diskutere, er at alle informantene i materialet er kvinner. Det var derfor aktuelt å finne ut om det var kjønnsforskjeller i menns og kvinners vurderingsarbeid. Peterson og Kennedy (2006), gjorde en undersøkelse på 108 lærere som fikk vurdere 4 tekster. De gjorde flere interessante funn. For det første fant de at det ble gjort flere rettinger i tekstene når man avslørte at eleven som hadde skrevet teksten var gutt. For det andre gjorde kvinner flere rettinger i tekstene enn sine mannlige kollegaer, uavhengig av elevens kjønn. (Peterson og Kennedy. 2006:50) Det kan være en mulighet for at en stor utstrekning av markering av feil kan tilskrives kjønn. For å kunne sagt noe om dette måtte jeg ha hatt med menn blant informantene. For å se om lærerne retter forskjellig avhengig av kjønn måtte jeg kjent til elevenes kjønn, det gjør jeg ikke, da elevtekstene er anonymisert av lærerne. Studien til Peterson og Kennedy er interessant, men vil i best fall gi meg grunn til å anta noe om lærerens vurderinger, da jeg ikke har tatt høyde for kjønn i utvalget av intervjuobjekt og i innsamling av vurderte elevtekster.

I arbeidet blir navnene til intervjuobjektene anonymisert og jeg kommer til å bruke Lisa, Tone og Grete som navn på de tre lærerne. I kapitel fire, Funns – intervju, finnes en nærmere beskrivelse av intervjuobjektene.

### **3.4 Argumentasjon for tekstutvalg**

Tekstene lærerne vurderer i løpet av et år i norskfaget er gjerne tenkt både til bruk i læring og som evaluering. Arbeidet skal skape læring og utvikling hos elevene og gi læreren karaktergrunnlag. Det

er en praksis som ikke er i tråd med formativ vurdering, men en praksis som er vanlig i skolen. Heldagsprøve/tentamen i norsk i tredje klasse på videregående skole er et typisk eksempel på dette. Heldagsprøve i slutten av første termin skal gi læreren grunnlag til å sette terminkarakter, samtidig som man gir råd for videre skriving, mens heldagsprøven i slutten av andre termin danner grunnlag for standpunktkarakter, samtidig som man gir råd for videre utvikling i møte med eksamen. Det er min tanke at det er naturlig at læreren gir råd fram mot eksamen. Det vil selvsagt vise seg i materialet mitt, og er noe jeg vil komme tilbake til i oppgavedelene om funn i intervjuene og vurderte elevtekster. Jaget om å få nok karaktergrunnlag gjennom et år skaper grunn for å se på videre bruk av avsluttende oppgaver. Hvordan jobber læreren når målet både er en summativ vurdering for å skaffe karaktergrunnlag og en formativ vurdering for å veilede eleven videre i sin skriveutvikling? Skal en elev utvikle seg, må læreren sammen med eleven, klare å overføre kunnskapen man får gjennom et arbeid til det neste. Læreren kan, og bør, selvsagt legge opp til flere og andre skrivesituasjoner gjennom året, der man kan jobbe på et mikronivå med tekst og mer prosessuelt enn det som er mulig på en heldagsprøve. Ser man skolehverdagen i sammenheng med forskriften om vurdering som oppfordrer til å bruke de summative vurderingene formativt, så er det i norskfaget konkret en oppfordring til å bruke de innleverte tekstene ikke bare som karaktergrunnlag, men også som grunnlag for læring.

I arbeidet mitt fokuserte jeg fra starten av både på summativ og formativ vurdering. Etter å ha jobbet mer med stoffet ser jeg at kjernen av utfordringen med vurderingsarbeid er å få til den formative vurderingen. Det ville derfor ha vært vel så nyttig å se på en elevtekst som var levert tidligere i løpet på videregående. Ved et tekstarbeid som ikke var en heldagsprøve ville det for eksempel ha vært mer naturlig med og lettere å gjennomføre forarbeid og etterarbeid, i tråd med formativ vurdering. Tentamen legger ikke i like stor grad til rette for noe av dette, i og med at den legges så tett opp til eksamen som mulig.

Likevel er heldagsprøver, slik jeg ser det, et uttrykk for situasjonen lærerne tradisjonelt sett har stått og står i. På min skole finnes heldagsprøver på alle trinn, det kunne derfor vært mulig å studert andre trinn enn Vg3. Når jeg likevel velger Vg3 er det fordi året er avsluttende og lærerne står her tydeligst i skvis mellom å skulle legge til rette for læring og evaluere elevene. Den spesifikke utfordringen som ligger i vurderingen i tredje klasse på videregående er derfor ekstra interessant.



### 3.5 Datainnsamling

Arbeidet startet med å rådføre seg hos Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste, for så å søke om tillatelse for innhenting av materiale hos NSD<sup>13</sup>. Sikring av konfidensialitet og vurdere konsekvenser studien kan ha for informantene er ifølge Kvale og Brinkmann (2009: 81), en del av den etiske problemstillingen som gjelder planleggingsfasen av forskningen.

Innhenting av elevtekstene ble foretatt juni 2013, i god tid etter at lærerne var ferdige med å rette vårens tentamener. Lærerne var ikke klar over og ble ikke spurt om å bidra med tekster til prosjektet, før etter at de hadde vurdert disse. Det var et viktig premiss for at materialet jeg samlet inn skulle kunne sies å være så reelt som mulig. Innhentingsprosessen startet ved å rette spørsmålet til lærerne. Etter at de sa seg villige til å stille sitt retterarbeid til disposisjon, snakket jeg med elevene. Jeg var innom lærernes klasser og informerte om prosjektet mitt, at tekstene deres kom til å bli behandlet anonymt og at det var lærernes kommentarer jeg primært ville se på. I og med at dette var tekster elevene hadde fått ut igjen, var jeg avhengig av deres hjelp for å få samle inn materialet. Selv om den muntlige responsen i klassene tydet på at elevene synes at det å undersøke lærernes vurdering var interessant, viste det seg likevel at det var litt vanskelig å få inn tekster. Planen var at elevene leverte inn tekstene til sin lærer, som da anonymiserte disse og leverte dem videre til meg. Fra Tone sin klasse kom det inn fire tekster, fra Lisa sin ni og Grete fikk inn tre tekster. Jeg har tilfeldig trukket ut tre av ni tekster fra Lisa sin klasse og fra Tone sin klasse utelot jeg tekst 2, da denne inneholdt personlige detaljer som kunne være med på å røpe identiteten til eleven. Hver lærer er representert med tre tekster i min undersøkelse. Tone og Grete som underviser i samme klasse har innhentet henholdsvis sidemålstentamen og hovedmålstentamen.

Intervjuene ble av flere grunner planlagt gjennomført mot slutten av året. Slutten av året kan være et godt tidspunkt å oppsummere arbeidet gjennom året som har gått. Juni er også en tid da det meste vurderingsarbeidet er unnagjort og travelheten har lagt seg litt, slik at det åpner seg rom i timeplanen for gjennomføre intervju.

Læreren ble informert om mitt prosjekt og spurt om å delta. Intervjuene ble utført 16. og 17. juni 2013. Intervjuene ble gjennomført på skolen, to et klasserom og det siste på et grupperom. Opptaket ble gjort med iPad og appen «SoundNote». I forkant av intervjuet fikk informantene vite tema, men

---

<sup>13</sup> Se vedlegg

ikke spørsmålene vi skulle bruke. Informasjon om bruken av det innsamlede materialet ble gitt og samtykkeerklæring undertegnet. Opptakene ble gjort i tre deler. Tanken med å tredele opptaket var at det slik sett var lettere å overføre filene i mindre biter for lagring av sikkerhetskopi. Noe kopiering ble aldri foretatt. Stopp og start av opptak fører til en kort pause i intervjuet og er en distraksjon i samtalen. Jeg kan ikke se at de korte pausene har hatt en stor påvirkning på intervjuobjektet, men trolig kunne flyten i intervjuet ha vært noe bedre om jeg hadde valgt et sammenhengende opptak.

Innhold i intervjuet ble styrt av en intervjugaid<sup>14</sup>. Etter å ha jobbet noe med både formativ vurdering og intervju som metode satte jeg, med utgangspunkt i problemstillingen sammen spørsmålene. Veileder var til god hjelp i arbeidet med å formulere spørsmålene mer åpne. Det framgår av intervjugaiden min at intervjuet tematisk sett er tredelt, med skole og undervisning, skriving og vurdering som tema. I del en, om skole og undervisning, dreier spørsmålene seg om informantens trivsel med arbeidsplass og norskfaget, skolens oppgaver, hvordan læring skjer, hvordan man planlegger undervisningen og hvilke sider ved norskfaget man ser som viktige. I del to, som handler skriving, ber jeg informanten beskrive skriveopplæringen, slik hun opplever den, hvordan man velger skriveaktiviteter, hvordan de beskriver seg selv i skrivearbeidet, hvilke forventninger informantene har til elevene i skrivingen, hvilken rolle elevene har i skriveprosessen og om man har erfaring med at elevene jobber med sin egen skriving. I del tre er temaet vurdering. Informantene blir bedt om å beskrive en typisk vurderingssituasjon, hensikten med norskfaget, hvordan man jobber med vurdering, hvordan de har utviklet sin måte å vurdere på, hva man legger i formativ og summativ vurdering, hvilken rolle eleven har i vurderingsprosessen og om det er noen sider ved vurderingspraksisen informantene ønsker å utvikle. I tillegg blir informantene spurt om de kunne vurdere en tekst jeg hadde med, for å ha et teksteksempel å diskutere.

### **3.6 Etterarbeid – behandling av data**

Første delen av etterarbeidet var å transkribere intervjuene. Det er viktig å være bevisst på hva man gjør når man transkriberer. Man står ovenfor mange valg i det å omdanne materialet fra muntlig til skriftlig språk. Hva kan man og hva skal man gjengi av for eksempel lyd og dialekter? Spørsmålet om transkripsjon er også et etisk spørsmål. Konfidensialitet og en lojal transkripsjon må diskuteres.

---

<sup>14</sup> Se vedlegg 1

(Ibid: 81)

Det var en fordel å ha gjort intervjuene på iPad. Det gjorde det mulig å lytte til intervjuene, samtidig som man transkriberte på pc, slik at man slapp å hoppe fra lydavspilling til skriveprogram. Kvale og Brinkmann diskuterer flere sider ved transkripsjon og hevder at «[d]et finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form.». Det man må spørre seg er «Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?». (2009: 194) Min forskning innebærer for eksempel ikke en lingvistisk analyse, men er opptatt av innhold. Det betyr at mitt fokus har vært på ordvalg og korrekt gjengivelse av lærernes uttalelser. Dialekt, tonefall og pauser er ikke korrekt gjengitt. Transkriberingen foreligger i nynorsk, så langt det lot seg gjøre, noen dialektord finnes likevel. Valget av nynorsk er gjort med utgangspunkt i at intervjuobjektene, og intervjuerens, dialekter ligger alle tette opp til nynorsk. Grunnen til at dialekt ikke ble valgt som transkripsjonsspråk, bunnet i en usikkerhet om det ville ha tatt lenger tid enn å bruke et standardspråk.

Basert på transkripsjonen har jeg laget en lærerepresentasjon av hvert intervjuobjekt der jeg fokuserer på temaene norskfaget, skriveopplæring, vurderingspraksis og konkret forhold til begrepet formativ vurdering. Resultatet av lærerepresentasjonene finnes i kapittel fire. De er nyttige for leseren av oppgaven for å bli kjent med intervjuobjektene, uten å lese hele de transkriberte intervjuene. I tillegg fremstiller det intervjuobjektene på en mer etisk måte enn i transkripsjonen. Målet er å framstille innhold i intervjuet på en sammenhengende måte. En ordrett transkribering av muntlig språk kan «fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som en indikasjon på svakt intellektuelt nivå.» (Kvale og Brinkmann. 2009: 195). Informantene har lest både framstillingen av intervjuene og et sammendrag av mine funn i elevtekstene og blitt bedt om å komme med kommentarer om det er noe de ikke kjenner seg igjen i. Det har ikke kommet noen kommentarer på framstillingene.

I kapittel 5, Funn – elevtekster, kommer min analyse av både elevteksten og lærerens kommentarer. Først gjøres en elevtekstanalyse, så leses analysen jeg gjør opp mot den enkelte læreres vurdering av elevteksten.

Analyse av en elevtekst kan løses på flere måter. Sensorskjema i norsk legger opp til en analytisk del som tar for seg utvalgte deler ved teksten som skal vurderes, for så å legge opp til en helhetlig

eller holistisk vurdering i slutten av skjemaet. Læreboka *Elevens tekst* om elevtekster av Dagrud Skjelbred bygges opp i motsatt rekkefølge, først helhet, så enkeltdeler. Når det gjelder enkeltdeler skriver Skjelbred om sammenheng i tekstens makro- og mikronivå. (2006: 122). Makrostrukturen beskriver de store delene av teksten, så som innledning, avslutning og avsnitt, mens mikronivå beskriver sammenhenger innad i avsnittene mellom ord og setninger. Ortografi og grammatikk som ofte diskuteres kan sees på ord og setningsnivå. Når det gjelder det helhetlige blikket på oppgaven vil det være naturlig å se på sjanger og oppgavesvar. Elevteksten står i forhold til en oppgave og kommuniserer med denne. Vi må skille mellom elevtekstanalyse og tekstrespons. For å kunne gi respons må man gjøre en analyse.

Mari-Ann Igland er kritisk til den tradisjonelle måten respons har blitt utført på. Hun viser til Straub (2000), som hun mener står i «[...] ein normativ, evidensbasert tradisjon som legg vekt på å finne og formidle allmenngyldige prinsipp for effektiv respons.» (2009: 27). Skrivning er mer kompleks og trenger andre mål for responsarbeidet. Målet må være at responsen skjer i en prosess, er situasjonsuavhengig og åpen for ulike undervisningstilnærminger. (Ibid) Igland argumenterer for en tekstrespons basert på et sosiokulturelt læringssyn og dialogen, slik den er omtalt av Bakhtin. Med bakgrunn i blant annet Igland har Kvithyld og Aasen skrevet artikkelen «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster» (2011). De sier at responsen må gis underveis i skrivingen, responsen må være selektiv, den må være en dialog mellom skriver og responsgiver, den må motivere for revidering av elevteksten og den må være forståelig og læringsfremmende. Både at responsen gis underveis og at den skal motivere til revidering av teksten forutsetter en prosess, noe som sammenfaller med Sadlers prosessuelle syn på formativ vurdering, men det er spesielt det siste punktet som er viktig i Sadlers teori. Sett fra Sadler vil læreren måtte analysere elevteksten slik at hun vet hvilket nivå eleven har oppnådd, hun må også velge ut hvilke deler av analysen som skal formidles videre til eleven, hvilke strategier som følger med feedbacken og hvordan læreren legger opp til at denne tas i bruk. Responsen har vært suksessfull om den har ført til læring.

I vurderingen av elevtekstene vil det være naturlig å både gjøre en analyse, slik at man avdekker alle mulige rom for respons, for så å diskutere hvilke sider av analysen som bør kommuniseres til eleven for at han best mulig kan utvikle seg.

I det videre arbeidet med funnene, som kommer i drøftingsdelen, kapittel 6, vil både funnene i

kapittel 4 og 5 brukes, for å svare på de fire spørsmålene formulert med utgangspunkt i Sadlers teori:

- Hvordan kommer lærernes kunnskap om kvalitet i tekst til uttrykk i materialet?
- Hva forteller materialet om overføring av kunnskapen om kvalitet fra lærerne til elevene?
- I hvilken grad peker feedbacken, slik lærerne omtaler den og feedbacken i elevtekstene på gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard?
- Hva sier materialet om strategier som legger til rette for at eleven kan lukke gapet mellom oppnådd nivå og faglig mål?

### **3.7 utfordringer ved materialet og metoden**

Materialet og metoden har i utgangspunktet flere utfordringer av forskningsmessig art. Tidligere har jeg diskutert etiske problemstillinger, her kommer jeg inn på utfordringer som dreier seg om oppgavens reliabilitet og validitet. Kvale og Brinkmann skriver at reliabilitet «har med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre.» (2009: 250) og at validitet har med «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke [...]» (2009: 251).

Jeg har, som tidligere nevnt, en nærhet til problemstillingen gjennom arbeidet mitt. Det vil si at jeg på forhånd har tanker om feltet jeg forsker på, noe som selvsagt kan farge alt fra intervjugaiden til transkriberingen og til slutt fortolkningen av intervjuene. Det krever ryddighet å forske på seg selv. Kvale og Brinkmann peker på nødvendigheten av uavhengighet i forskningen (2009: 92), noe som kreves i alle faser av arbeidet.

I forkant av intervjuene testet jeg intervjugaiden og opptaksutstyret en gang, noe jeg i etterpåklokskapens lys kan se at burde være gjort en gang til. Både med tanke på formuleringer og innhold i spørsmål, men også fordi man ved en gjennomkjøring fikk øvd seg på å intervju. I selve intervjusituasjonen er det også viktig å være en uavhengig forsker. Det er en fare at jeg som lærere og kollega identifiserer meg så sterkt med intervjuobjektene at jeg ikke opprettholder den profesjonelle distansen som er nødvendig for arbeidet. I etterarbeidet kan det at jeg kjenner lærerne, føre til at jeg legger mer i det de sier enn det det er grunnlag for. Det blir viktig å holde seg til det som kommer fram i intervjuene og ikke legge annen kunnskap til grunn enn det som kommer fram i transkripsjon og de vurderte elevtekstene. Om det skulle være nødvendig å legge til informasjon som jeg kjenner til, men som ikke kommer fram i materialet, vil jeg legge vekt på at det må gjøres

tydelig og argumenteres grundig for.

I løpet av arbeidets første tid, tenkte jeg at jeg skulle ha satt meg enda bedre inn i teori, noe det dessverre ikke har vært tid til. Prosessen underveis i året har gitt meg stadig større innsikt i hva formativ vurdering er og denne utviklingen viser seg i måten jeg bruker teorien fra posisjonen jeg hadde i det jeg formulerte intervjugaiden og foretok intervjuene til posisjonen jeg har i det jeg analyserer intervju/elevtekster, drøfter funnene og slutfører oppgaven.

For det første finnes det spørsmål jeg ville stilt i dag, som mangler i intervjugaiden og som jeg tror ville har ført til høyere kvalitet på materialet mitt. For eksempel kunne jeg lagt mer vekt på formativ vurdering som prosess, slik Sadler framstiller det. Det hadde vært mulig å være mer konkret i spørsmål som for eksempel gjelder hvordan lærerne forventer at elevene bruker kommentarene de skriver i tekst og sluttvurderinger. Jeg kunne også spurt lærerne mer inngående om hvordan de ville ha beskrevet den optimale skriveopplæringen. For det andre avslører intervjuene også intervjuerens uerfarenhet. Det viser seg blant annet i at jeg er for ivrig på å stille neste spørsmål i stedet for dvele ved interessante uttalelser intervjuobjektene kommer med. Det fører både til en hakkete og unaturlig flyt i intervjuet, men viktigere, det fører til at man går glipp av utvidede svar, noe som resulterer i et fattigere materiale. For eksempel når Tone sier at skriveingen drukner i «alt det andre», så er jeg mer opptatt av å komme videre i intervjuene enn å stille et oppfølgingsspørsmål om hva hun legger i «det andre». Det finnes også andre typer eksempel i materialet på at jeg ikke følger opp spørsmålene godt nok. Når intervjuobjektet ikke svarer på det jeg spør om, er jeg for opptatt av neste spørsmål til at jeg repeterer eller omformulerer spørsmålet. For eksempel i intervjuet med Grete, der hun får spørsmål om skolens oppgave i samfunnet og diskusjonene ender med frafall i videregående og hva man bør tilby skoletrøtte elever. Et siste eksempel er at jeg tidvis blir engasjert og tar for stor plass i samtalen, i stedet for å gi mer rom til intervjuobjektet.

Materialet som oppgaven bygger på er lite. Resultatet som foreligger er først og fremst en beskrivelse av de tre lærernes praksis, det betyr at man skal være forsiktig med å generalisere funn. Samtidig finnes det steder der mine funn samsvarer med andre undersøkelser, noe som viser at enkelte sider ved funnene har overføringsverdi til andre tilsvarende situasjoner.

## 4 FUNN – INTERVJU

Intervjuene har blitt transkribert og i denne delene blitt omformulert til et sammendrag for hvert intervjuobjekt. I sammendraget har jeg forsøkt å samle summen av det intervjuobjektene sier om norskfaget, skriveopplæring, vurderingspraksis og konkret forhold til begrepet formativ vurdering. Målet er å framstille innholdet i intervjuet på en sammenhengende måte, teksten følger derfor tematisk sett strukturen: skole, skriving og vurdering. En videre diskusjon om funnene sett i sammenheng med formativ vurdering finnes i kapittel 6, drøfting.

### 4.1 Lisa – intervju

Lisa har vært lærer siden 1993, undervist i norsk på videregående skole i 16 år, og har erfaring fra Vg3 i cirka ti av disse. Hun underviser i flere fag enn norsk. Til tross for at hun sier at hun liker deler av norskfaget, så som lesing og det å formidle leseglede, er ikke norskfaget førstevalget. Det har å gjøre med å føle at man ikke strekker til i et fag som oppleves som svært omfattende. Likevel fremstår Lisa som engasjert i faget og faglige problemstillinger i intervjuet.

I tillegg til et stort pensum er vurderingsarbeidet en utfordring, mengden arbeid er det som er kommentert. Og Lisa bruker begrepet *retting* og *tilbakemelding* om det arbeidet, for eksempel sier hun om norskfaget at: «minuset er jo rettinga». På spørsmål om hva som er viktig med faget trekker Lisa skriveopplæringen. «[D]et å skrive – kunnskap om å skrive, kildelister, bruk av kilder, klare å formidle ting på ein forståeleg måte, at det er viktig, for det får dei alltid bruk for [...]» Kilder blir vektlagt som noe elevene bør lære i norskfaget, og at det er noe som hører til i skriveundervisningen. I omtale av undervisningen generelt sier hun at hun legger vekt på ferdigheter, og poengterer at hun anser ferdigheten å kunne skrive som viktigere enn faktakunnskap om begrep, som for eksempel modernisme.

Sin egen skriveopplæringen opplever hun som mangelfull. Selve skrivingen gjør elevene i stor grad på egen hånd, enten i hjemmeoppgaver eller på heldagsprøver, etterpå blir oppgaver vurdert. Lisa omtaler prosessen slik: «du skal levere inn den og den dato, her er oppgaven, versågod! Og så spør eg litt innimellom: «Har du kome i gang? Kor langt har du kome?» Og så får eg den inn, og det var den skriveprosessen [...]». Elevene skriver for lite på grunn av stort pensum og delen av

undervisningen som knyttes til skriving blir for ensformig. Lisa føler at hun burde ha vært tettere på elevene i skriveprosessen. Det er stort sett i forkant av skrivingen hun er aktiv, der hun underviser om sjanger eller tema. Noen ganger bruker hun også modelltekster for å vise gode eksempel på tekstene elevene skal skrive.

Lisa bruker sensorskjemaet fra utdanningsdirektoratet som utgangspunkt for vurderingsarbeidet sitt. Hun har et mål om at kommentarene hun skriver skal være noe elevene kan lære noe av. I det de vurderte tekstene blir delt ut, har hun noen ganger faglige samtaler med hver enkelt elev om den enkeltes tekst. Samtalene tar mye tid og det er utfordrende å få tid til alle elevene. Lisa peker på at om man skal ha samtaler, må man sette av nok tid til at samtalene blir meningsfulle. Det går raskt å peke på et par poeng og forklare karakteren, mens å skulle forklare komplekse sider ved tekst tar tid. Og skal man hjelpe elevene til å bli gode skrivere trengs det tid til hver enkelt. Lisa diskuterer det å prioritere samtale med enkeltelever. Sett i lys av et omfattende pensum, handler en slik prioritering om å ofre noe annet. «[A]v og til lurer er på om er skulle ha brukt meir tid på det [samtaler med enkeltelever] og mindre på å lære om det moderne prosjektet, for eksempel.»

Lisa opplever at noen elever forbedrer skrivingen sin etter å ha fått kommentarer på en oppgave, og at noen få søker en dialog med lærere for å utvikle seg som skrivere. Likevel er det flere sider ved skriveopplæringen Lisa ikke er fornøyd med og vil utvikle videre. Forarbeidet virker det som hun er fornøyd med, uten at det blir sagt direkte. Det er hovedsakelig at elevene blir overlatt for mye til seg selv i selve skrivingen og at man burde gjort mer utav etterarbeid som trekkes fra som potensielle utviklingsområder i praksisen.

I årene Lisa har vært lærer føler hun at hun har hatt en utvikling som vurderer. Faget har endret seg på flere måter. Det finnes tydeligere kriterium for tekster, elevene har større tilgang på hjelpemiddel, det finnes veiledende kommentarer til oppgavene, etter modell fra eksamen. I tillegg har man en større faglig samtale om utvikling.

Lisa kjenner ikke til begrepene summativ og formativ vurdering, men kobler disse til sluttvurdering og underveisvurdering i den videre samtalen. Hun fokuserer på hele videregående løpet der man kan se Vg1 og Vg2 som stadier underveis til tredje klasse, som omtales som det avgjørende året.



## 4.2 Tone – intervju

Tone har vært lærer siden 1997, undervist i norsk i cirka sju år, og har hatt norsk på Vg3-nivå i fire år. Hun fremhever norskfaget som et spennende fag blant annet fordi det åpner for samtaler. Tone trekker fram det å sette tre karakterer som en utfordring i faget.

Tone trives godt i norskfaget og liker at det gir rom for samtale, hun trives også godt i klasserommet. Utfordringer i norskfaget er å sette tre karakterer. Tone ser på det å kunne ordlegge seg skriftlig og muntlig som grunnleggende for norskfaget og syns at det drukner i mye annet som skal jobbes med. Hva dette «annet» er, er ikke helt klart. Hun bruker begrepene *retting*, *vurdering* og *tilbakemelding* om vurderingsarbeidet.

Når det gjelder skriveopplæringen, slik den blir gjennomført i praksis, mener Tone at den har et utviklingspotensial. Hun snakker en del om mengdeskriving, at elevene burde ha jobbet mer med tekst. Utfordringen er å vurdere det som blir levert. «[G]runnen til at dei ikkje skriv meir er jo gjerne at det inneber som oftast ein del retting.» Det å skrive korte tekster kan være en nøkkel, sier Tone. Mye skriving er også mye arbeid for elevene, men det ville kanskje tatt bort noe av skrekken enkelte elever har for å skrive.

Skriveprosessen, slik den beskrives, starter som regel i klasserommet med undervisning om et tema eller sjanger. Etter undervisningen skriver elevene en tekst som leveres inn og som læreren vurderer og gir kommentar og karakter på. Hun har også noen innleveringer hvor elevene bare får feedback uten karakter. Feedbacken gis på slutten og det legges ikke opp til et stort etterarbeid. Hvor mye elevene ser på kommentaren er Tone usikker på. En konkret del av etterarbeidet i Tones undervisning skjer på mikronivået i teksten. Elevene får i tilbakemeldingen beskjed om å slå opp og bøye noen ord. Disse leveres inn igjen. Tone kommenterer at det er vanskeligere når det man vil kommentere gjelder innholdet. Da blir overføringsverdien mindre, i og med at elevene ikke skal skrive samme tekst om igjen. Kommentarene som gis tilpasses eleven. Tone har forventninger om at tidligere kommentarer vil vise igjen i neste tekst og hun mener at poenget med vurderingsarbeidet i norskfaget er at elevene skal bli flinkere å skrive. Likevel er det mange hensyn som må tas. Tone ville gjerne sluppet å gi karakterer i det hele tatt. Når man må gi karakterer påvirker det feedback, det er noe Tone er ganske opptatt av.

«[H]adde vi kunne hatt ein skule der det ikkje var nødvendig med karakterar, så var det ingenting som hadde gjort meg meir glad enn det. Og det hadde gjort det lettare å kommentere på tekstane [...] fordi då kunne eg fokusere litt – nå føler eg at eg må balansere det så veldig, sånn at dei skal kunne skjønne kva karakter det er utifrå kommentaren, at sjølv om eg ikkje sette karakteren på så skulle dei skjønt det utifrå kommentaren, det er litt krevande.»

Feedback skal med andre ord tjene to formål, både gi elevene kommentar på teksten og gi en begrunnelse for karakteren. Det første, å gi konkrete råd om hva man kan utvikle, har Tone blitt mer bevisst på gjennom prosjektet vurdering for læring. «Det har vore mykje fokus på det [vurdering for læring] no. Så eg har blitt meir bevisst på, i allefall kor viktig det er [...] særleg det med at det skal vere konkret – ein skal kunne gjere noko betre.»

Prosesskriving har Tone jobbet med tidligere, men det sier hun at hun ikke gjør så mye nå. Grunnen er opplevelsen av at elevene ikke brukte muligheten til å endre tekstene sine. De regnet seg som ferdige selv om de fikk feedback. Likevel kommer det fram at hun gir muligheten til de som ønsker det å kommenterer tekst før innlevering. Hun sier at hun ønsker å kommentere, men noen elever vil ikke at læreren skal se teksten før den er ferdig. Respekten for elevens tekst er viktig, så om man kommenterer må man holde balansen mellom å veilede, samtidig som man ikke griper for langt inn i elevens tekst.

Tone kjenner ikke begrepene formativ og summativ vurdering, men gir en forklaring på begrepene som stort sett er i tråd med Sadlers definisjon av disse. Undervisvurdering er et mer kjent begrep for Tone. «vanlegvis snakkar vi jo om undervegs, så eigentleg har eg jo ikkje tenkt over det før du sa det no, [...] så eg kan ikkje seie at eg har brukt det begrepet noko eller høyrte det noko særleg, men eg skjønnte kva det var.»

### **4.3 Grete – intervju**

Grete har vært lærer siden 2001, undervist i sju år og hatt norsk i Vg3 i cirka fire år. Hun trives godt som lærer, også med deler av norskfaget, men vurderingsarbeidet er utfordrende. Noe som er grunnen til at hun ber om å få undervise mindre i norsk og mer i de andre fagene hun har kompetanse i. *Retting og tilbakemelding* er begrep hun bruker når hun snakker om vurderingsdelen av arbeidet.

Utfordringen med vurderingsarbeidet har med tid å gjøre, man må sette av god nok tid til å få gjennomført jobben, vanligvis fra en halv time til tre kvart på hver oppgave. En av grunnene til at det tar lang tid er å formulere hva elevene kan gjøre bedre. «Og så er det vanskeleg, syns eg av og til å gi – du kan seie at du må repetere kommareglane eller – så ser du av og til at det ikkje er flyt i teksten, men eg syns det er vanskeleg å seie kva du må gjere betre for at du skal bli flinkare.» Samtidig poengterer Grete at meningen med norskfaget er å lære å forstå tekst og kunne formidle det du vil si; kommunisere med de man har rundt seg.

I skriveundervisningen har Grete tro på å lære elevene sjanger ved hjelp av maler for sjanger. Det er lettere å undervise om noen sjangre enn andre, for eksempel er det «vanskelegare å seie at du ser at dette er ei god novelle, dette er ei dårleg novelle, men å seie akkurat kva som gjer det – det er lettare med ein sak – med sakprosa.»

I tillegg til sjangerundervisning jobber elevene noen ganger med å skrive deler av tekster, for eksempel øver seg på å lage innledning. Fullstendige og lengre tekster blir det stort sett at elevene skriver på hjemmeoppgaver, skrive dager eller tentamen, noe som ikke skjer så ofte, da vurderingsprosessen er krevende.

En annen side med vurderingsarbeidet er at noen ganger føles resultatet demotiverende. Når elevene ikke kan forbedre teksten sin er de lite interesserte i feedback, bruker den lite og gjør derfor de samme feilene ved neste skrivesituasjon. «Og så leverer dei ein ny tentamen og så er det nesten dei same feila [...]». Grete trekker fram mappevurdering som et eksempel på en nyttigere praksis, fordi den gir elevene muligheten til å få forbedret tekstene sine. Grunnen hun gir for likevel ikke å bruke mappevurdering, er at vurderingsarbeidet da vil bli mer omfattende enn det allerede er.

En typisk skrivesituasjon i Gretes undervisning har forarbeid om tema eller repetisjon av undervisning. Selve tekstproduksjonen virker det som om elevene gjør på egen hånd, uten at det blir sagt direkte. Videre leverer elevene teksten og Grete skriver ut tekstene og retter i tekst og ved hjelp av skjema. Skjemaet varierer fra oppgave til oppgave. I beskrivelse av vurderingsarbeidet kommer Grete tilbake igjen til at enkelte feil er lettere å kommentere enn andre forhold ved teksten. Det er også lett for at man lager negative kommentarer, om det som ikke er bra. Vanskeligere er det å lage

en god framovermelding som både inneholder det positive og forbedringspotensial. «[E]g må nok bli betre på å seie kva var bar, kva bør du – framovermeldingar – det er eg ikkje så flink til, men eg er flinkare å påpeike kva som var dårleg, enn kva dei må rette opp.»

Hensikten med vurderingsarbeidet er både å skaffe seg karaktergrunnlag og at elevene skal forbedre skrivningen sin. Når elevene får tilbake tekstene sine har Grete en samtale med dem, da er det mulig å oppklare begrep, for eksempel forklare hva som ligger i å drøfte en tekst. I tillegg til samtalen får elevene teksten med kommentarer og skjema. Hun opplever at noen elever ønsker samtale og råd, mens andre ser seg ferdige med teksten når den ble levert inn. Det er motiverende for læreren med elever som spør og er engasjerte i egen læring.

I løpet av tiden som lærer har Grete utviklet vurderingsarbeidet sitt. Tidligere fikk elevene bare en sluttkommentar. Skjemaet og tydeligere kriterium har gjort vurderingen mer gjennomtenkt og strukturert, mener Grete. For å forbedre vurderingspraksisen kan hun jobbe med å lage tydeligere framovermeldinger og gi raskere feedback på oppgavene. Det å ha flere kortere oppgaver kunne også vært positivt for elevenes skrivning. For lærerne kan samarbeid med andre lærere og kryssretting være til hjelp og utvikle den enkeltes vurderingsarbeid. Det har Grete erfaring med. Om utvikling sier hun at «[...] det hjelper og å ha fått i gang eit godt sammarbeid på teamet – på tredjeklasseteamet – for før var det meir, du sat med kvar din klasse og så var det ikkje så mykje meir.» For videre utvikling foreslår Grete at lærerne kunne ha gitt tilbakemelding på hverandres elevkommentarer, slik at man kan få råd og forbedre framovermeldingene.

Grete kjenner ikke begrepene summativ og formativ vurdering, men diskuterer i det videre hvordan tilbakemeldingen man gir er formulert. Hun føler det er mer en tilstandsrapport enn veiledning videre i arbeidet. Feedbacken sier noe om hva elevene har fått til på denne spesifikke oppgaven, og om feedbacken er rettet framover er den lite spesifikk og for generell, noe som kan være en grunn til at elever ikke bruker feedbacken. «[A]v og til blir det sånn generelt – les på kommareglane – det er litt sånn, eg trur ikkje det er mange elevar som gjer det.»

## **5.0 FUNN – ELEVTEKSTENE**

I det følgende finnes en vurdering av elevtekstene og en vurdering av lærerens vurderingsarbeid. To sider ved det arbeidet må kommenteres. Oppgaven med å gjøre en vurdering av tekstene er utfordrende, i og med at elevtekstene allerede er kommenterte. Kommentarer, både i tekst og marg og som sluttkommentar, vil selvsagt kunne ha en innvirkning på min vurdering. Målet er å gjøre en grundig vurdering av elevtekstene så uavhengig av lærernes kommentarer som mulig.

I tillegg til påvirkning fra kommentarene, er tidsbruk også en faktor som har innvirkning på analysearbeidet. Lærerne har press på seg for å levere oppgaver tilbake. Med en stor norskklasser har lærerne mange besvarelser og ikke lang tid per oppgave. Jeg har ni besvarelser, mer tid tilgjengelig sammenlignet med en normal retteprosess, og dermed mulighet til å gå dypere inn i tekstene. Det vil derfor kunne være element ved tekstene som jeg oppdager, som lærerne av tidsmessige årsaker ikke har kommentert.

For hver lærer kommer en generell kommentar om den enkelte lærers vurdering sett under ett. Etter det går jeg gjennom de enkelte elevtekstene. Først kommer min kommentar og så forsøker jeg å se min analyse av elevteksten, elevteksten og lærerens kommentar i en sammenheng. En videre drøfting av funnene, sett i lys av Sadlers teori, finnes i kapittel 6, Drøfting.

### **5.1 Lisa – elevtekster**

Lisa vurderer både ved å rette i teksten, kommentere i marginen, bruke skjema og skrive kommentarer i skjema. I teksten markeres feil ved understreking. Noen steder legges bokstaver til eller bokstaver er overstrøket for å markere hva som er ortografisk korrekt. De aller fleste mulige rettingene i teksten er gjort. I tillegg til markering i teksten, finnes kommentarer og spørsmål i marginen. Kommentarene og spørsmålene tar både opp grammatikk og innholdsmessige tema. Spørsmål som gjelder oppgaven, de vedlagte tekstene eller ordvalg finnes i de tre vurderingseksemplene. Kommentarene berører både det som er positivt med tekstene, men for det meste det som kan forbedres.

Etter teksten kommer det et vurderingsskjema. Det er basert på, og stort sett identisk med, skjemaet brukt av sensorer til eksamen i Vg3 fram til våren 2013. (Udir) Lisa har valgt bort enkelte deler av

skjemaet. Sensorskjemaet er laget for å dekke alle typer tekster, det er derfor naturlig at noen av punktene som finnes her ikke er like relevante for vurdering av alle oppgaver.

Elevteksten er vurdert på hvert delmål i sensorskjemaet ved å utheve skriften der læreren mener at elevene ligger. Lisa har i tillegg lagt inn en ekstra linje i vurderingsskjemaet under hver kategori. Den ekstra linja inneholder en kommentar, hvor hun begrunner nivået teksten er plassert på. Det er ikke lagt opp til kommentarer utover de temaene som allerede finnes i skjemaet. Til slutt i skjemaet kommer «Hovedinntrykk», et forsøk på å peke på at analysen av elevteksten skal ende i en holistisk vurdering av teksten. Etter skjemaet kommer en linje med karakter. Eksempel følger:

<b>Hoved- inntrykk</b>	skrive en tekst som kommuniserer og til en viss grad fungerer som en helhet  svare delvis relevant på oppgaven	<b>skrive en tekst som fungerer godt som en helhet</b>  <b>svare stort sett relevant på oppgaven</b>	skrive en tekst som fungerer svært godt som en helhet  svare utfyllende og relevant på oppgaven
Dette er ei tekst som er oversiktleg, og som tematisk har ein god samanheng. Dessverre er det veldig lite av samanlikning. Språkleg skal det lite til før du hevar deg, iom at mange av feila er knytt til det same – feil bruk av kjønn på substantiv			

**Karakter: 4**

(Eksempel fra Lisa, Tekst 1)

### **Lisa – tekst 1**

Oppgaven til Lisas tekst 1, består i å sammenligne form og innhold i teksten «Seterpiken og jegeren» av Bernhard Herre (1849) og maleriet *Bestemors brudekrone* av Adolph Tidemand (1869). Spørsmål som også skal besvares er hvilke forestillinger om «det norske» finnes i tekstene og hvordan kommer de til uttrykk?

Besvarelsen er på 1001 ord og delt i innledning, en todelt hoveddel og en avslutning. Etter en knapp innledning kommer den todelte hoveddelen der fokuset henholdsvis er innholdet i bilde og tekst. Her blir bilde og tekst sett i sammenheng med «det norske». Slik sett svarer teksten grundig på oppgaven. Forbedringspotensialet i teksten har blant annet med omtale av form og bruk av fagspråk å gjøre. I beskrivelsen av teksten av Herre brukes ord som skildring, dialog og kontrast. I omtalen av bildet finnes det mye å si om komposisjon, fargevalg, vinkling, dybde og så videre, dette nevnes

ikke.

Når det gjelder det faglige innholdet viser teksten et godt grep om forestillingen om «det norske». Likevel er det et par sider ved innholdet som kan diskuteres. For det første knyttes bildet til realismen, trolig ut ifra når det er malt, 1869, selv om motivet er nasjonalromantisk. Videre i teksten blir det et problem. Bildet skal, i elevtekstens forståelse, være realistisk og ikke idyllisk, men er jo idyllisk. Argumentasjonen baseres på at den fotografiske gjengivelsen av motivet er realistisk, og dermed hører bildet til realismen.

For det andre omtales teksten «Seterpiken og jegeren» som en kontrast til industrialiseringen. Den tolkningen er vel muligens å dra teksten litt langt, i og med at teksten er fra 1849 og at industri ikke nevnes eller vises til. Likevel har eleven et poeng, men kontrasten i Herres tekst baserer seg mer på natur versus kultur, enn på industri og natur.

I konklusjonen kommer sammenligningen mellom de to tekstene og en avrunding av besvarelsen. Sammenligningen kunne vært gjort mer utav og burde stått i et avsnitt for seg selv. Ellers fungere avslutningen av teksten godt, der den peker på at verden er i endring og gjør et poeng ut av nåtid og framtid. «Det norske» nevnes ikke i den endelige avrundingen av teksten. Hva med «det norske» i framtida, kunne man spurt.

Lisas kommentarer og markeringer i teksten er i hovedsak av ortografisk og grammatisk art. For eksempel side tre, der to gjentakende feil blir markert, kjønn på substantiv og genitiv s. Det finnes noen få feil som ikke er kommenterte, men i snitt kommenteres fire feil per avsnitt.

Den vakre, vågale og stødige seterjenta og hennar livsstil blir idealisert og framheva som ekte norsk, men «det norske» blir også understreka med mangfaldige skildringar av vakker natur, og korleis seterjenta, som er vaksen opp med det, berre først får ein aning til naturens skjønneheit når ho ser den i kontrast med husa i det fjerne. Skildringane tar ein med tilbake til ein nærmast svunnen tid på ein idyllisk seter med vakker norsk natur. Vidare vert seterjentas hytte klassisk skildra som den tradisjonelle seterhytta den er, som berre inneheld det essensielle; ein krakk og ein seng, og ein peis eller skorstein i hjørnet.

ungjenta  
s-en  
stivam

I sluttkommentaren peker Lisa på at både innledning og avslutning kan utvikles. Innledningen er

kort og avslutningen inneholder både sammenligning og avrundning av teksten. Når det gjelder språk mener Lisa at eleven kan «mestre formverket godt» og «stort sett mestre ortografi», noe som kan diskuteres, i og med at kommentaren under feltet om språk peker på bøyning av substantiv og at det i teksten rettes cirka femten ortografiske og grammatiske feil per side. I kommentaren under hovedinntrykk skriver Lisa at det skal lite til for at eleven hever seg, fordi han har en feiltype som går igjen.

Videre skriver Lisa at eleven analyserer tekstene ved å bruke noe fagspråk, noe som stemmer. Det finnes fagspråk i elevens tekst, men det er mangelfullt, spesielt når det gjelder omtalen av bildet. Lisa etterlyser mer sammenligning, men er fornøyd med omtale av form. Lisa skriv at hovedinntrykket av teksten er at den fungerer godt som helhet, noe som kan diskuteres i og med at hun samtidig etterlyser utbedring både av innledning og en større del om sammenligning, skilt ut fra avslutningen av teksten. Innholdsmessig skriver Lisa at besvarelsen stort sett er relevant, til tross for at det mangler noe om form i omtalen av bildet og eleven har plassert bildet i realismen.

Kommentarene i skjemaet er stort sett kommentarer om hva eleven har gjort eller ikke gjort, formulert med utgangspunkt i elevens tekst. Et eksempel er «Innleiinga di fungerer greitt, men er veldig kort. Kan gjerne bruke litt meir tid på innleiinga, slik at du og får sagt når dei [tekst og måleri] er skrive/måla, og kva du skal ha fokus på i oppgåva.» (Lisa, tekst 1)

Enkelte kommentarer peker likevel videre til neste skrivearbeid, med råd om noe som kan forbedres. Lisa skriver at: «Språkleg skal det lite til at du hever deg, iom at mange av feila er knytt til det same – feil bruk av substantiv».

En del av kommentaren peker også på positive sider ved elevenes skriftlige arbeid. Flere av disse kan leses både som kommentarer til det vurderte arbeidet, men også som en konstatering av eleven sine evner og noe som han/hun må fortsette med. Eksempler på det er: «Du har god tekstbinding» (Lisa, tekst 1).

Punktene som ikke er med i sensorskjemaet og Lisas vurderingen av tekst 1, er punktene som tar for seg språklige virkemiddel i den valgte sjangeren, å skrive kreativt og originalt, å bruke de vedlagte tekstene og å grunngi egen vurdering av de vedlagte tekstene.



Kommentaren til teksten er grundig med både kommentarer i tekst og sluttkommentar. Det er likevel noen sider ved teksten Lisa ikke kommenterer. Når det gjelder punktene i skjemaet som ikke er brukt er det lettere å forstå «å skrive kreativt» enn «bruk av vedlagte tekster». Å være kreativ i tekst, har nok i skolen ofte vært knyttet til sjangrene essay, kåseri og novelle. Sett fra det synspunktet vil «å skrive kreativt» derfor være utelukket når oppgaven det er snakk om i dette tilfellet er en komparativ analyse. Punktet om å vurdere elevens bruk av de vedlagte tekstene er noe vanskeligere å forstå, i og med at oppgaven baserer seg på to tekster. Det finnes oppgaver der eleven blir presentert for mange tekster og må velge selv, kanskje Lisa tenker at det er i tilfeller som det at punktet er relevant. Og, eller, i forbindelse med oppgaver der eleven står friere i måten man må bruke teksten på, for eksempel som utgangspunkt for et essay. I oppgaven det er snakk om i dette tilfellet får eleven beskjed om hvordan han skal bruke teksten og må forholde seg til det, noe som kan tenkes å være grunnen til at Lisa ikke vurderer «bruk av vedlagte tekster».

### **Lisa – tekst 2**

Oppgaven til Lisas tekst 2 har både kortsvarsoppgave og langsvarsoppgave. I kortsvarsoppgaven skal eleven gi en skildring av hovedpersonen i novella «Maria» av Kjell Askildsen og skrive noe om hans forhold til datteren sin. Eleven blir og bedt om å vise til steder i teksten, som underbygger oppfatningen av hovedpersonen og forholdet mellom far og datter.

Besvarelsen av kortsvarsoppgaven er på 254 ord. Teksten består av fire avsnitt: innledning, en todelt hoveddel og avslutning. Teksten oppsummerer på en oversiktlig måte hvordan hovedpersonen framstilles og hans forhold til datteren. I novella til Askildsen sier Maria, hovedpersonens datter, at hun drikker urin og spiser råkost. Et utsagn eleven overtolker, da han konkluderer med at Maria lever på gata og spiser og drikker det hun får tak i. Det er vanskelig å se at det skulle være grunnlag i teksten for en slik tolkning.

Lisa kommenterer innledning og avslutning i teksten med positive kommentarer. I tillegg er alle ortografiske og grammatiske feil kommentert. Avsnitt to i hoveddelen av kortsvaret blir også kommentert. Lisa vil at eleven skal konkludere om forholdet mellom far og datter. «Altså: dei har ikkje eit godt forhold. Få det og med i dette avsnittet.»

Langsvarsoppgaven skal være et svar på en oppgave om straff, og er på 887 ord. Eleven blir bedt om å ta utgangspunkt i diktet «Straff» av Cecilie Løveid og skrive en tekst der han reflekterer over begrepet straff. Oppgaven blir introdusert med en leksikondefinisjon av straff og en rekke spørsmål som kan diskuteres i oppgaven. Diktet av Løveid tar for seg en tenkt straff for Breivik etter 22. juli.

Eleven starter med oppgavens sitat og lager en grundig innledning der han også presenterer et spørsmål som jeg leser som den røde tråden i oppgaven. «Men kva er egentleg straff, og hjelper det å straffe menneskjer?» (Lisa, tekst 2) Videre i teksten avklarer eleven sentrale begrep knyttet til straff, men blander begrepene individualpreventiv og allmennpreventiv, noe Lisa viser i teksten.

Poenget med straff er at det skal virke allmenn- og individualpreventivt. At ~~ei~~ straff skal virke allmennpreventivt betyr at straffa skal virke på enkeltpersonar som er kriminelle. Til dømes skal fengselsstraff virke avskrekkande og skremmande for lovbrytaren slik at dei ikkje gjer fleire kriminelle handlingar. Straff skal også virke <sup>de</sup> moraldann<sup>de</sup> og oppdragande på lovbrytaren slik at dei lærar kva som var galt ved det dei gjorde som var ulovleg. At ~~ei~~ straff skal virke individualpreventivt er at straffa skal ha ein verknad slik at samfunnsmedlemmer ikkje skal gjere kriminelle handlingar. Det skal virke avskrekkande og skremmande for allmennheita. Viss ein straff~~er~~ med fengsling skal det beskytte samfunnsmedlemm~~er~~ mot de

Etter begrepsavklaringen tar teksten et hopp til et avsnitt om Breivik-saken og så til et om diktet av Løveid. Avsnittene har en viss sammenheng, men den kan bli langt tydeligere. Det er mulig å jobbe med overgangen mellom avsnitt. Slik teksten ser ut nå kommer avsnittene for brått på leseren. Omtalen av diktet er en parafase og det som kunne ha bidratt til å diskutere tema blir ikke brukt i den videre teksten. I det påfølgende avsnittet hopper elevene tilbake til temaet straff og bruk av straff i Norge. Besvarelsen avsluttes med en konklusjon som oppsummerer tema og runder av teksten, uten å nevne diktet eller Breivik. I kildelista står en lærebok i sosialkunnskap og en oppgave om fengsel som eleven tidligere har levert. Læreboken i sosialkunnskap er vist til i teksten, elevens oppgave er det ikke. Det ville fått meg til å lure på hvor mye av teksten eleven har produsert nå og om noe er produsert tidligere. Ettersom delene om diktet og Breivik-saken har en svak sammenheng med teksten kan det være at disse er skrevet på tentamen og satt inn i en gammel tekst. Lisa sier i intervjuet at hun også underviser i sosialkunnskap. Skolen har årlig bare en klasse i sosialkunnskap, det er derfor sannsynlig at Lisa underviser eleven og dermed har lest elevens

oppgave tidligere. Etter teksten kommer et PS om at eleven har vært sjuk og derfor ikke fått gjort sitt beste, noe som ikke kommenteres av Lisa.

Punktene i sensorskjema som gjelder kortsvarsoppgave er alle brukt i denne vurderingen. For langsvaroppgaven derimot har Lisa tatt ut punktet om å skrive kreativt og originalt, omtale av språklige virkemiddel, analyse, tolking av de vedlagte tekstene og alle punktene som står under «Forståelse av språk og kultur», deriblant punktet om å bruke kilder på en relevant måte. Punktene om språklige virkemiddel og analyse er naturlig å ta ut i og med at oppgaven handler om å drøfte begrepet straff. Sjangeren som er foreslått i oppgaven er artikkel. Temaet er vidt, det skulle dermed være naturlig å tenke at man kunne hatt kilder fra andre steder enn selve tentamen. Det ser vi at også Lisa har tenkt, da hun i kommentaren under «Språk og formelle ferdigheter» skriver: «Kjeldetilvising og kjeldeliste fungerer godt».

Ellers er mange av kommentarene formulert som en rapport av elevens arbeid eller en argumentasjon for nivået teksten ligger på, men eleven får noen råd for videre tekstarbeid:

«Eg vil oppmode deg til å nytte deg av ordbok. Ta ei runde etter at du har skrive teksta di ferdig, og sjekk alle ord du er usikker på. Kanskje det blir mange, men dersom du har tid kan det vere lurt å nytte tida til det.»

Til tross for mange ortografiske og grammatiske feil i teksten vurderer Lisa eleven til å «stort sett mestre ortografi og tegnsetting», middels vurdering. Med omtrent tjue feil per side vil det kanskje være mer naturlig å si at eleven «til en viss grad mestrer ortografi og tegnsetting», under middels vurdering. På den andre side er flere av feilene av samme type, og kan sånn sett sees som en og samme feil. Rydder eleven en feil av veien, forbedres teksten flere steder.

Når det gjelder struktur markerer Lisa for at eleven skriver over middels, med klar tematisk sammenheng og kommenterer at strukturen og logikken i teksten er god. Dette til tross for at delen om diktet, den vedlagte teksten, ikke henger helt sammen med resten av besvarelsen.

### **Lisa – tekst 3**

Oppgaven til Lisas tekst 3 har både kortsvarsoppgave og langsvarsoppgave. Kortsvarsoppgaven er den samme som i Lisa sin elevtekst 2, om novellen «Maria» av Askildsen. Besvarelsen er på 224 ord.

Elevens kortsvar består av to avsnitt, et om hovedpersonen og et om forholdet mellom far og datter. Begge avsnittene inneholder noe tolkning av teksten som fungerer, men har også enkelt deler der eleven antar, uten å basere seg på teksten. Eksempelvis i omtalen av hovedpersonens kone, noe man ikke finner grunnlag for i novellen. Det som kunne vært utviklet noe i besvarelsen er en argumentasjon eller forklaring for tolkningen. «Det virker som om far og datter har et avstandsforhold uten mye kontakt, men de er glade for å treffe hverandre igjen.» Vi får tolkningen, men ikke noen henvisning til teksten som begrunner påstanden.

I tillegg mangler det, som Lisa kommenterer, en presentasjon av teksten eller en innledning i det hele tatt. Avslutning mangler også. Lisa etterspør også begrunnelse for skildringen av hovedpersonen. «Hva er det i teksten som får deg til å mene at han er gammel?» Hun stiller også spørsmål til tolkningen som ikke baserer seg på teksten. «Blir moren omtalt noe sted?» I andre avsnitt gir hun konkret positiv tilbakemelding: «Gode observasjoner». I tillegg til det innholdsmessige kommenteres en unødvendig lang formulering. «Prøv å unngå slike lange «forklaringer» i slike korte tekster.» Margkommentaren består altså av noen spørsmål, men vi ser også eksempel på oppfordringer, slik som i siste sitatet. Spørsmålene retter seg konkret til denne teksten, mens oppfordringen er formulert mer generelt. I kortsvarsoppgaver bør man altså unngå lange forklaringer, fordi man bare en ordgrense på 250 ord å forholde seg til.

224 ord

Del A. kortsvaroppgave

Innledning & Presentasjon av tekst

Jeg- personen i novellen *Maria* av Kjell Askildsen virker som en eldre aleneboende mann. Denne mannen er dårlig til beins, men ellers ganske klar i hodet. Selv om han glemmer hvilket ærend han er ute i når han treffer datteren. Dette er nok heller på grunn av sjokket over å se datteren igjen. Kona får jeg et inntrykk av at hun er død, og de har flere barn sammen. Grunnen til at jeg tror kona er død, i stede for at de er skilt er at han omtaler moren positivt og med ett glimt av glede.

Her er det i teksten som for meg til å mene han er gammel?  
Blir moren ombestemt?  
Stad?

Det virker som om far og datter har et avstandsforhold uten mye kontakt, men de er glade for å treffe hverandre igjen. I teksten forteller han at det var henne han likte best av barna. Dette underbygger også tanken min om at han <sup>har</sup> flere barn. Grunnen til at jeg mener det er et avstandsforhold uten mye kontakt er fordi når faren ser en ring på fingeren til datteren så vet ikke han om hun er gift eller ikke. I tillegg tenker han med seg selv i teksten at «et uventet møte bør ikke vare for lenge...», noe jeg synes er en merkelig tanke om far og datter hadde stått hverandre nær. I tillegg oppstår det en del misforståelser i forhold til hennes livsstil. Noe som gjør henne fornærmet.

Gode observeringer

Prøv å angå slike i og forklare slike kontakter

Avislutning m. oppsummering

Langsvarsoppgaven skal handle om temaet ytringsfrihet og introduseres ved å vise til stemmerettsjubileum og problematiserer kvinners rett til meninger i samfunnet. I oppgaven skal eleven ta utgangspunkt i en kommentar fra en *Bergens Tidene* med tittelen «Med rett til å kneble» om hvordan kvinner fremdeles blir behandlet annerledes i offentlig debatt og utsettes for hets i kommentarfelt.

Besvarelsen er på 1350 ord. Den starter med en innledning som presenterer tema og stiller noen spørsmål som peker videre i teksten. I avsnitt to dras linjen fra stemmerett for kvinner i 1913 til samfunnsdiskusjon i dag, der jenter får grove kommentarer i debattspaltene. I det videre diskuteres ytringsfriheten. Eleven bruker flere eksempel fra vedlegget til oppgaven, uten at artikkelen det mellom linjene refereres til, blir introdusert.

Det brukes mange ord og lange setninger for å forklare poengene i teksten. En mulighet for videre arbeid hadde vært å jobbe med setningene og kutte ned på ord, samt brukt noe mer komma og

punktum. Noen steder blir også teksten uklar, som for eksempel: «angrep [...] fordi den er usynlig og kan være vanskeligere å bli kvitt». Den ukorrekt grammatikalske koblingen og at man kan bli kvitt et angrep gjør setningen uklar. Utdraget under er et godt eksempel på avsnitt som trenger arbeid med tekstbinding. I tillegg til noen svake koblinger i teksten har den også et repeterende ordvalg. Ved for eksempel å jobbe med ordet «skriver», for å se hvor mye det brukes og om det er mulig med andre formuleringer kunne teksten ha blitt forbedret.

kan man angripe hvem man vil. Her er det ikke snakk om fysisk angrep, men heller verbalt angrep. Noe som lager minst like mye skade fordi den er usynlig og kan være mye vanskeligere å bli kvitt. Et eksempel på at ikke alle tenker over at det de skriver, er en som skriver <sup>sin facebook</sup> kommentar til et spørsmål på H&M side fra en 21 år gammel jente. Han skriver at hun fortjener å bli voldtatt, og når han da senere blir konfrontert med det han skrev svarer han at det bare er ord. (vedlegg 3)

Han er nok en av mange som tenker sånn når man skriver en kommentar til et innlegg eller et spørsmål, og etter at vi har fått internett og mange nye sosiale medier blir det mer og mer vanlig med skriftlige kommentarer til alt mulig. Gjør dette at vi blir mindre kritiske når vi

Også gjentakelse i innhold kan kommenteres. Et par avsnitt har gjentakende tema, som for eksempel anonymitet i kommentarfelt. En omorganisering av noen avsnitt kunne gitt en tekst med klarere sammenheng.

Teksten som helhet peker på positive og utfordrende sider ved ytringsfrihet, men blir for generell. Tekstvedlegget gir flere konkrete eksempel, både på at ytringsfriheten blir brukt til å hetse andre og at mennesker som har deltatt i debatten trekker seg, fordi de vet hva som kommer om de deltar. Potensialet i vedlegget blir ikke brukt i teksten. Alvoret i at mennesker trues på livet på nettet viser ikke igjen i besvarelsen. Konklusjonen oppsummerer ytringsfriheten som positiv. Det beste rådet som kommer er at vi må tenke oss om når vi snakker og skriver. Avslutningen gir opp å gjøre noe med prosjekt ytringsfrihet: «Det vil nok alltid være ting man kan gjøre, men trolig blir det veldig vanskelig å få den [ytringsfriheten] til å fungere hundre prosent.» Hva som er «ting man kan gjøre» kommenteres ikke. Spørsmålet om det er forskjell på kvinner og menn når det gjelder ytringsfrihet blir ikke svart på.

I teksten kommenterer Lisa på de lange og noen steder tungt formulerte setningene. Hun har også

flere forslag om komma og oppdeling av teksten.

Det samme gjør trolig det at vi har likestilling. Det beviser at alle mennesker er like mye verdt og at alle har like mye å bidra med. Selv om det stadig er diskutert hvor godt likestillingen fungerer, så beviser det at kvinner og menn har samme rett til å stemme, samme retten til skolegang, og at flere og flere kvinner er i jobb, at likestillingen fungerer på mange punkt. Selv om det i slike saker som de ovenfor kanskje gjør at kvinner har lett for å føle at de ikke har like mye å si i en samfunnsdiskusjon når de får så mange stygge kommentarer, så har de det i følge loven.

lang setning  
lang setning

I vurderingsskjemaet har Lisa beholdt alle vurderingspunktene som gjelder kortsvarsoppgaven. Hun har også beholdt punktet om å skrive kreativt og originalt, men det er verken markert eller kommentert i skjemaet. Punktene om språklige virkemiddel, analyse og tolkning og samtlige punkt under «Forståelse av språk og kultur», som i vurderingene av tekst 2, er fjernet.

Vurderingsskjemaet inneholder kommentarer som peker videre til neste skrivearbeid. Om setningene skriver Lisa at: «Du har en tendens til å skrive lange setninger, ofte uten komma. Dette må du være litt oppmerksom på.». Positive kommentarer finnes også: «Det du tydelig behersker er kil[d]ehenvising, og kildeliste.»

Teksten har et tungt språk og overfladisk behandling av tema. Bruk av «det» uten at ordet har en klar referanse gjør teksten utfordrende å lese. Et klarer språk ville ha vært noe å jobbe med. Likevel sier Lisa at teksten har er variert ordforråd og varierte setningskonstruksjoner. Og selv om vedlegget brukes i liten grad, elevens spørsmål i innledningen om kjønn og yringsfrihet ikke svares på og det sies lite om oppgavens utgangspunkt, altså hvor står yringsfriheten i dag, er teksten «utfyllende og relevant», ifølge Lisa.

## 5.2 Tone – elevtekster

Tone både retter i teksten, skriver kommentarer i margin og skriver sluttkommentar. Rettingen i teksten tar for seg ortografi, bøyingsfeil og ordvalg. Rettingen er synlig som understrekning og ordforslag i teksten og så å si alle feil er kommentert. Kommentaren i margin kan være spørsmål

som gjelder innhold, oppgave eller formuleringer, den peker både på positive sider ved teksten og hvor det er rom for forbedring, men er alle knyttet til det aktuelle elevarbeidet.

mykje kontakt med barna sine. Det kan me merke når han treffer dottera, Maria. Han er verker<sup>?</sup> glad for å sjå ho då han ser ho på gata, men etterkvart merker ein at det er noko som ikkje stemmer. (Han) skriv i novella " en høst traff jeg overraskende men datter Maria"; Det seier oss at dei ikkje har hatt noko særleg kontakt på lenge, og då dei startar å snakke saman, blir alt mykje verre. Eg-personen har dårleg hørsel<sup>??</sup> og det gjer at han høyrer feil nokon gonger. Då blir Maria sint og seier "Du gjør narr av meg". Eg trur nok at dei har hatt ein stor krangel

Sluttkommentaren består av fire deloverskrifter. De er «Struktur og innhold», «Språk», «Slå opp og bøy» og «Legg merke til». Under «Struktur og innhold» pekes det på sterke og svake sider ved teksten, lærerens tolkning av elevteksten kan man si. Dette er den lengste delen i sluttkommentaren. Elementene som behandles under «Struktur og innhold» samsvarer til en viss grad med tema som finnes i sensorskjemaet under overskriften «Oppbygging» og under «Forståelse og bruk av vedlagte tekster», samt «Forståelse av språk og kultur».

Under overskriften «Språk» i sluttkommentaren til Tone, finnes en del av elementene fra sensorskjemaets del om «Språk, formelle ferdigheter». Ortografi, ordforråd, setningskonstruksjon, tegnsetting og sammenheng i teksten er kommentert. Også her framstår lærerens kommentar som tolkning av elevteksten, med en oversikt over tekstens språklige positive og negative sider. Noen av kommentarene kan likevel forstås som råd videre, enten direkte eller implisitt.

Overskriften «Slå opp og bøy» viser til en liste med ord som det ser ut som om det er forventet at eleven skal bøye. Det er hovedsakelig verb, men også noen substantiv blant ordene.

Sist i sluttkommentaren kommer noen råd i nummerert rekkefølge under overskriftene «Legg merke til». Rådene i de tre vurderingstekstene tar alle for seg ortografi, ordvalg, formuleringer og grammatikk. Oppgavene er hentet fra sidemålstentamen. Det er muligens derfor at rådene i så stor grad legger vekt på språk. Etter rådene kommer en linje med karakter.

## Tone – tekst 1

Oppgaven til Tone sin tekst 1 har både kortsvar- og langvarsoppgave. Kortsvarsoppgaven er den



samme som for Lisa sine elevtekster, om novellen «Maria» av Askildsen.

Besvarelsen på kortsvarsoppgaven er på en halv side, og består av to avsnitt. Novellen blir ikke introdusert. Det første avsnittet starter direkte med skildringen av hovedpersonen, mens det andre forklarer forholdet mellom far og datter. Teksten blir ikke oppsummert, annet en siste setningen, som peker på at det ikke er et typisk far-datterforhold. Hva som ikke er typisk blir ikke kommentert videre. Tone stiller spørsmål ved hva som ligger i det typiske.

Langsvarsoppgaven handler om straff, og er den samme som i tekst 2 hos Lisa. Besvarelsen er på tre og en halv side. Innledningen starter med straffen vi alle kjenner, som straff hjemme, på skolen og på fotballbanen, til å skrive om straffen staten kan ilegge. Innledningen avsluttes på en oppskriftsmessig måte med et par spørsmål. Fungerer straff i Norge og er det greit at lovbrøtere som har begått alvorlige handlinger slipper ut i samfunnet igjen.

Stilen i teksten er essayistisk, han vandrer fra utsagn fra politikere til egen erfaring med å jobbe på sykehjem, der pasientene har dårligere hverdag enn de innsatte i fengsel. Sammenligningen fungerer og bygger opp til en argumentasjon om at man bør gjøre fengslene mer avskrekkende og straffene strengere. Videre tar eleven for seg diktet av Løveid og drøfter Breivik-saken ut ifra det. Elevene viser også til en pedofilisak han kjenner til og bruker disse to sakene til argumentere for at noen straffer er for korte i det norske rettssystemet. Besvarelsen avsluttes med en fyldig konklusjon som oppsummerer det eleven har vært inne på i teksten.

Argumentasjonen i teksten er tidvis noe naiv og litt følelsesbasert. Det er mulig å utfordre eleven på noen av argumentasjonsrekkene og tankene som presenteres i teksten. For eksempel kunne man stilt spørsmål ved argumentasjonsrekken når det gjaldt å dømme folk for pedofili. Finnes det innvendinger mot å stenge pedofile inne for alltid? Er det mulig å se flere sider av saken og være mer drøftende i diskusjonen om straffer for svært alvorlige forbrytelser?

oppdaga av kona til han som misbrukte, ho som også var mora til offeret. Ein mann som <sup>voldtek</sup> voldtar ei mindreårig jente i hennar eige hus, ein som liksom skal vere ein stefar og farsfigur for henne, burde få livstid på eit isolat med minimalt med mat, klede og menneskeleg kontakt etter mi meining. I stadet fekk han fem år på eit fint einerom, og han fekk arbeide på kjøkkenet i fengselet ettersom han var utdanna kokk. FEM usle år. Etter at han kom ut, fikk han jobbe som fotballdommar, blant anna ~~for~~ fotballaget eg gjekk på. Ein motbydeleg pedofil voldtektsforbrytar får fem år i fengsel og etterpå får han lov å dømme tretten år gamle jenter som spring rundt i korte shorts på ein fotballbane. Eg <sup>synest</sup> syntes ikkje menneske som dette skal få lov å komme ut i samfunnet nokon gang igjen. Eg er ~~for~~ livstid for dei som gjer slike ting. Uansett kor mykje eg tenke over det, kan eg ikkje komme opp

Når det gjelder språket finnes det en del ortografiske og grammatiske feil. I tillegg er formuleringene noen steder litt vel muntlige. Tone markere de aller fleste feil i teksten og foreslår alternative formuleringer der det er nødvendig.

Eg trur <sup>dansom fangane blir behandla</sup> (nok) at ved å behandle fangane med respekt, vil dei innsjå at dei er verd noko og at dei kanskje bli meir motivert til å ta seg saman om når dei slepp ut frå fengselet. Men fleire har stått fram i media <sup>og</sup> å fortald at dei utførde ei kriminell handling for dei ville inn i, eller tilbake til fengselet, for der er det gratis mat, varme og tryggleik. Det er eit betre alternativ for dei enn å bu på gata. Då

I sluttkommentaren kommenterer Tone både kortsvars- og langsvaroppgaven. I delen om struktur og innhold roser Tone kunnskapen og bruk av vedlegget. Hun stiller også to spørsmål til teksten, begge konkret rettet mot denne teksten.

To spørsmål:

- 1) Eg er litt usikker på logikken i tredje avsnitt. Stemmer det at fangane vil skunde seg tilbake til fengselet, dersom standarden er «vatn og brød» i mur-celler, eller er det ein svikt i redigeringa?
- 2) Er det ikkje naturleg å føre opp fleire kjelder enn «Straff» av Cecilie Løveid på kjeldelista? Kva med sosialkunnskapsboka?

Når det gjelder språk peker Tone på en god helhet, men litt mange språklige feil. Hun gjør seg også en tanke om at antall feil kommer av dårlig tid. Noe som kan leses som et implisitt råd om å ta seg bedre tid til det språklige i tekstarbeidet. Kommentarene under «Slå opp og bøy» og «Legg merke til» tar alle for seg ortografi og grammatikk, og kunne sånn sett vært en del av språkkommentaren.

Alt i alt framstår Tones kommentar som tolkning av elevteksten, med en oversikt over tekstens

språklige positive og negative sider. Forbedringspotensialet ligger i det Tone peker på, innledning og avslutning på kortsvarsoppgaven og en gjennomgang av språket. Samtidig hadde det vært mulig å diskutere det muntlig språket og sjanger, samt argumentasjonen som blir litt enkel et par steder i teksten. Ingen av disse to sidene ved teksten er kommentert.

## Tone – tekst 2

Tekst 2 er et svar på den samme kort- og langsvarsoppgaven som tekst 1. Kortsvaret er på en halv side og er skrevet i et avsnitt. Innholdet er et svar på oppgaven, starter med en beskrivelse av hovedpersonen, for så å skildre forholdet mellom far og datter. Noen av påstandene mangler teksthenvising og teksten er preget av et par uklarheter. Eleven blander forfatter, hovedperson eller forteller. I tillegg misforstår han samtalen mellom far og datter i novellen og konkluderer med at hovedpersonen hører dårlig. Begge deler stiller Tone spørsmål ved i teksten. Hun har også rettet ortografi og kommentert en del av elevens tolkning som fungerer godt.

Langsvaret i tekst 2 er to sider langt. Innledningsvis presenterer eleven straff som et aktuelt tema og stiller spørsmålet om hva straff gjør med et menneske. I hoveddelen av besvarelsen defineres straff som en sanksjon og eleven diskuterer hvorfor samfunnet bruker straff, hvorfor noen begår straffbare handlinger og hvordan man kan bli en del av samfunnet igjen etter at man har sonet en fengselsstraff. I siste avsnitt oppsummeres temaene fra hoveddelen. Siste setningen i avslutningen er noe uklar. Det kommenterer Tone.

ei<sup>h</sup> straff i seg sjølv. Ein ting er greitt, ingenting vil vere det same, verken for gjerningsmannen eller dei pårørande.

Syns du det er greitt?

Strukturen i teksten er stort sett velfungerende, med unntak av et par av avsnittene, der neste avsnitts tema begynner forrige avsnitts siste setning. Resultatet blir en noe uklar overgang mellom avsnittene. Det kan se ut som om dette er elevens forsøk på å binde sammen teksten, noe Tone kommenterer både i teksten og i sluttcommentaren. Se eksempel:

sanksjonen kanskje ikkje var så tilfredstillande som dei hadde tenkt<sup>(seg)</sup>. Uansett om han tek den straffa som han skulle, blir aldri livet det same utan dei menneska ein har mista, og det kan ingen gjere noko med. Du tenkjer kanskje på korleis ein person kan gjere noko som rammar andre menneske sitt liv? *Bis overgang*

Alt startar <sup>ein stad</sup> eit sted. Menneska blir lett påverka av kvarandre. Heilt sidu vart fødd, har du vert del av ein sosialiseringssprosess. Først og fremst var det foreldra dine som var dei viktigaste i *Personleg vinkel*

Språket bærer preg av at eleven ikke helt behersker sidemålet sitt. Spor av bokmål, «være», og dialekt; «dikka» viser det. Det kan også være at bruken av ordet «greitt» i konklusjonen har sin grunn i at dette er elevenes sidemål.

Tone sin sluttkommentar følger samme mønster som for forrige tekst. De positive sidene ved teksten framheves og hun peker på det som kan forbedres. Når Tone roser knyttes det til konkrete sider ved teksten, det samme gjør omtalen av de svake sidene ved teksten:

Du har ei god innleiing på langsvaret og du held deg til emnet, «straff», gjennom heile teksten. Du gjev ei god utgreiing om sanksjonar. Teksten har ein viss struktur, men du treng å sjå nærmare på avsnittsinndelinga. Hugs å halde deg til eitt emne per avsnitt. Nokre konkrete døme hadde hjelpt på forståinga og strukturen. I hovuddelen ser det ut som lovbrot er einstydinge med masse mord. Det kan verke som du tenkjer på Breivik i delar av teksten, men det kjem ikkje tydeleg fram.

Videre i sluttkommentaren finner vi ikke spørsmål, men et tips, under overskrifta «Tips vidare». Rådet Tone gir er av generell karakter og rettes mot vidare tekstarbeid: «Ver så konkret som mogeleg, gje døme for å illustrere poenga dine. Ikkje fokuser på det personlege og kjensler, men på fakta.»

Når det gjelder språk kommer også Tone med et råd om bruk av ordbok: «Sjølv om du kjenner ordet, vil du ha nytte av å slå opp kjønns og bøyningar.» Noe som også kan leses som et råd i elevens vidare arbeid. Også i denne sluttkommentaren er temaene under «Legg merke til» av språklig art.

### **Tone – tekst 3**

Den siste teksten til Tone er som de to foregående svar på kortsvar og langsvarsoppgave. Og det er novellen «Maria» og temaet «Straff» som også her er oppgavevalget.

Kortsvarsoppgaven er besvart på en halv side. Teksten er fordelt på fire avsnitt. En innledning som

presenterer teksten, en hoveddel med to avsnitt om henholdsvis hovedpersonen og forholdet far datter og til slutt en setning som skal være konklusjonen i teksten. Den ensomme setningen til slutt i teksten har Tone rammet inn med parentes, det forklares hverken i teksten eller i sluttkommentaren. I en så kort tekst som dette kunne setningen ha blitt utvidet til et par linjer, oppsummert innholdet og så fungert som konklusjon for teksten.

tidspunkt. Det virkar som om dei har vokse frå kvarandre. Etter ein stund ser det ut som om dei eigentleg berre er to kjenningar som <sup>mø</sup>tas på gata, der dei eigentleg ikkje har så mykje å snaka om.

(Oppsummert ser vi at forholdet deira ikkje er så bra.)

Kortsvarsbesvarelsen har en del ortografiske feil, over tjue på denne halvside. Alle ortografiske og tegnsettingsfeil er markerte av Tone. Ellers er innholdet i elevteksten et grundig svar på oppgaven, med unntak av et par logisk brister. Blant annet antar eleven at faren i novellen er 65 – 70 år, noe som med en datter på 55, skulle tilsi at han ble far svært tidlig i livet.

Svaret på langsvarsoppgaven er to sider langt. Innledningen presenterer temaet straff og stiller spørsmål om hva straff er, om straff hjelper og om det er mulig å gjøre noe som er så ille at man ikke fortjener å bli en del av samfunnet igjen. Hoveddelen starter med å definere straff, for så å greie ut om ulike grader av straff. En lærebok i sosialkunnskap er brukt som kilde og referert til. Avsnittene som har klare kilder fungerer godt innholdsmessig, men har brå hopp fra avsnitt til avsnitt. Det er mulig å jobbe mer for å lage overganger som fungerer bedre.

å gjera det igjen. Vi har også samfunnstjenaste som (ein)straff. Har du knust eit vindauge på skolen, eller tagg<sup>a</sup>e på ein offentleg bygning, kan detta føra til at du må enten betala eller reparera det sjølv. Dette kan vera audmjukande.

No tar eg utgangspunkt i (vis)<sup>a</sup>forbrytaren har fått fengsel som straff. Det finnas forskjellige grunnar for at vi har straff. Ein av dei kalas individualpervensjon. Dette fokusere på den som blir straffa.

Avsnittet om diktet til Løveid kommer også litt plutselig i teksten og har i tillegg noen svakheter når

det gjelder indre sammenheng. Tidligere avsnitt har en rimelig tydelig argumentasjon, mens dette avsnittet avsluttes noe uklart med en form for dialog.

att. Borna kjem alder til å kjemme heim igjen frå fotballtreninga, vaska romane sine eller få born sjølv. Likevell får han i utgangspunktet berre 21 års fengsel. Men er detta nok for å gjera opp for alle dei liva han har teke. Nei, lang<sup>?</sup>i frå. Han skulle ha fått ein langt hardare straff enn det. Det er ikkje rettferdig. Rund 77 liv, hele Noreg gr<sup>?</sup>atar. Er dette ein stor nok straff til å utvisa ham frå samfunnet? (Nei, det er vel ikkje det. Alle har rett på ein ny sjanse, å få gjere opp i sine feil. Alle har rett på å angra, sjølv om vi ikkje kan forstå det. Vi har ein menneskerettigheit. Alle har rett på eit liv, uansett kva dei har gjort. Den menneskerettigheiten kan vi ikkje ta frå dei. (Løveid, 08.04.13)

*munnleg preg*

*eit stort nok bort?*

*feila sine*

Avslutningen på elevteksten oppsummerer hoveddelens innhold, svarer på spørsmålene fra innledningen, avrunder teksten og fungerer på den måten godt.

Når det gjelder språket viser eksempelet over at teksten har en del ortografiske feil og bærer preg av at språket er elevens sidemål. Tone velger å markere nesten alle feil i teksten, noe som gir over tretti rettinger per side. Det kan kanskje virke noe overveldende når ordforslag og kommentarer kommer i tillegg.

I sluttkommentaren trekker Tone fram flere positive sider ved teksten, men har samtidig noen kritiske spørsmål til logikken i kortsvarsoppgaven. Strukturen er logisk og innholdet er tematisk sammenhengende.

Det er språket som er denne elevens utfordring, noe som Tone legger vekt på i resten av sluttkommentaren. Eleven får et konkret råd som han kan ta med seg videre.

Du har stort sett god tekstbinding og nyttar eit variert ordforråd. Det som trekk mest ned er alle stavefeila. Eg veit du slit med rettskrivinga, men du vil tene på å luke ut nokre av gjengangarane. LingDys hjelp ikkje så mykje, dersom du vel feil alternativ ☺ Det tryggaste er å slå opp i ordboka og sjekke kjønn og bøyingar (sjølv om det tek tid).

Resten av kommentarene, «Slå opp og bøy» og «Legg merke til», tar også for seg språket. Tone kommenterer ikke sammenheng mellom avsnittene og den indre sammenhengen i avsnittet om Løveids dikt. Det er mulig at hun ser språket som det største hinderet for eleven og derfor velger å

legge vekten i kommentarene på det.

### 5.3 Grete – elevtekster

Grete både retter i teksten, skriver kommentarer i marginen og skriver sluttkommentarer. Rettingen i teksten er både overstrykninger, ordforslag og markering av tegnsetting. I tillegg finnes forslag til endring i teksten og spørsmål til teksten i marginen.

Sluttkommentarene står i et skjema som viser hvilke områder som kommenteres og hvilket nivå eleven ligger på. Områdene som kommenteres er «Skrifttype, størrelse og linjeavstand», «Antall ord», «Kortsvarsoppgave», «Innledning langsvar», «Hoveddel langsvar», «Avslutning langsvar», «Tekstsammenbinding og avsnittsoverganger», «Skrivefeil» og «Andre kommentarer». Nivåene er delt inn i «Kan bli bedre (1-2)», «Ok (3-4)» og «Veldig bra (5-6)», men har ikke nivåbeskrivelser for det enkelte område. Kommentarene i skjemaet tar for seg både beskrivelser av det eleven har gjort og råd for videre arbeid.

	Kan bli bedre (1-2)	Ok (3-4)	Veldig bra (5-6)
Antall ord		ok, men bør ikke bli lenger	
Skrifttype, størrelse og avstand		bra	
Innledning		litt mer presentasjon av innholdet i <i>sult</i> hadde vært greit.	glimrende 1.-avsnitt

Det er stor variasjon i hva som kommenteres og hvordan det kommenteres fra tekst til tekst. I en linje under skjema kommer en linje med karakter.

#### Grete – elevtekst 1

Oppgaven til den første elevteksten består av både kort- og langsvarsoppgave. Det er en tekst levert

på sidemålstentamen. Kortsvarsoppgaven er en bildeanalyse av «Fruktbarhet av Edvard Munch, der eleven blir bedt om å forklare begrepene vinkling, symmetri og dybde ved hjelp av maleriet.

Svaret består av cirka 70 ord, på til sammen fire linjer, fordelt over to avsnitt. En kortsvarsoppgave skal være omtrent 250 ord.

#### Fruktbarhet – Edvard Munch

Det er normal vinkling på den måten at det er ikkje fugle perspektiv og ikkje froske perspektiv (over- eller under vinkling). Normal vinkling vil seie at bilde er tatt som om vi så rett fram på bilde. OK,

Bilde sitt dybde er at det er ikkje flatt, men at man har fjell og et tree som stor like høy og høyare enn menneskene i bilde. | skriv om!

Eleven får formulert noe om vinkling, men svarer ellers lite på oppgaven. Hva som menes med setningen om dybde er det noe vanskelig å forstå, noe som får Grete til å gi ordre om å skrive om setningen. I tillegg har hun markert særskrivning og noen bokmålsord.

Langsvarsoppgaven handler om nasjonalitet og identitet. Ved å ta utgangspunkt i teksten «Hva betyr det lille røde passet?» av Yousuf Shamari skal elevene drøfte hva det betyr å være norsk og hva det å høre til i et fellesskap har å si for identiteten til et menneske.

Svaret på oppgaven er rett over 300 ord langt. Teksten starter med å framheve det som er positivt med å være norsk, for så å si noe om fellesskap og identitet generelt sett. Det siste avsnittet i teksten tar for seg fellesskap og identitet sett fra teksten til Shamari. Vedlegget er ikke presentert i teksten. Sammenhengen mellom og rekkefølgen på avsnittene er logisk. Besvarelsen slutter brått, den har ingen konklusjon eller annen avrunding av teksten.

Språket bærer preg av at bokmål er elevens hovedmål. I tillegg til mange bokmålsord finnes det mye særskrivning og og/å-feil i den korte teksten. Grete har valgt å rette omtrent alle feilene i teksten. Det er i snitt cirka to rettinger per linje, fordelt på en halv side.

I skjemaet får elevteksten grundig kommentar. Grete gir også råd for videre arbeid. I tekst 1 handler det om lengde på tekst og om strukturering av kortsvarsoppgaven, i henholdsvis «Kvifor skriv du så kort? Hadde dette vore eksamen så hadde du stroke!» og «Prøv å halde deg til fempunktsartikkel



når det gjeld kortsvarsoppgåva.». Eleven får og oppfordring om å bruk ordbok. I tillegg kommer det avslutningsvis en mening fra læreren om at eleven kan bedre og bør jobbe for å ikke stryke i faget.

Innholdet som finnes i teksten fungerer, utfordringen til eleven er å skrive langt nok og bruke tid til å få språket til å bli nynorsk, ikke bokmål. Det er tydelig at Grete mener eleven har brukt for kort tid på besvarelsen: «du har evne til å formulere deg godt dersom du berre tek deg tid til det.». I tillegg kan det virke som om hun er litt oppgitt og avslutter kommentaren sin med: «Det er så kjedelig å måtte ta opp igjen fag neste år.».

### **Grete – elevtekst 2**

Tekst 2 er levert som hovedmålstentamen og er en langsvaroppgave lik Lisa sin tekst 1. Oppgaven ber elevene om å sammenligne form og innhold i maleriet «Bestemors brudekrone» og teksten «Seterpiken og jegeren» og forklare hvilke forestillinger om «det norsk» som finnes i tekstene.

Svaret er på 1190 ord. Innledningen i teksten gir en historisk bakgrunn for nasjonalromantikken, viser at eleven har kunnskap om temaet og avsluttes ved å peke videre i teksten ved å introdusere tekstene han skal se nærmere på. Hoveddelen av teksten består av to store avsnitt, et om hver av vedleggene. I avsnittet om Tidemands maleri forklares motivet ved hjelp av noen faglige begrep, så som det gylne snitt, fargebruk og kontrast. Omtalen av Bernhard Herres tekst er i stor grad en parafraze, men har noen analytiske deler. Ordvalget, som bygger opp under naturen som positiv, forklares godt og sammenligningen mellom seterpiken og en nymfe refereres. Selve poenget i teksten, at seterpiken ikke ser idyllen jegeren har skildret, men heller lengter ned til gård og hus, kommenteres ikke.

I siste avsnittet i teksten kommer sammenligningen av de to tekstene og konklusjonen i oppgaven. Eleven argumentere med at «Bestemors brudekrone» i større grad viser den norske kulturen enn Herres tekst. Argumentet hviler på at folk blir vist fram i sin beste stas, bunad. «Seterpiken og Jegeren» viser i større grad naturen, men det veier ikke opp for alt «det norske» som finnes i maleriet. Sammenligningen legger opp til å vise det norske gjennom både kultur og natur, eleven ser ikke Herres tekst med naturen i sentrum som en like tydelig representant for det norske. Likevel pekes det på en sammenheng mellom de to vedleggene. Begge to formidler en harmonisk følelse, gjennom lyset i rommet på bildet og gjennom skildringen av naturen i teksten. Mot slutten av konklusjonen kommer eleven inn på en sammenligning av rommet på maleriet og hytten til

seterpiken. Det er en opplagt mulighet for sammenligning og kunne vært utdypet mer enn det som kommer fram i elevteksten.

Grete retter også her i teksten, med understrekninger og noen kommentarer. Besvarelsen har cirka 10 rettinger per side, men også omtrent 10 mulige rettinger til, som ikke er kommentert i teksten. Det står i kontrast til elevtekst 1, der Grete rettet omtrent alle feil. Manglende ord og særskriving er feil i teksten som ikke rettes, noe som ble påpekt i tekst 1. Tekst 1 fikk karakteren 1+, mens tekst 2 får 3/4. Kanskje føles det viktigere å markere feil i en tekst som stryker for å vise hvorfor det er karakteren 1? Samtidig er elevtekst 1 så kort at det bare på det grunnlaget vil være naturlig å diskutere karakteren 1.

Sluttkommentaren til elevtekst 2 er mindre i omfang enn sluttkommentaren til elevtekst 1, men her finnes også noen råd for videre arbeid. For eksempel: «[D]u kan fortsatt jobbe noe med formulering av setninger. Gå gjennom setning for setning og se om den kan gjøres klarere på noen måte.» og «[K]ompareglene kan få en oppfriskning før eksamen.» (Grete, tekst 2).

Skjemaet inneholder også helt korte kommentarer, som «ok» når det gjelder antall ord. Spørsmålet blir om hva som skal til at man på antall ord skårer «Veldig bra»? Kommentaren om innledning, se under, er ikke vanskelig å forstå i seg selv, men vanskelig å forstå plasseringen av. Hvis man har tatt med vesentlig informasjon og har presentert problemstillingen for teksten, hva skal da til for at man leverer en innledning som er «Veldig bra»? Disse spørsmålene gir Gretes sluttkommentar ingen svar på. I intervjuet sier Grete at hun har samtaler med elevene når hun deler ut oppgavene igjen. Det er sannsynlig at tilbakemeldingen blir utdypet der, noe jeg ikke kan si noe om, siden den delen av vurderingsarbeidet ikke er en del av mitt materiale.

	Kan bli bedre (1-2)	Ok (3-4)	Veldig bra (5-6)
Antall ord		ok	
Skrifttype, størrelse og avstand		ok	
Innledning		ok innledning. du har tatt med vesentlig informasjon om nasjonal- romantikken og presenterer greit problemstillinge n din.	

### Grete – elevtekst 3

Elevtekst 3 er et svar på hovedmålstantamen. Oppgaven har en langsvarsoppgave og temaet er modernisme. Eleven blir bedt om å ta utgangspunkt i *Sult* av Hamsun, «Jeg ser» av Obstfelder og en valgfri tekst fra pensum og skrive en artikkel om modernisme.

Svaret på oppgaven er på 1458 ord. Besvarelsen består av innledning som introduserer modernismen, definerer kjennetegn på modernistiske tekster og forklarer noe av intensjonen med den modernistiske kunsten. Innledningen fungerer sånn sett godt. Tekstene som skal omtales i artikkelen presenteres ikke, det blir heller ikke sagt noe om intensjonen til artikkelen.

Hoveddelen består av avsnitt som hver for seg inneholder omtale av en og en tekst. Eleven starter med *Sult*, før vi får «Jeg ser» av Obstfelder, «Det er ingen hverdag mer» av Hofmo, meta-romaner og eksempel av Italo Calvioni for så å avslutte med *Nokon kjem til å komme* av Fosse. Stort sett blir det laget en sammenheng mellom de ulike tekstene, men mellom omtalen av lyrikken til Hofmo og metaromaner mangler en sammenheng.

som har hendt. Hele diktet har en dyster stemning, og hun viser sinne over det som har hendt. Det var vanlig at forfatterne uttrykte det de hadde opplevd gjennom tekstene sine. → gi les. fra teksten

Meta-romanene var en sjanger som vokste særlig frem i post-modernismen, og som var en videreutvikling av modernismen. I disse tekstene kan forfatteren henvende seg direkte til leseren. De avbrøt ofte seg selv og kommenterte gjerne selv det de skrev i tekstene. Et utdrag fra Italo Calvini's roman *Hvis en reisende en*

Overgangen mellom de to avsnittene fungerer som et eksempel på noe av det som kan utvikles i teksten. Sammenhengen mellom de ulike delene er mangelfull. Den røde tråden er modernisme, likevel lurer leseren hele tiden på hva som er poenget med gjennomgangen av tekstene. Det burde kommet fram i innledningen. Tanken ser ut til å være å presentere tekstene i kronologisk rekkefølge. En uklart formulert oppgave kan være grunnen til strukturen og mangel på sammenheng i teksten. Oppgaven spør etter en artikkel om modernismen. I kommentaren til oppgaven står det at svaret på oppgaven kan være en gjennomgang av modernistiske tekster der man trekker fram typiske trekk. Det er vel akkurat det eleven gjør her, likevel mangler det at han peker leseren i en eller annen retning i innledningen til teksten sin.

Til slutt i hoveddelen ender vi med Fosse og *Nokon kjem til å komme*. Teksten er presentert som Hauges tekst. Og utdraget blir omtalt som prosa, da det pekes på at man ikke får tankereferat i dramateksten.

Jon Fosse

Hauge har også brutt med den tradisjonelle skrivemåten her. Det er veldig korte setninger, og sjeldent bruk av komma og punktum i teksten. Når skrivemåten er så enkel og setningene så korte gir det et inntrykk av at personene også er enkle personer med få ord. Vi får ikke vite så mye om tankene til personene i teksten, vi blir for det meste kjent med dem gjennom replikkene. Dette gir oss mer rom for refleksjon over hva de egentlig føler.

Avslutningen av teksten sorterer omtalen av tekstene og funnene av modernistiske trekk. Her dras teksten sammen til en vellykket avrundning, med en siste setning som konkluderer: «Modernismen er en veldig spennende periode å lese tekster av, ettersom tekstene er så ulike samtidig som de har mange av de samme trekkene.». Det er mulig å stille spørsmål ved formuleringen, i og med presentasjon av tekster fra 1890 og fram til i dag. Er modernismen en periode fra 1890 og fram til i

dag?

Grete har kommentert ortografiske feil, innholdsmessige uregelmessigheter og noen element ved teksten hun syns er bra. To steder i margin skriver hun «Bra», uten at det er helt klart hva som er bra.

Sluttkommentaren til denne elevteksten er den minst omfattende av de tre. Besvarelsen har færrest og kortest kommentarer. Eksempel som: «bra», «god struktur», «ok», «stort sett bra» og «lite» finnes her. Igjen er det litt vanskelig å forstå hvorfor de ulike kategoriene blir kommentert på det nivået de blir plassert. Om tekstsammenbinding og avsnittsoverganger står det for eksempel: «stort sett bra». Kommentaren er plassert under «Ok». Hva som ikke gjør den «Veldig bra» er uklart. Likevel er jeg enig i plasseringen, altså at sammenhengen i teksten er middels. Elevteksten har en klar innledning, men mangler en tydelig retning for oppgaven, teksten har tydelige avsnitt i hoveddelen, men mangler noe sammenheng mellom dem, men klarer likevel å samle trådene i konklusjonen til slutt.

## 6 DRØFTING

I dette kapittelet skal jeg drøfte noen sider ved formativ vurdering, slik de kommer til uttrykk hos informantene, både i intervju og i lærervurderte elevtekster. Først er det naturlig å kommentere lærernes eksplisitte omtale av begrepet formativ vurdering, da resten av drøftingen vil formes etter om informantene kjenner begrepet formativ vurdering eller ikke. Videre vil jeg diskutere funnene med utgangspunkt i de fire spørsmålene: Hvordan kommer lærernes kunnskap om kvalitet til uttrykk i materialet; hva forteller materialet om overføring av kunnskapen om kvalitet fra lærerne i tekst til elevene; i hvilken grad peker feedbacken, slik lærerne omtaler den og feedbacken i elevtekstene på gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard og hva sier materialet om strategier som legger til rette for at eleven kan lukke gapet mellom oppnådd nivå og faglig mål? Spørsmålene er uttrykk for en prosess, og de må derfor ses i helhet, for å kunne avgjøre i hvor stor grad vurderingspraksisen er i tråd med formativ vurdering. Spørsmålene belyser likevel deler av prosessen på slik måte, at det gir mening å se dem enkeltvis.

### 6.1 Lærernes konkrete omtale av formativ vurdering

Et gjennomgående trekk hos informantene var at ingen av dem kjente begrepene formativ og summativ vurdering. Tone presenterte en forklaring som hun improviserte der og da, og som stemmer godt overens med begrepens bruk. Hun kobler formativ vurdering til vurdering for læring og viser at hun har endret praksis til å bli mer konkret i vurderingsarbeidet.

«Og det har jo vore det her vurdering for læring. Det har vært mykje fokus på det no. Så eg har jo blitt meir bevisst på, i allefall kor viktig det er, og det med å fortsette å gjer det. Og særleg det med at det skal vere konkret – ein skal kunne gjere noko bedre. Eg har jo gitt tilbakemelding før, men meir fordi at dei skal forstå kvifor dei får den karakteren dei får, men ikkje så bevisst på at det, det her kan du faktisk endre eller her er det du skal gjere til neste gang – så der prøver eg å bli meir konkret på det.» (Tone, intervju, Del 3)

Grete kobler samtalen om formativ vurdering til framovermelding, at feedbacken skal være noe eleven kan bruke. Og Lisa starter å snakke om sammenhengen mellom det eleven gjør underveis og det som blir sluttresultatet, og trekker trådene fra Vg1 til Vg3. Hun holder fram Vg1 og Vg2 som år man kan prøve ut, skrive ulike sjangre, utforske skrivingen, mens det på Vg3 blir alvor. Det kan

virke som om sluttvurderingen begynner med Vg3. For eksempel sier Lisa at hun vil råde elevene til å skrive de sjangerne de vet at de kan på Vg3. Med andre ord ser det ut som om de skrivesituasjonene man har på Vg3 teller med i sluttvurderingen; det du har lært i Vg1 og Vg2 skal du vise på Vg3. Det hadde vært interessant å sett nærmere på norsklæreres praksis når det gjelder skriving. Er skriveopplæringen annerledes på Vg1 og Vg2 sammenlignet med på Vg3? Gir årene Vg1 og Vg2, uten eksamen, et bedre rom for formativ vurdering enn Vg3 med eksamen og standpunkt karakterer? Lærerens handlingsrom blir påvirket av læreplan og eksamen, men setter det nødvendigvis begrensninger for en praksis i tråd med formativ vurdering? Til tross for at lærerne ikke bruker begrepet formativ vurdering er det mulig å koble deler av deres praksis til deler av teorien.

## **6.2 Kunnskap om kvalitet i tekst**

Hvordan kommer lærernes kunnskap om kvalitet i tekst til uttrykk i materialet? Dette første spørsmålet tar for seg det som Sadler holder som en forutsetning for formativ vurdering og som i utgangspunktet virker som en selvfølge, nemlig at læreren må kjenne til hva som definerer kvalitet i området av faget det er snakk om (1989: 121), i dette tilfellet et skriftlig produkt.

Den grunnleggende viktige kjennskapen til kvalitet er nødvendig i alle fasene av prosessen som utgjør formativ vurdering. Først for å være i stand til å gi eleven forståelig innføring i hva som kjennetegner kvalitet. For så å kunne gi kvalitetsbasert feedback, og for til slutt å hjelpe eleven med strategier for å lukke gapet mellom oppnådd nivå og det faglige nivået som er målet for læringen.

Hvor finner lærerne kunnskap om hva som er kvalitet i tekst i norsk skole? Gjennom skole og studier har lærerne selv møtt en opplæring, som skal ha pekt på kvalitet og jobbet for å utstyre dem med strategier for læring, men hva skjer når de kommer ut i jobb? Fortsetter de å lese faglitteratur? Både Lisa og Grete svarer at de ikke leser faglitteratur. Lisa sier at hun ikke har den faglige driven, og leser heller romaner for det er kjekkere. Grete svarer litt på samme måte, at hun ikke prioriterer slik lesing. For begge er det et spørsmål om tid, men Lisa mener at hun hadde fått tid til det, om hun hadde villet. Tone derimot svarer ja på spørsmålet om hun leser faglitteratur, men fokuserer også, som Lisa og Grete, på å lese skjønnlitteratur, noe som selvsagt også er nyttig i norskfaget.

Selv om lærerne nødvendigvis ikke får tid til eller prioriterer å lese faglitteratur, er det selvsagt

forskriftene for skolen noe de må sette seg inn i. Læreren bør ha et nært forhold til læreplanen, fordi det er her man finner målene om hva elevene skal lære. Det kan være en utfordring. Lisa er inne på at noen av målene i planen er uklare. Man trenger med andre ord en diskusjon om hva som ligger i kompetansemålene, og en klargjøring av målene som er utfordrende. Kunnskap om hva som ligger i kompetansemålene er nødvendig for lærerens arbeid. Rapporten fra Nordlandsforskning om lærerens fortolkning og syn på LK06 peker på at alle de intervjuede læreren fra videregående er skeptiske til kompetansemålene, som de mener er «for vagt formulerte, for diffuse, i tillegg til at de er for vide og favner for mye.» (Hodgson et al. 2010a:92). Revidering av læreplanen er et svar på disse anklagene mot LK06.

Hvis kompetansemålene oppleves vage og diffuse blir det utfordrende å definere hva som er en faglig standard, i tråd med formativ vurdering. Læreplanen definerer læremål, men ikke hva som er høy, middels eller lav måloppnåelse. Kvalitetsstandarder må defineres med utgangspunkt i læreplanen. Å lage en forståelig og funksjonell standard for kvalitet er utfordrende, og blir vanskeligere med uklare mål. For skriftlig arbeid i norskfaget er en slik standard for kvalitet skjemaet som er laget for norskeksamen. Lisa bruker det bevisst i sitt arbeid for å måle kvalitet.

En grunnleggende kvalitet som intervjuobjektene er enige om, er at det skriftlige skal kommunisere. Det å «klare å formidle ting på ein forståeleg måte» sier Lisa at er sentralt at elevene får med seg videre i livet fra norskfaget. Om same tema sier Tone at «kan vi gjere dei i stand til å legge fram noko på ein forståeleg måte [...] både skriftleg og munnleg», og Grete «at dei klarer å gjere seg forstått». Videre er det flere tema som dukker opp i lærernes omtale av tekst: ortografi, grammatikk, struktur, sjanger, innhold er noen av disse. Det er tydelig at man har tanker om hva som er med på å definere hva kvalitet er.

Likevel er det ikke alltid like lett å sette ord på hva man ser etter. Grete sier at det er lettere å sette karakter enn å gi tilbakemelding. Slik jeg forstår henne betyr det at man etter flere år i skolen har en ryggmargsrefleks som sier hvilket nivå teksten ligger på, men at det er vanskelig å uttrykke i ord, altså innehar man taus kunnskap. Det diskuterte jeg nærmere i intervjuet med Lisa. Verken Lisa eller jeg var sikre på hva vi skulle se etter, altså hvordan kvalitet kom til uttrykk, da vi startet som lærere. Likevel hadde vi en slags forståelse av hvilke tekster som var svake og gode, vi hadde kanskje en taus kunnskap. Slik jeg husker det, var de første bunkene jeg vurderte i stor grad basert



på en sammenligning tekstene imellom. Det er også Lisa inne på i det hun snakker om utviklingen sin som vurderer. I starten så er det sånn at «du dannar deg jo eit teppe bare av å lese mange oppgåver - [...] sjølv om du ikkje skal – du skal jo ikkje samanlikne», noe Sadler er inne på at er en fare om man ikke har fått konkretisert kunnskapen sin, men bare innehar taus kunnskap. Man ender med å vurdere tekstene mot hverandre i stedet for å vurdere tekstene mot en standard. (Sadler. 1989: 126)

I møte med elevene har jeg erfart at jeg tvinges til å sette ord på hva som er kvalitet. Hvis man har et ønske om å kommunisere med eleven kan det føre til at man jobber fram et språk for å formidle kvalitet. Både Grete og Lisa snakker om elevsamtale som et ledd i vurderingsarbeidet. Et slikt møte krever kunnskap om kvalitet om det skal bli læringseffektivt, sett fra et formativ synspunkt.

Et annet produktivt møtested, for å sette ord på kvalitet, er selvsagt møtet med kollegaer. Sadler skriver at ved å samarbeide med andre kan man få del i et tolkningsfelleskap, og på den måten få satt ord på taus kunnskap. (Ibid) Vi har hatt et uformelle tolkningsfelleskap i kraft av sporadiske samtaler om konkrete tekster på skolen. I tillegg er lærerne som underviser 3. klasse plassert i et samlet kontorlandskap, noe som gir mulighet for noen raske uformelle samarbeid. I intervjuene etterlyses likevel et slikt tolkningsfelleskap fra flere av intervjuobjektene, noe jeg leser som et uttrykk for ønske om en noe mer formalisert ordning. Sadler understreker at å sette ord på taus kunnskap bare er en forutsetning for å i det hele tatt formidle kvalitet til eleven, men et fellesskap kan gjøre mer enn å vurdere, tolke tekst og få et felles vurderingsspråk. Det er mulig å organisere et fellesskap med det som mål å dele praksisutfordringer og – erfaringer.

I Black et al. (2003) ser vi at utviklingen av formativ praksis er basert på et delefellesskap. Deltakerne i prosjektet kom sammen og delte erfaringer, det var en forutsetning for utvikling. Utfordringen er, som med mange gode tiltak, tid, noe ikke bare intervjuobjektene mine etterlyser. Åshild Femdal (Femdal. 2009) har undersøkt vurderingssamarbeid mellom lærere på videregående skole. Hun skriver at alle hennes intervjuobjekt var positive til å samarbeide om vurdering. De pekte på at de følte seg tryggere i vurdering, både fordi de fikk diskutere sine egne synspunkt, men også gjennom å ta del i andres vurderinger. Samtidig føler lærerne at de ikke hadde tid til et svært ønsket arbeid, som et vurderingsfelleskap er. Likevel sier hun at vurderingssamarbeid i større grad muliggjøres om man setter av fast tid til det. (Ibid: 53 og 75) Camilla Gyllensten (Gyllensten. 2011)

ser også på vurdering på videregående skole, og da bedømmersamsvar i norsk skriftlig. Hun peker på et paradoks hun har observert. Det er lite rom for å jobbe med didaktiske utfordringer, i dette tilfellet, vurderingssamsvar, i hverdagen, som er travel og blir travlere. Travelheten skyldes ikke at man bruker tid på didaktisk utvikling, men på grunn av møtevirksomhet og byråkratisering som fortrenger rom for utvikling. Didaktisk utvikling generelt, i dette tilfellet vurderingsfellesskap, krever tid. (Ibid: 3) Selv om Gyllensten har et summativt fokus i sin undersøkelse, hvor sluttvurderingen, bedømmersamsvar av elevtekster blir sammenlignet, har også deltakerne i hennes undersøkelse gjort et poeng av at de syns vurderingssamarbeid er viktig. (Ibid: 108)

I tillegg til utvikling i det lokale faglige fellesskapet, finnes det også andre faglige fellesskap det er mulig å være en del av. Sensurering av eksamen i norsk skriftlig er et slikt fellesskap. Intervjuene gir ingen svar på om informantene har deltatt i sensurering, men for min egen del har det å være sensor gitt en viktig arena for faglig fellesskap generelt og tolkningsfellesskap spesielt. Ved å være sensor får man mulighet til å delta på sensorskolering, man får møte erfarne lærere som kan være med på å sette ord på kvalitet, og gjennom sensureringen får man målt sin evne til vurderingsvaliditet. Til eksamen får man også øvd seg på å bruke sensorskjema. Vurderingen man gjør på sensur er selvsagt summativ, men gjennom sensureringen diskuterer man flere av eksamensbesvarelsene og er dermed nødt til å argumentere for hva som er kvalitet i de enkelte tekstene. Summen av å delta i sensurering er et sikrere ordforråd om tekstvurdering og en sikrere vurderingspraksis.

Noe annet som gir lærere mulighet til jobbe med kunnskap om tekst, er å gå gjennom tidligere elevbesvarelser fra eksamen, for å se hvilket nivå tekstene ligger på. Ved å studere eksamensbesvarelser er tanken at man utvikler en forståelse av hva som kreves for å oppnå en gitt karakter. Og at man dermed kan gjøre rettfærdige vurderingen gjennom året. Tanken blir at eksamensbesvarelsene blir en slags modelltekst for læreren.

Tidligere besvarte eksamensoppgaver finnes også på utdanningsdirektoratets sider. De er blant annet publisert med tanke på diskusjon mellom lærere og en faglig utvikling. «Slike samtaler er viktige for å opparbeide felles forståelse for hva som kjennetegner kvalitet ved eksamensbesvarelser på ulike nivå i faget.» (Udir.no. 2014) Forslag til spørsmål som kan diskuteres er for eksempel «Hva er styrken i eksamensbesvarelsen, og hva kunne vært bedre?» og Hvilke råd ville du ha gitt til

eleven for å løfte kvaliteten i eksamensbesvarelsen?». Begge deler er spørsmål som legger opp til å diskutere hva som er kvalitet i tekst og derfor nyttig i en prosess på vei til en praksis basert på formativ vurdering. I eksempelsamlingen med vurderte elevtekster fra norsk vg3 finnes både tekster som har blitt vurdert, samt vurdering og argumentasjon for vurdering. Tekstene kan betraktes som modelltekster, men også her er fokuset eksamen og eksamensforberedelse. Tekstene er presentert som nivåbeskrivelser, eksempelvis: «artikkel som langsvar, karakter 6» og «artikkel som langsvar, karakter 4». Og i tillegg til spørsmålene som kan sees i sammenheng med formativ vurdering finnes: «Hvilken karakter mener du besvarelsen burde få?», som legger opp til en øvelse i summativ vurdering.

Eksamen skal måle kvalitet i elevens svar. Derfor er det grunn for lærerne å se til sensorskjema, delta som sensor og studere eksamensbesvarelsen for å få innsikt i hva som definerer kvalitet i skriftlig norsk. Likevel kan man spørre seg om eksamen styrer for mye? Vil eksamens definerende fasit for hva som er kvalitet, kunne være negativ? En konsekvens av eksamensfokus kan være en praksis mer opptatt av målet enn av læringen underveis til målet. For eksempel kan oppgavene gitt i løpet av skoleåret være ukritisk formet etter eksamen og ikke primært formulert for at man skal fremme læring. En annen konsekvens av at lærerne er eksamensfokuserte er bruk av sensorskjema, etter modell fra eksamen i alt vurderingsarbeid. Det kan ifølge Sadler kan gi en lite fleksibel feedback, noe som også er synlig i materialet her. Ved bruk av skjema kommenteres ikke noe annet enn skjemaets tema. Det er mulig å se hos både Lisa, Grete og Tone, selv om det er forskjeller dem imellom. Lisa og Grete bruker skjema i sitt vurderingsarbeid, men på svært ulik måte. Tone bruker ikke skjema, men det er mulig å se spor av sensorskjema i temaene hun fokuserer på i sluttkommentaren sin.

Lisa sitt skjema er en kopi av sensorskjema, med unntak av noen få punkter. Det kan se ut som om hun plukker ut punktene som hun mener ikke er relevante for oppgaven. Noe som er forståelig, i og med at skjemaet skal kunne dekke alle typer tekster. Hvis skjemaet skal kommunisere godt med eleven, kan det være nyttig å kun benytte seg av de punktene som er relevante for oppgaven. Det kan også være naturlig å fokusere på enkelte sider ved teksten og dermed plukke ut noen punkt som skal være med i vurderingen. Tekstene som er vurdert er tentamenstekster og eksamen er trolig neste skrivesituasjon for elevene, det kan være grunnen til at Lisa velger å ta med så mange som mulig av punktene i sensorskjemaet. Noen av de utelatte punktene er det forståelig at ikke passer til

den vurderte teksten. I for eksempel elevtekst 2, der langsvarsoppgaven er en drøftingsoppgave om straff, har Lisa tatt ut punktet om omtale av språklige virkemiddel, analyse og tolking av de vedlagte tekstene, noe som virker naturlig. På den andre side kan man stille spørsmål ved at punktet om bruk av kilder er tatt ut. Eleven bruker flere kilder i oppgaven og det ville ha vært naturlig å vurdere bruken av disse. Både i skjemaet som følger tekst 1 og tekst 2 er punktet om å skrive kreativt og originalt. Tekst 1 og tekst 2 er henholdsvis en sammenlignende analyse og en drøftingsoppgave. Slike tekst nærmer seg artikkel i sjanger, det er kanskje derfor vurderingen om kreativitet er utelatt? Mens i tekst 3 er punktet tatt med, men ikke vurdert. Det er muligens tenkt at teksten ligger tettere opp mot essay, derfor har Lisa her tatt med punktet om kreativ og original tekst? Det kan også være en glipp? Det går ikke fram fra skjema eller intervju om Lisa regulerer sensorskjemaet ut i fra oppgaveformuleringen, fra elevenes oppgavevalg eller fra elevens ønsker om kommentar. Det er nærliggende å tenke at Lisa regulerer skjemaet etter type oppgave, noe som kan sees som et eksempel på at Lisa er bevisst hvilke kvaliteter som skal ligge til grunn for vurderingen av teksten.

Grete på den andre siden endrer ikke skjema fra oppgave til oppgave, og skjemaet hennes er noe annerledes enn sensorskjemaet. Mens sensorskjemaet har både definerte kategorier og nivåbeskrivelser, har skjemaet Grete bruker kun kategorier. Kategoriene er svært varierte, fra smale og tydelig definerte til svært åpne. Med smal og tydelig definert, mener jeg at kategorien vil være lett å observere for både lærer og elev. Et eksempel på en slik kategori er «Skrifttype, -størrelse og linjeavstand». Har man levert teksten med rett skrifttype og skriftstørrelse er det lett å observere. Eksempler på andre tydelig formulerte kategorier er «Antall ord», «Tekstbindinger og avsnittsoverganger» og «Skrivefeil». På den andre siden finnes det åpnere kategorier i skjemaet. Et eksempel på en åpent definert kategori er «Hoveddel langsvar». I denne kategorien vil man kunne kommentere alt som har med hoveddelen av teksten å gjøre. Ut i fra Grete sine kommentarer å dømme er det stort sett element som har med struktur eller innhold å gjøre man finner her. Kategorier som er av samme åpne type er «Innleiing langsvar» og «Avslutning langsvar», i tillegg kommer en «sekkekategori» til slutt: «Andre kommentarer». Et åpnere skjema gir den som vurderer en større fleksibilitet i tråd med Sadlers tanker om skjemabruk i vurderingsarbeidet. Det er de klartest definerte kategoriene som viser best hva Grete legger i kvalitet, eksempelvis avsnittsoverganger og skrivefeil. Kategoriene i seg selv er til en viss grad formulert slik at det er forståelig hva som defineres som kvalitet. I de åpne kategoriene varierer kommentaren i så stor grad

at det, med et lite utvalg, er umulig å definere like klart hva som konstituerer kvalitet. Et annet element ved skjema uten nivåbeskrivelser er at det noen steder virker litt vilkårlig hvor man har lagt vurderingen. For eksempel har tekst 3 blitt fått kommentaren «bra», plassert under «Ok (3-4)» om Skriftype, størrelse og avstand», men det er uklart hvorfor det ikke er «Veldig bra (5-6)». Jeg kommer mer tilbake til innholdet i kommentarene i delen om gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard.

Tone jobber heller ikke ut i fra nivåbeskrivelser, men har kategorisert sluttkommentaren sin. Kategoriene er til en viss grad samsvarende med de som finnes i sensorskjemaet.

I intervjuene sier både Lisa og Grete at skjema hjelper dem til å fokusere på hva man skal se etter. Samtidig ser vi at Sadlers bekymring til en viss grad kommer til uttrykk. Lisa kommenterer ikke andre element enn de som finnes i skjemaet. Vurderingsteksten blir derfor statisk knyttet til skjema og kvalitet blir definert ut i fra et eksamensmål. Grete sitt skjema gir et delvis svar på hva som utgjør kvalitet, men er likevel uklart på flere punkter. Tone har en sluttkommentar som virker friere i formen enn Lisas sensorskjema, men har likevel faste kategorier som definerer hva som er kvalitet.

Lærerne har ikke alltid jobbet på samme måte som de gjør nå. De kan peke på ulike sider ved sin praksisutvikling som også sier noe om en endring i synet på hva som definerer kvalitet. Lisa sier at hun i starten av sin vurderingspraksis kommenterte det hun hadde språk for å si noe om, så som ortografi og grammatikk. Gjennom utvikling av praksis, lærer man å sette ord på andre sider ved, for eksempel er det viktig at teksten har en sammenheng.

Det er mulig å hente kunnskap om hva som er kvalitet i tekst fra flere steder. Lærerne gir uttrykk for at denne kunnskapen er under utvikling, men selv om kunnskapen til læreren endrer seg, er det noe som står fast. Det er eksamen. Gjennom intervjuene blir eksamen nevnt flere ganger som styrende for hva som oppfattes som kvalitet. Mest konkret er sensorskjema. Ingen av informantene omtaler det som et problem.

### **6.3 Overføring av kunnskap om kvalitet i tekst fra lærer til elev**

For at formativ vurdering skal fungere må elevene ta del i egen læring. Første steg på den veien er at elevene kjenner til hva som definerer kvalitet, her kvalitet i tekst. I sin beskrivelse av

skriveundervisningen kommer lærerne inn på flere tema som kan sees i sammenheng med formativ vurdering og overføring av kunnskap om kvalitet. Rettingen og tekstkommentaren på elevtekstene vil selvsagt også kunne formidle hva som er kvalitet i tekst, men denne delen av oppgaven vil i hovedsak diskutere innholdet i intervjuene. Lærernes tekstkommentarer vil bli omtalt i neste del, som tar for seg gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard. I sin omtale av skriveopplæringen understreker lærerne at de syns skriving er viktig; formidlingsevne er noe elevene bør ha med seg når de går ut av skolen. Med bakgrunn i omtalen av skriving vil det være naturlig å tro at skriveopplæring har en viktig plass hos lærerne. Og å overføre kunnskap om hva som er en god tekst vil være en del av denne opplæringen. Hva forteller intervjuene om overføring av kunnskapen om kvalitet fra lærerne til elevene?

Elevene starter selvsagt ikke med blanke ark i tredje klasse på videregående. De har vært elever i 12 år når de starter på Vg3. Det er naturlig å forvente at de allerede har noe kunnskap med seg om hva som definerer kvalitet i tekst. Både Grete og Lisa gir uttrykk for forventninger til kunnskap hos elevene. Mens Grete bare konstaterer at hun forventer et grunnlag, nevner Lisa flere kvaliteter ved tekst som eleven bør ha etter tolv år i skolen. Omtrent feilfritt hovedmål, kontroll på punktum og stor bokstav, at man skal kunne formidle et visst innhold og at man klarer å skape sammenheng i teksten er eksempler på hva elevene bør mestre. Hva gjør så lærerne for å bygge videre på den eksisterende kunnskapen?

En del av arbeidet med skriveopplæring som er omtalt i intervjuene kan sees i sammenheng med formativ vurdering. For det første er det undervisning i forkant av skrivesituasjoner, det er også noe hjelp underveis i skrivingen og også undervisning etter et skrivearbeid som har til intensjon å peke på hva som utgjør kvalitet i tekst.

Før elevene skriver arbeides det på flere måter. Lærerne nevner grammatikkundervisning og at man underviser i et aktuelt tema, element knyttet henholdsvis til form og innhold. Grete nevner litterær epoke som eksempel på tema som gjennomgås før skriving. I tillegg er bruk av modelltekster og sjangerundervisning eksempler på undervisning i forkant av skriving.

Lisa sier at hun bruker modelltekster, for å vise hvordan andre har gjort det. Slik jeg leser henne er det snakk om modelltekster som andre elever har skrevet tidligere. Tekstene hun bruker viser gode

skriveferdigheter. De viser med andre ord kvalitet i tekst. Lisa sier ikke så mye mer om hvordan hun bruker modelltekstene, men hun henviser til flere tekster, som er i tråd med Sadlers teori om formativ vurdering. Flere modelltekstene kan uttrykke kvalitet på ulike måter og på den måten vise elevene flere måter å uttrykke seg skriftlig på et høyt faglig nivå. Modelltekster kan hentes fra mange ulike kilder. Eksamensbesvarelsene som utdanningsdirektoratet har publisert kan også benyttes her. De er ikke bare eksempler til nytte for lærerens vurderingsutvikling, men også for at elevene skal bli kjent med hva som er kvalitet i tekst. Utdanningsdirektoratet anbefaler læreren å ta i bruk siden også i undervisningssammenheng. Gode elevbesvarelser gir elevene noe å strekke seg etter som er oppnåelig. Erfaringer med lærebøker er at disse tidvis legger opp til modelltekster skrevet av profesjonelle forfattere. Tekstene kan nok til en viss grad fungere i sjangerundervisning, men som modelltekster vil de profesjonelle tekster kunne ta motet fra elevene.

Når det gjelder sjanger nevnes maler, av både Lisa og Grete. Det er litt uklart hva som ligger i begrepet mal, men slik jeg forstår lærerne snakkes det her om en oppskrift på sjanger. De driver med andre ord en eksplisitt sjangeropplæring. Et mål med slik undervisning er selvsagt å formidle hvilke kvaliteter som definerer de ulike sjangrene. Tone snakker også om sjangerundervisning og Lisa om repetisjon av sjanger. Det kan virke som om man til en viss grad forventer at elevene kjenner sjangrene fra før av. Det er også naturlig, i og med at kompetansemål på Vg2 tar for seg sjanger. Det finnes lette og vanskelige sjangre. Grete sier at det er lettere å definere en god artikkel, enn å definere en god novelle. Eller kanskje man kan si at å overføre kunnskap om kvalitet i artikkelsjangeren er lettere enn å overføre kunnskap om novellesjangeren. Sett i lys av at novellesjangeren er løst på utrolig mange måter, mens artikler stort sett har en strengt oppbygget struktur kan man skjønne Gretes kommentar.

Også mens elevene skriver kan det legges opp til å formidle kunnskap om hva som er kvalitet i tekst. Til eksamen er oppgavene utstyrt med en kommentar som skal fortelle hva eleven bør være oppmerksom på når han skal skrive svaret sitt, noe som var nytt fra eksamen våren 2012 av. Tanken var at kommentaren skulle erstatte sensorveiledningen man hadde brukt tidligere år. I motsetning til kommentaren som nå følger med oppgaven, hadde sensorveiledningen kun vært tilgjengelig for sensor. Eleven visste med andre ord ikke hva som ble vektlagt i oppgavene og ansett som kvalitet. Sett i lys av formativ vurdering er endringen en klar forbedring av praksis. Siden innføringen på eksamen har praksisen også blitt fulgt på tentamensoppgavene her på skolen. Det nevnes blant

annet av Lisa, som mener at dette er en stor endring når det gjelder oppgavene som gis i norsk.

Skriveprosessen er det ideelle stedet å befinne seg om man ser formativ vurdering i skriveopplæringen. I det man driver med aktiviteten man skal lære, er man mottakelig for overføring av kunnskap om kvalitet i tekst og feedback som peker på gapet mellom nivået man er på og strategier for å nærme seg et høyere faglig nivå. Hvordan læreren forholder seg til selv skriveprosessen vil bli omtalt under «Strategier for læring».

I etterkant av et skriftlig arbeid tar lærerne i bruk tekstene elevene har skrevet for å peke på hva som er kvalitet. Lisa sier hun ofte har en felles gjennomgang, men den er kort og går gjerne på en felles oppgave, om elevene har skrevet det. Hun ser for seg at det er lettere med en slik gjennomgang på lavere klassetrinn, da det kan være samme tema som er aktuelt for hele klassen. På videregående er det, slik hun ser det, en større variasjon i hva elevene trenger kunnskap om, og dermed vanskeligere å legge opp til en felles gjennomgang.

Lærerne bruker også vurderingskommentaren til elevteksten for å formidle hva som er kvalitet i tekst. Lisa sier at kommentaren er skrevet med tanke på at elevene skal lære. Gjennom omtalen av kommentaren er det tydelig at man tenker læring skjer ved at man påpeker feil. Lisa erfarer at om hun ikke markerer alle feil i en tekst tror eleven at teksten var bra. Eleven har med andre ord ikke satt seg inn i egen tekst, eller har ikke noen strategier for å oppdage feil i egen tekst. Grete omtaler også vurderingskommentaren som et sted der hun kommenterer mangler på kvalitet ved teksten. Hun sier at hun har «ein tendens til å ende opp med kva var dårleg i denne teksten», men vil gjerne få til framovermelding, et tema som blir diskutert nærmere i neste del om feedback. Lisa sitt bruk av skjema kan også sees som en måte å formidle kvalitet på. Kategoriene forteller elevene hvilke tema som vurderes, og nivåbeskrivelsene sier noe om grad av kvalitet. Et spørsmål i denne sammenhengen er om språket i skjemaet er forståelig. Uten at eleven forstår språket vil jo formidlingen være mislykket. Sadler holder dette fram som er forutsetning for formativ vurdering. Han peker på det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev. Lærerens posisjon innebærer et ansvar for å formidle vurdering på en måte som er tilpasset eleven kunnskapsnivå og språk. (Sadler, 1998: 82) Det faglige ansvaret gjelder selvsagt i alle deler av prosessen som utgjøre formativ vurdering, så som formidling av kvalitet, informasjon om gapet mellom oppnådd nivå og et faglig kvalitetsnivå og strategier elevene kan ta i bruk for å utvikle seg.



Hva med å ta med elevene i å lage vurderingsskjema, da blir de kjent med kvalitet og kan delta i vurderingsprosessen – også en strategi

#### **6.4 Gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard**

Gjennom bruk av modelltekster og erfaringen elevene nødvendigvis har med skriving etter tolv år i skolen, vil man anta at de vet noe om kvalitet i tekst og gapet i kvaliteten mellom sine egne tekstarbeid og den faglige standarden. Likevel er eleven avhengig av å få hjelp til å konkretisere hva gapet består i. Det har med elevens faglige utvikling å gjøre; eleven utvikler seg og nivået man sikter mot vil arte seg ulikt i den utviklingen. I tillegg vil den faglige standarden, kvalitetsnivået man sikter mot, heves noe i takt med klassetrinn i skolen. I hvilken grad peker feedbacken, slik lærerne omtaler den og feedbacken i elevtekstene på gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard?

For det første gir kommentarene inntrykk av at lærerne bruker hele elevtekstanalysen i sin feedback. Stort sett alle feil er rettet og en stor mengde kommentarer er gitt til hver enkelt tekst. Resultatet står i kontrast til Kvithyld og Aasen sin 2. tese om selektiv respons (2011: 12). De sier at om responsen skal være effektiv må læreren gjøre et utvalg som er tilpasset eleven. For mange kommentarer kan virke overveldende. Sett i sammenheng med formativ vurdering, kan man si at om eleven får en feedback som kommuniserer informasjon om et veldig stort gap mellom oppnådd nivå og den faglige standarden vil det virke mot sin hensikt. Det kan føre til at man gir opp målet. (Sadler: 1989: 121)

For det andre er størsteparten av kommentarene som finnes i elevvurderingene beskrivelser av hva eleven har gjort, de er samlet sett en slags tilstandsrapport. Hos Grete og Tone pekes det på mangler ved oppgavene, men i og med at målet ikke er tydelig definert her, er det vanskelig å få en forståelse av hva gapet består i bare ved å se på kommentaren i teksten. Det er selvsagt mulig å definere gapet ved å lese alle kommentarer som omtaler mangler eller skrivefeil som en samlet definisjon av avstanden mellom oppnådd nivå og den faglige standarden. Lisa, som bruker sensorskjemaet viser med det hvor eleven ligger ved å utheve det oppnådde nivået med feit skrift. Dermed defineres gapet mellom elevens oppnådde nivå og faglig kvalitet. Igjen blir spørsmål om språk viktig, fordi bruken av skjema mister verdi om eleven ikke forstår språket som brukes.

Det er ikke bare kommentarene som er relevante i denne sammenhengen. Elevsamtalen gir også rom for å forklare eleven gapet mellom oppnådd nivå og et faglig mål. Både Grete og Lisa snakker om at de har elevsamtaler, men det innsamlede materialet sier ikke så mye om hvordan dette skjer og innholdet i samtalen. Lisa er den som er mest detaljert. Hun gir uttrykk for at det ofte er en kort samtale som blir overfladisk, man nevner raskt hva eleven har gjort bra og hva som kan utvikles.

## 6.5 Strategier for læring

Informantene kommenterer noen tema som tydelig kan sees i sammenheng med formativ vurdering. Elevtekstene er avsluttede produkt og i den forstand er vurderingen som følger summativ, men kan, som både Sadler og Black et al. er inne på, brukes formativt. Slik praksisen blir beskrevet i materialet er nettopp det utfordringen. Hvordan kan man bruke avsluttede elevarbeid i en formativ vurdering? Hva sier materialet om strategier som legger til rette for at elevene skal kunne lukke gapet mellom oppnådd nivå og faglig mål? Lisa oppsummerer hensikten med vurderingsarbeidet i samklang med formativ vurdering: «Hovudpoenget må jo vere å gjere dei til bedre skrivarar vel.». Så blir spørsmålet hva lærerne gjør.

I forkant av selve skrivingen jobbes det på ulike måter. Grete deler skriveprosessen opp i mindre deler og jobber med disse isolert. Det kan være å skrive en disposisjon, men det som mangler i en slik undervisning blir mer tydelig i det elevene skriver en fullstendig tekst. Da ser man at sammenhengen i teksten mangler. Lisa og Tone snakker mer om påminnelser de kommer med i forkant av skriving. De ber elevene sjekke kommentarene de har fått tidligere og gir råd om at elevene må planlegge skrivingen sin.

Når elevene skriver fullstendige tekster, er det en god sjanse til å lære, sier Tone. Hun ønsker også å gi elevene råd underveis i skrivingen. Samtidig sier hun at det er viktig å ikke blande seg for mye. Det er bra å gi råd, men: «det er jo noko med det å få frihet til å skrive det sånn som dei vil og.» Noe som er i tråd med hva Kronholm-Cederberg (2009) sier om lærerens rolle i vurderingsarbeidet. Det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev fører til at læreren må bestemme seg for hva som skal være hennes rolle. «Den avgörande frågan är hur läraren väljer att förvalta sin maktposition; frågan består i det här sammanhanget av om läraren intar rollen som medskapare

eller som bedömme av elevtext.» (2009: 296) En medskaper deltar i skriveprosessen sammen med eleven og peker på tekstens utviklingspotensial, mens en bedømmer bestiller eller setter i gang tekstarbeid og bedømmer til slutt prosessen. Rollen Kronholm-Cederberg kaller medskaper er i tråd med formativ vurdering, mens rollen som bedømmer er en rolle som beskriver læreren i en summativ vurderingssituasjon. Tones holdning er i tråd med formativ vurdering, men i det videre sier hun at kommentarer og råd som regel kommer i etterkant. Man gir et skriveoppdrag og en vurdering etterpå, noe som sammenfaller med det Lisa og Grete sier om sin praksis. Black og Wiliam viser at vurdering kan ha negativ effekt, så mange som førti prosent av forskningsrapportene de studerte viste at feedback kan ha en negativ effekt på læring (Black og Wiliam. 1998a: 48). Det er krevende å omstille elevene på en formativ vurderingspraksis om de er vant til en ensidig summativ vurdering. Elevene vil se læreren som bedømmer og ikke som medskaper. Fra egen erfaring kjenner jeg spørsmålet fra eleven om hva jeg ser etter som norsklærer. Elevene er ikke interessert i hvordan de kan utvikle skriveferdighetene sine, men hva de må gjøre for å skåre høyt hos norsklæreren.

Tones kommentar om å hjelpe elevene i skrivingen er interessant på flere måter. Hun omtaler prosessorientert skriving et annet sted i intervjuet. Der sier hun at hun drev med prosesskriving tidligere, men opplevde at elevene «rekna seg som ferdige sjølv om dei fekk tilbakemelding.» Utsagnet står i kontrast til kommentaren om å hjelpe elevene underveis i skrivingene. Et tredje sted i intervjuet sier Tone at hun noen ganger lar de som er ivrige og vil jobbe med tekstene levere på ny. Observasjonen er i tråd med det Hertzberg og Dysthe (2012: 61) sier om prosessorientert skriving. Noen anser prosesskriving som en metode vi har lagt bak oss, fordi man ikke driver med metoden i hel utstrekning. Det som viser seg er at de fleste lærere driver med deler av metoden. Når spørsmålet Tone får antyder prosesskriving, så avfeier hun det som en metode hun ikke driver med, for så i en annen sammenheng vise til praksis med bruk av ideer hentet fra prosessorientert metode.

Tone har også prøvd å gi elevene et evalueringsskjema som de skulle levere sammen med teksten de skrev. Tanken var å få elevene til å lese gjennom teksten sin en gang før de leverte, eller gjøre en egenvurdering for å bruke Sadlers begrep. Egenvurderingen er en sentral del av prosessen på vei til å bli selvregulert i læringen. Tone opplevde at elevene vurderte tekstene sine i stor grad som henne, at vurderingen hennes i dette tilfellet kunne være i dialog med elevens tanker om teksten og at i sum fungerte metoden godt. Likevel var dette en engangshendelse, fordi det krevde mer enn den vanlige

praksisen.

Når det gjelder strategier som tas i bruk for selve skriveprosessen, mener Lisa at hun er lite med i elevenes tekstarbeid. Både Lisa og Grete beskriver sin rolle i elevenes skriveprosess på en måte som treffer Kronholm-Cederbergs beskrivelse av læreren som bedømmer, de setter i gang arbeid og evaluerer resultatet.

Etter at elevene har skrevet en tekst, ser de seg ferdig med arbeidet og er lite mottakelige for råd. **(kilder)** Likevel legger informantene ned et stort arbeid i å skrive kommentarer til elevtekstene. Læreren er opptatte av å være konkrete og bruke eksempel for å vise hva de mener. Konkret og eksemplifiserende kommentarer er i tråd med formativ vurdering. Grete nevner også at kommentaren skreddersys. At man kjenner eleven gjør at man vet hvor direkte eller forsiktig man kan være i kommentaren sin. Tone nevner også at ettersom elevene forbedrer tekstarbeidet sitt kan man kommentere utviklingen og fokusere på andre element ved skrivingen enn de man har jobbet med så langt. Sadler ser lærerens personlige kjennskap til eleven som en ressurs i vurderingsarbeidet. (1998: 82)

Når Tone omtaler hva som er viktig med kommentaren sier hun at hun prøver å: «påpeike kva som er bra av det dei gjer og kva dei kan gjere betre og kva dei eventuelt manglar», noe som på en måte god måte oppsummerer lærerens rolle i å gi eleven et grunnlag for å jobbe videre med teksten sin. Black et al. viser hvordan lærerne jobber for å bruke de summative prøvene på en formativ måte. Det krever at man har en plan, er aktiv som lærer og legger til rette for et etterarbeid. Gjennom intervjuene skjønner vi at lærerne i stor grad overlater elevene til seg selv med kommentaren til det skriftlige arbeidet. Det er bare Tone som har en klar strategi for rettskriving og grammatikk med sin «Slå opp og bøy»-del i vurderingen sin, noe hun følger opp ved at elevene leverer inn igjen ordene de har blitt bedt om å jobbe med. Bøying av verb og substantiv er bare en liten del av kunnskap og ferdigheter som trengs for å produsere tekst.

Den tydeligste strategien lærerne hadde etter skrivearbeidet var elevsamtale. I seg selv er ikke det nødvendigvis en strategi og noe som nødvendigvis legger til rette for at elevene skal kunne lukke avstanden mellom oppnådd nivå og den faglige standarden. Siden det aspektet ved vurderingen ikke er en del av materialet her, er det umulig å si i hvilken grad samtalen tjener formativ vurdering. Det

er selvsagt mulig at eleven får råd om strategier for læring som kan brukes i nettopp denne samtalen. Flere kommentarer fra læreren peker på at elevene ønsker samtaler og ser nytten av dem.

Når elevene ikke har mulighet til å forbedre produktet sitt, annet enn for seg selv, tilsier erfaring at bruken av vurderingskommentarene blir liten. Det framgår likevel fra materialet at enkelte elever bruker feedbacken, uten at det er lagt opp til det i en videre prosess fra lærer. Spørsmålet blir da om feedbacken er mulig å forstå? Har den et forståelig språk? Det er et vanskelig spørsmål å svare på, i og med at det krever en undersøkelse av elevenes oppfattelse av feedbacken.

Vurderingskommentarene læreren produserer kan deles i to. Det er kommentarene i elevteksten og sluttkommentaren. Innholdet i kommentarene i selve teksten peker på feil som kan rettes opp og påpeker noen sider ved innhold og grammatikk. Det er mulig for eleven å jobbe seg gjennom teksten på ny og rette opp de delene som har blitt kommenterte.

Sluttkommentarene preges i størst grad av å peke på det eleven har gjort. Det finnes også noen spørsmål, men få mulighet for å jobbe videre, annet enn å huske på noe til neste tekstarbeid. Igjen ser vi at Kronholm-Cederbers begrep bedømmer er passende for rollen læreren har. «Bedömarens hovudsakliga uppgift är att sätta sifferbetyg och motivera betygsättningen genom den respons som ges åt texten.» (2009: 296) Bedømmer rollen er ikke i tråd med formativ vurdering eller vurderingsforskriften i skolen.

Holdningen som kommer til uttrykk i intervjuene om at skriveprosessen er over når eleven får tilbakemelding, fører til at eleven er overlatt til seg selv med å finne ut hvordan han ligger an og hva han skal gjøre for å utvikle seg. Havenes et al. (2012) gjorde en studie på fem videregående skoler i Norge der de så på hvordan feedback ble oppfattet av lærere og elever. Studien tar for seg fagene engelsk, norsk og matematikk, samt yrkesfaglige fag. Studien er basert på spørreskjema og fokusgruppe intervju. De fant blant annet ut at «[...] the teachers believe it is up to the students to use the feedback [...]» (Ibid: 26). De fant også at «[...] the teachers do not have systematic strategies for implementing feedback they have given to students in their future teaching.» (Ibid: 24). Funnene samsvarer med det mine informanter sier om bruk av feedback.

I streng kontrast til mitt funn og Havenes et al. (2012), sier Hartberg, Dobson, Gran (2012) at:

«Det er lærerens ansvar å sørge for at oppfølging av individuell feedback blir prioritert, og da kan ikke slikt etterarbeid være frivillig. [...] [O]m ikke læreren klarer å sikre at [feedbacken]<sup>15</sup> følges opp, er det bedre å bruke tiden sin til andre deler av jobben.»  
(Hartberg, Dobson, Gran. 2012: 110)

Det er utfordrende å finne strategier for faglig utvikling, men ved å avslutte et elevarbeid uten å bruke muligheten det gir til å utvikle elevenes ferdigheter, er bortkastet læring sett fra formativt synspunkt.

## 6.6 Oppsummering

Lærerne er klare på at de ikke er fornøyd med praksis, at de ser på skriving som en viktig del av faget og at de ønsker læring for elevene. Gjennomgangen av de fire spørsmålene basert på Sadlers teori viser et noe variert resultat. Lærerne kjenner ikke begrepene formativ og summativ vurdering, men kan relatere til innholdet i en samtale om begrepene og har praksis som på noen områder samsvarer med formativ vurdering.

Gjennom både intervju og elevtekster ser vi at lærerne har tanker om hva som er med på å utgjøre kvalitet i tekst. Likevel er det utsagn som tyder på at man har behov for å jobbe med språket som brukes når man snakker om kvalitet. Tolkningsfellesskap etterlyses eksplisitt i intervjuene, i tillegg gis det uttrykk for at det er sider ved vurderingsarbeidet som er vanskeligere enn andre. Eksempelvis når man skal forklare hva som gjør at en tekst får «flyt» eller sammenheng. Et ord er enten skrevet riktig eller feil, og er dermed lett å gi tilbakemelding på, mens det finnes flere måter å skape sammenheng i tekst på.

Lærerne har forventninger til at eleven allerede har kunnskap om kvalitet i tekst, noe som er naturlig etter 12 år i skolen. Det lærerne bruker tid på for å overføre kunnskapen om tekst til elevene er for eksempel: eksplisitt sjangerundervisning, bruk av modelltekster og felles gjennomgang i klassen etter skriving. I tillegg er vurderingskommentaren også med på å fortelle elevene om kvalitet i tekst. I de vurderte elevtekstene er det kanskje riktigere å si at man formidler

---

<sup>15</sup> «den»

mangel på kvalitet, enn på oppnådd nivå. Det er også informantene inne på, blant annet Grete: «[...] ofte så har eg ein tendens til å ende opp med kva var dårleg i denne teksten.». Kommentarene som gis kan beskrives som tilstandsrapporter, de sier noe om hva eleven har utført. Rettingene i teksten markere til en viss grad gapet mellom oppnådd nivå og en faglig standard. Lærerne har noen grep som viser strategier som kan være med å utvikle skriveferdighetene til elevene. En oppdeling av skriveprosessen, der man fokusere på for eksempel å skrive en disposisjon eller bare innledningen på en oppgave er en måte å jobbe med tekst på, uten at man trenger lang tid for å gjøre ferdig hele teksten. Materialet vitner også om bruk av deler av prosesskriving, der elevene får tilbakemelding på utkast eller i skriveprosessen. Tone har et eksempel på et konkret etterarbeid, men det tar kun for seg et grammatisk aspekt ved skrivingen. Ellers overlates eleven i stor grad til seg selv, både i selve skrivingen og med kommentaren som følger besvarelsen når læreren har vurdert teksten. Likevel må det nevnes at lærerne legger opp til en elevsamtale, som kan inneholde flere moment som ville ha vært relevant i denne sammenhengen, så som overføring av kunnskap om kvalitet og tips om strategier for videre skriving.

Oppsummert kan man si at materialet peker på noen sider ved lærernes praksis som sammenfaller med formativ vurdering. Samtidig er det viktig å si at dette er ikke en uttømmende gjennomgang av formative element i lærernes praksis. En hjemmeoppgave eller en annen type skrivesituasjon som legger mer til rette for en lengre skriveprosess, kunne kanskje vist en praksis som i større utstrekning var lettere å se i sammenheng med formativ vurdering. Det finnes også sekvenser i intervjuene som kunne ha vært utnyttet bedre av intervjueren og som på den måten kanskje kunne ha fått vist mer av lærernes praksis.

## 7 KONKLUSJON

Studien har gitt meg en større innsikt i hvordan lærernes syn på formativ vurdering kommer til uttrykk i omtale av praksis og praksis. Lærerne er tydelige på at skrijving er viktig og de er rimelig bevisste på hva kvalitet i tekst er. Det er et godt utgangspunkt for å drive formativ vurdering. Likevel kan man med bakgrunn i funnene si at det er rom for forbedring. At lærerne uttrykker at de har endret seg i positiv retning i løpet av sin praksis lover godt for en videre utvikling. Det kan tilsi at de ønsker en bedre praksis og at de evner å utvikle seg.

Et av funnene i undersøkelsen min peker på at eksamen former praksis. Heldagsprøve er en vanlig prøveform, både til jul og til sommeren. Påstanden om at eksamen i norsk skole har styrt skriveopplæringen mer enn nye pedagogiske tanker, er ikke en ny diskusjon. Det er en profesjonsetisk dimensjon som ikke har vært diskutert skikkelig, skriver Dysthe i 1987 (80). Eksamenstradisjonen i norskfaget kan stå i veien for en endret praksis. I *Skolestilen som genre* (1988) diskuterer Kjell Lars Dahle rollen eksamen spiller i norskfaget. «Den dominerende posisjonen som eksamen har i forhold til undervisningen, understrekes av vurderingssystemet.» (Berge. 1988: 15) Han går så gjennom karakteren som blir gitt i løpet av siste året i videregående skole og konkluderer med at «dersom eleven har konsentrert seg om å skrive utelukkende artiumsstiler det siste skoleåret [...] er fire av fem karakterer [...] vurderinger av elevens kapasitet i generen artiumsstil.» (Ibid) Situasjonen i dag er ikke helt lik, man har mulighet til å skrive flere sjangre og tre eller fire av tre til seks karakterer er skriftlige. «Fordi resultatet til den avsluttande eksamen har så mykje å seie for framtida til elevane, har dei fleste lærarar sett det som si første plikt å førebu elevane best mogleg for eksamen.» (Dysthe. 1987: 80) For å forberede elevene til eksamen er heldagsprøver formet som eksamen svaret, materialet mitt gir grunn til å tro at det er tilfellet fremdeles. Heldagsprøve eller tentamen nevnes også i materialet til undersøkelsen av LK06 (Hodgson. 2010a) og rapporten fra forsøk med en karakter (Rønning. 2012). Hertzberg og Dysthe hevder at anklagene mot prosesskriving bunner i at lærerne ikke er nok trente i å arbeide med ulike deler av skriveprosessen. Innvendingene mot POS bunner i at lærerne gir for mange og lange oppgaver, noe de kanskje også gjør for å forberede elevene til eksamen. Slik går det an å argumenter for at eksamen overstyrer pedagogiske hensyn.

Hvis det er slik at lærerne har trening med eksamen, de er vant med å vurdere eksamen og former heldagsprøver etter eksamen så blir den i stor grad styrende for norskfaget. Det i seg selv trenger



ikke være et problem om man jobber prosessuelt i tråd med formativ vurdering, men erfaringen fra intervjuene tilsier at man også avslutter arbeidet og på et vis foretar en sluttvurdering. Utfordringen til lærere som har holdt fast ved heldagsprøver, blir å jobbe for å finne andre måter å drive skriveopplæring på, en skriveopplæring der elevene i større grad kan delta i utviklingen av sitt faglige produkt og sin egen læring. Til tross for ønsket om en mer formativ praksis, vil det eksistere summative vurderinger. Da blir utfordringen å utnytte det formative potensialet i summative vurderinger. En tydeligere planlegging av aktiviteter og strategier før, under og etter skriveøkter, vil kunne føre til en bedre utnyttelse av de skrivearbeidene som har et sluttvurderende preg. Det ville utfordret mine informanter til en grundigere plan for hva som skal skje når elevene får tekstene sine tilbake, noe som tydelig mangler i dagens praksis.

I tillegg til å jobbe konkret med å endre praksis, kan man etablere dele- og vurderingsfelleskap som kan være faglig utviklende. Hvis formativ vurdering har en stor effekt på læring, så bør man lete etter rom i timeplanen og måter å jobbe på, som kan være utviklende for fellesskapet. Skolen trenger et tolkningsfelleskap og et defelleskap. Ikke bare for å utvikle et språk for kvalitet i tekst, men også for å utvikle undervisningsstrategier for å formidle kvalitet, en funksjonell feedback med strategier som gir elevene muligheten til å heve sin skriftlige kompetanse og metode for å gjøre elevene til en del av hele vurderingsprosessen.

Kan man ha et for stort fokus på formativ vurdering? Formativ vurdering blir diskutert av Hodgson et al. (2010b) som en utfordring. De bruker begrepet *performativity* om en praksis som er for sterkt preget av «fokus på eksplisitt overvåking av elevenes oppnåelse av relativt avgrensede læringsmål.» (Ibid: 182) De refererer Torrance (2007) som bruker begrepet *assessment as learning* om en dreining i skolen der formativ vurdering har ført til et for smalt syn på læring. (Torrance. 2007: 281) Også andre kilder peker på at det kan oppstå en formalisering av formativ vurdering. Saken i Sandefjord kan nevnes, der to lærere nektet å følge kommunens opplegg for vurdering. (NRK. 2014) Det er vanskelig å se at et skjemavelde skulle være i tråd med formativ vurdering. Likevel er dette ikke et enestående eksempel. Da den nye vurderingsforskriften kom, var dokumentasjon vektlagt. Det var uklart hvor langt man skulle gå for å dokumentere at vurderingsjobben var gjort. 25 av 27 lærere i undersøkelsen til Hodgson et al. mener at dokumentasjonskravet har blitt større etter innføringen av LK06. (2010b: 80) Dette igjen blir knyttet til tidsbruk. Samtidig argumenterer Black et al. (2003: 112) for at endringer tar tid og at man bør

bruke tida man har til å forbedre praksis med det man vet virker, altså formativ vurdering. Dokumentasjon har sine positive sider ved at vurderingsarbeidet blir klarere strukturert, men det kan oppfattes noe paradoksalt at tiden som blir brukt i en innføring av nye ordninger blir brukt på formaliteter i stedet for praksisendring.

Tid spiller en viktig rolle i alle diskusjoner om hva som skal prioriteres i skolen. Flere steder pekes det på at et stort pensum i kombinasjon med flere mindre nyttige oppgaver læreren har gått på bekostning av formativ vurdering. Black og Wiliam peker på at et kutt i pensum kan komme elevene til gode:

«(...) [E]nhancing the quality of learning through improved formative feedback takes classroom time, and is in conflict where teachers feel under pressure to 'cover' a statutory curriculum. An important contribution here would be a reduction in the content of that curriculum when it is revised for the years 2000.» (1998: 12)

I Norge har vi nettopp revidert læreplanen i blant annet norsk, vi har altså hatt muligheten til å redusere innholdet for å gi rom for en praksis som er mer i tråd med formativ vurdering. For å finne ut om endringen i læreplanen har konsekvenser for tidsbruken gjenstår å se.

Rapporten «Integrating formative and summative assessment» fra OECD peker også på stort pensum som en hindring for formativ vurdering:

«(...) [W]hile many teachers agree that formative assessment methods are an important element in high quality teaching, they may also protest that there are too many logistical barriers to making formative assessment a regular part of their teaching practice, such as large classes, extensive curriculum requirements, and the difficulty of meeting diverse and challenging student needs. (OECD. 2005 sitert i OECD 2011)

I Norge har man satt ned et tidsbrukutvalg for å finne ut hvordan tiden i skolen brukes. På oppdrag fra kunnskapsdepartementet skulle tidsbruksutvalget finne ut hvordan man kunne få en bedre utnyttelse av tidsressursene i skolen. Rapporten omtaler noe av samme problematikken som over. Materialet i rapporten er basert på tall fra grunnskolen, men i og med at videregående skole er

underlagt mye de samme retningslinjene for vurdering og dokumentasjon av vurdering vil jeg anta at skoen i stor grad trykker på samme måte i hele skoleløpet. Her pekes det på at lærerne allerede bruker en stor andel av tiden sin på elevvurdering. Og da gjerne på dokumentasjon av elevvurdering, det er dokumentasjon på at de som lærere har gjennomført forskriftspålagte minstekrav til vurdering. «FAFO påpeker at dette indikerer at en del lærere er kritiske til den formen tilbakemeldingen gis på, og til det man oppfatter som økt byråkratisering av vurderingen.» (KD. 2009: 21)

Målet må være å komme dithen at man har et pensum som gir rom for formativ vurdering og at vurderingspraksisen inkorporerer vurdering for læring, en gyldig sluttvurdering og en god forberedelse til eksamen, samtidig som man bruker minst mulig tid på dokumentasjon.

Både funnene i Hodgson et al. (2010b) og Havenes et al. (2012) samsvarer med mine og viser at det er rom for forbedring av praksis. Havenes et al. argumenterer for en feedback literacy. Begrepet literacy er, for min del kjent gjennom Kjell Lars Berge via Dagrun Skjelbred (Skjelbred. 2010: 12). Havenes et al. skriver at på grunn av funn i undersøkelsen, blant annet manglende systematisk bruk av feedback og involvering av elever i læringsprosessen, må noe gjøres.

«Practical implications of the above are that the teaching staff establishes a system of giving, receiving and applying feedback within which teachers and students have to act. However, this requires that teachers as well as students develop a kind of feedback literacy, which takes time and relates to establishing an assessment for learning culture in the school.» (Havenes et al. 2010: 26)

Det som kreves er en feedback literacy, en vurderingskompetanse. Formativ vurdering forutsetter både aktive elever og aktive lærere, men det er læreren som er den profesjonelle parten og som må legge til rette for læring.

Lærerne i min undersøkelse ønsker skriving, synes tekst er viktig og ønsker, slik jeg leser det, å utvikle seg. Hvis læreren vil være en profesjonell yrkesutøver må hun bryte ut av bindingene i fagets tradisjon og ta grep om sin egen praksis og ta steget inn i en utviklingsprosess basert på formativ vurdering. Teorien om formativ vurdering er ikke bare nyttig i elevens læring. Læreren må

også selv spørre seg. Hva er en høy kvalitativ standard for undervisning? Hva skiller min praksis fra standarden? Hva kan jeg gjøre for lukke avstanden mellom min praksis og standarden, og på den måten stadig utvikle og forbedre arbeidet mitt?

For at endring av praksis skal finne sted må lærerne gis tid til å øke kvaliteten på det de gjør i sin egen hverdag. Faglig forbedring i skolen er krevende og kostbart. Jeg vil argumentere for at den mest produktive og billigste faglige utviklingen av lærerne, bør forgå i skoletida. Nærhet til praksis er viktig for å kunne endre praksis. Responsutvikling krever et faglig fellesskap og en utvikling av denne skjer med bakgrunn i erfaringer fra klasserommet.

## LITTERATUR:

Andreassen, Roy-Asle og Siv M. Gamlem. 2009. «Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur». I Dobson, Eggen og Smith (red). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiv på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk

Assessment Reform Group. 2002. *Assessment for learning – 10 principles*. Hentet fra:  
<http://cdn.aaia.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>

Bennett, Randy. 2011. «Formative assessment: a critical review». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18, 1, lest 05.05.14 på  
[http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.126607Menu/article/attachment/formative\\_assessment.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.126607Menu/article/attachment/formative_assessment.pdf)

Berge, Kjell Lars. 1988. *Skolestilen som genre*. Landslaget for norskundervisning/Cappelen

Bergman-Claeson, Görel. 2002. *Tre lärare – tre världar Lärarkommentarer till elevtexter i tre gymnasieklasser*. Uppsala Universitet. Hentet fra <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:133925/FULLTEXT01.pdf> lastet ned 19.09.13

Black, Paul og Wiliam. 1998a. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education* 5, 1, lest 21.04.14 fra:  
<http://search.proquest.com.pva.uib.no/docview/204052267/fulltextPDF/E269757E238E4CE1PQ/4?accountid=8579>

Black, Paul og Dylan Wiliam. referert i teksten som 1998b (referert utgave 2001). «Inside the black box. Raising standards through classroom assessment». King's College London School of Education. Lastet ned fra:  
<http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> lastet ned 03.10.13

Black, Paul. Christine Harrison. Clare Lee. Bethan Marshall og Dylan Wiliam. 2003. *Assessment for learning. Putting it into practice*. Open University Press

Black, Paul. Christine Harrison. Clare Lee. Bethan Marshall og Dylan Wiliam. 2004. «Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom» *Phi Delta Kappan*, vol. 86, nr 1, side 8-21. hentet fra (Finn lenke)

Creswell, John. 2012. *Educational research*. Pearson Education

Dobson, Stephen. Astrid Eggen og Kari Smith (red). 2009 (1. utg, 2. oppl. 2011). *Vurdering , prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk

Dysthe, Olga og Frøydis Hertzberg. 2012. "Prosesskriving – hvor står vi i dag?" i Matre, Sjøhelle og Solheim (red). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Universitetsforlaget

Dysthe, Olga og Frøydis Hertzberg. 2009. "Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning?" i Haugaløkken m. fl. (red). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget

Dysthe, Olga. 1987 (2. utg. 1999). *Ord på nye spor – Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Samlaget

Evensen, Lars Sigfred. 2009. "Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring" i Haugaløkken, Evensen, Hertzberg og Otnes. *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget

Femdal, Åshild. 2009. «Jeg – en rett(e)ferdig lærer?». Mastergradsoppgave i norskdidaktikk. Univeristetet i Oslo, tilgjengelig:  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32406/FemdalEndeligxWord.pdf?sequence=6>

Gyllensten, Camilla. 2011. Fem tekster vurdert av fem lærere – et case fra videregående skole. Universitetet i Oslo, tilgjengelig: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32370/Masteroppgave.pdf?sequence=1>

Hartberg, Dobson, Gran. 2012. *Feedback i skolen*. Gyldendal Akademiske

Hattie, J. & H. Timperley. 2007. The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1): 81 – 112, lastet ned fra: <http://rer.sagepub.com.pva.uib.no/content/77/1/81.full.pdf> (08.04.13)

Havnes, Smith, Dysthe og Ludvigsen. 2012. "Formative assessment and feedback: Making learning visible" *Studies in Educational Evaluation* 38. s 21 – 27. lastet ned fra <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0191491X/38/1>

Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson. 2010a. *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr 3/2010 – Nordlandsforskning, lest på: [http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202010/Rapp\\_03\\_10.pdf](http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202010/Rapp_03_10.pdf)

Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson. 2010b. *Vurdering under kunnskapsløftet Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske praksis*. NF-rapport nr 17/2010 – Nordlandsforskning, lest på: [http://www.nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202010/Rapp\\_17\\_10.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202010/Rapp_17_10.pdf)

Igland, Mari-Ann. 2009. "Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons" i Haugaløkken, Evensen, Hertzberg og Otnes. *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget

Karlsen, Anne Mette Færøyvik. 2011. *Mellom smilefjes og karakterer – En kvalitativ studie om vurdering i skolen*. UiB, psykologisk fakultet, institutt for pedagogikk

Kleven, Thor Arnfinn (red). 2011. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Unipub

Kronholm-Cederberg, Annette. 2009. *Skolans responskultur som skriftpraktik. Gymnasisters berättelser om lärarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo Akademi Förlag – Åbo Akademi University press. Åbo, lastet ned fra <http://doria17-kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/52546/KronholmAnnette.pdf?sequence=2> lastet ned 28.09.13

Kunnskapsdepartementet. 2009. «Rapport fra tidsbruksutvalget». Regjeringen.no. Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport\\_Tidsbrukutvalget.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf) Lastet ned 03.10.13

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. 2009. *Det kvalitative forskningsintervjuet – 2 utgave*. Gyldendal akademisk

Kvithyld, Trygve og Arne J. Aasen. 2011. «Fem teser for funksjonell tekstrespons». Skrivesenteret.no. Hentet fra: [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve\\_Kvithyld\\_Arne\\_Johannes\\_Aasen1.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf)

Lovdata. 2009. *Forskrift om endring i forskrift om opplæringslova*. Henta fra: <http://www.lovdata.no/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html>. Lest 09.12.12

NRK. 2014. «Lærere kan miste jobben». *nrk.no*. Hentet fra: <http://www.nrk.no/vestfold/laerere-kan-miste-jobben-1.11467315>

OECD. 2011. «Integrating formative and summative assessment: Progress toward a seamless system?». OECD Education Working paper No. 58. hentet fra:

[http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=edu/wkp\(2011\)4&doclanguage=en](http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=edu/wkp(2011)4&doclanguage=en) Lastet ned 03.10.13

Peterson, S. S., & Kennedy, K. 2006. Sixth-grade teachers' written comments on student writing: Genre and gender influences. *Written Communication*, 23(1), 36–62. Lest 01.05.14 på <http://wex.sagepub.com.pva.uib.no/content/23/1/36.full.pdf>

Ramaprasad, Arkalgud. 1983. «On the definition of feedback. *Behavioral Science*. Vol 28. nr 1. lest fra: <http://search.proquest.com.pva.uib.no/docview/1301271301/87E2B7D4223341EEPQ/4?accountid=8579>

Reform 94. *Læreplan for vidaregående opplæring – Norsk – Felles allment fag for studieretninger*. Udir.no. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/#Felles-allmenne-fag> Lastet ned: 02.10.13

Rønning, Wenche. 2012. *Fra karakterjag til læring- fra dommer til trener. Rapport fra et forsøk med en karakter i norsk ved to videregående skoler*. NF-notat nr. 1005/2012, hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/forsok%20en%20karakter.pdf?epslanguage=no> Lest 13.03.14

Sadler, Royce. 1989. "Formative assessment and the design of instructional systems". *Instructional Science* vol. 18. nr 2. side 119 – 144. hentet fra: <http://www.jstor.org.pva.uib.no/stable/23369143> lastet ned 08.11.13

Sadler, Royce. 1998. «Formative Assessment: revisiting the territory». *Assessment in Education*. Vol 5. no 1, side 77-84 <http://www.tandfonline.com.pva.uib.no/doi/pdf/10.1080/0969595980050104>

Sadler, Royce. 2010. «Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal». *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol 35. no. 5. 535 - 550

Simmons, Jay. 2003. Responders are taught, not born. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* vol. 46. No 8. side 684 – 693, hentet fra: [http://users.ipfw.edu/wellerw/Responders\\_training.pdf](http://users.ipfw.edu/wellerw/Responders_training.pdf) lest 10.05.14

Skjelbred, Dagrun. 2010. *Fra Fadervår til Facebook*. Fagbokforlaget

Skjelbred, Dagrun. 2006. *Elevens tekst*. Cappelen Akademisk Forlag

Skivesenteret. 2013. "Arbeidet med skrivestrategier gir økt skrivekompetanse". Hentet fra: <http://www.skivesenteret.no/ressurser/arbeid-med-skrivestrategier-gir-kt-skrivekompetanse/> Lest 20.02.14

Svartdal, Frode. 2009. *Psykologiens forskningsmetoder – en introduksjon*. Fagbokforlaget

Taras, Maddalena. 2009. «Summative assessment: the missing link for formative assessment». *Journal of Further and Higher Education*, hentet fra: <http://www.tandfonline.com.pva.uib.no/doi/pdf/10.1080/03098770802638671> Lastet ned 08.11.13

Torrance, Harry. 2007. «Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning». *Assessment in Education*. Vol 14. no 3. 281 – 294 hentet fra: <http://www.tandfonline.com.pva.uib.no/doi/pdf/10.1080/09695940701591867>

Utdanningsdirektoratet. 2009. «Undervisvurdering i fag Lære mer og bedre». Udir.no, hentet fra [http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Undervisvurdering\\_i\\_fag\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Undervisvurdering_i_fag_bm.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet. 2010. "Læreplan i norsk". hentet fra: <http://www.udir.no/k106/NOR1-04/Hele/>. Lest 09.12.12

Utdanningsdirektoratet. "Vurdering i fag: Underveis- og sluttvurdering". Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Vurdering-i-orden-og-atferd-/>. Lest 09.12.12

Utdanningsdirektoratet. "Vurdering – en veileder til læreplanen i norsk". Hentet fra: [Http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Vurdering/#](http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Norsk/Veiledning-til-lareplan-i-norsk/Artikler/Vurdering/#). Lest 09.12.12

Utdanningsdirektoratet. «Nasjonal satsing på vurdering for læring». Hentet fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>. Lest 09.12.12

Utdanningsdirektoratet. 2012. «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter». Udir.no. hentet fra: [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no) lest 11.05.14

Utdanningsdirektoratet. 2013. "Prinsipper for god skriveopplæring". Udir.no, hentet fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Ressurser-for-larere-pa-ungdomstrinnet/Skriving---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/> Lest 20.02.14

Utdanningsdirektoratet. Oppgaver til videregående. Udir.no, hentet fra <https://pgsf.udir.no/dokumentlager/DokumenterAndre kataloger.aspx?proveType=EV&katalog=Sens orveiledninger,%20vurderingsskjemaer%20og%20forh%C3%A5ndssensur%20for%20VGO&periode=Alle>

Utdanningsdirektoratet. 2013. «Forsøk med en eller to karakterer i norsk». Udir.no. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Forsoksordning-med-en-eller-to-karakterer-i-norsk/>

Utdanningsdirektoratet. 2014. «Eksamensbesvarelse med begrunnelse for karakteren», lest 26.04.14 på: <http://www.udir.no/Vurdering/Eksamen/Eksamensbesvarelser-med-begrunnelse-for-karakteren/>

Wiliam, Dylan. 2006. «Formative Assessment: Getting the focus right» *Educational Assasment*. 11 (3&4). 283 – 289. lastet ned fra <http://www.tandfonline.com/pva.uib.no/doi/pdf/10.1080/10627197.2006.9652993> , lest 30.10.13



## Vedlegg: Intervjuguid lærere

### Prosjektets problemstilling:

*Hvordan kommer skillet mellom summativ og formativ vurdering til uttrykk i lærerens tekstvurderingsarbeid og i deres omtale av praksis?*

**Innledende samtale** – takke for velvilje, fortelle litt mer om arbeidet og temaet – forklare gangen i samtalen, lydopptak, rettigheter og samtykke. Minne om at taushetsplikten gjelder og at lærerne derfor ikke kan omtale elever. Eventuelle spm før vi starter

### Spørsmål for intervjuet:

#### ◦ Læring/skole

- Hvordan trives du som lærer, hvordan trives du med arbeidet i skolen?
  - Hvordan trives du med å undervise i norsk?
  - Er det noe du vil trekke fram som du vil si er negativt/positivt med norskfaget?
- Hvordan ser du på skolens oppgave i det store og hele?
  - Kan du beskrive hvilken rolle norskfaget har i elevenes utdanning?
- Kan du si noe om hva du tenker at skal til for at læring skal skje?
  - Er det noe teori om læring eller språk som du vil trekke fram, som hjelper deg i din undervisning?
- Kan du beskrive hvordan erfaringer du gjør deg i klasserommet og responsen du får fra elevene påvirker din undervisning?
- Hvilke måte å arbeide med faget på er det som får deg til å utvikle deg?
  - Får du tid til å lese aktuelt fagstoff som handler om ditt fag?
- Kan du beskrive hvordan du planlegger en undervisningsperiode?
  - På hvilken måte styrer tilbakemeldingene fra elevene planleggingen?
- Hvilke sider ved norskfaget prøver du å formidle (til elevene) at er viktige å ha med seg videre i livet?

#### ◦ Skrijving

- Kan du beskrive skriveopplæringen, slik du ser den i din praksis.
  - ((POS, modelltekster, autentiske skrivesituasjoner, hverandrevurdering?))
- Hvordan velger ut du aktiviteter for å jobbe med skrijving i norskfaget?
  - Kreativ skrijving
  - Eksplisitt/implisitt sjangerundervisning?
- Kan du beskrive din rolle i skrivearbeidet?
  - Hva gjør læreren?

- Kan du si noe om de ulike delene av skrivningen?
    - Samle informasjon
    - Strukturere tekst
    - Formulere seg
  - Kan du beskrive hva du forventer av eleven i skrivningen?
  - Hvordan hjelper du elevene med å reflektere omkring egen skrivning?
  - Hva har du erfaring med at elevene selv gjør for å forbedre skrivningen sin?
- Vurdering
- Beskriv en typisk vurderingssituasjon for skriftlig arbeid i faget norsk.
  - Hvordan vil du definere hensikten med vurderingsarbeidet i norskfaget?
    - (Skriveveiledning, karaktersetting)
  - Kan du forklare hvordan du jobber med vurderingssituasjonen «tentamensretting»?
  - Kan du beskrive en utvikling i din måte å vurdere på i årene du har vært lærer?
    - Spesielle endringer de siste årene?
    - Hvorfor har det endret seg/ikke endret seg?
  - (Om det ikke har kommet fram til nå) Hva legger du i begrepet vurdering?
  - Formativ og summativ vurdering er jo begrep som har vært mye diskutert den siste tiden, hva legger du i disse?
    - Hva har påvirket din oppfatning av begrepet formativ vurdering?
    - Eventuelt underveisvurdering og sluttvurdering
  - Hvordan legger du til rette for formativ vurdering
  - Kan du beskrive elevens rolle i vurderingsprosessen?
    - Tilpasse vurderingen til den enkelte elev?
    - Beskriv etterarbeid/oppfølgingsarbeid?
  - Kan du beskrive en vurderingssituasjon hvor du føler at formativ vurdering har fungert.
    - Hva var det som gjorde at du føler situasjonen fungerte?
  - Er det noen sider ved din vurderingspraksis du gjerne skulle ha utviklet?
  - Se på tekst?
  - Hva ser du etter når du skal vurdere en tekst (f.eks. bruke en av teksten fra udir, som ligger ute som vurderingstekst – bruke samme teksten i alle intervjuene)
- Bakgrunnsinfo om lærerne
- Alder -

- År som lærere -
- År med norskfaget (3kl) –

## Vedlegg: Oppgaver til de vedlagte elevtekstene

### Tentamensoppgaver til Grete, tekst 1

DEL A – Kortsvarsoppgåve

Vedlegg: *Fruktbarhet* (ca 1900) av Edvard Munch

Forklar omgrepa vinkling(under-,over- eller normalvinkling), symmetri/det gyldne snitt og dybde i biletet.

*Kommentar: Eit godt svar på oppgåva viser at du kan omgrepa vinkling, symmetri og dybde. For å oppnå høg måloppnåing bør du strukturere svaret ditt med ein tredelt grovstruktur (innleiing, hovuddel og avslutning) og til dømes tre avsnitt i hovuddelen som kvar tar føre seg dei tre omgrepa oppgåva spør etter.*

DEL B – Langsvarsoppgåver

- 1) Vedlegg: "Hva betyr det lille røde passet?" av Yousef Shamari

Ta utgangspunkt i teksten "Hva betyr det lille røde passet?". Kva tydar det å vere norsk og kva har det å høyre til i eit fellesskap å seie for identiteten til eit menneske? Eit fellesskap kan vere ein nasjon, ei gruppe, ein familie og så vidare.

*Kommentar: Eit godt svar på oppgåva viser at du har forstått teksten av Shamari og at du klarer å reflektere over omgrepa norsk, fellesskap og identitet. For å vise høg måloppnåing bør du kunne drøfte ulike sider ved omgrepa, vise til relevante døme og skrive ein tekst som klart kommuniserer tankar om temaa.*

### Oppgave til tekst 2 Grete

#### Oppgave til tekst 2 Lisa

Samanlikn form og innhald i teksten *Seterpiken og jegeren* og måleriet *Bestemors brudekrone*. Kva for førestillingar om «det norske» finn vi i teksten og i måleriet, og korleis kjem dei til uttrykk?

*Kommentar: Du skal skrive om både form og innhald i dei to vedlegga, men du kan velje korleis du vil strukturere svaret ditt. For å vise høg kompetanse bør du samanlikne teksten og måleriet på ein presis og oversiktleg måte og bruke eventuelle andre kjelder relevant og sjølvstendig.*

Vedlegg:

*Seterpiken og jegeren* av Bernhard Herre (1849) og

*Bestemors brudekrone* av Adolph Tidemand (1869)

### Oppgave til tekst 3 Grete

Ta utgangspunkt i utdrag frå *Sult* av Knut Hamsun og "Jeg ser" av Sigbjørn Obstfelder, skriv ein artikkel om modernisme. I tillegg til *Sult* og "Jeg ser" må du vise til minst 1 tekst (bilete, lyrikk, prosa, dramatik eller sakprosa) frå læreboka di som kan vere eksempel på modernisme.

*Kommentar: Teksten din må ha ei klar oppbygging. Svaret på oppgåva kan til dømes vere ein gjennomgang av modernistiske tekstar der du trekker fram typiske modernistiske trekk. Pass på at du skriv ein sjølvstendig tekst (ikkje avskrift frå læreboka) og at du viser til kjeldene du har brukt på ein rett måte (kjeldeliste og i teksten din). For å gi eit godt svar på oppgåva må du bruke relevante fagomgrep og ta i bruk dei modernistiske tekstane du har valt ut. Å ta i bruk betyr å bruke som døme, forklare og vise til på ein måte som viser at du har forstått teksten.*

## Oppgaver til alle Tone sine tekster og Lisas tekst 5 og 9

Tekst: «Maria» av Kjell Askildsen (side 6 i heftet)

Gi ei skildring av hovudpersonen i novella «Maria» av Kjell Askildsen, og om denne personen sitt forhold til dottera si. Vis til stader i teksten som underbyggjer oppfatninga di av han.

Kommentar: I svaret ditt skal du kort presentere hovudpersonen og far/dotter-forholdet slik du oppfattar det. For å vise god kompetanse i faget bør du vise til relevante eksempel frå teksten.

### Ytringsfridom

Vedlegg: Sandvik, Hilde, 2013, *Makt til å kneble*, bt.no

Lenge før kvinner fekk stemmerett i 1913 og fram til vår tid har ein diskutert kvinner sin rolle i den offentlege debatten. 100 år etter retten til å delta i val vart lovfest skulle ein tru at kvinner hadde like stor rett til å komme med meiningar i samfunnet, som menn. Fleire sakar den siste tida har vist at det ikkje er tilfelle.

Oppgåve:

Ta utgangspunkt i kommentaren "Makt til å kneble" av Hilde Sandvik og diskuter kvar ytringsfridomen står i dag.

Aktuelle tema for teksten din kan vere likestilling, kven vert høyrd og går det grenser for kva ein kan ytre seg om? På kva for ein måte bør ein/bør ein ikkje ytre seg? Har staden (td avisa/internett) noko å seie for korleis debatten blir? Du vel sjølv korleis du vil vinkle teksten din.

Kommentar: Svaret ditt må ha ei form som viser om det er ein artikkel, eit essay eller eit kåseri. Svaret ditt må og vise at du har lese vedlegget og det må handle om ytringsfridomen i dag. Elles vel du vinkling sjølv (sjå forslag om moglege tema). For å vise høg grad av måloppnåing bør teksten ha fleire relevante moment, og du bør problematisere og reflektere rundt momenta dine.

### Straff

Vedlegg: Løveid, Cecilie, 2013, "Straff", Aftenposten 8. april 2013 (papirutgåva)

Straff er definert som "Et onde som staten i egenskap av rettsordenens håndhever tilføyer en lovovertreder på grunn av overtredelsen og i den hensikt at det skal føles som et onde." (snl.no) Straff skal vere almenn-individualprevantiv, det vil seie at å straffe skal hindre folk å bryte loven igjen. I Norge er det og eit mål at dei som er lovbrutarar skal komme tilbake til og bli integrert i samfunnet igjen. Fungerer straff, slik system er i Norge? Vert folk betre personar av å få ei bot eller sone fengselsstraff. Er det mogleg å gjere noko som er så alvorleg at ein ikkje fortener å få kome tilbake til samfunnet?

Oppgåve:

Ta utgangspunkt i diktet "Straff" av Løveid og skriv ein artikkel der du reflekterer over omgrepet *straff*.

Kommentar: I svaret ditt må du vise at du har kunnskap om temaet. Teksten din må ha klar struktur og form og innhald må tilpassast sjangeren du skriv. Det må gå fram at du har lese teksten til Løveid. Du bør bruke eventuelle kjelder relevant og sjølvstendig. For å vise høg grad av måloppnåing bør teksten ha fleire relevante moment, og du bør problematisere og reflektere rundt momenta dine.

## **Vedlegg: Forespørsel om å delta i Masterprosjekt**

### **Intervju og teksinnsamling**

Jeg er mastergradsstudent i norsk ved Universitetet i Bergen og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er formativ og summativ vurdering i skolen. Jeg vil undersøke nærmere hvordan noen utvalgte lærere legger i begrepene summativ og formativ vurdering og hvordan de omtaler sin egen vurderingspraksis.

I min oppgave ønsker jeg å intervju tre lærere i slutten av skoleåret. Jeg ønsker å få en samtale om begrepene formativ og summativ vurdering, hvordan vurderingen implementeres i undervisningen og rent konkret hvordan man jobber med vurdering knyttet til et spesifikt produkt, nemlig heldagsprøve/tentamen i norsk siste termin på vgs.

Jeg vil bruke opptaker og ta notater under intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en time.

Nærmere avtale om tidspunkt og sted inngår vi etter at du har gitt ditt samtykke til å delta.

Det er frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg underveis uten at dette må begrunnes nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen første halvår 2014.

Dersom du har lyst til å delta i observasjonen og intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på telefon 91706067, eller du kan sende e-post til [jmh@sygna.vgs.no](mailto:jmh@sygna.vgs.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, og er godkjent av dem.

Med vennlig hilsen

John Martin Høines,

Sygnavegen 16,

6899 Balestrand

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt informasjon om studien av formativ og summativ vurdering i tekstrespons på videregående og ønsker å stille til intervju.

---

Sted/dato

---

Navn

## **Vedlegg: Melding om godkjenning fra NSD**



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Endre Brunstad  
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier  
Universitetet i Bergen  
Sydnesplassen 7  
5007 BERGEN

Vår dato: 23.04.2013

Vår ref:34208 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.04.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34208	<i>Formativ og summativ vurdering i tekstrespons på videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Endre Brunstad</i>
Student	<i>John Martin Høines</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

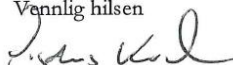
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Marte Sivertsen

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: John Martin Høines, Sygnavegen 16, 6899 BALESTRAND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no





Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Vi minner om at lærerne ikke kan omtale elever i identifiserbar form av hensyn til taushetsplikten, så lenge det ikke er innhentet samtykke fra eleven. Personvernombudet legger til grunn at lærernes kommentarer på elevarbeid, utleveres anonymt.

Prosjektet skal avsluttes 01.07.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. skole, utdanning, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.