

Proessorientert tentamen i norsk – økt læring eller faglig tæring?

Kristian Mo



Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier
Universitetet i Bergen

NORMAU 650

Mai 2018

Forord

Med dette avsluttes et fireårig videreutdanningsløp ved Universitetet i Bergen. Det er med stolthet og lettelse jeg nå leverer inn min ferdige masteroppgave. Stolthet over å ha fullført et stort prosjekt som har gitt meg økt faglig innsikt. Lettelse over at en intens og travel studietid er over. Å gjennomføre et masterstudium har utvilsomt vært spennende og lærerikt, men kombinert med full jobb har det også vært krevende. Uten god hjelp og støtte fra flere hadde det vært vanskelig å gjennomføre.

Jeg vil først og fremst takke veilederen min Christine Hamm, som gjennom hele prosessen har vært tilgjengelig og bidratt med gode råd som har ført meg videre i arbeidet. Rådene har vært tydelige, men også oppmuntrende og motiverende.

Jeg vil også takke Karen, Alma, Nikolai og Kjerstin som har måttet leve med en tidvis fysisk, og mentalt, fraværende pappa og mann. Dere har vært tålmodige og fleksible som har latt meg få den nødvendige tiden til å jobbe med oppgaven. Jeg skjønner at det har vært vanskelig å forstå hvorfor jeg har vært både student og lærer når jeg egentlig ikke har trengt det. Og heldigvis får jeg ikke sparken «om jeg svarer feil på oppgaven».

Takk også til lærerne og elevene som har stilt opp som deltakere og informanter i studien, og til arbeidsgiver som har vært fleksibel og gitt meg mer tid til studiet enn deg jeg strengt tatt har hatt rett på. Forhåpentligvis kommer det skolen til gode.

Takk til korrekturleser Harald Arne.

Takk til Mauricio for liljevite oaser og nødvendige pusterom i en travel tid.

Kristian Mo

Bergen 1.5.2018

Innhold

1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	7
1.2 Problemstilling	8
2.0 Teori og tidligere forskning	10
2.1 Struktur på teoridelen	10
2.2 Hvilke krav stilles til en norskfaglig skriver på ungdomstrinnet?	10
2.2.1 Læreplanen om skriving i norskfaget	10
2.2.2 Revisjonskompetanse	12
2.2.3 Motivasjon og utvikling av skriveferdigheter	12
2.3 Tradisjonell gjennomføring og vurdering av tentamen	13
2.4 Formålet med vurdering	14
2.5 Sosiokulturelt læringssyn	16
2.6 Hvorfor bruke tid på arbeid med vurdering for læring?	17
2.7 Hva kjennetegner funksjonell respons?.....	18
2.8 Hvorfor bør eleven selv involveres?.....	21
2.9 Hvordan bør responsen gis?	22
2.10 Lillesand-modellen – tentamen med læring	26
2.11 Framtidens skole.....	27
2.12 Hvorfor forske videre?	28
3.0 Metode	30
3.1 Bakgrunn for valg av metode	30
3.2 Metodisk tilnærming - aksjonsforskning.....	31
3.2.1 Innsamling av data i aksjonsforskning	33
3.3 Kvalitativ intervjuundersøkelse	34
3.4 Tekstanalyse	35
3.5 Kunnskapssyn.....	35
3.6 Utvalg av informanter	36
3.7 Gjennomføring av datainnsamling	36
3.8 Etske utfordringer.....	37
3.9 Refleksjoner rundt validitet, reliabilitet og generalisering	39
4.0 Presentasjon av funn	42
4.1 Oppgavene elevene har svart på	43
4.2 Elev 1.....	44
4.2.1 Førsteutkast	44
4.2.2 Respons fra lærer	44

4.2.3 Ferdig tekst	45
4.2.4 Intervju	45
4.3 Elev 2.....	47
4.3.1 Førstekast	47
4.3.2 Respons	48
4.3.3 Ferdig tekst.....	49
4.3.4 Intervju	49
4.4 Elev 3.....	50
4.4.1 Førstekast	50
4.4.2 Respons	51
4.4.3 Ferdig tekst.....	51
4.4.4 Intervju	52
4.5 Elev 4.....	53
4.5.1 Førstekast	53
4.5.2 Respons	54
4.5.3 Ferdig tekst.....	54
4.5.4 Intervju	55
4.6 Elev 5.....	57
4.6.1 Førstekast	57
4.6.2 Respons	57
4.6.3 Ferdig tekst.....	58
4.6.4 Intervju	58
4.7 Elev 6.....	60
4.7.1 Førstekast	60
4.7.2 Respons	61
4.7.3 Ferdig tekst.....	62
4.7.4 Intervju	63
4.8 Elev 7.....	64
4.8.1 Førstekast	64
4.8.2 Respons	65
4.8.3 Ferdig tekst.....	66
4.8.4 Intervju	66
4.9 Elev 8.....	68
4.9.1 Førstekast	68
4.9.2 Respons	68
4.9.3 Ferdig tekst.....	69

4.9.4 Intervju	70
4.10 Elev 9.....	71
4.10.1 Førsteutkast	71
4.10.2 Respons	72
4.10.3 Ferdig tekst	73
4.10.4 Intervju	74
5.0 Analyse	77
5.1 Respons på ulike deler av teksten.....	77
5.1.1. Formelle ferdigheter	77
5.1.2 Innhold.....	79
5.1.3 Oppbygging	80
5.1.4 Språk og stil.....	81
5.2 Elevenes norskfaglige skriveprosess	82
5.2.1 Elevenes revisjonskompetanse	82
5.2.2 Elevenes oppfatning av hva en god norsktekst er.....	84
5.2.3 Elevenes evne til å vurdere egne tekster.....	85
5.3 Elevenes motivasjon for å skrive.....	86
5.4 Responsens funksjonalitet	88
5.5 Respons gitt på ulike nivå	90
5.6 Deltakernes opplevelse av prosessen.....	93
5.6.1 Elevenes opplevelse av læring.....	93
5.6.2 Kort om lærernes opplevelser.....	94
6.0 Drøfting	97
6.1 Generelle betraktninger – tydelige funn:	97
6.2 Hvilke deler av teksten utvikles som følge av responsen?	97
6.3 Utvikling av elevene sin norskfaglige skriveprosess.....	99
6.3.1 Har elevene utviklet revisjonskompetansen sin?.....	99
6.3.2 Elevenes oppfatning av hva en god norsktekst er.....	100
6.3.3 Har elevene utviklet egenvurderingskompetansen sin?.....	101
6.4 Blir elevene mer motiverte for å skrive?	102
6.5 Er den gitte responsen funksjonell, og bidrar den til å utvikle elevenes norskfaglige skriveferdigheter?	104
6.6 På hvilke nivå blir responsen gitt?.....	106
6.7 Elevenes opplevelse av læring.....	107
7.0 Konklusjon	109
7.1 Oppsummering av funn	109

7.2 Veien videre	112
Sammendrag	114
Abstract	115
LITTERATUR	116
Vedlegg	
1. Vurderingsmatrise.....	120
2. Påstander.....	121
3. Samtykkeskjema.....	123
4. Tilbakemelding NSD.....	124
5. Tentamensoppgavene.....	125

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Norsk er et mangslungent og spennende fag. Elevene opplever språk, kultur og litteratur. Elevene leser eldre og nyere tekster, og elevene skriver ulike sjangrer. Skrivning er en sentral del av norskfaget, og i løpet av tiden på ungdomsskolen prøver elevene seg på flere ulike teksttyper.

«Hvor mye snop kan vi ta med?» og «når kan vi gå?» er vanlige spørsmål i klasserommet når det nærmer seg tentamen i norsk. Selv om mange selvsagt har et faglig fokus, sier spørsmålene likevel noe om hvilket syn elevene har på tentamen. Dagen er en mulighet til litt ekstra kos og til å komme seg litt tidligere hjem enn vanlig. Det kan være vanskelig å ha fokus på tekstskriving når du vet at bussen hjem straks forlater perrongen, og at en dag hjemme i fred og ro venter. Det er i grunnen fullt forståelig. Tentamen, eller heldagsprøve, er et velkjent begrep på ungdomstrinnet. Praksis mange steder er at elevene har slike heldagsprøver to ganger i året hvor de får vise sine faglige ferdigheter. På norsktentamen er det i hovedsak elevenes skriveferdigheter som vurderes, men også leseferdighetene og annen fagspesifikk kompetanse kan være gjenstand for vurdering. Mye ressurser legges ned i arbeidet med disse heldagsprøvene. Det brukes tid på forberedelser, det brukes tid på gjennomføring og det brukes tid på «retting» av besvarelsene. Mange bruker også tid på etterarbeid med prøvene.

Når det brukes så mye tid og ressurser på dette, burde en også forvente et stort læringsutbytte av heldagsprøvene. Men nåværende ordning med norsktentamen på ungdomstrinnet fungerer på mange måter lik en eksamen. Det vil si at elevene får utlevert et oppgavesett hvor de skal besvare en eller flere oppgaver, og så levere besvarelsen når de er ferdige. Etter en tid, kanskje opptil flere uker senere, får de sin besvarelse tilbake fra læreren med en vurdering. Læreren har da, i motsetning til vurdering av eksamen hvor eleven bare får en karakter, ofte gitt grundige tilbakemeldinger i tillegg til karakteren. Noen elever vil nok bruke tid på å lese lærerens faglige tilbakemeldinger, mens (altfor) mange nøyer seg med å se på karakteren og merke seg denne. Deretter blir gjerne besvarelsen omformet til ballform og forsøkt kastet i nærmeste søppelbøtte. Det arbeidet læreren har brukt mye tid på blir i mange tilfeller en vurdering uten læringseffekt. Disse erfaringene fikk meg til å spørre meg selv om det er på tide å endre måten å gjennomføre tentamen på. Hadde det for eksempel vært bedre å bruke arbeidstiden til å gi elevene veiledning underveis i skriveprosessen? Og vil det i det hele tatt

være mulig å endre en slik tradisjonstung ordning? En satt måte å jobbe på kan være vanskelig å endre.

All underveisvurdering fram mot eksamen, som er en sluttvurdering, skal i følge forskriften til Opplæringsloven (2006, § 3.2) føre til læring for eleven. Jeg mener man bør stille spørsmål om nåværende praksis med tentamen har den effekten.

Norskseksjonen på min arbeidsplass møtes med jevne mellomrom. I disse møtene foregår faglige diskusjoner, og et gjentagende tema er gjennomføringen av tentamen. Flere av norsklærerne satt som meg med en følelse av at tiden de brukte på tentamensarbeidet ikke førte til læring. Lærerne ga grundige tilbakemeldinger, men ved neste skrivesituasjon var det bare enkelte elever som hadde klart å nyttiggjøre seg disse. Flere lærere opplevde dette som frustrerende og ideen om å endre praksis oppstod. Av ovennevnte årsaker ønsket vi derfor å prøve ut en ny metode å gjennomføre tentamen på. En metode basert på forskning om effektiv vurdering.

1.2 Problemstilling

Jeg ønsket å finne ut om en endret praksis ville føre til mer læring for elevene.

Hvordan utvikles skriveferdighetene til elever på ungdomsskolen når tentamensmodellen blir endret?

En rekke forskningsartikler argumenterer for at vurderingsarbeidet lærerne gjør har stor innvirkning på elevenes læring. Hvor effektiv responsen er, avhenger av en rekke faktorer. I tillegg til responsens innhold, avhenger effekten av når og hvordan responsen gis.

Jeg ønsket å finne ut hvordan respons gitt underveis på tekster skrevet i norskfaget utvikler elevenes skriveferdigheter. For å finne ut av dette har jeg benyttet aksjonsforskning som metode. Min arbeidsplass er som nevnt i en prosess hvor vi prøver ut en ny metode for gjennomføring av tentamen. En sentral del av denne metoden er å vurdere elevenes tekster underveis i skriveprosessen. Jeg har da sett på responsen lærere ga på et utvalg elevtekster og sett hvordan elevene klarte å nyttiggjøre seg denne i egen skriving. Responsen har jeg sett i lys av relevant forskning på vurdering hvor det framkommer hvilke faktorer som fører til læring.

For å finne svar på problemstillingen har jeg blant annet sett på om responsen retter seg mot bestemte deler av tekstene, og om responsen har ført til utvikling på enkelte områder i

skriveprosessen. Jeg har da tatt utgangspunkt i matrisen¹ for vurdering av norskeksamen. Denne matrisen viser hva som forventes av elever på ungdomstrinnet, og kan i grunnen sies å inneholde målene for all skriveopplæring på dette nivået.

I tillegg har jeg undersøkt hvordan elevene selv opplever denne metoden, om responsen underveis har gjort elevene mer motiverte for skriving i norskfaget, og i hvilken grad de har utviklet sin selvregulerings- og revisjonskompetanse. For å finne ut av dette har jeg intervjuet et utvalg av elevene.

Med tanke på problemstillingen og metodevalget vil oppgaven også bidra til å «bygge bru mellom erfaringskunnskap fra norskfaget i skulen, den forskningsbaserte disiplinkunnskapen i nordiskfaget og den fagdidaktiske kunnskapen», og å «utvikle kompetanse til videre fagleg og profesjonell utvikling, slik at studentane kan bidra til å vidareutvikle norskfaget», som det heter i studieplanen for NORMAU 650 (Universitetet i Bergen u.å.).

Selv om målet med metoden selvsagt er økt læring, kan en slik måte å jobbe med tentamen på nok oppleves hektisk for både lærere og elever. Det kan i det hele tatt være utfordrende å finne tid til to skrivedager og responsgivning til cirka 30 elever i løpet av en uke, hvor timeplanen for øvrig går som vanlig. Vil metoden føre til faglig utvikling og læring, eller vil den føre til faglig tæring for de involverte i prosessen?

¹ Vedlegg 1 - vurderingsmatrise

2.0 Teori og tidligere forskning

2.1 Struktur på teoridelen

Jeg vil først gjøre greie for hvilke krav som stilles til en norskfaglig skriver på ungdomstrinnet. Videre vil jeg kort skildre hvordan tentamen i norsk tradisjonelt er blitt gjennomført. Deretter vil jeg klargjøre noen sentrale begreper knyttet til vurdering, og gjøre greie for hvilken type vurdering forskningslitteraturen mener fører til læring. Jeg vil også gjøre rede for tentamensmodellen vi prøver ut på vår arbeidsplass, som har en sentral rolle i dette prosjektet. Til slutt i teoridelen vil jeg rette blikket framover og se på hvordan det forventes at man jobber med vurdering i framtidens skole.

2.2 Hvilke krav stilles til en norskfaglig skriver på ungdomstrinnet?

2.2.1 Læreplanen om skriving i norskfaget

For å kunne vurdere om en elev har utviklet sine skriveferdigheter i norskfaget, må vi vite hvilken kompetanse læreplanen sier eleven skal ha etter endt grunnskole. Skriving er omtalt flere plasser i læreplanen. Om fagets formål står det at norskfaget skal «utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har» (Kunnskapsdepartementet 2013: 2), «og at elevene selv skal produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier» (Kunnskapsdepartementet 2013: 2).

Læreplanen deler norskfaget inn i tre hovedområder og skriftlig kommunikasjon er et av disse. Under hovedområdet skriftlig kommunikasjon står det at elevene skal

«uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker» (Kunnskapsdepartementet 2013: 3)

Videre er skriving en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Elevene har rett på skriveopplæring i alle fag, men «norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier»(Kunnskapsdepartementet 2013: 5).

De mer spesifikke faglige ferdighetene elevene skal erverve klargjør kompetansemålene etter 10. trinn. Noen av kompetansemålene sier spesifikt noe om elevenes skriveferdigheter.

Elevene skal etter 10. trinn:

- skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder
- planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
- integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte der det er hensiktsmessig

(Kunnskapsdepartementet 2013: 9)

Kompetansemålene sier noe om hvilke kvaliteter en tekst bør inneha, og nevner spesifikt formverk, ortografi og tekstbinding. Videre sier kompetansemålene noe om selve skriveprosessen. Elevene skal utvikle egne tekster ved å planlegge, utforme, bearbeide og vurdere dem underveis. Her er det viktig å legge merke til egenvurderingsaspektet som eksplisitt nevnes i et av kompetansemålene, og til målet om revisjonskompetanse som sier at elevene skal kunne bearbeide sine egne tekster. I tillegg sier læreplanen noe om hvilke teksttyper elevene skal beherske, samt at elevene skal være bevisste mottaker, formål og medium i skrivingen sin. Om fagets formål står det at faget skal utvikle elevenes språkkompetanse ut fra hennes evner og forutsetninger. Læreren skal gi respons til hver enkelt elev.

Tentamen har som nevnt tradisjonelt sett hatt form som en «mini-eksamen». Selv om dette prosjektet handler om å gjøre en endring på formen, kan innholdet fortsatt være eksamensnært. Det vil si at oppgavene som gis på tentamen kan ligne, eller tilsvare, oppgaver som gis til eksamen. Ved vurdering av eksamensoppgaver bruker sensorene en vurderingsmatrise som sier noe om kjennetegn på de ulike karakterene. Denne matrisen sier derfor noe om hvilke skriveferdigheter en elev skal ha når hun fullfører grunnskolen. Matrisens fire hovedområder er *innhold og kildebruk, oppbygging, språk og stil og formelle*

ferdigheter. I matrisen er disse hovedområdene brutt ned i mer detaljerte formuleringer om hva som kjennetegner de ulike karakterene.

2.2.2 Revisjonskompetanse

Å mestre skriving i norskfaget betyr i følge læreplanen (se 2.2.1) at man må inneha revisjonskompetanse. Elevene skal ikke bare mestre å skrive ulike teksttyper, men skal også ha en forståelse av at «det å skrive er å skrive om tekstene sine» (Skrivesenteret 2012: 23). En god norskfaglig skriver kan revidere sine egne tekster. En god norskfaglig skriver har revisjonskompetanse. Det handler om å utvikle elevenes metakognitive bevissthet om sin egen skriveprosess. Da må elevene kunne vurdere sin egen tekst i lys av gitte kriterier. En forutsetning for å opparbeide seg en slik kompetanse er at elevene faktisk får muligheten til å revidere tekstene de skriver.

2.2.3 Motivasjon og utvikling av skriveferdigheter

I tillegg til læreplanens forventninger til norskfaglig skrivekompetanse spiller også andre forhold inn i elevers skriveutvikling. Blant annet må elevene være motiverte. «Motivasjon er en grunnleggende forutsetning for å utvikle elevenes skriveferdigheter på ungdomstrinnet» (Skrivesenteret 2012: 19). Elever starter sin skolegang som nysgjerrige og lystne på å lære. I løpet av tiden på barneskolen endrer disse holdningene seg for mange og på ungdomsskolen mangler mange elever motivasjon og lyst til å skrive (Kunnskapsdepartementet 2015). Det gjør det relevant å undersøke hvorvidt denne tentamensmodellen gjør elevene mer motiverte for skriving i norsk på ungdomstrinnet. I bakgrunnsdokumentet for arbeid med skriving på ungdomstrinnet blir flere moment nevnt som bidrar til å øke elevenes motivasjon for å skrive. Motiverte elever har en mestringsforventning, de tror at de kan klare skriveoppgavene. Motiverte elever får støtte og veiledning underveis i skrivearbeidet sitt, men uten at læreren overtar prosjektene deres. Motiverte elever trenger ikke like å skrive, men motiveres av et relevant mål for skrivingen. En trygg klasseromkultur og lærerens engasjement er også faktorer som spiller inn på elevers motivasjon for å skrive (se Skrivesenteret 2012 s. 19-22). Motivasjon er en forutsetning for å utvikle seg som norskfaglig skriver.

En god norskfaglig skriver innehar altså en bred kompetanse. Hun skal ha et variert ordforråd, mestre ortografi, formverk og tekstbinding. Hun skal skrive ulike teksttyper med godt innhold tilpasset mottaker, formål og medium. Hun skal bruke kilder og referere på korrekt vis, og hun skal planlegge, bearbeide og vurdere tekstene underveis i skriveprosessen. For i det hele tatt å klare å utvikle skriveferdighetene sine må eleven være motivert for arbeidet. Kravene

for høy måloppnåelse i norskfaget er mange og komplekse. Elevene møtes av en rekke krav for å regnes som en god norskfaglig skriver.

2.3 Tradisjonell gjennomføring og vurdering av tentamen

Tentamen er tradisjonelt sett en faglig heldagsprøve som blir avholdt en gang i halvåret, ofte i forkant av fastsettelsen av elevenes terminkarakterer. I norskfaget er det vanlig at elevene får et sett bestående av flere oppgaver, hvor noen er obligatoriske og noen kan velges.

Besvarelsen skal blant annet vise hvilke skriveferdigheter eleven har oppnådd. Slik tentamen tradisjonelt har vært gjennomført kan det sies å være en mini-eksamen. Den skal gi svar på hvilke ferdigheter eleven har på det gitte tidspunkt. «Vurdering av heldagsprøven i norsk har tradisjonelt hatt en funksjon som vurdering *av* læring» (Bueie 2015: 2).

Siden all vurdering fram mot eksamen skal føre til læring, vil det være naturlig at et mål for tentamen også vil være å inneha et slikt aspekt. For en del elever vil nok arbeidet med, og vurderingen av, tentamen føre til læring. Likevel har flere av norsklærerne, jamfør diskusjonen (kapittel 1.1) hos norskseksjonen på min skole, et inntrykk av at læringsutbyttet hos mange er minimalt.

Kompetansemålene i læreplanen sier således noe om hva en tentamensoppgave kan være. Elevene kan bli bedt om å skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster, eller tekster som kan sortere under disse kategoriene.

Felles for norsklærerne er at alle bruker mye tid på å vurdere elevenes tentamensbesvarelser. Det resulterer i grundige tilbakemeldinger til elevene. Som nevnt kan vi nok anta at en del elever tar seg tid til å lese lærerens kommentarer, men vi kan også anta at mange slett ikke tar seg tid til dette. Og det av forståelige årsaker. I artikkelen *Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever?* (2011) viser Roar Engh til flere årsaker som kan forklare at elevene ikke gjør dette. Tentamen er et avsluttet arbeid og elevene vil mene at det ikke er noe å tjene på å bruke tid på å lese kommentarene. Man kan selvsagt argumentere mot dette og si at det vil føre til læring om man leser og følger opp det læreren har skrevet. Om det er lenge til neste skriveoppgave, om lærerens begrepsbruk er uklar, om responsen berører det vesentlige for å øke kompetansen, og om eleven faktisk forstår eller aksepterer det læreren skriver, er faktorer som avgjør om det faktisk kan føre til læring. Vanlig er det også at elevene får besvarelsen tilbake med både tilbakemeldinger og karakter. Faktum da er at karakteren overskygger lærerens faglige tilbakemeldinger. «Forskning kan bekrefte at skriftlige kommentarer mister sin effekt når de

etterfølges av en karakter» (Butler og Nissan 1986, her referert fra Engh 2011: 107). Dette støttes også i artikkelen *Formative assessment and the design of instructional systems* av Royce Sadler som hevder at «a grade (...) may actually be counterproductive for formative purposes» (Sadler 1989: 121). Om en tilbakemelding kommer sammen med en karakter vil det faktisk kunne hindre elevens læring.

2.4 Formålet med vurdering

Vurdering sikter mot å oppnå to mål; læring og kontroll. Lærere gjør vurderinger enten for eller av læring. I *Vurdering for læring i klasserommet* (2010) skiller Trude Slemmen mellom formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering foregår underveis i en prosess, og har til formål å forbedre et produkt. Når man vurderer for læring er formålet «å fremme elevenes læring og utvikling» (Slemmen 2010: 62). Dette innebærer i følge Slemmen å gi tilbakemeldinger som er direkte knyttet til den læringsaktiviteten eleven jobber med. Roar Engh definerer også de to begrepene. Formativ vurdering «skal få konsekvenser for det videre arbeidet» (Engh 2011: 27). Denne type vurdering bør føre til at eleven bruker en mer hensiktsmessig arbeidsmåte eller en mer fornuftig tenkemåte. Eleven skal ut fra den formative vurderingen justere kursen mot kompetansemålene. Formativ vurdering skal hjelpe eleven til å øke sin innsikt knyttet til oppgaven hun jobber med, men skal også bidra til å gjøre eleven mer bevisst sine egne læringsstrategier. «Til enhver tid er det et poeng å vite hva man bør gjøre videre for å få bedre læringsutbytte eller større grad av måloppnåelse» (Engh 2011: 28). Det er viktig å få fram at formativ vurdering ikke bare påvirker elevenes arbeid videre, men også lærerens. Som Kari Smith (2009) skriver i artikkelen *Vurdering – en kompleks aktivitet*, er vurderingen formativ når den «former undervisnings- og læringsprosessene underveis» og «brukes til å forme og styrke de videre prosessene» (Smith 2009: 84). Læreren må også justere sin undervisning som en følge av vurderingen som er gjort.

Summativ vurdering handler om å vurdere et ferdig produkt. Når man gjør en vurdering av læring er formålet å «gi en beskrivelse av elevens kompetanse på et gitt tidspunkt» (Slemmen 2010: 77). En prøve hvor målet utelukkende er å kartlegge elevens kompetanse på nåværende tidspunkt er i følge Engh (2011) en summativ form for vurdering. Engh skriver også at denne type vurderinger ikke lenger skal forekomme i norsk skole. Prøver og tester skal gis med det formål å bidra til læring for elevene. Summative vurderinger har en kontrollerende funksjon. Den vil si noe om i hvilken grad eleven har nådd ønsket kompetanse. Etter barneskolen gis slike vurderinger i form av en karakter. En tallkarakter sier i liten grad noe om hvilken

kompetanse eleven har, og ingenting om hva eleven kan gjøre videre for å øke sin kompetanse. En tallkarakter er summativ og vil ikke i seg selv føre til ytterligere læring for eleven. Den tradisjonelle måten å vurdere tentamen på kan ut fra dette sies å være summativ.

Det skilles også mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Roar Engh (2011) skriver at begrepet underveisvurdering kan ha oppstått som en fornyelse av begrepet formativ vurdering. I forskriften til Opplæringsloven (2006, § 3-11) er det begrepet underveisvurdering som brukes. «Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag» og «Undervegsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget». Definisjonene av de to begrepene, underveisvurdering og formativ vurdering, ligner på hverandre, og formålet er tydelig. Vurderingen skal bidra til å informere eleven om hvor hun er i forhold til målet, og hva som må til for å nærme seg ytterligere. Vurderingen skal føre til læring.

Forskriften (2006, § 3-17) sier også tydelig hva sluttvurdering er. «Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket», og «Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunkt karakterar og eksamens karakterar». En sluttvurdering gis i form av en tallkarakter i norsk grunnskole, og har ikke som formål å øke elevens læringsutbytte. Sluttvurderingen sier noe om hvor langt eleven kom på veien mot målet.

Dylan William (2009) skiller i tillegg mellom vurdering for læring og formativ vurdering. «The term «assessment for learning» speaks about the purpose of the assessment, while the term «formative assessment» speaks about the function it actually serves» (William 2009: 9). Det vil si at formålet med mye av vurderingen som foregår i skolen kan være tenkt å ha en læringsfremmende effekt, men at den i praksis ikke har det. Slik kan det gjerne sies å være med den tradisjonelle vurderingen av elevers tentamensbesvarelser. Intensjonen er at vurderingen skal føre til mer læring. I praksis trenger den ikke å gjøre det. Vurderingen har en formativ intensjon, men kan i praksis få en summativ funksjon.

Slemmen skiller også mellom sluttvurdering og summativ vurdering. Når man gjør en vurdering av læring er formålet å «gi en beskrivelse av elevens kompetanse på et gitt tidspunkt» (Slemmen 2010: 77). Slemmen lister opp periodevurderinger, lokale prøver og heldagsprøver som eksempler på vurdering av læring. Hun sier da at en heldagsprøve er en sluttvurdering som gir en beskrivelse av elevens kompetanse på det gitte tidspunktet. Informasjonen resultatet gir oss kan for eksempel brukes til å sette standpunkt karakter på eleven. Slemmen sier likevel at det ikke kan settes likhetstegn mellom sluttvurdering og summativ vurdering. De nevnte heldagsprøvene kan også ses på som en del av undervisvurderingen, og slik fungere formativt. Per definisjon er det bare standpunkt- og eksamens karakterer som er sluttvurdering i grunnskolen. Om vurderingen som gis på sluttproduktet kan være læringsfremmende avhenger derfor av formen og hvordan det jobbes videre. Disse prøvene kan for eksempel fungere som en kartlegging, og de kan blant annet danne grunnlag for tilpasset opplæring videre. Den tradisjonelle måten å vurdere tentamen på kan ut fra dette sies å være en sluttvurdering, men med et formativt formål. Å nå et slikt formål kan være vanskelig ut fra det jeg tidligere har skrevet. Om vurderingen kommer sammen med en karakter vil det være kontraproduktivt, og om elevene oppfatter besvarelsen som et ferdig sluttprodukt vil det være vanskelig å overføre tilbakemeldingene til neste skrivesituasjon.

Selv om de ulike begrepene defineres ulikt kan lærere ha ulike oppfatninger av vurderingens formål. I *Vurderingskompetanse i skolen* (2016) skriver Fjørtoft og Sandvik at «flere vurderingspraksiser vil kunne forstås både som formative og summative, alt etter øyet som ser» (2016: 28). Fjørtoft og Sandvik sier også at de to vurderingsbegrepene ikke må stilles opp mot hverandre. I skolen skal det gjøres vurderinger av begge slag, og fokuset på formativ vurdering «bør ikke føre til at summativ vurdering blir ansett som generelt skadelig eller læringshemmende» (Fjørtoft og Sandvik 2016:30). I følge dem kan også summativ vurdering støtte læring og må også ses på som et potensielt pedagogisk verktøy.

2.5 Sosiokulturelt læringssyn

Elevene i klasserommet er i kontinuerlig utvikling. Denne utviklingen foregår i ulik hastighet, og elever vil alltid være på ulikt faglig nivå. Skal læreren gi gode framovermeldinger må hun være bevisst hvilket nivå hver enkelt elev befinner seg på. Den russiske psykologen Vygotsky bruker begrepet *den aktuelle sone* om det nivået elevens innsikt befinner seg på i øyeblikket (Engh 2011: 41). Utenfor den aktuelle sonen ligger elevens lærings- og utviklingspotensial, det Vygotsky kaller den proksimale sonen. I den proksimale sonen er det kunnskap og

ferdigheter eleven ennå ikke har tilegnet seg, men som hun for øyeblikket har potensiale til å klare. Om lærerens veiledning er tilpasset elevens nivå, vil det forekomme læring. Det vil si at den sosiale konteksten mennesket befinner seg i er avgjørende for læreprosessen. Læreren må bygge kunnskapsstillaset eleven klatrer oppover i.

Vygotskys sosiokulturelle læringssyn sier altså noe om hvordan vurdering i skolen bør foregå. Vurderingen læreren gjør av elevens arbeid bør føre til læring. Det vil si at tilbakemeldingene er tilpasset den enkeltes nivå ved at den fører eleven ut i nærmeste utviklingszone, den proksimale sonen. «Det er i samspill med og under veiledning fra noen som kan og vet mer, at barnet får de begreper og oppfatninger som gjør det i stand til å gjøre de nødvendige sprangene i sin tenkning, som frigjør det fra ytre kontroll» (Imsen 1998: 165). Det eleven klarer med hjelp i dag, klarer hun alene i morgen.

En formativ vurderingspraksis hvor målet er at elevene tar nye steg framover med hjelp fra læreren stemmer overens med dette sosiokulturelle læringssynet.

2.6 Hvorfor bruke tid på arbeid med vurdering for læring?

De siste årene har det vært et økt fokus på vurdering for læring i norsk skole. I 2010 ble den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* startet med mål om at «skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål» (Utdanningsdirektoratet 2015). Grunnlagsdokumentet slår fast at bakgrunnen for satsingen har utgangspunkt i internasjonale studier som viser at «vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære» (Utdanningsdirektoratet 2014). Siden oppstarten har over 300 kommuner og alle fylkeskommuner deltatt i satsingen. I 2013 ble det bestemt å videreføre satsingen fram til 2017. Bakgrunnen for denne satsingen er basert på forskning om vurdering.

Paul Black og Dylan William beskriver formativ vurdering som «the heart of effective learning» (Black og William 1998: 2). Forskningen deres viser at effekten av denne form for vurdering er betydelig. Resultatene er uavhengig av alderstrinn, fagfelt og nasjonalitet. (William 2009). Dette gir større effekt enn det meste som er forsøkt innen skolesektoren for økt læring hos elevene. Godt arbeid med formativ vurdering har mer å si enn klassestørrelse, organisering av sammensetting av klasser og bruk av digitale hjelpemidler. William (2009) hevder at det har mer å si hvilket klasserom eleven tilhører, enn hvilken skole. Det som har

mest å si for elevens læring er nemlig det som skjer i klasserommet, og det kan være varierende innad på en og samme skole. «Children fortunate enough to be in the most effective classrooms will learn in six months what students in an average classroom learn in a year. And the children in the least effective classrooms will take two years to learn the same amount of material». (William 2009: 4). Det som har mest å si for elevens læring er vurderingspraksisen til læreren. Også kostnadmessig argumenterer William for å investere i formativ vurdering. Denne typen vurdering kan generere «as much as eight extra months of learning per year at a cost of only around £2000 per classroom» (William 2009: 7). Dette er tjue ganger mer kostnadseffektivt enn å redusere klassestørrelsen.

I en rapport fra Høgskolen i Hedmark (2014) understrekes også viktigheten av respons. De deltakende elevene i undersøkelsen, som ble gjort i fagene matematikk og norsk, bekreftet at «lærerens vurderingspraksis har stor betydning for deres læring. Lærerens feedback var til hjelp i videre arbeid» (Gloppen, Dobson, Andersen, Christiansen og Sofienlund 2014: 64). En forutsetning for den positive effekten var at elevene opplevde tilbakemeldingene som meningsfulle og forståelige. Når elevene opplevde responsen slik fungerte den motiverende. «Underveisvurdering var med på å motivere dem til å gjøre oppgavene bedre, og arbeide videre i faget» (Gloppen et al. 2014: 65). Undersøkelsen denne rapporten omhandler viser også at sosiokulturelle forhold kan være viktig for motivasjon og læring. Læringsmiljøet i klassen og elevens relasjon til læreren kan også påvirke effekten av underveisvurderingen. Rapporten konkluderer videre med at motivasjonen for læring også påvirkes av graden av elevmedvirkning. Får eleven delta i aktiv dialog om egen læring fremmes motivasjonen.

2.7 Hva kjennetegner funksjonell respons?

I artikkelen *Fem teser for funksjonell respons på elevtekster* baserer Kvithyld og Aasen (2011) seg på ulike studier om respons på elevtekster. De har så systematisert sine funn slik artikkelens tittel sier.

Når vi skriver utenfor skolen har vi alltid et formål. Vi skriver for å søke jobb, vi skriver for å fortelle om ferien vår, vi skriver for å klage på kommunens vedtak eller vi skriver for å oppdatere status på Facebook. På skolen skriver elevene gjerne fordi læreren sier de skal gjøre det. Da kan det være vanskelig å motivere seg for skriving. Det kan oppleves formålsløst. For at respons skal virke læringsfremmende er det i følge Kvithyld og Aasen viktig at eleven vet hvorfor hun skal skrive teksten, hva den skal brukes til, hvem som skal lese den og hvordan

den skal vurderes. Det er viktig at «responsgiver og elev har en felles forståelse for formålet med akkurat denne teksten» (Kvithyld og Aasen 2011: 10). Dette støttes også av Sadler (1989) som sier at om elevene skal bevege seg i retning av å bli selvregulerte skrivere, må de vite hva som kjennetegner høy kvalitet på en oppgave. Med en slik felles forståelse som utgangspunkt kan man så se på faktorene som bidrar til funksjonell respons.

Responsen må gis underveis i skriveprosessen. I følge Kvithyld og Aasen er dette noe det aller meste av forskningslitteraturen er enige om. Responsen på elevtekster må komme mens eleven er i læringsprosessen. Får eleven respons når teksten er ferdig skrevet, er læringseffekten minimal. Elever flest vil ha vanskeligheter med å overføre tilbakemeldinger på et sluttprodukt til neste skrivesituasjon. Tilbakemeldingene er så tett knyttet til gjeldende tekst, at det er vanskelig for eleven å generalisere disse. I følge Dysthe og Hertzberg (2009) er 90 % av tilbakemeldingene som gis elevene knyttet til selve oppgaven. Det fører til at responsen som gis først og fremst kan knyttes til den ene oppgaven, og at disse tilbakemeldingene er så spesifikke at de ikke kan overføres til senere tekstskriving. Kommer derimot tilbakemeldingene underveis gir det eleven mulighet til å revidere den aktuelle teksten. Det vil «føre til at den aktuelle teksten blir bedre, det vil gi en opplevelse av mestring, og derigjennom bidra til utvikling av skrivekompetanse man kan ta med seg inn i neste skrivesituasjon» (Kvithyld og Aasen 2011: 12). Et viktig aspekt ved å gi respons underveis er at det gir eleven selv mulighet til å lære seg å revidere egne tekster. Når eleven blir vant med å få respons, lærer eleven seg samtidig hvordan man jobber med en tekst for å utvikle denne. Etter hvert vil eleven kunne gjøre mer av dette arbeidet på egen hånd. Å gi respons på et ferdig produkt har liten læringseffekt. «Forskning har vist at slik overføring fra ein skrivesituasjon til ein annan skjer i liten grad, sjølv hos vaksne – tilbakemeldinga må kome undervegs dersom elevane skal ha nytte av ho» (Dysthe og Hertzberg 2009:26). Det er også essensielt at det blir stilt krav om at teksten omarbeides for at eleven skal ha læringsutbytte av responsen.

Som nevnt kan en norsklærers tilbakemelding på elevenes tentamen være av det utfyllende slaget. Kvithylds og Aasens andre tese handler om nettopp dette. Responsen må være selektiv. Som norsklærer ønsker vi gjerne å kommentere alt som hindrer teksten fra å være perfekt. Vi vil kommentere alt fra tegnsetting, via bøyning av substantiv til struktur og innhold. Vi ønsker å gi eleven hele diagnosen. Dette er en dårlig strategi, og man må heller gi elevene en tilpasset medisin. «Den gode tilbakemeldingen hjelper eleven å tette gapet mellom det nivået eleven er

på og det nivået han skal opp på, noe som også innebærer at det har liten hensikt å fokusere på områder der eleven er langt unna å nå målet» (Kvithyld og Aasen 2011: 12). Responsen som gis må være begrenset, tydelig og innenfor elevens proksimale sone.

Kvithylds og Aasens tredje tese sier at det må være en dialog mellom skriver og responsgiver. En dialog vil i større grad fortelle oss hvor eleven er i sin skriveutvikling. Hvordan eleven snakker om egen tekst vil gi informasjon om elevens bevissthet rundt egen skriving. I tillegg vil en dialog i større grad få eleven selv til å reflektere over egen skriving. Det å gå i dialog om teksten innebærer også at det ikke er læreren som har fasiten på hvordan denne teksten skal skrives. Læreren bør ikke ta kontroll over teksten, men heller hjelpe eleven til å få fram og slutføre sitt eget prosjekt. Da må læreren stille spørsmål som åpner for at elevene får løftet fram sine tanker. Slik tradisjonell vurdering av tentamen foregår er det ingen dialog mellom lærer og elev. Da er det en enveis-kommunikasjon hvor læreren sitter med fasiten på hvordan teksten burde vært skrevet. Eleven kommer ikke til orde med sine tanker og refleksjoner om sitt eget produkt. Eleven får ikke mulighet til å forklare hva som er tenkt om intensjonen med besvarelsen.

Tese fire sier at respons må motivere for revidering av teksten. Kvithyld og Aasen understreker hvor viktig det er at elevene har en forståelse for at skriving er en prosess. Videre må både lærere og elever sammen «innarbeide en distinksjon mellom formativ og summativ vurdering» (Kvithyld og Aasen 2011: 13). Nåværende tentamensordning legger ikke opp til at skrivingen er en prosess. Den legger også opp til en uheldig sammenblanding av formativ og summativ vurdering. Elevene får sin besvarelse tilbake med grundige kommentarer.

Kommentarer som har et formativt preg, men som i praksis kan bli en summativ sluttvurdering. Formålet med kommentarene er at de skal kunne overføres til neste skrivesituasjon og slik utvikle elevens skriveferdigheter. For elever flest vil likevel disse kommentarene så sterkt knyttes til gjeldende tekst at det blir vanskelig å generalisere dem. Når elevene også får en karakter sammen med kommentarene vil denne ofte ta fokuset vekk fra de formative kommentarene.

Skal kommentarene oppleves motiverende må man også ha fokus på kvalitetstrekk ved teksten. Om man bare legger fram det som kan forbedres kan eleven få en opplevelse av at «ingenting er bra». Vet eleven hva som er bra med teksten er det lettere å motivere seg for å jobbe videre med det som kan utbedres.

Den siste tesen sier at respons må være forståelig og læringsfremmende. Undersøkelser Kvithyld og Aasen viser til sier at elevene ofte ikke forstår tilbakemeldingene de får på tekstene sine. Da blir det naturlig nok vanskelig å nyttiggjøre seg av dem. Et viktig prinsipp blir derfor at kommentaren er konkret, «og at eleven gis mulighet til å bearbeide teksten» (Kvithyld og Aasen 2011: 14). De viser også til undersøkelser som sier at mye av responsarbeidet som gjøres handler om det formelle i teksten, som retting av tegnsetting og skrivefeil. Dette er verken hensiktsmessig eller læringsfremmende, så fremt teksten ikke blir revidert. En viktig faktor er viktigheten av å utvikle et metaspråk i klassen. Dette handler om å ha samtaler om skriving i klasserommet. For å utvikle et språk om skriving må man vise fram tekster og diskutere disse. Da blir det også lettere for eleven å forstå respons som blir gitt til egne tekster.

2.8 Hvorfor bør eleven selv involveres?

Det er lovfestet at elevene skal vurdere seg selv i læringsprosessen. Forskriften til Opplæringsloven (§ 3-12) er tydelig på hva formålet med egenvurdering er:

«Egenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med egenvurderinga er at eleven (...) reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven (...) skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling».

I tillegg er et av kompetansemålene i norskfaget tydelig om egenvurdering. Eleven skal «planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet 2013: 9).

Jeg spør om en endring i vurderingspraksis fører til bedre skriveferdigheter hos elevene. I tillegg til det som direkte har med teksten å gjøre må en god skriver evne å se på egen tekst med et kritisk blikk, vurdere og redigere denne. Derfor er utviklingen av evnen til egenvurdering sentralt når det er snakk om utvikling av skriveferdigheter.

Egenvurdering bør ha en sentral plass i arbeid med formativ vurdering. Det er det flere årsaker til. Når elevene vurderer seg selv får de trening i å se eget arbeid i lys av de faglige målene som er satt. Engh (2011) refererer til en undersøkelse gjort i England som viser at det stimulerte metakognitiv tenking når de underveis i arbeidet hadde faglige rettesnorer som fortalte i hvilken grad de var på rett vei. Et resultat av dette var at elevene ble flinkere til å planlegge det videre arbeidet. Engh skriver at egenvurdering og hverandrevurdering kan ha

samme effekt. Å lykkes med dette arbeidet krever riktignok en grundig opplæring. Elevene må lære seg å gi konstruktive tilbakemeldinger som skaper motivasjon for videre arbeid.

Therese Nerheim Hopfenbeck skriver om egenvurdering i artikkelen *Vurdering og selvregulert læring* som stod på trykk i *Bedre Skole* nummer 4 i 2011. Hun skriver at det er en nær forbindelse mellom elevdeltakelse og motivasjon og læring. Elever som opplever å få delta er mer motiverte og lærer mer. Hopfenbeck skriver at å drive egenvurdering er en del av det å være selvregulert, som hun framhever som et overordnet mål for elevene. «Elever som er selvregulerte, arbeider naturlig med tilbakemeldingene de får fra lærere, og motiverer seg gjennom dette til å gjennomføre og overvåke i hvilken grad de har nådd målene de har satt seg gjennom selvurdering» (Hopfenbeck 2011: 26). Samtidig som hun peker på den positive effekten av egenvurdering, skriver hun at det er en praksis det er vanskelig å gjennomføre. Det krever at elevene kan ta et steg tilbake og reflektere over eget arbeid, for så å gå tilbake til arbeidet. Hopfenbeck viser også til en undersøkelse gjort i norsk skole om elevmedvirkning. Denne viser at jo høyere opp i trinn man kommer, i mindre grad opplever elevene at de får medvirke. Også Sadler (1989) holder fram *self-monitoring*, eller selvregulering, som et overordnet mål for skolearbeid. Dette henger sammen med at det å regulere og styre sine egne læringsprosesser er en egenskap elevene vil få bruk for også på andre områder i livet.

Inger Johanne Alsaker skriver om egenvurdering i sin masteroppgave om *norsklæreres vurdering i skriftlig på ungdomsskolen*. Her har hun sett på hvordan norsklærere vurderer tekster, og i hvilken grad dette øker eleven sin skrivekompetanse. Noe av det hun har funnet ut samsvarer med det Hopfenbeck skriver i sin artikkel. I konklusjonen skriver Alsaker at «lærere må ha mer fokus på og utvikle bedre forståelse for hvorfor det er viktig med elevinvolvering i eget arbeid for å prøve å få elevene til å nærme seg selvreguleringsnivået. Derfor bør videre opplæring av lærere dreie seg om god bruk av egenvurdering og medelevvurdering i læringsarbeidet» (Alsaker 2015: 60).

En annen grunn til at elevene selv bør involveres i vurderingen av egne tekster er at det da foregår en dypere læring. «Dypere læringsprosesser finner sted når elevene selv er med, i dialog med læreren og andre, om hva de kan og hva som er nødvendige tiltak de må gripe fatt i for å komme videre» (Sadler 1998, her referert fra Smith 2009).

2.9 Hvordan bør responsen gis?

«Feedback is information provided by an agent regarding aspects of one`s performance or understanding» (Hattie og Timperley 2007:81) er John Hatties og Helen Timperleys

definisjon på respons. De understreker at respons er en av de faktorene som har mest å si for elevenes læring. For at tilbakemeldinger skal være effektive må de gi svar på tre spørsmål. Disse spørsmålene må stilles av en lærer eller av eleven selv. En elev vil nok ikke naturlig stille seg selv disse spørsmålene. Men et mål for opplæringen er at elevene skal bli selvregulerte og være med å styre sin egen læreprosess. Spørsmålene som krever svar er:

1. Hvor skal jeg?
2. Hvor er jeg i forhold til målet?
3. Hva må jeg gjøre videre for å nå målet?

Det første spørsmålet tydeliggjør at det må være et mål for læringsprosessen. Uten et mål for arbeidet kan heller ikke spørsmål to og tre besvares. Disse spørsmålene handler om det Hattie og Timperley beskriver som «feed up», «feed back» og «feed forward». Hvor effektive svarene på disse spørsmålene er, avhenger av hvilket nivå de blir gitt på. I følge Hattie og Timperley kan de nemlig besvares på fire nivå. Tilbakemeldingene kan gis på oppgavenivå som handler om hvordan eleven kan utbedre den aktuelle oppgaven. De kan gis på prosessnivå som handler om de underliggende prosessene i arbeidet. De kan gis på selvreguleringsnivå, som handler om hvordan eleven styrer sin egen læreprosess og til slutt på personnivå, som er respons knyttet til selve eleven og ikke til produkt eller prosess. Hovedformålet med tilbakemeldingene er å tette gapet mellom elevens nåværende nivå og ønsket nivå.

En ideell læringssituasjon oppstår når både lærer og elever i prosessen stiller seg de tre nevnte spørsmålene; «hvor skal jeg?», «hvor langt er jeg kommet?» og «hva må jeg gjøre videre for å nå målet?».

Målet for arbeidet må være spesifikt. Elevene må vite hvor de skal, og hva som kreves for å komme dit. Det må være tydeliggjort hva som forventes av eleven. Da kan de selv, sammen med læreren, peile ut kursen og om nødvendig justere denne underveis. Det er vanskelig å redusere gapet om målene er for vagt formulerte. Om målene er vage vil det i det hele tatt være vanskelig å se gapet mellom eksisterende og ønsket nivå. Videre er det viktig at tilbakemeldingene er direkte knyttet til målet for oppgaven.

Hattie og Timperley skriver at responsen som gis altfor ofte er irrelevant og ikke knyttet til kriterier for måloppnåelse. Om målet for en skriveoppgave i norsk er å skrive en argumenterende tekst, kan tilbakemeldinger på rettskriving og tekstlengde sies å være på

siden av oppgavens formål. En annen viktig faktor er at elevene har eierskap til de satte målene. Da vil responsarbeidet være mer effektivt. I følge Hattie og Timperley kan modellering føre til økt eierskap. (Kanfer 1985, her referert fra Hattie og Timperley:89). Det vises her til et eksempel hvor en gruppe elever ble vist et produkt med høy kvalitet, og en annen gruppe ble vist et produkt med lav kvalitet. I etterkant ble elevene bedt om å sette mål for eget arbeid. Elevene som så produktet med høy kvalitet hadde helt tydelig høyere ambisjoner til oppgaven enn den andre gruppen. Ut fra modelltekster kan lærer og elever så i fellesskap diskutere og bli enige om kjennetegn på ulik grad av måloppnåelse.

Effektiv respons bør også si noe om hvor langt eleven er kommet på veien mot målet. Denne delen av responsen kan gi informasjon om hvor eleven er i forhold til en forventet standard, jamfør en modelltekst, eller på om eleven har lyktes eller ikke på spesifikke deler av oppgaven. I følge Hattie og Timperley fører dette spørsmålet ofte til en vurdering eller en testing av eleven, som om spørsmålet var hvor langt eleven kom på veien mot målet. Tanken bak spørsmålet er en annen. Formålet er å gi eleven informasjon om hvordan hun ligger an på veien mot målet. Som Kvithyld og Aasen skriver i en av sine teser er det viktig at eleven også får vite hva hun har fått til. Det motiverer for videre skriving. En vurdering av en ferdig tekst vil først og fremst si noe om hvor langt eleven *kom* i arbeidet mot målet.

Svaret på det tredje spørsmålet kan ofte være at elevene «må gjøre mer». Elevene kan bli bedt om å regne flere oppgaver eller skrive litt mer på teksten. Dette fører gjerne ikke til mer læring. Hattie og Timperley understreker viktigheten av at dette spørsmålet bør besvares med informasjon som kan føre til mer læring. Det kan være å gi elevene større utfordringer, å bidra til å gjøre elevene mer selvregulerte i egen læreprosess, gi elevene flere læringsstrategier, hjelpe eleven til en dypere forståelse og å gi dem informasjon om hva som er forstått og ikke. På en norsktentamen kan det bety å hjelpe eleven til å forstå hvilke deler av teksten som er mangelfull. Om eleven skriver en argumenterende tekst kan læreren for eksempel si at eleven bør utvide argumentasjonsrekkene sine. Denne formen for respons er av faktorene med størst effekt på elevs læring.

De tre spørsmålene er ikke isolerte, men må ses i sammenheng med hverandre. Det sentrale er at responsen bidrar til å tette gapet mellom eksisterende og ønsket nivå (Sadler 1989).

De tre nevnte spørsmålene kan i følge Hattie og Timperley besvares på ulike nivå. Hvor effektiv responsen er, avhenger av nivået den blir gitt på.

Respons på oppgavenivå vil si å gi tilbakemeldinger på hvordan en oppgave er besvart eller løst. Denne formen for respons er den mest vanlige og kalles korrektiv respons. Innholdet i denne formen for respons er tilbakemeldinger på hva som er rett og galt, og hva som mangler av innhold. Responsen bidrar til å bedre overfladiske ferdigheter, men kan ofte bare knyttes til den aktuelle oppgaven. Omtrent 90 % (Dysthe og Hertzberg 2009) av responsen som gis i klasserommet er på oppgavenivå. Det å gi respons på hva som er rett og galt kan føre til at elevene blir mer selvregulerte ved at de senere er bevisste på dette. Denne formen for respons er mest effektiv når den dreier seg om mangelfull tolkning, og ikke om manglende innhold. Om eleven mangler nødvendige ferdigheter de trenger for å lære, er mer instruksjon mer effektivt enn tilbakemeldinger på hva som mangler av innhold. Et problem med respons på dette nivået er at den ofte ikke er overførbart til andre oppgaver. For mye respons på oppgavenivå kan resultere i at elevene bare fokuserer på det umiddelbare målet og ikke på strategiene hun bruker for å nå målet.

Respons på prosessnivå vil si at læreren kommenterer de underliggende prosessene i arbeidet med ulike oppgaver. Respons på prosessnivå kan for eksempel handle om elevens innsats i læreprosessen. Det kan videre handle om å gi elevene en forståelse av hvordan læring foregår, slik at eleven selv kan sette i gang de nødvendige prosessene. Denne type respons kan knyttes til elevenes strategier for feilsøking, og strategier for videre arbeid etter funn av feil eller mangler. Hva gjør eleven når hun møter en hindring på veien mot målet? Hun må da skaffe seg en tilbakemelding i form av en strategi for å passere hinderet. Ved å stille spørsmål, gi hint eller vise en retning kan læreren da hjelpe eleven til å finne en slik strategi. Læreren hjelper eleven mot målet uten at han selv presenterer fasiten. Dette har stor effekt om det fører til at eleven mestrer mer utfordrende oppgaver, og ikke bare at eleven gjør flere oppgaver med lik vanskegrad. Dette krever at målet for læreprosessen er tydelig, utfordrende, men innen rekkevidde.

Respons på selvreguleringsnivå dreier seg om hvordan elevene er bevisste, styrer og regulerer sine handlinger mot læringsmålet. Om de selv kan avdekke feil og mangler i eget produkt, vil de selv kunne justere kursen på vei mot målet. Dette forutsetter at elevene vet hva som er målet. Det forutsetter også at de har lært strategier som kan hjelpe dem mot målet. Denne formen for respons er avhengig av at eleven har utviklet en viss grad autonomi, selvkontroll og selvdisciplin. Eleven må ha kjennskap til hvordan egen læring foregår, og evnen til å kontrollere egen læring. I tillegg må eleven vite hva som kjennetegner god og dårlig kvalitet, og kunne styre egen læringsprosess. Et av de viktigste aspektene ved respons på

selvregulering er å gi elevene ferdigheter i å bruke responsen til å utvikle evnen til egenvurdering. Et annet mål med denne type respons er å utvikle elevens vilje og evne til å søke og håndtere informasjon om eget arbeid. Dette forutsetter at eleven vet hva som kjennetegner god og mindre god kvalitet ved gjeldende produkt. Det er i følge Hattie og Timperley to hovedaspekt ved egenvurdering. Det handler om å bedømme seg selv, og det handler om styre seg selv i riktig retning. Førstnevnte vil si at eleven kan se tilbake og vurdere egne ferdigheter, delta i samtale om egen læring, samt inneha kognitive strategier for å overvåke egen læring. Det andre punktet handler om å planlegge, rette feil og justere kursen mot målet underveis. Det å søke hjelp er grunnleggende for læring. Den delen av responsen som er mest effektiv handler om elevens egenvurdering av arbeidet. Responsen fra læreren dreier seg da om hvordan eleven er bevisst sin egen læreprosess og i hvilken grad eleven klarer å justere kursen underveis.

Respons på personnivå er verdiløs med tanke på læringsprosessen. Typisk respons på dette nivået kan være «flink jente», «godt jobbet» eller «bra innsats». Denne type respons kan bare føre til læring om den fører til endringer i elevens innsats eller engasjement i forbindelse med læringsaktiviteter eller om de endrer strategier de bruker i sine forsøk på å forstå og løse oppgaven. Som oftest er denne type respons for diffus og for lite informativ til at den fører til økt læring. «En rekke studier har vist at for eksempel generell ros til personen har ingen eller negativ effekt på prestasjonen fordi den ikke gir informasjon om det som kan forandres» (Dysthe og Hertzberg 2009:37). Slik respons svarer ikke på noen av de tre nevnte spørsmålene. Derfor fører den heller ikke til læring. I tillegg kan slik respons flytte fokuset vekk fra oppgaven.

2.10 Lillesand-modellen – tentamen med læring

Det jeg her omtaler som Lillesand-modellen er omtalt på nettsiden til Skrivsesenteret.

Modellen er blant annet bygget på Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasens *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster* (2011) og blir presentert på ressursiden for skriveopplæring i skolen. På nettsiden presenteres praktisk informasjon og teorien bak modellen. Lillesand-modellen skiller seg fra den tradisjonelle måten å gjennomføre tentamen på. For det første strekker den seg over flere dager. For det andre, og det er det sentrale ved modellen, er det lagt inn en underveisvurdering av elevenes besvarelser. Det er denne modellen min arbeidsplass har tatt utgangspunkt i når vi forsøker en ny tentamensordning.

Første økt av tentamen foregår tidlig i uken og består av en skriveøkt på to til tre undervisningstimer. I tillegg til å besvare oppgaven, skal eleven vurdere sitt eget arbeid så langt, samt skrive en leserbestilling til den responsgivende læreren. Her skal eleven selv si noe om hva hun ønsker å få respons på. Sammen med de forhåndsgitte vurderingskriteriene skal denne bestillingen være utgangspunktet for den kommende samtalen mellom lærer og elev.

Deretter skal læreren gi elevene en underveisvurdering av besvarelsen. Dette er et arbeid som må fordeles over flere dager om man har en viss størrelse på elevgruppen. Hvor mye tid man totalt trenger, avhenger selvsagt av størrelsen på elevgruppen. De som har jobbet etter Lillesand-modellen foreslår å bruke 10-15 minutter per elev. Den foreslår videre at elevene fullfører skrivearbeidet to dager etter oppstart. Da har elevene både egen skriving og tilbakemeldingen friskt i minnet. Modellen gir også rom for å ha flere dager mellom skriveøktene. Da har man en større fleksibilitet i responsarbeidet. Det kan selvsagt være praktiske årsaker til å ha flere dager mellom disse øktene. Målet med samtalen er å hjelpe eleven videre i skrivingen sin. Resultatet bør derfor være noen konkrete framovermeldinger om hvordan eleven kan jobbe videre med besvarelsen. Det bør også komme fram hvilke styrker lærer ser i elevens tekst.

Disse meldingene bruker eleven så i sin slutføring av besvarelsen den andre skrive dagen. Etter fullført arbeid skal læreren med utgangspunkt i vurderingskriteriene gi besvarelsen en karakter og en kort sluttvurdering som bør kunne overføres til neste skrivesituasjon.

2.11 Framtidens skole

På oppdrag fra daværende regjering ble det i 2013 nedsatt et utvalg med oppdrag å se inn i fremtiden. Ludvigsenutvalget sitt oppdrag var å si noe om hva som er viktig for den norske skolen i tiden framover. Utvalgets arbeid resulterte i en rapport som ble overlevert regjeringen i juni 2015. Rapportens tittel er *Fremtidens skole*, og er ventet å prege skoleutviklingen i tiden framover. I rapportens kapittel *Undervisning og vurdering* sier utvalget noe om hvilken vurderingsform som bør prege framtidens skole. I innledningen til kapitlet skriver utvalget «at underveisvurdering er en viktig del av en undervisningspraksis som skal fremme elevenes læring» (NOU 2015:8). For at undervisningen skal føre til læring og utvikling må lærerne ha den riktige kompetansen. Vurderingskompetanse «vil være avgjørende for at undervisningen planlegges og gjennomføres på en god måte» (NOU 2015:8). Rapportens del om vurdering refererer blant annet til Hattie og Timperley. Rapporten sier at underveisvurdering er viktig

for tilrettelegging av elevenes progresjon. Lærerne må kunne tilpasse undervisningen sin og vektlegge innholdet i denne med utgangspunkt i elevenes forståelse og feiloppfatninger. I tillegg sier rapporten at tilbakemeldinger må gis hyppig, kort tid etter gjennomført arbeid, peke framover mot videre læring og fokusere på hva elevene bør jobbe med, og hvordan. Dette er i samsvar med Hatties og Timperleys forskning om effektiv respons.

Ludvigsenutvalget understreker også viktigheten av egenvurdering og elevdeltakelse i framtidens skole. Målet er metakognitive og selvregulerte elever. Elevene må utvikle bevissthet rundt hva de kan, hva hensikten med det de lærer er og rundt hvilke læringsstrategier som fungerer i de ulike fagene. Elevene må lære seg å styre sin egen læreprosess. Det krever i følge utvalget at elevene må «involveres i ulike faser av læringsprosessen, både i planlegging og vurdering av undervisningen, og i vurderingen av eget arbeid og egen kompetanse» (NOU 2015:8). Utvalget sier at egenvurdering må vektlegges i økende grad, og gjentar med det viktigheten av metakognisjon og selvregulert læring. Framtidens skole vil utvikle elever som vet hva de skal lære i de ulike fagene, vet hva som kjennetegner godt arbeid, vet hva de mestrer og som har et arsenal av strategier til bruk for å lære mer. Framtidens skole vil ha elever som styrer sine egne læringsprosesser og som har en aktiv rolle i undervisningen.

Ny læreplan er planlagt i 2020. Med den vurderingsvinden som blåser over skole-Norge nå, er det ingen grunn til å tro at vurdering for læring blir mindre viktig i tiden framover.

2.12 Hvorfor forske videre?

Forskningen er altså tydelig på at vurdering har en positiv effekt på elevers læring, men avhengig av hvordan vurderingen foregår. På hvilken måte denne type vurderingsarbeid positivt påvirker elevenes skriveferdigheter i norskfaget har jeg ikke funnet svar på. Jeg ønsker derfor å finne ut om, og eventuelt hvorfor, det forskningen hevder stemmer i praksis, og se på hvordan dette kan føre til endringer i skriveferdighetene i norskfaget hos elever på ungdomstrinnet. For å finne ut av dette vil jeg intervju noen av de sentrale deltagerne i læringsprosessen, nemlig elevene. I tillegg vil jeg se på responsen som blir gitt og hvordan elevene nyttiggjør seg denne i sitt arbeid med tentamensskrivning. Som et aksjonsforskningsprosjekt vil det innebære at deltagerne har liten erfaring med denne måten å jobbe med tentamen på. Prosjektet handler om å utforske på hvilken måte endring i praksis kan forandre læringsprosessen. Resultatene vil derfor ikke kunne generaliseres. De vil likevel

kunne si noe om hvilke aspekt ved elevenes skriveferdigheter som utvikles i starten av en slik endringsprosess.

Fokuset på vurdering for læring (VfL) er for tiden høyt i skolen. Likevel er det «lite forskning på hvordan denne satsingen manifesterer seg i praksis, og spesielt med hensyn til VfL i norskfaget» (Eriksen 2017: 1). Bueie (2015) oppsummerer eksisterende forskning på området, og slår fast at forskning på vurdering av skriving er et av de minst utforskede områdene i internasjonal skriveforskning. Antall undersøkelser hvor elevers og studenters oppfatning av lærers tilbakemeldinger er økende, men de eksisterende er i hovedsak gjort i høyere utdanning (Bueie 2016). Bueie (2015) viser også til vurderingsforskere som peker på et behov for studier med et elevperspektiv hvor det blir undersøkt hvordan elever forstår og bruker tilbakemeldinger. Selv om denne oppgaven ikke har som mål å bidra på internasjonalt nivå, er likevel håpet at den kan gi et innblikk i vurderingspraksisen, og effekten av denne, på en middels stor, norsk ungdomsskole.

3.0 Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har samlet inn datamaterialet mitt. For å finne svar på problemstillingen min kom jeg fram til at en kombinasjon av å intervjuere elever og analysere deres tekster i lys av responsen de hadde fått var hensiktsmessig som metode. Ved å intervjuere elever ville jeg kunne få svar på hvordan de opplevde denne måten å jobbe på. Elevenes beskrivelse av skriveprosessen og den gitte responsen kunne gi svar på om de selv opplevde at skriveferdighetene ble forbedret. Ved å se på elevtekstene før og etter respons kunne jeg dessuten få svar på om elevene nyttiggjorde seg responsen, og om metoden førte til bedring av bestemte deler av teksten.

De gjennomførte intervjuene var semistrukturerte. Det vil si at spørsmålene var planlagte og nedskrevne i en intervjuguide, men med åpning for at intervjuene kunne ta andre retninger om det falt seg naturlig i intervjusituasjonen. I tillegg til å studere elevtekstene har jeg ved å være tilstede under respons-samtalene også fått tilgang til responsen som ble gitt.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Jeg har valgt å fokusere på elevenes opplevelse av denne vurderingsprosessen. Opplever de at denne modellen fører til bedre læring, og i så fall hvordan? Forskningen jeg har vist til hevder at vurdering er viktig for elevenes læring, men sier ikke noe om hvordan den påvirker elevenes skriftlige ferdigheter i norskfaget. Som den mest sentrale aktøren i læreprosessen var det derfor interessant å få elevens eget syn på dette. Ved å analysere elevenes besvarelser i lys av den gitte responsen kunne jeg også observere, registrere og si noe om hvilke deler av teksten og skriveprosessen som ble utviklet.

Å finne tallfestede svar på problemstillingen min var vanskelig. Å måle skriveferdigheter med tall er riktignok noe som gjøres i skolen ved at lærerne bedømmer kvaliteten på elevenes skriftlige arbeid med karakterer. Men for å finne ut om det faglige nivået bedrer seg av endringen krever undersøkelser som går over lenger tid enn omfanget av denne oppgaven tillater. Da kunne vi jobbet i tråd med denne metoden i en lengre periode, for så å sammenligne elevenes karakterer før og etter metodeendringen. For å kunne svare på problemstillingen min innenfor denne oppgavens rammer, var derfor en kvalitativ tilnærming nødvendig. Ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervju fikk jeg innsikt i elevenes opplevelser av å ha tentamen med underveisvurdering. Det kunne igjen si noe om metoden har ført til at skriveferdighetene har forbedret seg. Ved å observere hvordan elevene

nyttiggjorde seg responsen kunne jeg sammenligne om det elevene sa stemte overens med det de faktisk gjorde.

Noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning er at man har stor tillit til informantene, og at ny kunnskap oppstår basert på analysene av det de uttaler om emnet. Målet med den fenomenologiske metoden som kjennetegner den kvalitative forskningen «er å nå frem til en undersøkelse av essenser – fenomenenes vesen – ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke deres allmenne vesen» (Kvale og Brinkmann 2015: 45).

3.2 Metodisk tilnærming - aksjonsforskning

«Action researchers explore a practical problem with an aim toward developing a solution to a problem» (Cresswell 2014: 608). Slik forklarer Cresswell formålet med aksjonsforskning. Aksjonsforskning handler om å se på egen praksis med et kritisk blikk, gjøre en endring og vurdere om endringen har gjort egen praksis bedre. I aksjonsforskning deltar forskeren «aktivt med forandrende inngrep i det studerte feltet» (Steen-Olsen og Postholm 2009:18). Målet er å reflektere over egen praksis, og å utvikle denne til det bedre. Cresswell skiller mellom to ulike typer aksjonsforskning; *practical action research (PAR)* og *participatory research*. Det er den førstnevnte typen som er relevant i dette tilfellet. I følge Cresswell brukes PAR når “teachers seek to research problems in their own classrooms so that they can improve their student’s learning and their own professional performance” (Cresswell 2009: 611). Dette er nettopp hovedpoenget med mitt prosjekt. Jeg ønsket å finne ut om det forskningen hevder er riktig, og om, og eventuelt hvordan, en endring av vurderingspraksis av tentamen i norskfaget på min arbeidsplass kunne påvirke elevenes skriveferdigheter i norskfaget. Om tentamensmodellen som er i tråd med det forskningen anbefaler viser seg å fungere, vil fagteamet vurdere om metoden skal implementeres på vår skole. Aksjonsforskning kan gjennomføres av enkeltlærere eller av team av lærere på en skole eller i et distrikt. I dette tilfellet er alle norsklærerne på skolen involvert. For at et slikt endringsarbeid skal fungere må det ha sitt utgangspunkt i et ønske om forandring hos de involverte lærerne. Som nevnt i kapittel 1.1 kom forsøket på min skole i gang på initiativ fra lærerne som ønsket en endring i tentamensformen. Videre handler arbeidet om «å analysere nåværende situasjon, skissere ønsket situasjon, og planlegge aksjoner/tiltak for å nå målene» (Steen-Olsen og Postholm 2009: 19). Cresswell viser til Mills (2011) sin modell for hvordan man gjennomfører et aksjonsforskningsprosjekt. Modellen heter *the dialectic action research spiral*. Den viser at et slikt arbeid starter med å identifisere et fokusområde, deretter innhente data, analysere og

tolke data, og så utvikle en plan for aksjonen. Modellen er spiralformet fordi det underveis i prosessen vil være en pendling mellom de ulike delene.

Tentamensmodellen ble utprøvd første gang på min arbeidsplass høsten 2016. Prosessen ble så evaluert av de involverte lærerne og skolens ledelse. Tilbakemeldingene var i stor grad positive, og det ble bestemt at tentamen skulle gjennomføres på lik måte våren 2017. Slik har det foregått, og foregår, en pendling mellom de ulike momentene i aksjonsforskningsspiralen.

Steen-Olsen og Postholm understreker viktigheten av refleksjon og refleksivitet i aksjonsforskning. «Lærerens metodiske kompetanse kan stå i fare for å bli en innøvd vane eller rutine dersom læreren ikke reflekterer over metoder, mål og hjelpemidler» (Postholm 2007, her referert fra Steen-Olsen og Postholm 2009:22). Det er ikke lett i en travle hverdag å se sin egen praksis i fugleperspektiv. Mye av det vi gjør, gjør vi gjerne av gammel vane. Rutiner gjør oss trygge, og det kan være en nødvendighet i den travle skolehverdagen. Vaner og rutiner kan i høyeste grad fungere utmerket, men det er likevel viktig å reflektere over egen praksis. Da må vi våge å bevege oss bort fra de trygge rutinene våre og reflektere over det vi gjør. Vi må se bakover på det vi har gjort, men samtidig løfte blikket framover mot nye mål og muligheter. Det som virker nytt og krevende i dag, kan være den gode og velfungerende rutinen i morgen. Samtidig er det viktig å ha et kritisk blikk på endringer i arbeidshverdagen. I skolen dukker det ofte opp nye prosjekter og satsingsområder, og ikke alle endringer oppleves like nyttige. Derfor er det viktig å være sikker på at eventuelle endringer har positive effekter. Dette prosjektet vil således være et bidrag til slik kunnskap.

«Refleksivitet er en form for kritisk selvvurdering i form av evnen til å speile og korrigere egne tanker, verdier og handlinger» (Steen-Olsen og Postholm 2009: 23). Refleksivitet handler om å se på egen forskning med et kritisk blikk. Forskeren kan ikke overse eventuelle tvetydigheter, motstand mot prosjektet eller det faktum at egen virkelighetsoppfatning blir satt på prøve. For at et aksjonsforskningsprosjekt skal være troverdig kreves stor grad av åpenhet, ærlighet og refleksivitet. Som forkjemper for å prøve ut denne metoden hadde jeg naturlig nok tanker om at den ville være positiv for elevens læring. Derfor var det særdeles viktig at jeg ikke lot disse tankene prege forskningen jeg gjorde. Derimot måtte jeg være åpen for at mine fordommer ble utfordret. Uansett var det viktig med en gjennomsiktig og åpen prosess. Når det gjøres endringer i innarbeidede rutiner vil en ofte møte motstand. Så også i dette tilfellet. Som nevnt var det ønske fra fagteamet i norsk å prøve ut denne modellen. I den

sammenhengen skal det også sies at ikke alle lærerne i utgangspunktet var utelukkende positive til å gjennomføre endringen. Noen av lærerne som var kritiske til metoden er blant dem som har gitt respons til elevene i mine undersøkelser. Likevel var det et flertall, inkludert meg selv, som ønsket å endre praksisen.

3.2.1 Innsamling av data i aksjonsforskning

I et prosjekt som dette var det relevant å samle data fra de involverte elevene. I følge Cresswell er det ingen «oppskrift» på hvordan man innhenter data i arbeid med aksjonsforskning. «Your choices are to collect quantitative or qualitative data, or both» (Cresswell 2009: 621). Med tanke på spørsmålene jeg søkte svar på mente jeg som nevnt at intervju var en hensiktsmessig metode å innhente data på. Jeg søkte å få svar på hva elevene tenkte om responsen de mottok og dens effekt på egen skriving. Denne informasjonen kunne jeg best få ved å gjennomføre semistrukturerte forskningsintervju. I følge Brinkmann og Kvale søker denne type intervju «å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (Kvale og Brinkmann 2015: 20). Intervjupersonene ville da bidra til å skape mening og forståelse rundt denne måten å jobbe med tentamen på. Å gjøre rede for erfaringer, opplevelser og meninger gjøres etter mitt skjønn best i et intervju, heller enn via spørreskjema. Selv om jeg ved gjennomføring av en kvantitativ spørreundersøkelse ville hatt et bredere utvalg, er jeg redd det ville hindret deltakerne i å få fram sine opplevelser nyansert og presist nok. Med et slikt tema så jeg også at det kunne bli viktig å komme med oppfølgingsspørsmål til intervjupersonene.

Aksjonsforskningen bygger på et sosialkonstruktivistisk og fenomenologisk kunnskapssyn. Ifølge Deweys konstruktivisme «forstås læring som en endring i personen som erfarer» (Postholm 2013: 69). Dette er i tråd med Vygotskijs sosiokulturelle teori som hevder at «læring skjer med utgangspunkt i sosial aktivitet» (Postholm 2013: 69). Det vil si at kunnskap ikke er noe pre-eksisterende, men noe som oppstår i et sosialt samspill. Dette samsvarer med det Kvale og Brinkmann (2015) skriver om reisendemetaforen. De beskriver en intervjuer som reiser gjennom landskapet og snakker med mennesker han treffer på veien. Den reisende utforsker ulike deler av landet, stiller spørsmål og ber befolkningen fortelle historier. Slik kan reisen føre til mer eller ny kunnskap. Kunnskap blir til gjennom dialog. I dialogen mellom forsker og intervjuperson vil kunnskap om effekten av underveisvurdering i norskfaget vokse fram. Som motsetning beskrives gruvearbeidermetaforen. Da forstås kunnskap som noe pre-eksisterende som er der, men som venter på å bli gravd fram.

3.3 Kvalitativ intervjuundersøkelse

I dette arbeidet var en kvalitativ intervjuundersøkelse hensiktsmessig. Kvalitative intervju er basert på en fenomenologisk tilnærming. Det vil si at forskeren søker å «forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter»(Kvale 2015: 45). Gjennom semistrukturerte livsverdenintervjuer med et representativt utvalg av elever fikk jeg tilgang til elevenes livsverden og der igjen kunnskap om elevenes opplevelse av denne måten å jobbe med tekst på. Slik ville jeg kunne få svar på om endringen i praksis har vært positiv.

Til intervjuet laget jeg en intervjuguide med en del spørsmål. Spørsmålene var inndelt i ulike kategorier som jeg mente kunne bidra til å gi svar på problemstillingen min. I intervjuguiden hadde jeg derfor spørsmål som omhandlet klassen og læringsmiljøet, skriving som prosess, selvregulering, motivasjon, tekstoppbygging, respons og om tentamensgjennomføringen og egen besvarelse. I tillegg hadde jeg til slutt en rekke påstander² jeg ville at elevene skulle ta stilling til. Noen av påstandene samsvarte med tidligere stilte spørsmål. Dette for å undersøke påliteligheten i elevenes svar. Spørsmålene og påstandene var laget med utgangspunkt i forskningsspørsmål jeg formulerte i prosjektskissen til masteroppgaven. Jeg mente at følgende spørsmål kunne bidra til å svare på problemstillingen:

- Hvilke deler av teksten utvikles som følge av responsen?
- Hvordan utvikler elevene sin norskfaglige skriveprosess?
 - Revisjons- og egenvurderingskompetanse
- Hvordan påvirkes motivasjonen for å skrive?
- I hvilken grad får elevene funksjonell respons?
- På hvilket nivå blir responsen gitt?
- Hvordan opplever deltagerne prosessen?

Som nevnt ovenfor, ville det vært en fordel med undersøkelser over lenger tid. Oppgavens omfang hindrer derimot en slik type undersøkelse. Undersøkelsene vil likevel kunne si noe om utviklingen av elevenes skriveferdigheter. Om det kommer fram at elevene nyttiggjør seg responsen de får, om de får funksjonell respons knyttet til anbefalte nivå, og om de blir mer motiverte av å jobbe på denne måten, vil det føre til en positiv utvikling av skriveferdighetene. Jeg vil også kort presentere de involverte lærernes tanker om

² Vedlegg 2 – oversikt påstander

gjennomføringen. Selv om dette ikke er en del av oppgavens problemstilling, vil det kunne bidra til å nyansere innholdet i den.

3.4 Tekstanalyse

I tillegg til å intervju informantene samlet jeg inn skriftlig data. Jeg analyserte og sammenlignet informantenes tekster før og etter underveisvurderingen, og så disse i lys av responsen fra lærerne. Slik fikk jeg informasjon om hvordan elevene brukte responsen, og jeg kunne vurdere om responsen bidro til å utvikle skriveferdighetene til elevene. Ved å se på leserbestillingene til elevene, kunne jeg også vurdere refleksjonsnivået deres. I den delen av undersøkelsen så jeg responsen i lys av parameterne som brukes i vurderingen av skriftlig eksamen i norsk. Slik ville jeg se om tilbakemeldingene som ble gitt kunne knyttes til enkeltelementer i tekstene, for eksempel om mye av responsen handlet om formelle ferdigheter, struktur, språk osv. I observasjonen inntok jeg det Cresswell omtaler som «role of nonparticipant observer» (Cresswell 2014: 236). Det vil si at jeg i responsituasjonen ikke involverte meg i den pågående aktiviteten. Jeg inntok en passiv «flue på veggen»-rolle. Slik fikk jeg også muligheten til å observere interaksjonen mellom lærer og elev. Det ga meg informasjon om responsen som ble gitt, men også om i hvor stor grad eleven selv deltok i denne prosessen med egne spørsmål og refleksjoner.

For at forskningen skal være gyldig bør den trianguleres. Ved også å observere hvordan elevene nyttiggjorde seg responsen ville jeg kunne se elevene sine svar fra intervjuene i lys av tekstene de hadde skrevet. I kombinasjon med intervjuet vil dataene kunne si noe om skriveferdighetene har utviklet seg positivt. Gjennom intervjuene fikk jeg informasjon om elevenes opplevelse av prosessen. For å få informasjon om hva de faktisk gjorde underveis i skriveprosessen var det viktig også å observere dette.

3.5 Kunnskapssyn

I følge Furu (2013) har aksjonsforskning sitt utgangspunkt i et hermeneutisk kunnskapsideal. Furu har nok rett i at i aksjonsforskningen søker man å forstå andre mennesker gjennom å tolke et materiale. I dette tilfellet vil det være de transkriberte livsverdenintervjuene som tolkes. Furu har nok også rett med tanke på at forskeren undersøker fenomenet i form av deltakende observasjon, som kjennetegner hermeneutiske forskningsmetoder (Mattsson 2013: 87). Det hermeneutiske kunnskapsidealet hevder også at det finnes en *unik kunnskap* og at *det finns en inneboende sanning* (Mattsson 2013: 83). Dette stemmer derimot ikke overens med det sosialkonstruktivistiske og fenomenologiske kunnskapssynet. Da passer det bedre å

plassere aksjonsforskningen inn under den vitenskapsteoretiske modellen Mattsson beskriver som *pragmatisme/praxisforskning* (Mattsson 2013: 83). Denne teorien innebærer et fokus på å forandre en praksis gjennom aksjoner og at virkeligheten konstrueres gjennom menneskers tanker, ord og handlinger. I mine undersøkelser har jeg et konstruktivistisk kunnskapssyn.

3.6 Utvalg av informanter

Totalt ni elever er blitt intervjuet. Utvalget av de deltagende elevene har foregått i samarbeid med de involverte lærerne. For å få et mest mulig gyldig resultat ønsket jeg en variasjon blant elevene. Jeg ønsket en jevn fordeling av jenter og gutter. I tillegg ønsket jeg en variasjon i elevenes faglige nivå i norsk hovedmål. I forkant av denne prosessen hadde jeg vært innom alle de aktuelle klassene og informert om mitt forskningsprosjekt. Det var fire aktuelle klasser, alle på niende trinn, med cirka 100 elever totalt. I den anledning delte jeg også ut samtykkeskjema³ til alle elevene. Det viste seg å være utfordrende å innhente samtykkeskjema, og bare et fåtall av de spurte elevene returnerte disse. Det gjorde at jeg i liten grad fikk valgmuligheter i utvalget. Jeg fikk 11 samtykkeskjema i retur, og valgte å jobbe videre med alle disse. Av ulike årsaker deltok ikke to av disse elevene i undersøkelsene, og jeg endte opp med ni informanter. Heldigvis var det en jevn kjønnsbalanse blant dem som leverte skjemaene tilbake. Av dem som fikk underskrevet samtykkeskjemaet av foreldrene ble fem jenter og fire gutter med i undersøkelsene. Ønsket om faglig variasjon ble derimot ikke tilfredsstillt. Den aktuelle gruppen viste seg å være på noenlunde samme faglige nivå. Med hjelp fra elevenes lærere fikk jeg innhentet informasjon om elevenes karakterer i norsk hovedmål gitt ved forrige termin. Bortsett fra en elev som fikk 5, fikk alle informantene 4 som karakter i norsk hovedmål. Lærerne har riktignok påpekt at enkelte av deltakerne sine karakterer er såkalt svake, mens andre har sterke karakterer.

3.7 Gjennomføring av datainnsamling

Våren 2017 gjennomførte jeg pilotintervju med to elever, noe som ga meg verdifull erfaring. For det første fikk jeg øving i å intervju i forskningsøyemed. For det andre fikk jeg muligheten til å redigere intervjuguiden min. Jeg fikk også testet ut hvordan opptaksprogrammet på PC-en fungerte. Elevene jeg da intervjuet hadde også erfaringer med ulike skriveprosesser, både med og uten vurdering underveis.

Intervjuene med deltakerne i prosjektet ble gjennomført etter at elevene hadde fullført tentamen i tråd med den nye modellen for andre gang, i mai 2017. Tanken var at intervjuene

³ Vedlegg 3 - samtykkeskjema

skulle være semistrukturerte, men i praksis ble intervjuene ganske stramt strukturerte. Spørsmålene i guiden var utgangspunktet for samtalen, men jeg var åpen for å ta avstikkere den veien samtalen førte oss. I og med at informantene i undersøkelsen var unge hadde de liten erfaring med slike intervjulignende samtaler. De fleste informantene svarte på spørsmålene de fikk, og ventet så på neste. En del av svarene ble kortfattede, og informantene tok i liten grad «styringen» på samtalen. Noen av spørsmålene kunne nok vært formulerte på andre måter for å få mer utdypende svar, men det å være i en uvant situasjon gjorde nok også sitt til at enkelte ble litt passive. I intervjuene var jeg bevisst på å innta en nysgjerrig rolle hvor jeg forsøkte å plassere informantene i førersetet. Jeg var tydelig på at jeg trengte deres hjelp til å finne ut av problemstillingen min.

I forkant av intervjuene observerte jeg respons-samtalene mellom lærere og elever. Under disse samtalene var jeg passiv observatør. Samtalene ble spilt inn på lydfil, og i tillegg gjorde jeg notater underveis. Jeg har også samlet inn både elevenes førsteutkast og deres endelige besvarelser. Dette datamaterialet bidro til at jeg kunne svare på flere av de nevnte forskningsspørsmålene.

Både intervjuene og respons-samtalene ble spilt inn på lydfil ved bruk av programmet Recorder One. Alle intervjuene ble transkriberte. Respons-samtalene er ikke transkriberte, da disse ikke skulle analyseres. Formålet med å spille inn respons-samtalene var å få tilgang til den gitte responsen, og for å observere interaksjonen mellom lærer og elev.

3.8 Etiske utfordringer

Det menneskelige samspillet er en sentral del av et forskningsprosjekt som dette. I aksjonsforskning på egen arbeidsplass var det flere etiske problemstillinger jeg måtte reflektere over. Også i selve intervjusituasjonene måtte etiske hensyn tas.

For i det hele tatt å kunne gjennomføre intervjuene i dette prosjektet var innhenting av informert samtykke nødvendig. Deltakerne ble informerte om målet med undersøkelsen, og om eventuelle fordeler og ulemper ved å delta. I tillegg ble det understreket at deltagelsen var frivillig, og at man når som helst kunne trekke seg uten å måtte oppgi noen grunn for dette. Deltakerne ble videre opplyst om hvordan datamaterialet skulle brukes og hvem som ville få tilgang på det. Deltakerne fikk også tilbud om å lese gjennom transkripsjonen av intervjuet og analysen av de kvalitative dataene. I mitt tilfelle, hvor deltakerne var elever på ungdomstrinnet, måtte samtykke innhentes fra foreldrene. Nevnte informasjon måtte naturligvis også nå fram til deltakernes foreldre. Jeg presenterte mitt prosjekt for den

potensielle deltakergruppen i april 2017, og delte samtidig ut samtykkeskjema til elevene. I dette skjemaet mener jeg de nødvendige opplysningene kom tydelig fram. I tillegg har jeg søkt NSD om godkjenning til gjennomføring av prosjektet⁴.

Undersøkelsene mine er gjort på min egen arbeidsplass. I intervjusituasjonene med elevene var det derfor et ujevnt maktforhold. Som lærer hadde jeg tydelig en annen rolle enn de deltakende elevene, slik det jo for øvrig er i skolen. For å redusere dette maktforholdet var jeg bevisst med tanke på utvalget av informanter. Jeg vil karakterisere min arbeidsplass som en middels stor skole med opp mot 350 elever. Det vil si at jeg ikke har tett tilknytning til alle elever på skolen. De deltakende elevene hørte til 9. trinn. Jeg hadde ingen undervisning på dette trinnet, og min tilknytning til disse elevene var derfor minimal. Bortsett fra at vi hadde vårt virke under samme tak, hadde jeg ikke noe med disse elevene å gjøre i min arbeidshverdag. Det fjernet selvsagt ikke gapet i maktforholdet. Det førte likevel til at elevene ikke «hadde noe å tape» på å snakke med meg, og at de ville kunne være ærlige i sine svar. Hadde jeg intervjuet elever i en tettere relasjon til meg selv, kunne jeg selvsagt risikere å få svar «jeg ville høre», eventuelt svar elevene trodde jeg ville høre. I intervjusituasjonene måtte jeg også være bevisst på hvilken rolle jeg inntok. Det var viktig at jeg framstod som nysgjerrig og åpen for elevenes tanker, meninger og opplevelser. «I en intervjusituasjon med barn er det spesielt viktig at intervjueren har en aksepterende holdning og viser genuin interesse og engasjement for barnet» (Dalen 2011: 38). Jeg kunne derfor ikke la mine fordommer og antagelser prege intervjusituasjonen, men det måtte komme tydelig fram at jeg trengte elevenes hjelp til å finne svar på mine spørsmål. For at intervjuet skulle bli vellykket måtte spørsmålene mine derfor være nøye gjennomtenkte.

Dette ble ekstra viktig i og med at det var ungdommer som skulle intervjues. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er det viktig å bruke alderstilpassede spørsmål. Spørsmålene måtte være tydelige og konkrete, og ikke lange og komplekse. Om sistnevnte karakteristikkk ble gjeldende kunne det føre til vanskelige intervjusituasjoner. Som lærer på ungdomstrinnet har jeg erfaring i å kommunisere med ungdom. Jeg mener det var en fordel i utarbeidelsen av intervjuguiden rettet mot dette alderstrinnet og i selve intervjuet. I en intervjusituasjon hvor maktbalansen er ujevn er det viktig at spørsmålene som stilles ikke er ledende. Det vil kunne føre til at elevene svarer eller bekrefter det de tror læreren forventer de skal si. Barn kan i større grad enn kritiske voksne ledes til å gi bestemte svar på spørsmål. Samtidig er det viktig

⁴ Vedlegg 4 – tilbakemelding frå NSD

å ikke undervurdere barna som intervjues. Selv om man skal tilpasse spørsmålene er det i følge Dalen (2011) likevel viktig at man opptrer som formelle intervjuere. Ved å forholde seg formelt til barn som informanter, «opplever de å bli tatt på alvor» (Dalen 2011: 36).

Det ville også vært interessant å undersøke hvordan de involverte lærerne opplever denne måten å jobbe med tentamen på. Som en helt sentral aktør i prosessen kan lærerne si noe om de opplever økt læring hos elevene som følge av denne metoden. Erfarne norsklærere ville kunne sett på prosessen med andre øyne enn elevene. Med tanke på oppgavens omfang har jeg likevel prioritert vekk dette aspektet ved prosjektet. I evalueringen etter pilotforsøket høsten 2016 har jeg dog på uformelt vis registrert de deltagende lærers erfaringer. Dette kommenterer jeg i kapittel 5.6.2. En annen grunn til at jeg har prioritert vekk dette aspektet er min rolle som forsker på egen arbeidsplass. Det å forske på egne kollegaer fører til flere etiske problemstillinger. I seg selv vil det være utfordrende å skape skillet mellom forsker og kollega. Det vil også kunne oppleves som at jeg «invaderer deres rede» for å kontrollere hvordan de arbeider. Jeg har i tillegg en posisjon som ansvarlig for fagteamet i norsk på min arbeidsplass, og har vært en forkjemper for å prøve ut den nye tentamensformen. Det kan igjen føre til en ujevn maktbalanse hvor informantene vil gi de svarene intervjueren ønsker.

Selv om ikke lærerne deltok i intervjuprosessen var de til en viss grad gjenstand for undersøkelse, i form av responsen de ga. Jeg har studert responsen og sett i hvilken grad elevene nyttiggjorde seg denne. Da så jeg responsen i lys av eksisterende forskning på området. De deltagende lærerne er informerte om at responsen de ga er en del av min undersøkelse.

3.9 Refleksjoner rundt validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet blir definert som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er i følge Kvale og Brinkmann «korrekt utledet fra sine premisser» (2015: 276). Spørsmålet er om metoden som er brukt er egnet til å undersøke det den skal. Vil jeg ved å benytte disse metodene kunne si noe om skriveferdighetene til elevene blir bedre av den nye tentamensformen? Om svaret på dette er ja, vil den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap.

For å kunne svare ja på det nevnte spørsmål stilles det krav til forskningen som blir gjort. Et krav er at forskningen må være objektiv. Det vil blant annet si at kunnskapen som produseres er pålitelig. For at den kan defineres som pålitelig må den være «etterprøvd og kontrollert, upåvirket av personlige holdninger og fordommer» (2015: 273). Dette handler i stor grad om

å gjennomføre kompetent forskning ved at man i intervjuet ser intervjuobjektet som det er, og ikke påtvinger det egne meninger. Validitet i kvalitative intervju handler også om å ta hensyn til det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og intervjuperson, og om å gi «objektet lov til å protestere» (2015: 274). Det handler også om å være åpen for at intervjuobjektene «frustrerer forskerens forutfattede meninger» (2015: 274). Kvale og Brinkmann skriver at validering er noe som skal foregå gjennom hele forskningsprosjektet. Fra tematisering og planlegging, via intervju, transkribering og analysing til rapportering.

Jeg har etter beste evne forsøkt å etterleve kravene til validering i de ulike fasene. Jeg mener at kombinasjonen av intervju og observasjon har gitt fyldige beskrivelser av fenomenet som er blitt undersøkt. Slik har jeg samlet data som kan bidra til å svare på problemstillingen. Det at datainnsamlingen har foregått ved innspilling på lydfil har gjort at jeg har kunnet lytte til det flere ganger, transkribere det og slik sikre en nøyaktig gjengivelse av samtalen.

Reliabilitet har med «forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale og Brinkmann 2015: 276). Det vil blant annet si at forskningsresultatet ville blitt det samme om en annen forsker hadde gjennomført undersøkelsen på et annet tidspunkt. Det handler om pålitelighet. Hvor pålitelig er resultatene av forskningen? For at forskning skal være reliabel må det være en såkalt gjennomsiktig prosess. Dette er noe jeg har etterstrebet å få til i alle forskningens faser. I utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg forsøkt å lage spørsmål som ikke er ledende, men som åpner opp for informantens egne opplevelser og meninger. Både responsamtalene mellom lærere og elever og intervjuene er spilt inn på lydfil. I arbeidet med transkriberingen var det viktig å gjengi presist det som ble sagt for at resultatet av analysearbeidet også skal bli reliabelt. Ved å samle inn ulike typer data, både ved å intervju og ved å observere respons og elevtekster, hadde jeg muligheten til å avdekke eventuelle feil i datainnsamlingen. Da har jeg som nevnt, i alle fall til en viss grad, kunnet kontrollere om det informantene sier stemte med det de gjorde.

Selv om jeg mener undersøkelsen er gjort i henhold til kravene til gyldig forskning, vil jeg likevel ikke si at resultatene kan generaliseres. «Å bruke kvalitative intervju som forskningsmetode handler om å søke etter hva som kjennetegner den sosiale arenaen en undersøker, og hvilke erfaringer og meninger et lite antall personer har» (Sollid 2013: 135). Funnene kan nok altså ikke overføres til andre sammenhenger enn dem som er undersøkt. Likevel mener jeg at funnene vil kunne si noe generelt om elevers opplevelse av å arbeide

med tentamen på denne måten, hvordan de nyttiggjør seg den gitte responsen, og om hvilke deler av skriveprosessen som utvikles.

4.0 Presentasjon av funn

I denne delen vil jeg presentere funnene mine fra datainnsamlingen. Som nevnt har jeg gjennomført intervju med de ni informantene. I tillegg har jeg analysert besvarelsene deres, både førsteutkast og ferdig tekst, og sett disse i lys av den gitte responsen.

Jeg vil presentere funnene ved å ta for meg en informant om gangen. Jeg vil beskrive elevenes førsteutkast og sammenligne dette med den ferdige teksten. Et viktig poeng vil være å legge fram hvilke endringer eleven har gjort underveis i prosessen. Jeg vil også beskrive responsen eleven fikk underveis i prosessen. Det er sentralt for å kunne si noe i analysedelen om hvilken respons som kan ha positiv effekt på elevenes skriveferdigheter. Til slutt vil jeg presentere sammendrag av intervjuene med informantene. Der vil jeg i hovedsak legge fram det elevene uttalte om skriving som prosess, selvregulering, motivasjon, respons, og deres opplevelse av å jobbe med tentamen på denne måten. Dette er emnene jeg hadde fokus på i intervjuguiden. Intervjuene vil også bidra til å gi et bilde av hvilke elevtyper som har deltatt. Denne informasjonen kan være nyttig for senere å kunne si noe om dette har sammenheng med hvordan de klarer å nyttiggjøre seg responsen. I tillegg vil det gi informasjon om elevene har utviklet seg med tanke på de komplekse kravene til en norskfaglig skriver som beskrevet i kapittel 2.1.

Fire lærere har vært involvert i responsgivingen. Alle disse har norskfaglig utdanning og har lang erfaring som norsklærere. Lærer 1 har gitt respons til de tre første elevene, lærer 2 har gitt respons til elev 4, lærer 3 har gitt respons til elev 5, 6 og 7, og lærer 4 har gitt respons til elev 8 og 9.

Tabell 1: Oversikt over de deltagende elevene

Elev	Karakter ved forrige termin (norsk hm)	Nyanse	Kjønn	Målform
E1	5		G	Bokmål
E2	4	Svak	G	Nynorsk
E3	5		J	Nynorsk
E4	4		G	Bokmål
E5	4		J	Nynorsk
E6	4		G	Nynorsk
E7	4		J	Nynorsk
E8	4		J	Nynorsk
E9	4	Sterk	J	Nynorsk

4.1 Oppgavene elevene har svart på

Tentamensoppgavene⁵ var delt i en a-del og en b-del. Elevene svarte på tre oppgaver hvorav de to oppgavene i a-delen var obligatoriske, mens elevene i b-delen valgte én av fire oppgaver. Oppgave A1 var en oppgave i tekstanalyse og elevene skulle ta utgangspunkt i en scene fra NRK-serien *Skam* som de fikk se i begynnelsen av tentamen. Elevene skulle så skrive en sammenhengende tekst om innhold, form og virkemidler i episoden. I oppgaven fikk elevene en punktliste med en rekke spørsmål å ta utgangspunkt i. I oppgave A2 skulle elevene analysere et bilde. Bildet er fra en nazidemonstrasjon i Sverige hvor en mørkhudet kvinne med knyttneven hevet har stilt seg i veien for nazistene. Også her ble elevene bedt om å skrive en sammenhengende tekst hvor de blant annet skulle beskrive bildet og skrive om egne tanker knyttet til bildet. Oppgaveteksten var også tydelig på at elevene skulle bruke faguttrykk i sine besvarelser.

I B-delen skulle elevene som nevnt besvare én av fire oppgaver. B1 var en fortsettelse av klippet fra *Skam* som elevene hadde fått sett. Klippet var av to personer, Noora og Nikolai, som hadde en samtale på en kafé. I oppgave B1 skulle elevene ta rollen som en av disse og skrive meldinger for å fortelle om kafésamtalen til en venn eller en venninne. Elevene ble bedt om å skrive meldingene til begge deltakerne i samtalen.

Oppgave B2 omhandler bildet fra A2. Elevene ble bedt om å forestille seg at de var en av personene i bildet. Videre skulle elevene formidle sine tanker og opplevelser, og de skulle selv velge mottaker og form på teksten.

Oppgave B3 handler om å stå opp for egne meninger, også i land hvor man kan bli straffet for å ytre seg. Elevene ble bedt om å skrive en tekst om å være modig, vise engasjement og det å stå opp for en sak. Oppgaven oppfordret elevene til å trekke inn eksempler fra tekster de har lest og de ble bedt om å sette inn et bilde og en illustrasjon i sin egen tekst.

I oppgave B4 ble elevene bedt om å skrive en tekst hvor de får fram sin egen mening om en sak. Videre ble formålet, som var å påvirke eller overbevise andre om at eleven har rett, klargjort. Viktigheten av å vise engasjement og bruke argumenter i teksten ble understreket. Elevene skulle til slutt komme med en tydelig oppfordring. Også her skulle elevene sette inn et bilde eller en illustrasjon.

⁵ Vedlegg 5 - tentamensoppgavene

4.2 Elev 1

4.2.1 Førsteutkast

Eleven har svart på A1 og B4 i sitt førsteutkast. De tre første elevene hadde ikke fått sett det aktuelle Skam-klippet og fikk derfor som oppgave å skrive om en tekst eller serie de hadde lest eller sett. Elev 1 valgte å skrive om barneboken *Salamandergåten* av Jørn Lier Horst.

I A1 har eleven skrevet en godt strukturert tekst med gode avsnitt og informative deloverskrifter. Han tar utgangspunkt i oppgavens spørsmål og svarer på dem som er relevante for en skrevet tekst. Spørsmålene i oppgaven er naturligvis laget med tanke på klippet fra tv-serien. Eleven formulerer seg meget godt. Han har et godt ordforråd og gode formelle ferdigheter. Bortsett fra noen få feil, som for eksempel sammenblanding av og/å, er språket feilfritt.

I B4 har eleven skrevet en argumenterende tekst om homofili med overskriften «Homofili – synd eller kjærlighet?». Teksten er godt strukturert. I innledningen får han fram at han skal skrive om sine meninger om homofili ut fra sitt kristne ståsted. I hoveddelen bruker han spørsmål som innledning til de ulike avsnittene. Disse spørsmålene besvarer han så med sine egne tanker og meninger. Teksten kan sies å være i tråd med oppgavens formål som er å påvirke og overbevise andre på en engasjert måte, og ved å argumentere for sitt syn. Han skriver absolutt om noe han brenner for. Synspunktene hans kommer tydelig fram. Han skriver blant annet at «homofili burde ikke vært lov i Norge, siden Norge er et kristent land», «vielse av homofile i kirken er feil» og «det er syndig å være biseksuell også». Meningene hans er tydelig basert på det han har lest i og hørt fra Bibelen. Personer fra samme miljø som han selv vil nok støtte han i det han skriver, men om målet er å overbevise personer på utsiden av miljøet kan det settes spørsmålstegn ved om han treffer målgruppen. Mange vil kunne oppleve slike holdninger som ekstreme og avvisende.

Teksten er ikke ferdig og mangler både en tydelig avslutning med en appell til slutt og en illustrasjon eller et bilde.

Han har ikke besvart A2 i sitt førsteutkast.

4.2.2 Respons fra lærer

Responsamtalen dreide seg i sin helhet om bildeanalysen i A2. Lærer 1 startet alle sine responsamtaler med å spørre elevene hva de ville ha veiledning på. Elev 1 var da tydelig på at han ville ha hjelp til oppgave A2. Læreren har en sokratisk måte å veilede på, og stiller

flere spørsmål som får eleven selv til å reflektere over bildet. Slik får han eleven til å snakke om kontrastene, om blikkfanget og komposisjonen, og om spenningen i bildet. Læreren bruker selv faguttrykkene i samtalen, noe som tilsynelatende gjør at eleven forstår disse bedre. Læreren råder også eleven til å bruke tiden mellom skriveøktene til å innhente informasjon om hvordan en bildeanalyse gjøres.

4.2.3 Ferdig tekst

Eleven gjør minimale endringer i A1. Bortsett fra å legge til et sitat fra boken står teksten så godt som uforandret fra den første skriveøkten. I B4 har eleven gjort flere endringer, uten at dette var en del av den gitte responsen. De mest iøynefallende endringene er at han har moderert en del av utsagnene sine. I stedet for «Homofili burde ikke vært lov i Norge», skriver han nå «Jeg mener at de (homofile) kan få lov å være i Norge, men at vi ikke skal vie dem». Videre har han i avsnittet om vielse av homofile erstattet setningen «Jeg mener at statskirken burde skamme seg» med «Jeg mener statskirken ikke burde gjør noe slikt». I sin ferdige tekst har elev 1 skrevet en tydelig avslutning hvor han også kommer med en appell til leseren slik oppgaven ber om. Helt til slutt kommer eleven med en oppfordring til leseren. «Finn deg en av det motsatte kjønn og elsk hverandre».

I A2 har eleven skrevet en godt strukturert tekst. Han har strukturert teksten med utgangspunkt i oppgavens bestilling. Eleven beskriver bildet, skriver hvilket inntrykk det gjør på han og avslutter med et avsnitt med hvor tankene hans om hvorfor bildet har fått så mye oppmerksomhet kommer fram. Underveis bruker han faguttrykk som *forgrunn*, *bakgrunn*, *dybde*, *blikkfang* og *kontraster*. Mye av det eleven skriver ble det snakket om i responsamtalen. Både delen om kontrastene i bildet, bildekomposisjonen og blikkfanget i bildet var temaer som ble diskutert av lærer og elev.

4.2.4 Intervju

Elev 1 trives godt på skolen og beskriver det sosiale miljøet i klassen som godt. Det er stort sett også et godt arbeidsmiljø i klassen. Han beskriver seg selv som en god elev som gjør så godt han kan. Skole er viktig for eleven og han tenker at det arbeidet han legger ned nå er viktig for hans framtidige muligheter.

Skriving som prosess og selvregulering

Elev 1 tenker at årsaken til endringen i tentamensgjennomføringen er at lærerne har sett at elevene har et større potensiale enn de får vist ved tradisjonell gjennomføring. Han tenker at

tilbakemeldinger underveis gjør at elevene får vite «hvordan man kan få oppnå en høyere karakter». Eleven tror også at en årsak til endringen er at man lærer mer av det.

Når eleven skriver tekster i norskfaget starter han med planlegging av teksten, og da lar han seg ofte inspirere av bøker han selv har lest. Det gjør at han er bevisst både spenningsoppbygging og bruk av ulike virkemidler i skjønnlitterær skriving. Han har også for vane å lese gjennom teksten til slutt og se etter skrivefeil og generelt «finjustere teksten».

Når eleven møter utfordringer i skrivingen sin har han strategier for å løse dette. Eleven tar da pause fra skrivingen, tar til seg litt næring, før han tenker tilbake på bøker han selv har lest og bruker disse til inspirasjon for å komme videre med egen tekst.

Elev 1 hadde ikke skrevet leserbestilling til læreren, men var likevel klar på hva han lurte på. I responsamtalen ønsket eleven hjelp til oppgaven om bildeanalyse.

Motivasjon

Eleven liker godt å skrive tekster i norskfaget. Han synes «det er ganske gøy å sitte og skrive», men foretrekker skjønnlitterære tekster fordi han har hatt gode leseopplevelser med ulike spenningsromaner. Han motiveres også av gode faglige resultater. «Jeg pleier å få høy måloppnåelse, så er det litt gøy å sitte der noen timer og bare skrive og være litt i sin egen verden».

Eleven tenkte før han begynte på ungdomsskolen at norsk er «litt kjedelig». Dette har i følge eleven endret seg etter overgangen. Hovedgrunnen til dette er læreren som har klart å engasjere eleven og gjort norskfaget spennende og interessant.

Når eleven får vurderte tekster tilbake bruker han en del tid på disse. Han leser først kommentarene og ser på vurderingsskjemaet hvilken måloppnåelse han har på de ulike kriteriene. Deretter leser han gjennom teksten og eventuelle margkommentarer og reflekterer over hva han kunne gjort annerledes. Han mener selv han klarer å gjøre seg nytte av tilbakemeldingene ved neste skriveoppgave.

Egen besvarelse og respons

Responsamtalen mellom lærer og elev 1 handlet om bildeanalyse, og eleven mener han fikk god hjelp. Læreren stilte på sokratiske vis spørsmål som «fikk meg (eleven) til å tenke». Slik fikk eleven hjelp til å forstå oppgaven bedre. I tillegg brukte han tid mellom skriveøktene til å lese om bildeanalyse ulike steder.

Han framhever også viktigheten av positiv respons. Læreren kommenterte at det han hadde skrevet var bra og at han gledet seg til å lese videre. «Det fikk jo opp motivasjonen min». Om man bare får «negativt så ødelegger det motivasjonen helt».

Han foretrekker å få responsen skriftlig fordi man da har det nedskrevet og det er lettere å bruke senere. Å få muntlig respons gjør likevel eleven mer aktiv i prosessen ved at han kan stille spørsmål. Hadde det bare vært skriftlig mener eleven det ikke er sikkert han «hadde fått hjelpen som jeg (han) trengte».

Eleven poengterer også at responsen må tilpasses hver enkelt elev. «Hver elev har jo sine utfordringer med ting, og han må ta det i betraktning og se litt hvordan denne eleven har gjort det tidligere. Da ser man jo hva denne eleven trenger hjelp til, så heller hjelpe den spesielt på disse områdene». Det viktigste med selve responsen er at den er forståelig og tydelig. Eleven foretrekker få tilbakemeldinger med mye hjelp i heller enn mange som ikke er like mye til hjelp.

Eleven mener det er en fordel å få responsen underveis. Da er «det lettere å vite hva man må jobbe med». Får man respons på en ferdig tekst, kan man lære noe, men man sitter kanskje igjen med «litt lavere karakter enn det du kunne fått hvis du hadde fått den midt under prosessen». Etter eleven fikk respons på sin tentamenstekst følte han seg «veldig klar for å begynne på den igjen». Da hadde han fått «god tilbakemelding», og visste hva han kunne gjøre videre.

Ulemper med en slik gjennomføring er at man kan føle det er litt «juks» at man får hjelp underveis, og at det ikke viser elevens egentlige nivå. En annen ulempe er at en del elever som ikke gjør seg nytte av responsen bruker av andre elevers tid. Eleven mener det er enkelte som «egentlig ikke bryr seg om det», og at et tilbud om underveisvurdering derfor burde vært frivillig.

4.3 Elev 2

4.3.1 Førstekast

Alle tekstene til elev 2 kommuniserer på en forståelig måte. Eleven har et enkelt, men forståelig språk. Han gjør en del formelle feil, blant annet særskriver han en del ord og han mangler stor bokstav i flere egennavn. Han svarer i varierende grad på oppgavene.

Elev 2 har svart på alle tre oppgavene i førsteutkastet sitt. Da de tre første elevene som nevnt ikke hadde fått sett Skam-klippet som var nødvendig for å kunne svare på A1, fikk de en alternativ oppgave som var å skrive om en tekst eller serie som de hadde lest eller sett. Elev 2 valgte å skrive om eventyret *Rødhette og ulven*. Eleven har først skrevet et kort sammendrag av eventyret. I andre avsnitt skriver han kort om strukturen og spenningsoppbyggingen i teksten, mens han i tredje og siste avsnitt kort skriver hva han mener er tekstens budskap. Eleven har tydelig forsøkt å svare på spørsmålene som oppgaven presenterer.

I A2 har eleven i stor grad fokus på å beskrive bildet. Eleven skriver hva han ser på bildet og beskriver både personene sentralt i bildet, men også det man kan se i bakgrunnen. Eleven bruker noen få faguttrykk, som *bakgrunnen* og *blikkfang*. Til slutt reflekterer han kort og enkelt over hvorfor han tror dette bildet er delt av så mange. Eleven skriver ikke noe om hvilket inntrykk bildet gjør på han, og utelater å bruke en rekke av faguttrykkene som nevnes i oppgaven.

I B-delen valgte eleven oppgave 4. Eleven har skrevet en tekst om fotballdommeren Svein-Erik Edvartsen. Eleven har en innledning hvor han presenterer dommeren og hva denne teksten skal handle om, nemlig at han er utestengt som dommer. I tekstens andre og siste avsnitt skriver eleven om bakgrunnen for denne utestengelsen, og om episoder denne dommeren har vært involvert i. Førsteutkastet bærer preg av å være en informativ tekst og ikke en argumenterende tekst som oppgaven ber han om å skrive. Teksten mangler overskrift.

4.3.2 Respons

Lærer 1 startet som nevnt alle responsamtalene med å spørre elevene hva de ønsket å få respons på. Han stiller spørsmål som gjør at elevene selv må reflektere og komme med forslag til svar på det de lurer på.

Elev 2 svarte at han ville ha respons på skrivefeilene sine, han ville ha hjelp til å rette disse. Responsamtalen handler derfor i stor grad om elevenes skrivefeil. Eleven lurer blant annet på ordene han har fått rød strek under og ønsker at læreren forteller han hvordan disse ordene skal skrives rett. En del av ordene får han hjelp til, og retter, der og da. Læreren råder eleven til å bruke relevant verktøy, som ordbok, for selv å finne ut hvordan disse ordene skal skrives. Eleven ønsker også hjelp til å finne ut i hvilke ord han har glemt stor bokstav. Læreren kommenterer kort at han skriver hele navnet sitt med små bokstaver. Slik fikk eleven et hint om at egennavn skal skrives med stor forbokstav. I tillegg til skrivefeilene spør læreren hva

som mangler i B-teksten, og sikter til den manglende overskriften. Eleven blir da observant på denne mangelen.

4.3.3 Ferdig tekst

Elev 2 hadde gjort noen endringer i sin ferdige besvarelse. Den tydeligste forskjellen er at han i sin ferdige tekst har mer innhold i besvarelsen. Han har noen flere beskrivelser i bildeanalysen sin, og i B-oppgaven har han skrevet mer utfyllende om konflikten mellom dommer Edvartsen og dommersjef Terje Hauge. I B4 har han også lagt til et avsnitt helt til slutt hvor han legger fram sine meninger om denne saken, og hans tanker om hvordan denne konflikten kan ta slutt. Han har i sin ferdige tekst også skrevet overskrift til oppgave B4. I tillegg hadde han rettet flere av ordene som var feilskrevet. I den ferdige teksten hadde han for eksempel stor bokstav i egennavn som *Viking*, *Odd* og *Facebook*.

4.3.4 Intervju

Elev 2 beskriver klassen sin som snill og omsorgsfull. I klassen er det stort sett et godt arbeidsmiljø, men dette kan variere noe. Han liker seg veldig godt i klassen og beskriver seg selv som en hjelpsom elev.

Skriving som prosess og selvregulering

Om årsaken til at vi har forandret måten å gjennomføre tentamen tror eleven det er «for kanskje å gjøre det litt lettere. Og for at vi skal lære mer». Selv synes han at det ble lettere fordi «du fikk jo hjelp inni tentamen» og «du får jo hele uken til å tenke på hva du skal skrive på den siste dagen». Elev 2 mener han lærte mer om bildeanalyse i arbeidet med tentamen denne gang. Han sier han brukte læreboken for å sette seg inn i hvordan dette skulle gjøres.

Elev 2 mener at for å få en best mulig tekst må man «først skrive, så lese gjennom et par ganger for å skrive mer utfyllende og rette skrivefeil og sånn». Eleven hadde ikke skrevet leserbestilling til læreren, men var tydelig på at han ville ha hjelp til å rette skrivefeil da han kom til responsamtalen. Eleven synes det vanskelige med tekstskriving er å skrive «lange tekster» og «virkemiddel og sånn». Han har likevel en strategi for hva han gjør når det blir vanskelig å skrive. «Da tar jeg en liten pause, prøver å få litt inspirasjon, kanskje se i en bok og få inspirasjon der, sånne ting». Eleven sier han brukte tiden mellom øktene til å innhente mer informasjon, noe som bidro til at han opplevde at skrivingen gikk bedre.

Motivasjon

Eleven beskriver norskfaget som «sånn midt i mellom. Av og til er det kjekt, av og til er det ikke så kjekt». Motivasjonen for tekstskriving avhenger av sjanger og eleven liker best å skrive faktatekster. Selv om motivasjonen er varierende, er eleven opptatt av «å gjøre så godt han kan». Eleven er vant med å få både karakter og kommentar på tekster han skriver, og sier at han «ser aller først på karakteren» når han får disse tilbake. Han sier også at han tar med seg noen av tilbakemeldingene med seg til neste skrivesituasjon, men at det er vanskelig å huske alle om det går for lang tid mellom. Elev 2 foretrekker å få respons underveis «for da kan du endre på det før du leverer inn». Han sa også at han ble litt motivert til å skrive videre etter samtalen, og at han da visste hva han kunne jobbe videre med.

Eleven foretrekker denne måten å jobbe med tentamen på sammenlignet med den tradisjonelle. Fordeler med denne metoden er at «du lærer mer og at du kan få bedre karakter».

Egen besvarelse og respons

I respons samtalen var skrivefeil et tema. Eleven er klar over Word sin rettefunksjon som fungerer ved å høyreklikke på ordene med rød strek under for å få opp alternative ord. Eleven vet også at han «kan søke på nettet, på sønne sider» for å få hjelp til å skrive ordene riktig. Han sier ikke noe om hvilke sider dette kan være, og refererer ikke til samtalen med lærer hvor de snakket om den nettbaserte ordboken.

4.4 Elev 3

4.4.1 Førsteutkast

Elev 3 skriver om serien *Pretty little liars* i oppgave A1. Hun presenterer hovedpersoner, gjenforteller handlingen og skriver om virkemidler, form og egne meninger, slik oppgaveteksten ber om. Hun har delt teksten inn i avsnitt som varierer i lengde fra en til ni linjer og den kan sies å ha en tredelt struktur. I siste del av teksten er avsnittene veldig korte og kunne med fordel vært mer utbygget. Språklig sett er teksten noe variabel. Teksten kommuniserer godt nok, men setningsoppbyggingen er av varierende kvalitet. Hun skriver for eksempel noen ufullstendige setninger som «Trur jentene.», og har også noen lange setninger som er til hinder for flyten i teksten. En del ord, som for eksempel *Jente* og *Nysgjerrig*, skriver hun feilaktig med stor bokstav.

I A2 har hun også en tredelt struktur. I innledningen forteller hun at bildet er hentet fra Facebook og at det er tatt i Sverige. I tillegg skriver hun hva en nazist er, hvilke meninger de står for og hun beskriver kort kvinnen på bildet. I hoveddelen beskriver hun bildet i detalj og bruker faguttrykk som *komponert*, *bakgrunn*, *fargebruk* og *vinkel*. Også i denne delen er det noen lange setninger som hindrer flyt i teksten. Hun skriver for eksempel «Dette Biletet er tatt i Sverige det ser ein på politimannen sin uniform». Hun har også noen ufullstendige setninger som «Og måten dei går fram på».

I B4 skriver eleven en argumenterende tekst med tittelen «Fattige barn i fattige Land». Eleven svarer i stor grad på det oppgaven spør om. Hun får fram synspunktet sitt som er at vi må hjelpe de fattige i verden. Argumentene hennes er at alle mennesker bør ha like muligheter til å leve et godt liv og at godene sådan er urettferdig fordelt. Videre skriver hun om hvordan vi i Norge enkelt kan hjelpe de fattige barna ved å donere penger eller klær til veldedige formål. Til slutt kommer eleven med en tydelig appell til leseren hvor hun skriver «la oss hjelpe verden!!». Teksten er godt strukturert med en tydelig tredeling og er inndelt i avsnitt. Eleven er mottakerbevisst i denne teksten og henvender seg til leseren ved å skrive «du» og ved å stille retoriske spørsmål. Språklig sett er det bedre flyt i denne teksten, men hun starter ofte setningene med de samme ordene. *Mange*, *Du*, *Og* og *Eg* er ord som går igjen. Dette kunne med fordel vært mer variert.

4.4.2 Respons

Eleven ønsker at læreren kommenterer oppbyggingen i tekstene hennes og at læreren sier om besvarelsen er god nok til høyere karakter enn 4. Læreren stiller spørsmål tilbake om hvordan eleven mener tekstene bør struktureres, noe eleven framstår veldig usikker på. Læreren aksepterer A1, men mener at innledningen i A2 bør justeres. Her mener læreren at innledningen bør inneholde informasjon om bildets bakgrunn og opphav, og at beskrivelsene av innholdet i bildet heller bør komme i hoveddelen. Videre kommenterer læreren at hun har fått med mye av det norskfaglige, altså faguttrykk, i oppgaven. I avslutningen sier læreren at eleven kan skrive noe om nazistene og deres motstandere, for slik å oppsummere bildets budskap. Sammen blir de enige om at det er A2 som må justeres mest.

4.4.3 Ferdig tekst

Elev 3 har bare gjort små justeringer i den ferdige besvarelsen sin. Den tydeligste endringen er gjort i innledningen på tekst A2. Eleven har fjernet beskrivelsene av hva en nazist er og beskrivelsen av kvinnen på bildet. Fokuset i innledningen er nå på opplysninger om hvor

bildet er tatt og hvor det er hentet fra. Beskrivelsene av kvinnen på bildet er i den ferdige teksten flyttet til hoveddelen. Eleven har også utvidet teksten noe ved kort å skrive sine tanker om hvorfor hun tror kvinnen på bildet handler som hun gjør. I avslutningen har hun lagt til et ekstra ord, men den står så godt som uendret fra førsteutkastet. I B4 har eleven lagt til to setninger, en i innledningen og en i hoveddelen, så også denne teksten er så godt som uendret.

4.4.4 Intervju

Elev 3 beskriver læringsmiljøet i klassen som ganske bra, og sier at alle i klassen er gode venner. Hun beskriver seg selv som en elev som «er veldig opptatt av å få med meg (seg) det som læreren sier. Veldig opptatt av å gjøre det bra». Eleven trives veldig godt på skolen.

Skriving som prosess og selvregulering

Eleven sier om sin egen skriveprosess at hun ikke leverer inn teksten før hun er helt sikker på at den er ferdig. «Da leser jeg gjennom den og tar meg tid til å tenke over det jeg har skrevet». Dette gjør eleven «for å være sikker på at nå har jeg gjort så bra som jeg kan». Eleven sier hun ofte gjør endringer på tekstene sine før hun leverer dem inn. Likevel er det ikke alltid lett å se sitt eget forbedringspotensial. Det var derfor eleven ønsket veiledning på strukturen i tekstene sine. Hun vet at det er viktig med god struktur, men «av og til så ender jeg opp med bare å skrive og skrive. Så tenker du ikke over (...) her skulle det vært innledning, hvor skal jeg dele den inn, hvor skal jeg dele hoveddelen og slutten». Elev 3 mener selv hun er god til å skrive skjønnlitterære tekster, men at hun likevel kan oppleve å få skrivesperre. Strategien hennes for å komme videre da er «å lese gjennom teksten» og prøve seg fram ved å skrive «helt til jeg finner noe som passer, så skriver jeg det». De gangene det blir utlevert vurderingskriterier bruker eleven disse for å kontrollere sin egen skriveprosess.

Motivasjon

Eleven synes norsk er et «veldig fint fag». Hun synes det er gøy både å lese og skrive, og hun liker å slippe seg løs i arbeidet med tekst og kan skrive om hva som helst. Noe av det gode med norskfaget er at «du kan liksom slippe deg løs og gjøre hva det enn måtte være. Du kan skrive hva du vil». Når eleven får tilbake tekster fra læreren ser hun «på hva han har skrevet av kommentarer. Så tenker jeg over kommentarene og hva jeg kunne gjort annerledes». Hun sier også at hun ser kommentarene i lys av teksten sin, for å være sikker på å forstå hva læreren har ment. Om tidspunktet for respons mener elev 3 at det er best å få tilbakemelding underveis for «da kan jeg gjøre sånn som (...) læreren har sagt for å få best mulig resultat».

Det å få respons underveis motiverte henne for videre arbeid. «Etter jeg snakket med X (lærerens navn) leste jeg gjennom og delte inn teksten, for det var jo det vi snakket om».

Egen besvarelse og respons

Eleven foretrekker å få responsen muntlig. «Da får du på en måte med deg mer, i stedet for at du leser kjapt gjennom det, og bare ok dette her klarer jeg helt sikkert ikke å huske, så bare driter du i det». Om antall råd tenker eleven at man ikke trenger så mange tilbakemeldinger om teksten er god, men om den må forbedres mye «så er det jo bra å få mange tilbakemeldinger».

Hun synes måten hun fikk respons på fungerte godt. Ved å stille spørsmål fikk læreren henne til å reflektere over strukturen, og sammen kom de da fram til hvordan hun kunne forbedre tekstene sine. Eleven mener denne tentamensmodellen gir fordeler. Du «ender opp med et bedre produkt, eller resultat», og «du vet liksom hvordan du skal jobbe videre hvis du ikke er helt ferdig». Eleven vil helst fortsette å gjennomføre tentamen som dette, da det hjelper henne å få ut sitt potensiale. «På den andre måten (...) får du ikke noe tips til hva du kan gjøre bedre». «Hvis du ikke kommer på noe så gjør du jo ingenting annerledes. Så da ender du jo opp med liksom ikke så bra som du kunne fått det».

4.5 Elev 4

4.5.1 Førsteutkast

Elev 4 har i sitt førsteutkast besvart oppgave A2 og B1. I A2 har eleven tre korte avsnitt, hvor det første består av seks linjer og de to siste har to linjer. Teksten har til en viss grad struktur, men mangler tydelig innledning og avslutning. Eleven går i første avsnitt rett på sak og beskriver det han ser i bildet. I andre avsnitt gjør eleven et forsøk på å gjøre greie for hvilket inntrykk bildet gjør på han, men skriver at «bildet ikke gir så mye inntrykk på meg siden jeg ikke helt skjønner meningen bak det». I det siste avsnittet skriver han at han ikke forstår hvorfor dette bildet har fått så mye oppmerksomhet. Eleven tar tydelig for seg de spørsmålene oppgavene stiller, men innholdet i svarene hans er svært begrenset. Svaret framstår i liten grad som en bildeanalyse. Eleven skriver stort sett korrekt og har en forståelig språkføring.

B1 skulle vært en tekst skrevet i forlengelsen av Skam-klippet elevene skulle ha sett. Elev 4 har hverken sett dette klippet eller noe annet fra denne serien. Skam er slik helt ukjent for eleven. Eleven har likevel delvis holdt seg til oppgavens bestilling ved å skrive teksten som en dialog med tekstmeldinger. I stedet for at samtalen er mellom Noora og Nikolai, er det i elev 4

sin tekst en dialog mellom Pål og Nikolai, og har ikke noe med Skam å gjøre. Elev 4 har laget en helt egen historie som i førsteutkastet framstår som en hverdagslig prat om jobb og fritid. Det er lite utvikling i teksten og formålet med teksten framstår som uklart.

4.5.2 Respons

Eleven gjør tidlig i samtalen rede for at han ikke forstod bildet han skulle analysere. Lærer og elev snakker derfor videre om hva det vil si å være nynazist, og eleven får da fram at han har noe kunnskap om dette når han forteller om Hitler og nazistenes menneskesyn. Læreren stiller videre spørsmål om bildet, noe som får eleven til å reflektere mer rundt dette. Blant annet spør han om eleven tror det er flere nazister til stede enn de tre man kan se i bildet.

Læreren gir også ros til eleven for måten han har skildret bildet. Læreren mener eleven har skildret det sentrale i bildet og omtaler denne delen av teksten som «strålende». Samtidig råder læreren eleven til også å beskrive personene som er i bakgrunnen av bildet. Videre spør læreren om eleven har lyst til å gjøre noe mer med teksten sin, i og med at han har sagt at han ikke helt skjønner meningen bak bildet. Læreren råder eleven til å bruke noe av det de har snakket om for å utvide teksten sin. Eleven sier så at han kan skrive noe om kvinnen som tør å stå opp mot nazistene og slik får fram sitt synspunkt. Læreren støtter eleven i dette og oppfordrer til å bytte ut det siste avsnittet med elevens refleksjoner om kvinnens mot.

Det kommer fram at eleven ikke har noe kjennskap til Skam, og han har derfor har laget en historie som ikke har noe med NRK-serien å gjøre. Læreren gir grønt lys for dette, men forklarer likevel hva klippet oppgaven referer til handler om. Kanskje for å komme med forslag til hvilken problematikk elevens tekst kan handle om? Læreren spør om handlingen i besvarelsen og hvordan denne er bygget opp. Etter et kort referat fra eleven kommenterer læreren at i en slik tekst forventes det en spenningskurve og at det er en form for konflikt i teksten. Læreren er tydelig på at det ikke bør være bare en samtale og at han gjerne kan trekke inn flere personer.

4.5.3 Ferdig tekst

Elev 4 har gjort noen endringer i sin ferdige tekst. I A2 står de to første avsnittene uendret fra førsteutkastet. I det tredje avsnittet har eleven fått med noen tanker om hvorfor han tror dette bildet har fått så mye oppmerksomhet. I avsnittet som nå består av fire linjer skriver han kort om den ene mørkhudede kvinnen som står opp mot toget med nynazister og hvordan hun ønsker å få dem «til å slutte med det diskriminerende og rasistiske menneskesynet deres».

Han mener at hennes mot i denne situasjonen er årsaken til at bildet har fått mye oppmerksomhet.

I B1 har også eleven gjort noen få endringer. Samtalen mellom de to hovedpersonene handler i starten om jobbene deres, at det nylig har vært en rekke innbrudd der og hvordan de kan forhindre slik aktivitet i framtiden. I førsteutkastet går dialogen over til å handle om et kinobesøk de planlegger, mens i den ferdige teksten har eleven lagt inn et moment hvor Nikolai får en telefon om at det pågår et innbrudd på jobben og Pål må skynde seg dit for å hjelpe til med å stoppe dem. Eleven skildrer ikke ytterligere noe av dette innbruddet eller hvordan de stopper tyvene, men får fram at innbruddet ble forhindret. Deretter går praten videre til å handle om kinobesøket igjen.

4.5.4 Intervju

Elev 4 omtaler klassen som fin, han «føler de fleste går ganske godt overens med hverandre» og det er et godt samhold i klassen. Han beskriver seg selv som en god elev, noe som for han betyr at han som regel jobber relativt bra i timene, men at han likevel «kunne sikkert vært litt roligere i klassen». Han har et framtidsrettet syn på skolen, og sier at hvis han ikke gjør det bra på skolen, så kan det hende han ikke får seg en god jobb.

Skriving som prosess og selvregulering

Når elev 4 skriver tekster i norskfaget sitter han «nå bare og skriver det som kommer inn i hodet», og har tilsynelatende et avslappet forhold til skriveprosessen. Han sier likevel at han ser over teksten etterpå, «om det er noe jeg (han) kan forandre på». Det er ofte «det der med spenningskurve» han forandrer på i denne delen av skriveprosessen. Her er det riktignok uklart om han snakker generelt, eller om han prater om tentamen som han har friskt i minnet. Eleven hadde ikke skrevet leserbestilling til læreren og stilte heller ikke konkrete spørsmål i responsamtalen. Han foretrekker å skrive skjønnlitterære tekster og mener hans styrke i skrivearbeidet er hans livlige fantasi. Han opplever ofte at det er vanskelig å skildre når han skriver, noe han tidligere har fått tilbakemeldinger på. En strategi han bruker når han møter på problemer i skrivingen er at han «går litt forbi en liten periode, så kommer jeg (han) tilbake igjen for å få litt inn i det jeg (han) allerede har skrevet som er foran». Det vil si at han skriver videre på teksten sin, for så å gå tilbake til problemet senere når han forhåpentligvis har fått nye tanker og ideer til hvordan det kan løses.

Motivasjon

Norskfaget er i følge elev 4 «liksom sånn hips som haps. Det er ikke sånn veldig gøy, men det er ikke sånn veldig kjedelig heller». Han er heller ikke videre begeistret for å skrive tekster og sier at «det synes ikke jeg (han) er så veldig gøy egentlig». Når elev 4 får vurderte tekster tilbake fra læreren ser han både på kommentarene og på karakteren og han prøver å tenke på disse tilbakemeldingene i neste skrivesituasjon. Responsen han fikk førte ikke til at han fikk lyst til å jobbe videre med teksten sin, men han gjorde likevel noen endringer på besvarelsen på bakgrunn av det læreren kommenterte. «Neeh, altså jeg følte meg egentlig ganske ferdig med teksten, men jeg gjorde nå litt forandringer på den». Han ser at det å få respons underveis fører til et bedre produkt og foretrekker derfor dette framfor tilbakemelding på en ferdig tekst. «(...) Det er hjelpsomt (...) å få respons underveis, ja det kan være litt sånn hjelpsomt på teksten og hvordan du skriver og sånn».

Egen besvarelse og respons

Han foretrekker å få muntlig respons. Uten å være veldig konkret sier han at det er en fordel for han å snakke om teksten i stedet for å lese om den. «Du får snakket litt mer om, mer enn nøyaktig det han har skrevet». Videre mener eleven at for sin egen del er det best om tilbakemeldingene er få og konkrete, og at det er lettere å forholde seg til enn mange råd.

Han foretrekker denne måten å gjennomføre tentamen på fordi «det kan jo forbedre karakterene dine. Du kan få vite mer om hva du må skrive og hva du må gjøre, hva du må forandre på». Samtidig mener han at denne måten å ha tentamen på kan tendere til å være juks fordi «du får på en måte hjelp i tentamen» og «da er det ikke nødvendigvis du som har skrevet alt sammen i teksten». I tillegg mener eleven at den andre skriveøkten kan oppleves som hektisk i og med at den bare er på to timer. Eleven selv opplevde det ikke slik, men det kunne tenkes at andre gjorde det.

Eleven husker godt responsen han fikk, og nevner både rådene om spenningskurve og om å forklare hvorfor bildet har fått så mye oppmerksomhet. Han forstod rådene han fikk og gjorde noe med dem. Eleven husker også godt at han fikk positiv respons og sier at det var kjekt å høre. I arbeidet med tentamen denne gang mente elev 4 at han lærte litt om hvordan «jeg (han) kunne få en dypere og bedre spenningskurve».

4.6 Elev 5

4.6.1 Førsteutkast

Elev 5 har skrevet et kortfattet førsteutkast. Hun har besvart begge a-oppgavene i et omfang på totalt en side. A1 består av et avsnitt hvor hun gjenforteller handlingen i klippet fra Skam. Det vil si at hun har besvart ett av tre hovedpunkt i oppgaven. Elev 5 har skrevet om innholdet, men ikke om virkemidler og egen mening/tolking.

A2 består av to avsnitt på henholdsvis ni og to linjer. Her beskriver hun bildet samtidig som hun gjør seg opp egne meninger om det hun ser. Hun tolker kvinnens blikk og skriver at «ho er veldig bestemt i blikket», mens mennene på bildet er «veldig sinne i blikket». Eleven skriver kort hvilke inntrykk bildet gir henne. Hun får inntrykk av at damen er «ganske tøff» og at hun «er ganske åleine i sin mening». I besvarelsen brukes ikke faguttrykk, og hun skriver heller ikke eksplisitt om hvorfor hun tror bildet har fått så mye oppmerksomhet.

Besvarelsene i førsteutkastet har en uklar struktur og har noen svake formuleringer. Om klippet som handler om at det muligens er tatt nakenbilder av en jente under 18 år, skriver hun at bildene «blei tatt som barnepornografi» og at «Den eine tingen var at ein ikkje skal ta pornografi av barn». Her viser eleven at ordforrådet har noen mangler.

Hun har relevante svar på deler av begge a-oppgavene, men med noen språklige og strukturelle svakheter. Eleven svarte ikke på b-oppgaven i førsteutkastet.

4.6.2 Respons

Lærer 3 leste gjennom elevtekstene og ga respons underveis i lesingen. I tillegg skrev han kommentarer digitalt i elevenes tekster. Disse samtalen varte derfor noe lenger enn de andre.

Læreren etterlyser i A1 en tydelig innledning, og gir videre råd om hva denne kan inneholde. En stor del av den videre responsen handler om språket i besvarelsen. Hun skriver for eksempel «så kom ho inn for å lade», «grunna denne avtalen», «han bestilte 2 øl til dei begge» og «ta pornografi av barn». Læreren forklarer at disse formuleringene må endres for at meningen skal komme tydelig fram. I det første eksempelet får eleven beskjed om at det er telefonen som skal lades og ikke jenten. I det andre eksempelet forklarer læreren forskjellen på *grunnet/på grunn av* og *grunnen til*. Om eksempel tre sier læreren at det snakk om en øl til hver, og ikke to. I det siste eksempelet får læreren fram at det er snakk om å ta pornografiske bilder av barn.

Læreren kommenter også flere formelle feil. Eleven mangler stor bokstav ved ett tilfelle og skriver noen få ord feil. I forbindelse med de feilskrevne ordene gir læreren råd om hva en bør gjøre med ord skriveprogrammet markerer som feil. Læreren viser også hvordan man går fram for å rette disse ordene.

Mye av den samme responsen går igjen i A2. Også her etterlyser læreren en tydelig innledning. Videre kommenteres også her både formelle feil og uklare språklige formuleringer. Eleven, som skriver nynorsk, skriver noen ord på bokmål, som for eksempel *de* i stedet for *dei*. Hun blander også ord som i hennes dialekt uttales likt, som *verd* og *vêr*. I den forbindelse viser læreren den nettbaserte ordboken og instruerer eleven i bruk av denne.

Til begge oppgavene gir læreren tydelig beskjed om at hun ikke har svart på alt oppgaven spør om, og at hun bør studere oppgavetekstene og tenke på hva hun skal gjøre videre fram mot neste skriveøkt.

4.6.3 Ferdig tekst

Elev 5 har gjort en del endringer i den ferdige teksten sin. I begge a-tekstene har hun skrevet innledninger. Disse er riktignok svært korte, men gir likevel tekstene en tydeligere struktur. I A1 har hun endret alle formuleringene læreren kommenterte, slik at teksten i større grad kommuniserer. I sin ferdige tekst svarer hun også på flere av spørsmålene fra oppgavene, men har likevel utelatt å svare på en del av dem. De formelle feilene har hun korrigert.

Også i A2 har hun korrigert de formelle feilene læreren bemerket. Det er likevel flere formelle feil i den ferdige teksten som eleven ikke selv har oppdaget eller er klar over er feilskrevet. Videre har hun utvidet besvarelsen ved å reflektere rundt hvorfor bildet har fått så mye oppmerksomhet. Dette knytter hun til krigsrelatert tematikk og ikke til motivet i bildet som da viser en mørkhudet kvinne som har stilt seg i veien for et demonstrasjonstog bestående av nynazister. Heller ikke i sin ferdige tekst bruker eleven faguttrykk knyttet til bildeanalyse.

I sin ferdige tekst har hun også besvart b-oppgaven. I og med at hun ikke hadde startet på denne i førsteutkastet kommenterer jeg ikke den her.

4.6.4 Intervju

Elev 5 omtaler klassen sin som snill med kjekke folk som passer på at alle har det bra, og hun føler hun kan være seg selv i klassen. Elev 5 tar skolen alvorlig og mener det er «viktig for hvordan jeg skal ha det videre i livet med jobb og sånn», og hun sier hun bruker en del tid på skolearbeid.

Skriving som prosess og selvregulering

Elev 5 skriver «det jeg (hun) får opp i hodet mitt og prøver å få så masse ut av det (hun) har» når hun jobber med tekster. Hun sier hun er opptatt av å skape spenning i tekstene sine og at det skal bli spennende for andre å lese. Eleven framstår som en mottakerbevisst skribent.

Eleven framstår også som en skribent som kan bruke tid på å komme i gang med en tekst, men at når hun først kommer i gang har hun mye på hjertet. «Da skriver jeg jo masse (...). Da skriver jeg liksom litt sånn på ville veier» sier hun. Som oftest leser hun gjennom teksten før innlevering, «men kan hende at jeg (hun) glemmer det innimellom». De gangene hun leser gjennom tekstene sine er det «for at jeg (hun) skal lese om alt er bra og ikke noe skrivefeil og sånn». Hun sier hun ofte prøver seg fram med ulike oppgaver før hun bestemmer seg for hvilken hun vil skrive. Når det gjelder ord hun er usikker på er strategien hennes å høyreklikke på ord med rød strek under og se om det korrekte alternativet dukker opp. Hun prøver også å gjøre om på ordene for å se om det blir riktig. Hun bruker ikke ordbok.

Eleven hadde ikke skrevet leserbestilling til læreren før samtalen. Underveis i samtalen er det i stor grad læreren som fører ordet og eleven stiller i liten grad spørsmål selv. Det hun likevel lurte på handlet om hennes formelle ferdigheter, om ordene hun hadde skrevet var bøyd korrekt.

Motivasjon

Elev 5 mener norskfaget er et viktig fag fordi det «er jo hovedspråket i Norge». Selv om hun mener det er viktig er det likevel ikke et fag hun liker veldig godt. «Selv så liker jeg ikke så godt norsk da (...) men det er helt greit». Hun forklarer sin holdning til norskfaget med at hun ikke er så god til å formulere lange tekster. Likevel poengterer hun at det er sider ved faget hun liker. Hun er veldig interessert i nynorsk, «sånn som Ivar Aasen og sånt». Når hun får tilbake vurderte tekster ser hun gjennom dem og leser hva læreren har skrevet. Likevel er hun mest spent på karakteren. Tilbakemeldingene prøver hun å bruke ved neste skriveoppgave, men det er ikke alltid hun får det til. Hun pleier heller ikke ofte å tenke tilbake på forrige tekst når hun skal i gang med en ny.

Responser hun fikk underveis på tentamen gjorde at hun «fikk mer sånn tanker oppi hodet som hva jeg kunne skrive da etter jeg snakket med han», og at det slik gjorde det lettere å jobbe videre med besvarelsen. «For meg så føltes det ut som jeg kunne, at jeg hadde mer motivasjon til å gjøre det og at der var mer lærerikt på en måte».

I tillegg opplevde eleven denne tentamensgjennomføringen som mindre stressende enn i åttende. For det første var det å ha tentamen noe nytt i åttende, men det at hun fikk respons underveis og muligheten til å skrive videre dempet også stressnivået.

Egen besvarelse og respons

Eleven foretrekker å få respons underveis i skriveprosessen for da kan hun «rette og forstå hvordan jeg (hun) kan gjøre det og sånn». Hun mener denne tentamensmodellen gjør at man lærer mer og at hjelpen underveis gjør at du kan fikse på teksten «og få det til en bra tekst». Det å få respons underveis ble av eleven opplevd som et «bra hjelpemiddel» som hjalp henne til å forstå mer og skrive bedre. Det har i utgangspunktet ikke noe å si om responsen blir gitt muntlig eller skriftlig, men hun sier at det kan være lettere å ta det til seg i en muntlig samtale, og at det også oppleves mer personlig da.

Hun gjorde en del forandringer på tekstene sine. For det meste var det formelle endringer, men også på «hvordan jeg (hun) formulerte teksten». Noen av rådene fikk hun ikke tid til å gjøre noe med, mens andre råd hadde hun ikke helt forstått. Hvilke av rådene hun ikke forstod kunne hun riktignok ikke huske i intervjuet. Læreren rådet henne også til å studere oppgavetekstene og fundere på hva hun kunne gjøre videre med tekstene hjemme mellom skriveøktene. Hun sier at hun greide «å tenke ut hva jeg (hun) skulle skrive til neste gang da. Og så fikk jeg (hun) mer tanker, så jeg (hun) hadde masse å skrive om».

4.7 Elev 6

4.7.1 Førsteutkast

Eleven har i førsteutkastet brukt omtrent en halv side på å besvare A1. Teksten er for det meste beskrivelser av hva som skjer i klippet, men det er også innslag av tolking fra eleven. Han skriver blant annet at den mannlige rollefiguren først virker selvsikker og senere usikker. Han kommenterer også spenningsutviklingen i klippet og hva som forårsaker at spenningen øker underveis. Slik svarer han på deler av oppgaven, men i førsteutkastet har han ikke kommentert effekten musikken gir, hva han selv mener budskapet i klippet er og hvorfor han tror mange mener dette bør være pensum i skolen.

Teksten kommuniserer godt, men eleven har en del formelle feil. Han har tydelige vansker med dobbel konsonant, og skriver *vill, sett, sitt og fortell* i stedet for *vil, set, sit og fortel*. Teksten har også en uklar struktur og består bare av ett avsnitt.

I A2 beskriver eleven hva han ser i bildet. Eleven viser god evne til å se detaljene i bildet og kommenterer både nazistenes hender, den røde bilen og politimannens blikk. Han bruker enkelte faguttrykk når han beskriver elementenes plassering i bildet. Ord som *bakgrunn*, *midterst* og *nærmest* brukes for å beskrive bildet. I omtalen av lys og farger skriver eleven at det skapes en *kontrast* i bildet. A2 består av bare to avsnitt og mangler en tydelig tredelt struktur.

I det andre avsnittet gjør eleven greie for hvorfor dette bildet gjør inntrykk på han. Den mørkhudede kvinnen er tøff og sterk som alene tør å stå opp mot nazistene og viser hva hun mener, selv om det kan få konsekvenser for henne.

Eleven har i B2 valgt å skrive et brev. Han har gjort som oppgaven ber om og forestilt seg at han er én av personene på bildet fra A2, nemlig politimannen. I brevet har eleven fokus på sin opplevelse av hendelsen. Han skriver først om nazitoget og beskriver deltakerne i dette. Senere skriver han om det han omtaler som eksepsjonelt, nemlig det at kvinnen stiller seg foran toget. Som politimann ante han at dette kunne bli bråk, og fjernet kvinnen fra situasjonen. Eleven svarer i stor grad på det oppgaven ber om. Brevet har innledningen *Til min venn*, men mangler en avsluttende kommentar, slik det ofte er i brev. Teksten består av bare ett avsnitt og har en manglende struktur. Også her gjør han noen formelle feil. Han særskriver ord som *nazi motstandarane* og *nazist gruppa*, men dette er ikke konsekvent. Flere sammensatte ord skriver han korrekt. Han skriver også *berte* og *høying* i stedet for *bar* og *hoing*.

4.7.2 Respons

Også her leser læreren gjennom teksten og gir respons til eleven underveis. Læreren gir blant annet respons på elevens formelle ferdigheter. Han bemerker at det skal være stor bokstav i egennavn som Skam. Videre kommenterer han at eleven blander en del mellom nynorsk og bokmål. Eleven skriver blant annet *sitter* og *venter* i stedet for *sit* og *ventar*. Eleven blir også gjort oppmerksom på at han bøyer noen ord feil. Han skriver for eksempel *verker*, *bildar* og *bråte* i stedet for *verkar*, *bilde* og *brote*. Læreren viser samtidig ordboken på nett og instruerer eleven i bruk av denne. Eleven får også beskjed om at han gjør en del feil med dobbel konsonant slik det er vist i avsnittet over. Læreren understreker at han retter ordene en gang, og at eleven så må jakte videre på flere like feil i besvarelsen. I det hele tatt er læreren tydelig på at eleven må jakte på ord han vet han ofte skriver feil. Til slutt i responsen til A1 roser

læreren eleven for å ha skrevet en bra tekst så langt, men at han ikke har svart på alt og må kontrollere hva han mangler i sin videre skriving.

Om bildeanalysen dreier responsen seg en del om elevens ordvalg. Eleven skriver at kvinnen på bildet opptrer ironisk med sin handling. Læreren stiller spørsmål ved denne formuleringen og det kommer fram at eleven nok har en annen definisjon på ironi enn den riktige. Senere i teksten skriver eleven at nazistene ser på mørkhudede som *undertrykte* og at de mener *kvinneverdien* er lav. Her diskuterer de begrepene og kommer fram til at *mindreverdige* og *kvinnens verdi* er mer passende i disse tilfellene. I beskrivelsen av kontrastene skriver eleven at det er *lystopp* i midten av bildet. Lærer spør hva eleven mener med dette og de kommer sammen fram til at eleven på en annen måte må få fram at det er lysere i midten av bildet enn rundt. Et annet råd læreren gir er at eleven bør beskrive mer av bildet enn det han gjør i førsteutkastet. Eleven får også ros for å legge merke til detaljer i bildet og får konkret ros for å skrive at den røde bilen får fram den sinte fargen i bildet.

B3 har eleven formulert som et brev med overskriften *Til min venn*. Læreren råder eleven til å justere denne overskriften da han mener det ikke er en naturlig måte å innlede et brev på. Han kommenterer også at det er vanlig å datere slike brev. Også i denne delen får eleven veiledning på sine formelle ferdigheter. Eleven skriver *kalde* i stedet for *kalle*, *skaande* i stedet for *skoa* og særskriver ord som for eksempel *nazist skoande* og *nazi motstandarane*.

4.7.3 Ferdig tekst

Elev 6 har gjort flere endringer i A1. For det første har han rettet alle ordene læreren påpekte var feilskrevet. Men et ord som *verkar* har han bare rettet i den setningen læreren tok tak i, mens det videre i teksten fortsatt står *verker* flere steder. Han har utvidet teksten med fire avsnitt og teksten er nå totalt på cirka en side. I de nye avsnittene har elevene tatt for seg spørsmålene fra oppgaveteksten og besvart disse. Besvarelsen er nå i mye større grad et akseptabelt svar på oppgaven enn førsteutkastet.

I A2 har han også korrigert de formelle feilene som læreren kommenterte. Han retter *tåg* til *tog*, unngår å særskrive *nazihelsinga*, setter inn komma i en leddsetning og bytter ut *og* med *å* ved et tilfelle. Videre har han fjernet ordet ironi fra beskrivelsen av kvinnens handling, og erstattet ordene *undertrykte* og *kvinneverdien* med *mindreverdige* og *kvinnens verdi* slik det ble snakket om i responssamtalen. I stedet for å skrive at det er *lystopp* i midten av bildet, skriver han nå at det *verkar lysare i midten av bildet*.

I B3 har han i innledningen føyd til et navn slik at det nå står *Til min venn Erik*. Han har også satt inn dato for når brevet er skrevet, slik han i responsen fikk vite er vanlig i denne sjangeren. I denne delen er det stort sett formelle feil som blir endret. Han endrer *kalde* til *kalle*, *berte* til *bar*, *høyning* til *roping* og han skriver flere av de sammensatte ordene korrekt. I slutten av teksten har han lagt til noen korte beskrivelser av kvinnen og publikums reaksjoner mot henne etter hun ble fjernet fra toget.

4.7.4 Intervju

Elev 6 sier han går i en god klasse med godt læringsmiljø som ofte får skryt. Han er selv en grei elev, men kan tidvis være litt urolig.

Skriving som prosess og selvregulering

Elev 6 sier han har for vane å lese gjennom tekstene sine før innlevering. Det gjør han blant annet for å se om «det er godt språk», og han forandrer av og til på teksten om det er noe han vurderer som dårlig skrevet eller som ikke passer inn. Han er selv klar over vanskene sine med å skrive alle ordene korrekt og at han har noen feil som ofte går igjen. Disse ordene prøver han å pugge og han sier han tenker på disse ordene når han skriver med mål om å unngå feilskrivning.

Eleven har tidligere fått respons på at han må variere måten å starte setninger, og sier han ikke må begynne så mange med *eg* og *når*. Eleven viser med det at han husker respons som er blitt gitt tilbake i tid.

Elevens strategi når skriveprogrammet markerer at ord er feil er å klikke for å se alternativene. Hvis han likevel ikke finner ut av det «så bare spør jeg (han) en lærer eller går inn på sann der ordbokgreie».

Motivasjon

Norsk er i følge elev 6 et «helt greit» fag. «Det er ikke det gøyeste faget og det er ikke det verste heller». Det han liker med norskfaget er å diskutere og prate, mens skriving og lesing karakteriserer han som lite gøy. Når han får tilbake vurderte besvarelser sier han først at han «bare ser på karakteren og så legger jeg (han) den fra meg (seg) igjen». På et oppfølgingsspørsmål sier han at han også leser tilbakemeldingene, som han også prøver å huske på i neste skrivesituasjon. Han mener han stort sett klarer å huske disse uavhengig av hvor lang tid det er mellom skriveøktene. Selv om han mener han nesten var ferdig med

besvarelsen sin til responsamtalen førte det til at han skrev litt mer på den. Det var likevel ikke slik at han fikk lyst til å skrive videre.

Eleven synes det er «veldig greit» å ha tentamen og det greie er at «jeg (han) kan gå tidligere» og at han kan ta det med ro og skrive. Det at han med denne gjennomføringen ikke kan gå tidligere er litt kjedelig, men ikke noe han tenker mye på. Han tror han tar seg mer tid med oppgavene nå og gjør mer grundig arbeid.

Egen besvarelse og respons

Elev 6 synes det «var veldig greit» å få responsen underveis på tentamen, og foretrekker denne måten å jobbe på. Han mener metoden førte til et bedre produkt blant annet fordi han «fikk jo rettet opp ganske mange skrivefeil». Han mener en tekst kan bli bedre med mange tilbakemeldinger, men at det avhenger av hvilken type respons det er. Om det handler om skrivefeil, eller «rett opp det, rett opp det» som han sier kan det gå greit med mange. Om det er mer omfattende og inngripende tiltak som må til er det bedre med få.

Det gode med denne metoden er å få tilbakemelding underveis hvor han får vite hva han må gjøre bedre og hva han må rette på. Det negative er at han ikke kan gå tidlig hjem. De rådene han fikk i responsamtalen fikset han i den andre skriveøkten, og han forteller om noen av ordene han rettet på. Likevel er han usikker på om han lærte noe av denne tentamensgjennomføringen. Etter noen oppfølgings spørsmål sier han at han nok kommer til å tenke litt ekstra på de ordene han skrev feil neste gang han skal skrive. Da eleven ble spurt om å stave noen av ordene han rettet på i besvarelsen sin, gjør han dette riktig i tre av fem ord.

4.8 Elev 7

4.8.1 Førsteutkast

Elev 7 har i sitt førsteutkast skrevet fire sider. De to a-oppgavene framstår som ferdige, mens b-oppgaven så vidt er påbegynt. A1 er på to sider, har en tydelig tredelt struktur og er delt inn i fem avsnitt. Eleven svarer utfyllende på alle spørsmålene i oppgaven og skriver således om både innhold, virkemidler og om egen mening om klippet. Språklig sett er det likevel en del mangler ved teksten. Blant annet varierer hun infinitivsendingene og skriver for eksempel både *drikke* og *drikka*. Hun blander også inn noen bokmålsord som *brudd* og *være*.

I A2 starter eleven med å beskrive bildet før hun selv skriver sine egne tanker om det hun ser i bildet. Hun skriver blant annet at hun synes synd på damen som er alene mot disse nazistene, og at hun lurte på hva nazistene har tenkt å gjøre med henne. Til slutt skriver hun helt kort om

hvorfor hun tror bildet har fått så mye oppmerksomhet. Slik svarer hun delvis på oppgaven. Hun bruker i liten grad faguttrykk i teksten. Bortsett fra *midtarst* og *fremst* er det ikke brukt uttrykk som kan sies å ha med emnet bildeanalyse å gjøre. Teksten består av ett avsnitt og har slik en manglende struktur. Hun skriver noen ord feil, som *viktegaste*, og *verksemd* i stedet for *merksemd*. Noen av setningene hindrer flyten i teksten. Blant annet skriver hun «Eg trur biletet har fått så stor verksemd fordi dama tok engasjement og tør å gjere noko slikt og stå aleine mot nazistane».

Elev 7 har startet på en argumenterende tekst om mobbing i oppgave B4. Hun har skrevet en innledning med en slags problemstilling hvor hun spør om det kanskje er slik at voksne kan gjøre det verre enn det allerede er å være mobbeoffer. I andre avsnitt kommer hun med eksempler på hvordan det kan gå til at voksne øker frykten for å bli mobbet. Så langt ser det ut som hun er i ferd med å svare på det oppgaven ber om, nemlig å få fram sin mening om en sak med engasjement og bruk av argumenter. Også i denne teksten er det noen formelle feil. Hun skriver for eksempel *verds* i stedet for *verda*, *toppa* i stedet for *stoppa* og *vært* i stedet for *vert*. To av setningene starter hun med *Og*, noe som bidrar til å gi teksten et muntlig preg.

4.8.2 Respons

Læreren spør først eleven om det er noe hun vil ha respons på. Eleven sier hun vil ha tilbakemeldinger på tegnsettingen i besvarelsen. Læreren leser så gjennom teksten og kommenterer underveis. Han er svært positiv i sin respons og roser både strukturen og språket i tekst A1. Han avslutter med å si at alt eleven gjør er solid og at hun har skjønt alt i A1. Det eneste som blir kommentert med forbedringspotensial i denne oppgaven er at hun blander *sitje* og *setje*, og at hun bør bruke ordbok for å finne ut hva som er rett. Læreren kommenterer også kort tegnsettingen, og sier at eleven mestrer dette bra.

Læreren er like positiv til A2 og sier at eleven skriver modent og at hun er på høyeste faglige nivå. Eleven får ikke tilbakemelding på noe som kan utbedres.

I samtalen om B4 sier læreren at det er viktig å få fram at hva hver enkelt person gjør er viktigere enn ulike kampanjer med mål å stoppe mobbing. Til slutt spør eleven om hun har svart på det oppgaven spør om. Hun opplevde ved forrige tentamen at hun ikke hadde gjort det, og ville forsikre seg om at hun er innenfor bestillingen denne gang. Læreren bekrefter dette og sier at besvarelsen hennes minst er god nok til karakter 5.

4.8.3 Ferdig tekst

Eleven har gjort få endringer i sin ferdige tekst. Den eneste forandringen i A1 er at hun endrer *sit* til *set* slik at det blir korrekt, mens i A2 gjør hun ingen endringer. I den delen av B3 som var påbegynt har hun endret *verds* til *verda* og *toppa* til *stoppa*. I tillegg har hun selvsagt skrevet teksten ferdig. Hun har i liten grad fulgt lærerens råd om å skrive hva hver enkelt kan gjøre for å stoppe mobbing. Eleven skriver heller om alt fokuset på mobbing kan bli en selvoppfyllende profeti som gjør at relativt uskyldige hendelser kan defineres som mobbing.

4.8.4 Intervju

Eleven omtaler klassen sin som veldig grei. Både elevene og lærerne er veldig greie. Læringsmiljøet kan variere avhengig av hvilken lærer de har, men i norsktimene pleier det å være god arbeidsro. Skole er viktig for elev 7 og hun har lyst til å være flink på skolen. Hun kan være usikker på enkelte områder og gjør derfor grundig arbeid for å være sikker på at det blir riktig.

Skriving som prosess og selvregulering

Elev 7 har for vane å lese gjennom tekstene sine før hun leverer dem inn. Som på tentamen skrev hun teksten ferdig før hun gikk tilbake og leste gjennom den for å utbedre eventuelle mangler og svakheter. Når hun skriver skjønnlitterære tekster blir disse ofte lange og da får hun ikke alltid tid til å lese og revidere teksten før innlevering. Hun pleier ikke alltid å planlegge hva hun skal skrive og når hun så setter i gang «går bare fantasien min (hennes) løpsk». Det gjør at hun ofte får dårlig tid før innlevering av tekstene. Det kan se ut som eleven tidvis har utfordringer med å disponere tiden.

Eleven hadde ikke skrevet leserbestilling til læreren, men visste likevel hva hun ønsket respons på. I responsamtalen ba hun om tilbakemelding både på tegnsetting i besvarelsen og på om hun hadde svart godt nok på oppgavene. Hun spurte om tegnsetting fordi hun ofte «setter litt sånn komma her og der av og til». Grunnen til at hun ville ha svar på det andre spørsmålet var fordi hun tidligere hadde skrevet uten å svare på oppgavene. Det viser at eleven er bevisst på å bruke tidligere gitt respons for å forbedre skriveferdighetene sine.

Hun har oppsøkt informasjon for å bli bedre på tegnsetting. Tidligere har hun for eksempel lest om kommaregler på nett. Hun er også klar over at reglene for kommasetting står i læreboken som eleven hadde tilgjengelig på tentamen. Likevel var ikke denne tatt i bruk. Når hun møter utfordringer i skrivearbeidet spør hun helst norsklæreren, men det hender at hun «tar det som høres riktig ut», satser på det, «så får jeg se om det er riktig eller feil». Eleven er

klar over ordboken på nett, men «brukte den ikke sånn kjempemasse». Om skriveprogrammet viser at noen av ordene hennes er feilskrevet spør hun enten lærer, klikker og velger et annet alternativ, eller endrer litt på ordet selv for å få det riktig.

Motivasjon

Elev 7 synes norskfaget er helt greit. «Det er ikke favorittfaget, men det er ikke det verste heller». Likevel synes hun det er veldig gøy å skrive tekster fordi hun får «gjort litt det du (hun) vil». Når hun får tilbake vurderte tekster ser hun først på hvor mange feil hun har og deretter på lærerens kommentar. I etterkant tar hun seg tid til å rette feilene i teksten. Slik håper hun å lære av feilene hun har gjort. Likevel har hun opplevd å bli så skuffet over en karakter at hun ikke klarte å jobbe videre med teksten. Elev 7 forsøker å ta tilbakemeldingene med til neste skrivesituasjon, hvis hun husker dem. Om hun kan nyttiggjøre seg responsen videre avhenger også av formen på den. «Av og til skriver han bare bra (...) eller veldig bra», og da oppleves de ikke som nyttige av eleven.

Etter responsamtalen fikk hun lyst til å skrive videre på tekstene sine. Selv om hun ikke fikk mange tilbakemeldinger å jobbe med, brukte hun tiden mellom øktene til å tenke på hva hun skulle skrive i andre økt. Da hadde hun alt klart i hodet, og skrev tekstene ferdige.

Egen besvarelse og respons

Eleven synes det er bedre å få responsen underveis. Da får hun muligheten til å rette opp mangler i tekstene. Får hun responsen etter teksten er ferdig blir hun gjort oppmerksom på feilene, men får ikke mulighet til å korrigere dem. Eleven er «flink på slurvefeil» og er så fokusert på innholdet i tekstene når hun skriver at hun fort kan overse slike skrivefeil.

Det er i utgangspunktet ikke viktig om responsen blir gitt skriftlig eller muntlig. Det viktigste er at hun får respons. Om responsen gis muntlig får hun muligheten til å stille spørsmål selv, det opplever hun som positivt. Hun ser flere fordeler med å gjennomføre tentamen på denne måten. Det er bra at du får «mer tid til å tenke over hva du skal skrive». Eleven som ofte får jernteppe synes det kan være stressende med bare en skrive dag, for da må hun prestere der og da.

En ulempe med denne modellen er om det går for lang tid mellom øktene. Da kan man glemme oppgaven og komme ut av skriveflyten. Det kan føre til at man på starte på nytt også i den andre skriveøkten.

Hun var fornøyd med den responsen hun fikk og ble glad for alle de positive tilbakemeldingene.

4.9 Elev 8

4.9.1 Førsteutkast

Elev 8 har i sitt førsteutkast svart på A1 og delvis på B1. A1 er godt strukturert med deloverskrifter i form av spørsmål hentet fra oppgaveteksten. Eleven svarer på det oppgaven spør om. Hun gjengir handlingen i klippet på en god måte og har gode refleksjoner rundt virkemidler og budskap. Språklig sett er teksten av varierende kvalitet. Teksten kommuniserer helt klart, men har forbedringspotensial. Noen av setningene er lange og forhindrer tidvis god flyt i teksten. I første avsnitt skriver hun «I episoden møter vi hovedpersonen Noora, Eskild og Linn som Noora bur med, William som er typen til Noora, vennene til Noora og broren til William som heiter Nikolai». Her presenteres mye informasjon som nok ville vært lettere å forstå om den var delt opp i flere kortere setninger. Eleven bruker en del bokmålsord som *husker, anmelde, forståelig* og *vennene*. Det er også noen formelle feil i teksten. Hun skriver blant annet *ein jente, å spør, å sei, lagt* i stedet for *lege* og *verker* i stedet for *verkar*.

Oppgave B1 er skrevet som en utveksling av tekstmeldinger. Teksten er sågar satt inn i en form for snakkebobler for å få dette tydelig fram. Dette bidrar også til å gi teksten et kreativt preg. Slik ligner teksten en sms-samtale vi kan kjenne igjen fra egen telefonbruk. I førsteutkastet består samtalen av totalt fem meldinger, hvorav tre er skrevet av Noora og to av hennes venninne Wilde. Innholdet i meldingene er Nooras gjenfortelling av det som skjedde på kafeen og Wildes kommentarer til dette. Selv om teksten ikke er ferdig, er det tydelig at eleven svarer på oppgavens bestilling.

Eleven har ikke besvart A2 i sitt førsteutkast.

4.9.2 Respons

Læreren starter samtalen med å spørre eleven hva hun ønsker å få respons på. Eleven svarer at hun vil ha respons på nynorsken, og på om hun svarer på oppgavebestillingene.

Læreren kommenterer så hver enkelt tekst og begynner med A1. Her råder hun eleven til å fjerne spørsmålene hun har kopiert fra oppgaveteksten og inn i egen besvarelse. Læreren mener dette er til hinder for at det blir en god nok sammenhengende tekst, noe oppgaveteksten er tydelig på at det skal være. Læreren mener spørsmålene i oppgaveteksten er veiledende og at en ikke nødvendigvis må forholde seg slavisk til disse, slik eleven har gjort. Ut i fra det

læreren sier kan det høres ut som hun vil at eleven skal svare på disse spørsmålene i en sammenhengende hoveddel. Hun oppfordrer også eleven til å finne en mer kreativ overskrift enn *Skam*.

Nynorsken til eleven er «relativt god» i følge læreren. Det vil ikke si at alt er korrekt, og hun nevner at det er noen bokmålsord å se i besvarelsen. Læreren kommenterer noen ord med rød strek under. Et av disse er *bekjent*, som læreren råder eleven til å slå opp i ordboken.

Eleven får ros for å bruke faguttrykk som *nærbilete* og for å kommentere musikkbruken. Hun etterspør likevel mer utdypende kommentarer om hvilken musikk og hvordan denne bidrar til å skape bestemte stemninger.

Læreren kommenterer kort elevens spørsmål om hun har svart på oppgavene. Hun sier at eleven ikke har svart på A2, noe eleven forklarer med at hun vil skrive den helt til slutt. Læreren kommenterer ikke direkte om eleven har svart på de oppgavene spør om i de to tekstene hun har påbegynt.

Eleven spør hvordan hun skal markere hvem som snakker i B1. Læreren svarer til dette at det er mange måter å gjøre det på, men at det viktigste er å få tydelig frem hvem som til en hver tid er avsender av meldingene. Et råd fra læreren er å tydeliggjøre hvem *Meg*, som står som den ene avsenderen, er. Det er også viktig at meldingene er fyldige, slik noen av dem er. Læreren etterlyser flere meldinger i B1 og mener at teksten er i korteste laget. Til det sier eleven at hun så vidt har begynt på teksten og at det forklarer hvorfor den er så kort. Om språket kommenterer læreren at det er bra hun holder seg til korrekt grammatikk, og at hun ikke har brukt såkalt sms-språk.

Avslutningsvis understreker læreren viktigheten av å disponere tiden godt. I og med at eleven ikke har begynt på A2 er det viktig at hun beregner nok tid til å besvare denne utførlig nok. Læreren anbefaler henne å skrive A2 kort og konsis, men at hun har fokus på de faguttrykkene oppgaveteksten nevner.

4.9.3 Ferdig tekst

Elev 8 har gjort noen få endringer i sin ferdige tekst. For det første har hun fjernet overskriften i oppgave A1. I førsteutkastet var overskriften *Skam*, mens i den ferdige teksten har hun ingen overskrift. Videre har hun bevart de fleste spørsmålene som deloverskrifter i A1, selv om noen av dem er endret. I tekstens siste avsnitt er overskriften endret fra *Kva*

bildeutsnitt er brukt og kva stemning skapar musikken? til *Musikken skapar stemning*. I dette avsnittet har eleven også skrevet en ekstra setning om musikkens effekt i filmklippet.

Av formelle endringer har eleven gjort om *bekjent* til *kjenning* og *forrige* til *førige*.

I B1 har eleven markert at første replikk tilhører jeg-personen Noora. I førsteutkastet står det bare at det er *meg* som sender meldinger. Selv om konteksten tilsier at det er Noora, mente læreren at dette burde gjøres tydeligere. Eleven har skrevet ytterligere fem replikker i teksten. I teksten kommer det fram hva Noora tenker og til en viss grad hvordan hun har det. Likevel framstår teksten noe kortfattet og uferdig.

4.9.4 Intervju

Elev 8 omtaler klassen sin som en stor familie hvor alle er snille og greie. Klassen har både et godt sosialt miljø og et godt læringsmiljø. Elev 8 er pliktoppfyllende og arbeidsom, gjør det hun får beskjed om og jobber godt når hun skal.

Skriving som prosess og selvregulering

Elev 8 skrev leserbestilling til læreren etter den første skriveøkten. Her skrev eleven at hun ville ha tilbakemelding på «nynorsken», og på om hun hadde svart ordentlig på oppgavene. Denne bestillingen ble også gjentatt i responsamtalen. Årsaken til at hun ville ha tilbakemelding på dette var basert på tidligere erfaringer hvor hun ikke alltid har svart «100 % på oppgaven og at hun har hatt en del sånne skrivefeil på nynorsken». Selv om eleven selv uttaler at hun kan ha vansker med å få alle ordene riktig, bruker hun i liten grad ordbok. Hun kjenner til og har brukt den nettbaserte ordboken, men brukte den ikke på tentamen denne gang. Hun sier at det ikke var behov for å bruke denne.

Når elev 8 skriver tekster i norskfaget er hun bevisst på at disse må bearbeides. Hun er tydelig klar over at de ulike delene som overskrift, innledning, hoveddel og avslutning må ha en sammenheng. Eleven leser alltid gjennom tekstene sine før innlevering, noe hun gjør for å sjekke om noe «mangler eller om det er noe feil». Ofte er det feilskrevne ord hun da retter på.

Motivasjon

Eleven mener de lærer mye forskjellig i norskfaget og at det således er et viktig fag. Om tekstskriving har hun litt blandede tanker. «Noen ganger så går det greit og noen ganger så er det kanskje litt vanskeligere». Hun foretrekker å skrive faktatekster fordi hun da både lærer om emnet hun skriver om og det er enkelt å finne informasjon i ulike kilder. Eleven liker også å skrive skjønnlitterære tekster, men eleven sier at det kan være vanskelig «å finne på ting» å

skrive om. Når hun får tilbake vurderte tekster ser hun først på lærerens tilbakemeldinger, og tar til seg det som står av både positive kommentarer og forslag til forbedringer. Dette pleier hun som regel å tenke på neste gang hun skal skrive. På spørsmål om hvilke tilbakemeldinger hun fikk på forrige tekst hun skrev, husker hun likevel ikke dette.

Etter responsamtalen fikk hun lyst til å skrive videre på teksten sin, og hun «tenkte eller så for meg (seg) hva jeg(hun) skulle gjøre».

Egen besvarelse og respons

Eleven mener det er en fordel å få respons underveis fordi da «kan jeg (hun) jo gjøre det bedre, men etterpå så er jo teksten allerede skrevet». Hun ser også på det å få muntlig respons som en fordel. Det gir henne «sjanse til å stille spørsmål underveis hvis det er noe jeg (hun) lurer på». Det er best at det blir gitt få tilbakemeldinger, «for da er det ikke så mye». Antallet tilbakemeldinger er avhengig av hvor bra teksten er etter den første skriveøkten. Er teksten god, er behovet for mange tilbakemeldinger liten.

I det hele tatt gjør denne måten å gjennomføre tentamen at du kan forbedre teksten og hun foretrekker denne formen på tentamen. «Ellers er det bare å sitte i fem timer å skrive uten å vite hva læreren synes om det du har gjort».

Eleven husket alle rådene hun fikk og brukte tipsene fra læreren i den andre skriveøkten hvor hun gjorde noen forandringer. Det var stort sett lett å forstå lærerens råd, men hun «stilte vel noen spørsmål hvis det var noe jeg (hun) lurte på».

4.10 Elev 9

4.10.1 Førsteutkast

Elev 9 har i A1 skrevet en godt strukturert tekst inndelt i åtte avsnitt. Hun tar for seg de fleste spørsmålene i oppgavene og besvarer disse i hvert sitt avsnitt. Oppgaven ber riktignok eleven om å skrive ett avsnitt til hver hovedoverskrift, altså totalt tre avsnitt. Selv om eleven svarer på de fleste spørsmålene kan noen av svarene oppleves noe overfladiske. Om bildeutsnitt skriver hun for eksempel at «det er forskjellig kva bildeutsnitt dei har bruken men det går mest i nærbilete og oversiktsbilete». Her hadde det vært rom for å skildre utsnittene og effekten av disse mer detaljert.

Teksten kommuniserer, men eleven har noen svake formuleringer. Blant annet skriver hun at «ho drikker for å overdøye smerten som blir fortalt» og «i mange av episodane står ho fram

for sine egne val». Det går fint an å forstå hva eleven mener her, men hun kunne nok formulert seg mer presist både her og i andre setninger.

En del bokmålsverb dukker opp i teksten hennes. Hun skriver for eksempel *kommer*, *trenger*, *treffer*, *drikker* og *husker*. Noen av ordene hun bruker er feil, slik som *blecka* i stedet for det norskengelske uttrykket *blacka ut* og *lugge* i stedet for *lege*.

A2 består av ett avsnitt. Hun beskriver motivet i bildet og bruker i den sammenhengen faguttrykk som *bildeutsnitt*, *oversiktsbilete*, *bakgrunn*, *blikkfang*. I denne oppgaven besvarer eleven deler av oppgaven. I tillegg til å beskrive motivet forklarer hun med en setning hvilket inntrykk bildet gjør på henne. Hun skriver at kvinnen viser et stort mot, men får ikke fram informasjon om anledningen i bildet, altså at det er et nazitog hun stiller seg i veien for. I det hele tatt svarer hun kortfattet på det oppgaven spør om. Også her er det noen svake formuleringer, som for eksempel «at ein kvinne viser så stort mot for å kjempe på kva ho meiner».

I B1 har eleven skrevet en meldingsdialog mellom Noora og venninnen Eva. I meldingene kommer det fram hva Noora tenker og hvordan hun har det etter samtalen på kafeen, slik oppgaven ber om. Teksten er helt klart en samtale, men den inneholder ikke noe form for spenningskurve. Også her er det noen bokmålsord som *snakker*, *bare*, *voldtatt* og *sprer*.

4.10.2 Respons

Læreren kommenterer at eleven skriver en del bokmålsord, og at en del av dem heller ikke blir markert med rød strek i skriveprogrammet, som for eksempel *noe* og *bare*. Læreren kommenterer også bokmålsordene *bare*, *si*, *sprer* og *anmelde*, og gir eleven et tydelig råd om å kontrollere ordene som er blitt markerte med rød strek. Eleven får melding om at hun selv må gjennomgå teksten og «jakte» på bokmålsord. Videre kommenterer læreren det norskengelske uttrykket som eleven har skrevet *blecka ut*, og sier at dette må endres til *blacka*. Læreren bemerker også at det ikke heter *eit bodskap*, og at *ein* er den rette artikkelen i dette tilfellet.

Læreren kommenterer videre noen av formuleringene hennes og spør hva hun mener med den tidligere nevnte setningen «Ho drikker for å overdøye smerten som blir fortalt». De samtaler om formålet med setningen og eleven får beskjed om at denne må endres. I setningen «dei bruker mye kroppsspråk og argument» etterlyser læreren at hun så kommer med eksempler på

dette fra klippet. Videre tipser læreren om hva som kan regnes som gode argument i dette klippet.

Læreren ber eleven definere hva hun legger i begrepet mindreårige. Eleven har nemlig skrevet at serien ikke bør vises til mindreårige, mens læreren sier at dette begrepet ofte brukes om barn under 18 år, en aldersgruppe som nok er i seriens målgruppe.

Eleven har skrevet at budskapet i teksten handler om å ha kontroll over seg selv, andre og kroppen din. Her spør læreren om eleven er sikker på at dette er poenget før hun sporer henne inn på tanken om at det er vanskelig å ha kontroll på andre enn seg selv.

Tegnsettingen kommenteres også. Eleven blir i setningen «Episoden er dramatisk og spennende, innleiinga er ein oppsummering av dei førre episodane» anbefalt å bytte ut kommaet med et punktum.

Eleven får ros for å skrive en sammenhengende tekst og at hun ikke ramser opp svarene.

Om A2 kommenterer læreren at besvarelsen har noen mangler, og at eleven ikke har svart på hvorfor hun tror bildet har fått så mye oppmerksomhet. Læreren roser eleven for å formulere seg kort og presist og mener teksten er en super beskrivelse av bildet.

I B1 kommenterer læreren at eleven kan skrive replikkene mer utfyllende. Hun kommer også med et eksempel på hvordan hun kan utvide noen av de eksisterende replikkene. Videre spør læreren hvem *meg* i teksten er, og mener dette bør gjøres enda tydeligere i og med at oppgaven åpner for to alternativ.

4.10.3 Ferdig tekst

Elev 9 har i sin ferdige tekst gjort noen endringer. Hun har for det første endret en del ord fra bokmål til nynorsk. Dette gjelder ord som *helt* til *heilt*, *husker* til *hugsar*, *voldtatt* til *voldteken*, *de* til *dei* og *en* til *ein*. I tillegg har hun forandret uttrykket *blecka ut* til å bli *blacka ut*.

For det andre har hun korrigert en del av formuleringene sine. I setningen «Ho drikker for å overdøve smerten som blir fortalt» har hun byttet den understrekede delen med «det Nicolai seier». I setningen «dei bruker mye kroppsspråk og gode argument» har hun byttet ut den understrekede delen med «seier mykje mot kvarandre». Eleven har videre utdypet hvorfor hun synes musikken passer bra til scenene og har lagt til at «det hadde nesten vore litt kjedelig vist ikkje musikken hadde vore som den er, meiner eg».

For det tredje har hun justert det hun skriver om budskapet. I førsteutkastet mente eleven at budskapet handler om å ha kontroll over seg selv, andre og kroppen sin. I den ferdige teksten mener hun ikke lenger at det handler om å ha kontroll over andre. Dette er formulert i den ufullstendige setningen «Og klare og ha kontroll over deg sjølv og kroppen din».

Til slutt i A1 har hun byttet ut begrepet *mindreårige* med «barn i åtteårsalderen», og mener at de ikke bør se på serien Skam.

I A2 har hun gjort en forandring. Her har hun forsøkt å forklare hvorfor hun tror bildet har fått så mye oppmerksomhet ved å skrive «Eg meiner kvinna som står fram for det ho meiner er noko av det modigaste du kan gjere».

I B1 har hun akkurat samme antall replikker. Hun har likevel forandret teksten ved å skrive en del av replikkene mer utfyllende. Fra å skrive «Nei, han sa bare eg blecka heilt ut» i førsteutkastet, skriver hun i den ferdige teksten «Nei, han sa eg tok meg litt vin også blacka heilt ut». Slike endringer har hun gjort i de fleste replikkene.

Bokmålsordene *anmelde, kommer, morgen* og *sprer* står uforandret i tekst B1.

4.10.4 Intervju

Elev 9 beskriver klassen sin som trygg og god med et bra sosialt miljø. Alle er hyggelige mot hverandre og alle er inkludert i klassen. Læringsmiljøet er bra og eleven liker godt at innholdet i timene er variert. Hun beskriver seg selv som samarbeidsvillig og pliktoppfyllende. Skolen er riktignok ikke det gøyeste hun vet, og hun liker best å ha fri.

Skriving som prosess og selvregulering

I sin leserbestilling til læreren ønsket eleven å få tilbakemelding på om hun hadde skrevet mange bokmålsord og om hun holdt seg til oppgaven. Bakgrunnen for disse ønskene var at eleven har slitt med dette tidligere. Hun synes i utgangspunktet ikke det er vanskelig å skille mellom nynorsk og bokmål, men «det er mest at jeg (hun) bare glemmer det». I tillegg skriver hun mest bokmål når hun kommuniserer med venner på fritiden. Når hun skriver hender det at hun «kommer litt ut av tema» og ønsket derfor respons også på dette.

Når eleven skriver tekster leser hun alltid gjennom tekstene før innlevering. I tillegg ber hun gjerne et familiemedlem lese og kommentere før hun eventuelt gjør endringer og til slutt leverer inn. Som sagt er eleven klar over hvilke feil hun ofte gjør når hun skriver. Dette er hun observant på i skriveprosessen. Hun leser gjerne oppgaveteksten flere ganger for å være

sikker på hva hun skal gjøre. For å unngå å skrive for mange bokmålsord leser hun gjennom tekstene og jakter på slike. Hun mener selv hun kjenner igjen de fleste bokmålsordene. I tillegg bruker hun retteprogrammet i Word for å finne alternative ord til dem som blir markert med rød strek. Hun bruker av og til ordbok for å finne ut hva som er riktig.

Motivasjon

Eleven mener selv hun ikke er så god i norsk, men at hun er blitt bedre. Når hun får det til, synes hun faget er gøy. Om det er gøy avhenger også av tema og aktivitet, og hun trekker fram arbeid med reklame som kjekt. Når det gjelder skriving går det fint med fortellinger, men artikler beskriver hun som «litt sånn kjedelig» og at hun kan ha vansker med å motivere seg for å skrive slike tekster. Som kommentar til påstanden *skrivning er gøy* svarer eleven nei.

Når elev 9 får tilbake en tekst læreren har vurdert ser hun både på tilbakemeldingen og på karakteren, men sier hun er mest opptatt av sistnevnte.

Selv om eleven sier at skriving ikke er gøy fikk hun lyst til å skrive videre på teksten sin etter respons samtalen.

Egen besvarelse og respons

Elev 9 likte å få respons underveis i skriveprosessen. Sammenlignet med å få respons på en ferdigskrevet tekst synes hun dette er mye bedre fordi hun får muligheten til å spørre om hjelp hvis hun er usikker på noe. Det gjør at det ferdige produktet blir bedre. Eleven mener at denne måten å jobbe på også fører til at man blir «mer villig til å skrive mer (...) hvis de har fått en god tilbakemelding».

Hun foretrekker å få responsen muntlig. For henne er det en fordel å skrive ned det læreren sier selv. Det oppleves også mer personlig, noe som er positivt for eleven. I tillegg får hun muligheten til å stille læreren spørsmål, noe som «egentlig har mye å si». Eleven foretrekker å få så mange tilbakemeldinger hun trenger for at teksten skal bli så god som mulig.

Den viktigste fordelen med å gjennomføre tentamen på denne måten er at «vi (elevene) får tilbakemelding underveis». Det gjør i følge eleven at de blir mer motiverte for å skrive. Ankepunktet med denne metoden er at de ikke blir ferdig på en dag. Elev 9 sier at hun gjerne vil få ting unnagjort og at tentamensgjennomføringen slik sett burde være ferdig på en dag. Hun foretrekker likevel denne måten framfor endagstentamen slik hun også har testet ut.

Eleven forstod alle rådene hun fikk og fulgte opp alle tilbakemeldingene i den andre skriveøkten.

5.0 Analyse

Jeg vil nå sammenfattende analysere resultatene av undersøkelsene i lys av mine forskningsspørsmål. I neste kapittel skal jeg så drøfte dem for å se hvilke svar de gir med tanke på problemstillingen min og tolke dem i lys av teorien og den eksisterende forskningen jeg innledningsvis har presentert.

5.1 Respons på ulike deler av teksten

Jeg vil i det følgende oppsummere og gjøre rede for hvilken respons de deltagende elevene fikk underveis i sin skriveprosess. Dette vil kunne si noe om hvilke norskfaglige ferdigheter elevene utvikler i en slik skriveprosess. Jeg vil da sortere responsen med utgangspunkt i vurderingsskjemaet brukt ved skriftlig eksamen i norsk. Skjemaet er utarbeidet av utdanningsdirektoratet og er ment som et verktøy for sensorene som vurderer skriftlig eksamen i norsk. Som nevnt i kapittel 2.2.1 er vurderingsmatrisen sortert i følgende hovedkategorier; *formelle ferdigheter, innhold og kildebruk, oppbygging og språk og stil.*

5.1.1. Formelle ferdigheter

Det ble gitt respons knyttet til alle de ulike kategoriene i vurderingsmatrisen, men det ble gitt mest respons i kategorien formelle ferdigheter. Denne responsen handler både om ortografi, formverk og tegnsetting. Av de ni deltagende elevene fikk seks av dem respons på sine formelle ferdigheter. Mye av denne responsen var helt konkret og lærerne påpekte mange av ordene som elevene hadde skrevet feil.

I tillegg fikk flere av elevene respons på hvordan man bør gå fram for å unngå at ordene blir feilskrevne. Det ble gitt respons på at ord som skriveprogrammet Word markerer med rød strek under, bør kontrolleres. Elevene fikk så veiledning i hvordan man bruker stavekontrollen i Word. Ved noen tilfeller fikk elevene sågar en opplæring, eventuelt enn oppfriskning, på hvordan man bruker den nettbaserte ordboken som nå driftes av Universitetet i Bergen. Noen av elevene fikk også respons på at man må «jakte» på de ordene de vet de har vansker med å skrive riktig. Ofte er det gjengangere blant de feilskrevne ordene og da bør elevene ha et ekstra fokus på disse i skriveprosessen. Da er det viktig at elevene er bevisste på hvilke feil de vanligvis gjør.

Her er en oversikt over hva som eksplisitt ble nevnt i responsamtalene knyttet til elevenes formelle ferdigheter. I tabellen har jeg kategorisert responsen knyttet til enten *ortografi, formverk* eller *målform*. Kategorien målform gjelder ord som ikke er lov å skrive på den

aktuelle elevens hovedmål. Dette dreier seg om nynorskelever som har brukt bokmålsord i sin tekst.

Tabell 2: Oversikt over respons på formelle ferdigheter

Har skrevet og fått respons på:	Rettet til:	Kategori:	Kommentar:
Elev 2			
viking	Viking	Ortografi	
odd	Odd	Ortografi	
facebook	Facebook	Ortografi	
Spiller	Spelar	Målform	
Uærlige	Uærlege	Målform	
siden	sidan	Målform	
Elev 5			
café	kafé	Ortografi	
sidan (første ord i setning)	Sidan	Ortografi	
verdet	vêret	Ortografi	Ordval
De	Dei	Målform	
sinne	sinte	Ortografi	
bilde	biletet	Formverk	Både bilde og bilete kan skrives på nynorsk.
Elev 6			
skam	Skam	Ortografi	Substantiv - egennavn
sitter	sit	Målform	
venter	ventar	Målform	
vill	vil	Ortografi	Dobbel konsonant
sett	set	Formverk	
verker	verkar	Målform	
sitt	sit	Formverk	
bildar	Korrigerer ikke	Formverk	
bråte	brote	Ortografi	
tåg	tog	Ortografi	
tørr og stå	tørr å stå	Ortografi	Både skrivefeil (tørr) og feil bruk av og/å.
kalde seg	kalla seg	Formverk (ending) og ortografi (ll/ld)	
nazist skoande	nazistskoa	Formverk	Særskrivning
høyning	roping	Ortografi	Eleven har ment å bruke verbet å hoie, men valgte et synonym i den ferdige teksten.
Elev 7			
sit	set	Ortografi	
Elev 8			
bekjent	kjenning	Målform	
Elev 9			
noe	noko	Målform	
bare		Målform	Får ikke rød strek under – har annen betydning
blecka	blacka	Ortografi	Eleven brukte uttrykket «å blacke ut»
Episoden er dramatisk og spennande innleiinga er ein oppsummering av dei førre episodane.	Korrigerer ikke	Tegnsetting	Lærer anbefalte å byte ut komma med punktum.
Eit godt bodskap	Ein godt bodskap	Formverk	Lærer kommenterte bare artikkelen, og ikke adjektivet og samsvarsbøyingen.
Bare si	Korrigerer ikke	Målform	
anmelde	Korrigerer ikke	Målform	
føles	Korrigerer ikke	Målform	
sprer	Korrigerer ikke	Målform	

Totalt 37 konkrete kommentarer ble gitt til elevene på området formelle ferdigheter. Femten av disse handler om ortografi, seks om formverk og en om tegnsetting. Fjorten av kommentarene handler om at skrevne ord ikke kan skrives på den aktuelle målformen, som i alle disse tilfellene var nynorsk. En av kommentarene omhandlet både formverk og ortografi.

I seks av tilfellene gjør ikke eleven endringer som følge av den gitte kommentaren. Fem av disse tilfellene gjelder elev 9.

Responsen dreier seg altså om at elever blander bokmål og nynorsk, de skriver ordene feil, de mangler stor bokstav i egennavn, de har vansker med bruk av dobbel konsonant og de særskriver ord. I tillegg ble det som nevnt gitt mer prosessuelle tilbakemeldinger som å «jakte» typiske feil, bruke stavekontroll og å bruke ordbok.

5.1.2 Innhold

Når en lærer vurderer innholdet i en besvarelse handler det blant annet om hvorvidt det er et akseptabelt svar på oppgaven og om elevens faglige kunnskap. Det ble gitt en del respons knyttet til besvarelsenes innhold. Denne responsen handlet i stor grad om at elevenes svar var mangelfulle med tanke på oppgavens bestillinger. Syv av ni elever fikk respons knyttet til besvarelsenes innhold. De fleste oppgavene elevene skulle besvare var komplekse og flerleddede, og for noen elever var det utfordrende å få med seg alle oppgavens bestillinger. Noen av elevene hadde bevisst valgt å vente med å svare på deler av oppgavene, mens andre hadde oversett dem eller ikke forstått hva som var forventet av dem.

Flere av elevene opplevde oppgaven med bildeanalyse som vanskelig. I flere av samtalene var derfor dette et tema. Elev 1 hadde ikke startet på bildeanalyseoppgaven i sitt førsteutkast, og samtalen med lærer dreide seg om denne. I samtalen brukte læreren faguttrykkene bevisst, og det var tydelig at det hjalp eleven til å forstå disse bedre. I sin ferdige tekst har elev 1 brukt disse faguttrykkene på en høyst relevant måte. Elev 4 fikk også respons på samme oppgave. Han uttalte at han ikke forstod bildet, så behovet for veiledning var tydelig. Elev 4 fikk respons på at han bør skildre mer av bildet, også det som kan ses i bakgrunnen. I tillegg ble han bedt om å reflektere rundt bildets innhold. Eleven responderer ikke på det første rådet, men har i sin ferdige tekst fått inn noen korte personlige refleksjoner om det han ser i bildet.

Elev 5 fikk respons på at hun ikke har svart på alt oppgavene ber om. Hun fikk derfor beskjed om at hun bør studere oppgavetekstene og slik finne ut hva besvarelsen mangler. I sin ferdige tekst har hun bare delvis justert dette, og det er fortsatt mangler i besvarelsen hennes. Elev 6

fikk samme respons som elev 5 om å studere oppgaveteksten og finne ut hva besvarelsen mangler. Elev 6 har i sin ferdige besvarelse utvidet med flere avsnitt slik at den i mye større grad er et akseptabelt svar på oppgaven.

Elev 7 fikk et råd fra læreren sin om å endre noe av fokuset i en av tekstene. Dette er et råd eleven ikke tar til følge. Læreren sa samtidig at eleven har svart på det oppgaven spør om, slik at det ikke framstod som en nødvendighet å gjøre endringer på teksten.

Elev 8 blir bedt om å utdype en påstand i en av tekstene sine. Eleven har i sin ferdige tekst utdypet med en ekstra forklarende setning i det aktuelle avsnittet. Det gjør at besvarelsen til en viss grad er et mer akseptabelt svar på oppgaven. Hun blir også bedt om å tydeliggjøre hvem som deltar i en meldingsutveksling hun skildrer. Dette har hun endret i sin ferdige tekst, noe som gjør at den i større grad kommuniserer.

Elev 9 fikk beskjed om at hun ikke har besvart alle oppgavenes spørsmål, og læreren sier hun må argumentere for en påstand hun kommer med i en av tekstene. Eleven får, som elev 8, også beskjed om å gjøre tydeligere hvem som snakker i en meldingsutveksling. I tillegg blir hun bedt om skrive mer utfyllende meldinger. Meldingsutvekslingen har hun justert til det bedre ved å utvide replikkene noe. Hun har også gjort et forsøk på å argumentere, ved å utvide avsnittet med en enkel setning.

De fleste elevene gjorde korrigeringer som følge av responsen de fikk på dette området. Noen av elevene gjorde større endringer, mens andre endret teksten minimalt. Det meste av responsen handler om mangelfulle besvarelser, mens hos noen var fokuset på fagkunnskap knyttet til bildeanalysen.

5.1.3 Oppbygging

Respons på oppbygging av elevtekster handler blant annet om sammenheng og struktur. Seks av ni elever fikk respons knyttet til oppbygging av tekstene sine. Denne responsen omhandlet flere aspekt ved tekstene.

Elev 2 fikk respons på at han manglet overskrift i en av tekstene sine, noe han korrigerer i sin ferdige tekst. Også elev 6 og 8 fikk respons knyttet til overskrifter i sine tekster. Elev 6 gjør en tilføyelse etter lærerens anbefaling, mens elev 8 i liten grad følger lærerens råd. Elev 8 fikk råd om å fjerne deloverskrifter fordi læreren mente disse var til hinder for sammenheng i teksten. Hun fikk også råd om å finne en mer kreativ overskrift til samme tekst. Eleven

justerte noen av deloverskriftene, men lot de fleste bli stående som opprinnelig. Hun fjernet overskriften, noe som tyder på at hun glemte å lage ny.

Elev 3 og 5 fikk respons på struktur i tekstene sine. Begge fikk beskjed om å justere noen av innledningene sine. Elev 3 hadde i sin ene tekst en innledning med elementer som hørte hjemme i tekstens hoveddel i følge læreren. Hun justerte teksten ved å flytte dette, og fikk dermed en tydeligere struktur i den aktuelle teksten. Elev 5 manglet innledninger i sine to påbegynte tekster. I sin ferdige tekst har hun skrevet to helt korte innledninger. Elev 3 fikk også råd om å gjøre avslutningen mer oppsummerende. Hun har lagt til en ekstra setning, men den står så godt som uendret.

Elev 4 fikk et tydelig råd om å tilføre en av tekstene sine en konflikt og en tydeligere spenningskurve, da dette var fraværende i førsteutkastet. Eleven har endret den aktuelle teksten og i det ferdige produktet er spenningsoppbyggingen blitt tydeligere, og det er tillagt en konflikt i fortellingen.

Tilbakemeldingene på dette området dreide seg om manglende eller mangelfulle overskrifter og deloverskrifter, utydelig tredeling og manglende spenningsoppbygging i teksten. Noen av tilbakemeldingene krevde små justeringer, mens andre krevde mer inngripende forandringer i teksten. I de aller fleste tilfellene har elevene gjort forandringer som følge av responsen de fikk.

5.1.4 Språk og stil

Det ble gitt nest flest tilbakemeldinger i kategorien *språk og stil*. Respons på dette området kan blant annet dreie seg om språkføring, ordforråd og setningsbygging. Fire av ni elever fikk respons på dette punktet. Her er en oversikt over respons som ble gitt og endringer som ble gjort på dette området:

Tabell 3: Respons på språk og stil

Eleven har skrevet:	Endret til:	Kommentar:
Elev 5		
Han bestilte 2 øl til dei begge.	Han bestilte 1 øl til dei begge.	Poenget var å få fram at det ble bestilt en øl til hver.
Grunna denne avtalen	Grunnen til denne avtalen	Forskjell på grunna/grunnen
Så ho kom inn for å lade	Så ho kom inn for å lade telefonen	Poenget var å få fram at det var telefonen som skulle lades.
Blei det tatt som barnepornografi	Vart biletet rekna som barnepornografi	Poenget var å være mer presis.
Det blei til saman 5 år og 2 år i praksis	Det blei til saman 5 år i fengsel og 2 år i praksis	Poenget var å være mer presis.

Ein ikkje skal ta pornografi av barn	Ein ikkje skal ta bilete av eit nakent born utan løyve frå personen	Poenget var å unngå misforståelser.
Ha det innpå telefonen	Ha biletet av personen på telefonen	Poenget var å unngå bruk av ordet <i>det</i> .
Fargane er ganske gamle	Fargane i biletet er ganske gamle	Poenget var å skildre fargene i bildet mer presist.
Elev 6		
Ho (...) meiner tydelig ironi og avsky.	Ho (...) viser tydelig avsky.	Misforståelse av hva ironi betyr.
I nazistanes auger er mørkhuda menneske undertrykte folkeslag (...)	I nazistanes auger er mørkhuda menneske mindreverdige folkeslag (...)	Feil ordvalg.
Mange nazistar meiner kvinneverdien er lav.	Mange nazistar meiner at kvinners verdi er lav.	Uklar formulering.
Elev 8		
Meg: (...) Vilde: (...)	Meg (Noora): (...) Vilde: (...)	Utydelig kommunikasjon med leser. Hvem er <i>meg</i> ?
Elev 9		
Ho drikker for å overdøye smerten som blir fortalt.	Ho drikker for å overdøye det Nicolai seier.	Uklar formulering.
Dei bruker mye kroppsspråk og gode argument.	Dei bruker mye kroppsspråk og seier mykje mot kvarandre.	Uklar formulering.
Eg meiner også at ikkje mindreårige bør sjå dette.	Eg meiner også at ikkje barn i åtteårsalderen bør sjå dette.	Feil ordvalg.
Meg: (...) Eva: (...)	Ikke korrigert	Utydelig kommunikasjon med leser. Hvem er <i>meg</i> ?

Denne responsen dreide seg blant annet om elevenes ordvalg. I noen tilfeller har elevene brukt ord som ikke passet i sammenhengen, og som elevene kan se ut til å ha misforstått. I andre tilfeller handlet responsen om ufullstendige og uklare setninger. Lærerne som ga respons på dette området gjorde dette grundig og tydelig for elevene. Ordvalgene og formuleringene ble diskutert med elevene og sammen kom de fram til bedre ordvalg og formuleringer.

5.2 Elevenes norskfaglige skriveprosess

5.2.1 Elevenes revisjonskompetanse

Et av målene med denne måten å arbeide med tentamen på er å gjøre elevene mer bevisste på at tekstskriving er en prosess. «Å skrive er å skrive om tekstene sine» (Skrivesenteret 2012: 23), og revisjonskompetanse er noe som særlig kjennetegner skrijving i norsk, jamfør læreplanen. En slik prosess innebærer å se på egen tekst med et kritisk blikk og gjøre nødvendige endringer før man sitter igjen med et ferdig produkt. Tekstskriving er ikke en lineær prosess. Mens den tradisjonelle gjennomføringen av tentamen i større grad kan sies å legge opp til nettopp en mer lineær prosess, er et viktig aspekt ved den utprøvde modellen at man skal jobbe prosessorientert ved å revidere teksten underveis. Selv om den tradisjonelle tentamensformen ikke legger til rette for en slik revidering er det nok likevel et uttalt krav fra

de fleste norsklærere at elevene skal lese gjennom tekstene sine før innlevering, og at den skal «rettes» etter sluttvurderingen er gitt.

I intervjuene fikk elevene spørsmål om arbeidsvanene sine i forbindelse med tekstskrivning i norskfaget. Svarene på dette kan si noe om metoden fører til endringer i måten å tenke om skrivning i norskfaget, eller om elevene allerede tenker og jobber prosessorientert.

Elevene ble blant annet spurt om hvordan man må jobbe med en tekst for at denne skal bli så god så mulig. Svarene på dette varierer noe. Noen svarer at de bare begynner å skrive, mens andre bruker tid på å planlegge tekstene sine. Elev 4 «sitter nå bare og skriver det som kommer inn i hodet», mens elev 1 begynner med å «tenke hva skal teksten handle om og sånn». I starten av en skjønnlitterær skriveprosess prøver han også å tenke tilbake på tekster han har lest og lar seg inspirere av disse. Også elev 7 tenker først «over hva jeg (hun) skal skrive om», men videre skriver hun «nå bare det som kommer opp i hodet». Elev 8 sier hun nødvendigvis ikke bare skriver teksten fra start til slutt, men at rekkefølgen kan variere. Det vil si at hun ofte skriver hoveddelen først og innledningen senere. Hun er veldig tydelig på at overskriften skrives til slutt.

De fleste elevene har som vane å lese gjennom tekstene sine før de leverer dem inn. Hos de fleste fører også gjennomlesningene til at de gjør forandringer på tekstene sine. På slutten ser elev 1 «alltid over om det er skrivefeil og sånn, og prøver å finjustere teksten». Elev 2 leser også gjennom tekstene «et par ganger for å skrive mer utfyllende og rette skrivefeil og sånn». Om det er «en setning som ikke henger på greip» retter han opp i dette. Han retter også ofte på «korte setninger eller komma og punktum og sånn». Når elev 3 tenker at teksten hennes er ferdig leser hun gjennom den «og tar meg (seg) tid til å tenke over det jeg (hun) har skrevet, om det er noe jeg (hun) kan legge til, om jeg (hun) kan utvide noen setninger». I tillegg ser hun etter skrivefeil i teksten. Elev 5 leser «som oftest» gjennom tekstene sine før innlevering, men det «kan hende at jeg (hun) glemmer det innimellom». De gangene hun husker å lese gjennom er det «for at jeg (hun) skal lese om alt er bra og ikke noe skrivefeil og sånn». Elev 6 leser også gjennom tekstene sine før innlevering. Han gjør av og til forandringer, og da retter han opp i dårlige formuleringer «som ikke passer så godt inn». Elev 7 har som mål å lese gjennom tekstene sine før innlevering, men det er ikke alltid hun rekker det. Hun opplever ofte å få dårlig tid når det nærmer seg innlevering. I tillegg opplever hun at det er «litt sånn kjedelig» å lese gjennom fordi teksten er lang, og så har hun «jo på en måte lest det før» og vet «hva som skjer». Derfor kan gjennomlesingen gå fort unna og hun har da fokus på ordene

som skriveprogrammet markerer som feile. Elev 8 leser alltid gjennom tekstene sine før innlevering. Hun forklarer at hun gjør det for å «sjekke om det er noe som mangler eller om det er noe feil, noe rettskriving og ja». Som oftest er det rettskriving hun korrigerer i gjennomlesingen. I tillegg å lese gjennom selv, får elev 9 gjerne noen andre til å lese gjennom teksten for henne. Hun leser gjennom «for å sjekke om alt er som det skal og at den er som jeg (hun) vil ha den. Det hun oftest forandrer på er skrivefeil og «setninger som høres litt feil ut».

Elevene har ulike tilnærminger til norskfaglig skrijving. Alle jobber delvis prosessorientert når de skriver, men få gjør dette systematisk. Noen planlegger tekstene sine, mens andre bare begynner å skrive. De fleste leser gjennom tekstene sine før innlevering. Hos noen avhenger dette av tid og om de husker det. Det er også vanlig prosedyre å revidere tekstene noe. Da er det ofte det formelle feil og svake formuleringer som blir korrigeret.

5.2.2 Elevenes oppfatning av hva en god norsktekst er

Elevene ble også spurt hva de mener kjennetegner en god norsktekst, og om de vet hvilke kriterier lærerne legger til grunn når de vurderer tekstene. Elevene må vite hvor de skal for å nå fram til rett sted (Kvithyld og Aasen 2011). Vet de ikke hva som kjennetegner en god norsktekst, er det vanskelig å revidere egne tekster. Et viktig aspekt ved denne måten å jobbe på er derfor at elevene kjenner til vurderingskriteriene.

Elev 1, som fremstår motivert og målrettet, sier han ikke vet hva som forventes av han når han skriver tekster. Han har på tidligere tentamensbesvarelser fått 5, men vet ikke hva som må til for å få en høyere karakter. Eleven svarer «nja» på spørsmål om han kjenner til vurderingskriteriene knyttet til de ulike skriveoppgavene og kommenterer at læreren gjerne sier noe om hvor lang teksten bør være. Om gode tekster generelt sier eleven at disse kjennetegnes av god setningsoppbygging. Elev 2 tror læreren forventer at «jeg (han) gjør mitt (sitt) beste» og «at den (teksten) ikke skal være alt for kort». Han sier ikke noe ut over dette om lærerens forventninger til selve teksten. Elev 3, som har samme lærer som 1 og 2, vet «som oftest» hva som forventes av henne når hun skriver tekster i norskfaget. Hun bruker novelleskriving som eksempel, og sier at de da først leser flere eksempeltekster og diskuterer kjennetegn på noveller. Hun sier videre at læreren forventer at novellen bør være fyldig og kreativ med godt og rett språk.

Elev 4 har også tanker om hvilke forventninger som stilles til tekster i norskfaget. Han sier at det er viktig at tekstene «på en måte får mottakeren med i teksten og det er bra skildringer». I

tillegg trekker han fram godt språk og god skrivemåte som elementer som må være på plass i en god tekst.

Elev 5 «vet ikke» hva som må til for å få høy måloppnåelse på tentamen i norsk, men i oppfølgingsspørsmålene svarer hun at formidlingsevne og skrivemåte er viktig. I tillegg bør det være en tekst som engasjerer leseren. Elev 6 mener det «viktigste er vel å skrive godt», men «er ikke helt sikker». Han er også usikker på om de har fått utdelt vurderingskriterier i forbindelse med skriveoppgaver, noe som kan tyde på at han i så fall ikke har hatt et bevisst forhold til disse. Elev 7 sier det er viktig at hun skal «skrive det som spørsmålet ber om» og at det er viktig å «skrive noenlunde riktig og sann». Hun sier videre at en god norsktekst kjennetegnes av et godt og rett språk, «om det er spennende», og «om du fanger leseren». Dette må være på plass for å få høy måloppnåelse.

Elev 8 mener en god tekst må «være interessant», at «det er variert og ikke bare kjedelig». Elev 9 tror hun vet hva som kreves for å få høy måloppnåelse, men «er litt usikker». Hun sier en god tekst kjennetegnes ved at det er «masse beskrivelser», rett språk, kilder og en god overskrift.

Alle elevene nevner hver for seg enkelte kriterier som kjennetegner en god norsktekst. Ingen elever har den totale oversikten på hva som forventes, og flere uttrykker usikkerhet på hva som faktisk kjennetegner en god norsktekst.

5.2.3 Elevenes evne til å vurdere egne tekster

Som en øving i å se på egne tekster med et kritisk blikk fikk alle elevene mulighet til å komme med en leserbestilling til lærerne. Det vil si at elevene selv skulle vurdere hva de trengte respons på og be om veiledning på dette. Elev 1 skrev ingen slik bestilling, men visste hva han trengte hjelp til og spurte heller om dette da han kom til responsamtalen. Han opplevde at bildeanalyseoppgaven var vanskelig og spurte læreren til råds om dette. Elev 2 hadde heller ingen leserbestilling, fordi han følte han «ikke trengte så mye mer hjelp».

Elev 3 hadde heller ikke skrevet ned bestillingen, men var helt klar på hva hun ville ha veiledning på. Hun trengte hjelp til å strukturere teksten sin bedre og spurte derfor læreren om dette.

Elev 4 «tror ikke» han skrev noen leserbestilling etter den første skriveøkten. Det var heller ikke noe spesielt han lurte på og som han ville be om veiledning på i samtalen med læreren.

Heller ikke elev 5 tror hun skrev leserbestilling etter første skrive dag. Hun «skjønte ikke helt det med bestilling». Da hun kom til samtalen lurte hun «litt på hvordan liksom du bøyer ordene og sånn da». Elev 6 husker ikke om han skrev leserbestilling, men i responsamtalen ville han ha hjelp til å «rette på rettskrivingen». Elev 6 sier han ofte skriver ord med dobbel konsonant feil, og at han ville ha hjelp til å få dette riktig. Elev 7 hadde ikke skrevet noen leserbestilling fordi hun «tenkte ikke på det før jeg (hun) gikk». Da hun ble spurt på samtalen, svarte hun at hun ville ha veiledning på «det der med komma og sånt». Eleven synes det er vanskelig å bruke komma riktig, og hadde fått tilbakemeldinger på dette tidligere.

Elev 8 benyttet seg av muligheten til å skrive leserbestilling. Hun har i følge seg selv en tendens til å blande inn bokmålsord i tekstene sine, og ønsket derfor at læreren kommenterte dette. I tillegg ba hun læreren kommentere generell rettskriving og om hun svarte på oppgavebestillingene. Også elev 9 skrev leserbestilling til læreren. Hun ønsket at læreren skulle se på rettskrivingen og kommentere om hun hadde svart godt nok på oppgavene. Grunnen til at hun skrev akkurat dette var basert på tidligere besvarelser hvor hun ikke hadde svart helt og fullt på oppgavene.

Fire av ni elever hadde forberedt leserbestilling til responsamtalen, enten muntlig eller skriftlig. Disse fire elevene hadde det klart for seg hva de trengte hjelp til for å utbedre besvarelsene sine. De fem andre hadde ikke utformet slike bestillinger. Grunner til dette var at de mente de ikke trengte det, eller at de ikke husket å gjøre dette.

5.3 Elevenes motivasjon for å skrive

Selv om den deltakende elevgruppen hadde god fordeling med tanke på kjønn, var den likevel nokså homogen faglig sett. Alle elevene hadde fått enten 4 eller 5 forrige termin. Selv om det er nyanser innenfor de ulike karakterene, vil jeg si at gruppen bestod av faglig nokså sterke elever. I tillegg beskriver alle elevene trivselen på skolen som god og at både det sosiale- og læringsmiljøet i de aktuelle klassene er godt. At de er faglig sterke og tilhører et trygt miljø trenger nødvendigvis ikke være ensbetydende med at de er motiverte for arbeid med faget, men motivasjon kan knyttes til en trygg og inkluderende klasseromskultur (Graham og Perin 2007b, her referert fra Skrivesenteret 2012).

I intervjuene ble elevene spurt om deres holdninger til faget og deres tanker om å skrive i norskfaget. Et typisk svar som gikk igjen hos flere var at norsk er et fag som verken er gøy eller kjedelig, men som elev 4 svarte: «Det er liksom sånn hips som haps. Det er ikke sånn veldig gøy, men det er ikke sånn veldig kjedelig heller». Elev 6 støtter også dette synet i sitt

svar. Norsk er «helt greit, ja det er ikke det gøyeste faget og det er ikke det verste heller». Noen av elevene uttaler seg mer positivt om faget. Elev 1, som fikk 5 i terminkarakter, sier at han før opplevde faget som kjedelig, men at læreren på ungdomsskolen har gjort faget spennende og interessant. Elev 3, som også fikk 5 i terminkarakter, «synes egentlig at det er et veldig fint fag» og at «det er veldig gøy å lese, og det er veldig gøy å skrive tekster». Elev 8 mener at norskfaget er viktig og at de lærer om veldig mye forskjellig. Elev 9 sier hun «egentlig ikke er så veldig god i norsk», men at hun er blitt bedre de siste årene. Hun synes faget er gøy når hun opplever å få det til.

Elevene ble også spurt hva de synes om å skrive tekster i norskfaget. Svarene på dette bidrar også til å indikere motivasjonen for arbeid med skriving i faget. Noen av elevene uttalte seg positivt om dette. Elev 1 sier han «synes det er ganske gøy å sitte og skrive», men at han foretrekker skjønnlitterær skriving. Han forklarer dette med at han har mest erfaring med skjønnlitterær lesing og at han bruker disse erfaringene når han selv skriver. Elev 3 liker «å kunne slippe seg løs, skrive om hva som helst». Hun føler hun kan åpne seg og «skrive hva du (hun) vil». Elev 7 synes det er «veldig gøy», fordi hun da får «liksom gjort litt det du (hun) vil». Andre elever har et annet forhold til skriving. Elev 4 synes for eksempel ikke det «er så veldig gøy egentlig». De fleste har et ambivalent forhold til skriving, ofte avhengig av hvilken sjanger de skriver. Elev 2 sier skriving i norsk «går helt fint», men at han foretrekker faktatekster. Elev 5 sier det er vanskelig å formulere gode tekster med godt språk og at det er vanskelig å finne på ting å skrive, men at hun klarer det til slutt. Elev 6, 8 og 9 sier alle at tekstskriving kan være både og. Elev 6 opplever at det som oftest går greit, men at det noen ganger kan være vanskelig. Elev 8 deler denne opplevelsen, og grunngir det med at oppgaveformuleringer kan føles som en tvangstrøye, og at friere oppgaver er lettere å jobbe med. Elev 9 opplever at det å skrive «fortellinger går helt fint», men at artikkelskriving er «litt sånn jeg gidder ikke». Selv om det går helt fint å skrive fortellinger synes hun ikke det er gøy.

Elevene fikk også spørsmål om hva de vanligvis gjør når de får tilbake ferdige tekster med karakter og kommentarer fra lærer. Dette kan gi indikasjoner på hvor motiverte de er for faglig utvikling eller om resultatfokusets overskygger dette. Noen av elevene er klare på at de har mest fokus på kommentarene fra læreren. Elev 1 leser kommentaren før han ser på karakteren. Deretter leser han gjennom teksten sin og eventuelle margkommentarer og reflekterer over «hvordan jeg (han) kunne gjort dette annerledes». Elev 3 leser gjennom egen tekst og margkommentarene til lærer, mens hun reflekterer over hva hun kunne gjort annerledes. Elev 7 ser også på kommentarene først, før hun går gjennom teksten og retter på

feilene. Også elev 8 har mest fokus på tilbakemeldingene på teksten. Hun «tar til meg (seg) det som står (...) og bruker videre». Selv om hun har som mål å ta til seg tilbakemeldingene klarer hun ikke å gjengi respons hun tidligere har fått. Dette viser at det kan være vanskelig å videreføre slike tilbakemeldinger til senere skriveoppgaver.

Noen av elevene har mest fokus på karakteren de får. Elev 2 ser først på karakteren, før han leser kommentarene fra læreren og retter opp i feilene han har gjort. Elev 5 leser kommentarene fra læreren, men sier at hun «er jo selvfølgelig mest spent på karakteren». Elev 6 sier han «bare ser på karakteren og så legger jeg (han) den fra meg (seg) igjen». Han sier likevel senere at han også leser kommentarene læreren har skrevet.

Elev 5 sier om den nye tentamensformen at hun følte mer motivasjon for å jobbe videre med besvarelsen, og «at det var mer lærerikt på en måte». Elev 6 mener at det å få tilbakemelding underveis fører til at han vet hva han «må gjøre bedre og rette på». Elev 7 opplever det som positivt at hun får «mer tid til å tenke over hva du (hun) skal skrive». Hun sier hun ofte opplever å få skrivesperre når hun på ordinære tentamensdager må skrive 4-5 timer i strekk, og at hun da har vansker med å fullføre tekstene sine. Derfor opplever hun det som en fordel at hun nå får tid til å tenke mellom de to skriveøktene og at hun får veiledning midt i skriveprosessen. Elev 9 opplever å bli mer motivert til videre skriving av denne måten å jobbe på. Hun ser også på det som en fordel å få responsen muntlig fra læreren, fordi det oppleves mer personlig.

Elevene, som alle hører til i trygge klassemiljø, har ulike tanker om norskfaget og norskfaglig skriving. Felles for de deltagende elevene er likevel at de opplevde denne måten å jobbe på som motiverende.

5.4 Responsens funksjonalitet

Er den gitte responsen funksjonell ut fra Kvithylds og Aasens definisjon som er presentert i oppgavens teoridel? For å definere tilbakemeldingene som funksjonelle er det en forutsetning at elevene har et tydelig formål med skrivingen sin. Elevene må vite hvorfor de skal skrive teksten, hvem som skal lese den og hvordan den skal vurderes.

I dette tilfellet er det oppgavetekstene som definerer dette. Her blir elevene informert om tekstens formål i tillegg til informasjon om hvem som er tekstens mottaker. Oppgavene er selvsagt konstruerte og verken formål og mottaker er slik sett reelle. Likevel gjør det at elevene kan sette seg inn i den gitte situasjonen og tekstskrivingen kan oppleves reell og

meningsfull. Elevene fikk som nevnt ikke utdelt oversikt over vurderingskriterier i forbindelse med skriveprosessen. Informasjon om hvordan teksten ville bli vurdert måtte elevene derfor basere på tidligere erfaringer og innarbeidet kunnskap om generelle krav til norskfaglige tekster, som beskrevet i kapittel 2.2.1.

Responsen som gis må komme underveis i prosessen (Kvithyld og Aasen 2011). Dette ble selvsagt gjort i disse tilfellene. Hovedargumentet for dette er at det meste av responsen som gis er så direkte knyttet til gjeldende oppgave at den sjelden kan overføres til senere skriving. Samtidig vil respons underveis føre til et bedre sluttprodukt som gir en følelse av mestring der og da. Respons underveis vil også føre til at elevene selv lærer å revidere egne tekster. Elevene lærer hvordan man jobber med en tekst for å utbedre denne. Intervjuene med elevene støtter også dette synet. Alle elevene foretrekker å få tilbakemeldinger underveis i prosessen. En av elevene sier riktignok at han også vil ha en tilbakemelding på den ferdigskrevne teksten i tillegg til respons underveis.

Skal responsen være funksjonell, må den også være selektiv. Det vil si at man som lærer ikke kan gi hele diagnosen, men må gi noen få og tydelige tilbakemeldinger. På dette området varierte det hvor mye respons de ulike elevene fikk. Ingen av lærerne hadde noe tak på hvor mange tilbakemeldinger hver enkelt skulle få, og noen av lærerne lot elevenes bestilling være toneangivende for antallet. I de tilfellene hvor lærerne leste gjennom tekstene og kommenterte underveis ble det gitt flere tilbakemeldinger enn i tilfellene hvor lærerne i større grad responderte på elevenes bestilling. Antall gitte tilbakemeldinger varierte fra to til tjue, og elevene brukte i stor grad all respons til å utbedre besvarelsene sine. I intervjuene gjort i etterkant av arbeidet med tentamen svarer sågar alle elevene at de ikke fikk for mange tilbakemeldinger, og at de med ett unntak forstod all responsen de fikk av lærerne sine. På dette punktet er ikke alle elevene enig med forskerne. Seks av de ni elevene mener det er bedre å få mange tilbakemeldinger på tekstene sine. De har en tanke om at jo flere tilbakemeldinger de får og klarer å gjøre noe med, jo bedre blir resultatet.

Funksjonell respons bør være i form av dialog mellom elev og lærer. Responsen i denne tentamensmodellen var organisert som samtaler mellom de to deltakerne i læringsprosessen og disse varte fra 4 til 21 minutter. For å bevisstgjøre eleven rundt egen skriveprosess fikk de muligheten til å komme med en leserbestilling til lærerne. Flere av elevene gjorde dette, men noen elever virket veldig usikre på dette og visste ikke hva de ville ha respons på. Det kan tyde på at de hadde liten trening i dette, og at denne måten å arbeide med tentamen på kan

være en igangsetter for slike selvevalueringsprosesser. I intervjuene kommer det også tydelig fram at de fleste elevene foretrekker å få responsen muntlig.

Lærer 1 og 4 startet sine responsamtaler med å spørre hva elevene ønsket respons på, og lot dette være utgangspunktet. Disse samtalene fortonte seg mer som dialog enn de andre hvor lærerne i større grad førte ordet. Lærer 1 fikk godt til å stille spørsmål som fikk elevene selv til å reflektere i stedet for å presentere «fasiten» for dem. Kvithyld og Aasen skriver også at elever ofte ikke forstår de skriftlige tilbakemeldingene de får på sine ferdige tekster. Med ett unntak forstod nå elevene all responsen de fikk. Når lærer og elev så på og diskuterte tekstene sammen ble sjansen for å misforstå hverandre minimert, og uklarheter ble tatt opp der og da. Elevenes utsagn om dette samsvarer med det Kvithyld og Aasen hevder. Elev 8 sier blant annet «hvis det er muntlig, så har jeg jo sjanse til å stille spørsmål underveis hvis det er noe jeg lurer på». Elev 3 mener hun husker mer hvis hun får hørt det fra læreren. Om hun får responsen skriftlig og skal huske det til senere, er det vanskeligere. Hun sier at det som ofte skjer er at hun leser raskt gjennom det og innser at hun nok ikke kommer til å huske det. Elev 4 mener det er en fordel å kunne snakke om teksten, og ikke «bare måtte lese av».

Til slutt må responsen motivere for videre skriving og den må virke læringsfremmende. Det innebærer at responsen blir gitt uten at elevene får karakter på teksten samtidig. Karakteren vil som nevnt ofte overskygge den faglige tilbakemeldingen og responsen vil slik miste sin effekt. I tillegg er det selvsagt viktig at responsen er forståelig og at elevene opplever at denne fører til læring og slik et bedre produkt. Alle elevene svarte i intervjuene at responsen gjorde dem mer motiverte for å skrive videre på besvarelsen sin.

Et viktig poeng hos Kvithyld og Aasen er at elevene får muligheten til å revidere tekstene sine. Det har ingen hensikt for eksempel å påpeke formelle feil i elevtekster om de ikke får muligheten til å rette opp i disse. Det er selvsagt også viktig at responsen er så konkret at elevene forstår hvordan de kan gjøre noe med. I intervjuene med elevene kommer det tydelig fram at lærerne lyktes med dette. Så godt som all den gitte responsen førte til at elevene gjorde endringer i sine besvarelser den andre skriveøkten.

Den gitte responsen er i hovedsak i tråd med kriteriene som kjennetegner funksjonell respons.

5.5 Respons gitt på ulike nivå

Formålet med respons er å tette gapet mellom nåværende nivå og ønsket nivå. Om responsen bidrar i så måte avhenger av hvilket nivå den blir gitt på. Hattie og Timperley skiller da

mellom respons på oppgave-, prosess-, selvregulerings- og personnivå, som beskrevet i kapittel 2.9. Jeg vil videre kommentere responsen som ble gitt av de deltagende lærerne og hvilket nivå denne er gitt på. Det vil kunne si noe om hvor mye læring responsen har ført til. Respons på selvreguleringsnivå er den mest effektive i og med at et hovedmål med responsgivning er at elevene etter hvert selv skal styre og regulere sine handlinger fram mot målet. Den minst effektive måten å gi respons er på personnivå, som for eksempel å si «bra» eller «flink jente» uten å knytte det til noe konkret.

Innenfor de fire nivåene skal responsen også si noe om hva målet er, hvor langt de er kommet på veien mot målet og hva de må gjøre videre for å nå målet. Oppgavelyden viser målet for besvarelsene, sammen med generell tekstkompetanse som elevene i mer eller mindre grad har. Alle sier de har diskutert kjennetegn på en god tekst, men det er ulikt hvor mye elevene kan redegjøre for dette i intervjuene. Flere av lærerne roser en del av det elevene har gjort så langt. Dette fungerer som respons på hvor langt de er kommet på veien mot målet. Det meste av responsen handler likevel om hva de må gjøre for å nå målet.

Det meste av responsen som ble gitt til de deltagende elevene var på oppgavenivå, noe som også samsvarer med det Dysthe (2009) skriver. I følge henne er 90 % av responsen lærerne gir på oppgavenivå, og den handler om hva som er rett og galt og hva som mangler av innhold. Denne type respons kan ofte bare knyttes til den aktuelle oppgaven og føres i liten grad videre til senere oppgaver. De deltagende elevene fikk respons på oppgavenivå knyttet til flere element i tekstene sine. Som nevnt handlet mye av responsen om formelle ferdigheter knyttet til ortografi, formverk og tegnsetting. Videre havnet en del av responsen om innholdet i besvarelsene, og da ofte om at elevene ikke hadde svart helt og fullt på oppgavens bestilling. Elevene ble gjort oppmerksomme på mangler i tekstene sine. Responsen som dreide seg om struktur, språk og stil kan også plasseres i kategorien oppgavenivå. De aktuelle oppgavene manglet struktur og inneholdt uklare formuleringer, og for å nå målet fikk elevene tilbakemelding på at dette måtte justeres. Selv om denne responsen i hovedsak kan knyttes til de aktuelle oppgavene, kan det likevel føre til en økt bevisstgjøring rundt dette til senere arbeid med tekstskrivning. Alle elevene mener selv at de kan bruke den gitte responsen også ved senere skriving. Det kan tyde på at responsen har ført til en bevisstgjøring hos elevene.

Noe av responsen ble gitt på prosessnivå. Det vil si at lærerne kommenterer de underliggende prosessene i arbeidet, som for eksempel hva elevene gjør når de møter hinder på veien mot målet. I den gitte responsen er det noen eksempler på dette. De fleste elevene fikk respons på

formelle feil. Noen av elevene fikk også en opplæring, eventuelt en repetisjon, på hvordan man går fram for å finne ut hvordan ordene skal skrives riktig. Lærer 3 tok seg tid til å vise hvordan Universitet i Bergens ordbok på nett fungerer i praksis. Andre lærere nøyde seg med å kommentere at ord med rød strek under må slås opp i ordbok. Det ble også ved noen tilfeller kommentert at man kan høyreklikke på ordene og la skriveprogrammet presentere alternative forslag. Lærer 1 snakket med elev 1 om bildeanalyse og fikk slik fram både refleksjoner og faguttrykk hos eleven. I tillegg fikk elev 1 råd om å innhente ytterligere informasjon om emnet, og at læreboken da var en god kilde. Selv om dette kan oppleves selvsagt er det i en tentamenssituasjon uvant for elevene at de kan jobbe på denne måten. Det kom fram i intervjuet med elev 1 at han hadde brukt tid mellom skriveøktene til å lese om bildeanalyse ulike steder, og at dette hadde bidratt til en bedre besvarelse. Lærer 3 rådet elev 5 til å studere oppgaveteksten mellom de to skriveøktene. Elevens besvarelse var mangelfull og kjennskap til oppgaveteksten er en forutsetning for å utbedre dette. Selv om målet var å utbedre den aktuelle oppgaven kan man si at det å bruke tid på oppgaveformuleringene er en viktig strategi som også kan overføres til andre læringssituasjoner.

Noen få tilbakemeldinger ble gitt på selvreguleringsnivå. Slik respons har som formål å lære elevene selv å styre og regulere sin vei mot målet. Respons på selvreguleringsnivå handler ikke om å påpeke konkrete skrivefeil i en tekst, men heller å hjelpe eleven til selv å finne disse. Derfor vil jeg si at når lærer 3 og 4 ber elev 6 og 9 om å jakte på typiske feiltyper hos dem selv, handler det om respons på selvreguleringsnivå. I disse tilfellene er elevene selv klare over hvilke feiltyper som ofte går igjen hos dem selv. Elev 6 sier selv han har vansker med dobbel konsonant og at det ofte er de samme ordene han skriver feil. Elev 9 sier hun ofte blander inn bokmålsord i tekstene hun skal skrive på nynorsk. I stedet for at lærerne da peker ut disse ordene for dem, fikk de tilbakemelding på at de selv må «jakte» disse feiltypene.

Det ble ikke gitt respons på personnivå av typen «bra» eller «flink jente». Flere av lærerne roste elevene, men knyttet da rosen til konkrete element i teksten. Elev 3 fikk ros for å bruke faguttrykk i bildeanalyseoppgaven, elev 4 fikk ros for å skildre bildet på en god måte, elev 6 fikk ros for å skrevet en bra tekst så langt og for å legge merke til detaljer i bildet, elev 7 får ros for god språkbruk, god struktur og god forståelse av oppgaven, elev 8 får også ros for å bruke faguttrykk og elev 9 får ros for å formulere seg presist og for å skildre bildet på en god måte. Som nevnt kan denne rosen også ses på som deler av svar på spørsmålet om hvor langt elevene er kommet på veien mot målet. Det å få ros er også en viktig faktor for å motivere

elevene til videre arbeid. Om elevene går fra responsamtalen med et inntrykk av at alt må revideres kan det oppleves som en for stor oppgave for mange.

De fleste tilbakemeldingene ble gitt på oppgavenivå, etterfulgt av prosessnivå og til slutt selvreguleringsnivå. Innenfor de ulike nivåene handlet det meste av responsen om hva elevene måtte gjøre videre for å nå målet, mens den gitte rosen kan sies å fortelle noe om hvor langt de er kommet på veien mot målet.

5.6 Deltakernes opplevelse av prosessen

5.6.1 Elevenes opplevelse av læring

Intervjuene ble gjennomført noen uker etter gjennomført tentamen. Noen av spørsmålene dreide seg om hvilken respons de fikk i samtalen med læreren, og hva de selv opplevde å ha lært i arbeidet med tentamen. Svarene kan gi indikasjoner på hva elevene opplever å sitte igjen med av læring etter skriveprosessen. Elev 1 sier han fikk respons om bildeanalyse og bruker faguttrykkene fra samtalen også i intervjuet. Det kan tyde på at det har foregått læring. Han mener det å få respons underveis fører til mer læring fordi man da får tips til hva som kan utbedres i besvarelsen. Det gjør at sluttproduktet blir bedre. Elev 2 fikk i hovedsak respons på sine formelle ferdigheter. Han er vagere når han blir bedt om å referere responsen han fikk, og har problemer å gjengi hva det ble snakket om. Han husker ikke hvilket tips han fikk for å finne ut hvordan ordene skrives rett, men vet at rød strek betyr at ordene er feil. Han vet også at han kan høyreklikke på ordet for å få opp alternative skrivemåter. På spørsmål om han kjenner til andre metoder svarer han at «du kan vel søke på nettet, på sånne sider». Her tenker han selvsagt på ordboken, men det er tydelig at dette ikke er noe han har tilegnet seg. Det ble også snakket om bruk av stor bokstav i responsamtalen. Elev 2 gjør i intervjuet rede for når dette skal brukes, og viser slik at han har forstått dette. Elev 3 sier hun i den andre skriveøkten tenkte over det læreren hadde sagt og så til at hun hadde det på plass. Hun kommer til å fokusere på dette med struktur også neste gang hun skal skrive, og «lærte vel egentlig mest at jeg (hun) må skrive strukturert». Elev 3 mener også at den muntlige responsen fører til mer læring enn skriftlige tilbakemeldinger. For hennes del er det lettere å huske det som blir sagt, og at hun ofte bare leser kjapt gjennom skriftlig respons. Hun opplevde også at responsen underveis førte til et bedre sluttprodukt.

Elev 4 husket også responsen og refererte både til kommentarer på spenningskurve og at det var deler av bildeanalysen han ikke hadde svart på. Han svarer først at han «tror ikke jeg lærte så mye» av dette arbeidet, men etter å ha tenkt seg litt om svarer han at han lærte noe om

hvordan han «kunne få en dypere og bedre spenningskurve». Elev 5 var noe mer diffus i sin gjengivelse av responsen, men svarte at hun hadde redigert teksten sin med «sånn bøying av ord» og «hvordan jeg (hun) formulerte teksten». Hun er usikker på hva hun egentlig lærte, men «følte at jeg (hun) lærte mer i alle fall». Uansett opplevde hun at besvarelsen ble bedre som en følge av responsen hun fikk. Elev 6 hadde i sin andre skriveøkt endret både på ord og formuleringer. Han nevner i intervjuet både konkrete ord han korrigerer, men også formuleringer han hadde justert. Han er likevel usikker på hva han lærte av dette arbeidet, men etter noen oppfølgingsspørsmål svarer han at nok kommer til å tenke på «de ordene som jeg fikk feil på». Elev 6 opplevde også at besvarelsene hans ble bedre, hovedsakelig fordi han rettet mange skrivefeil.

Elev 7 husket den rosende omtalen hun fikk fra læreren, men også at det var to formelle feil læreren hadde kommentert. Hun synes det er vanskelig å beskrive hva hun lærte av arbeidet, men sier hun fikk en god opplevelse av å skrive en tekst hvor hun presenterte sine egne meninger. Det hadde hun ikke positive erfaringer med fra før. Elev 7 opplevde at hun fikk muligheten til å rette opp mangler i teksten sin. Tidligere var hun gjort oppmerksom på slike mangler, men fikk ikke muligheten til å rette dem opp. Å få stille spørsmål til læreren opplevde hun også som positivt. I tillegg satte hun pris på å få mer tid til å planlegge og jobbe med teksten. Elev 8 husket at hun fikk tilbakemelding på at noen svar var mangelfulle og at hun blant annet ble bedt om å utdype musikkens effekt i videoklippet de hadde sett. I tillegg nevner hun at en av overskriftene burde utbedres. Elev 8 lærte at det å skrive en passende overskrift er en viktig del av teksten. Elev 9 husker at hun fikk beskjed om å se på bokmålsordene hun hadde blandet inn i teksten sin, og om å endre noen formuleringer. Hun synes det er vanskelig å si noe om hva hun lærte av arbeidet med tentamen. Hun opplevde likevel at sluttproduktet hennes ble bedre som følge av responsen. I tillegg satte hun også pris på å kunne stille spørsmål til læreren i samtalen.

Alle elevene opplevde denne tentamensmetoden som mer lærerik enn den tradisjonelle. De fleste elevene klarer å gjengi det meste, eller deler av, responsen de fikk i intervjuene som ble gjennomført noen uker etter gjennomføringen.

5.6.2 Kort om lærernes opplevelser

Lærernes opplevelser av gjennomføringen er ikke en del av studiet. Jeg ønsker likevel helt kort å presentere noe av det som kom fram i evalueringen av gjennomføringen. Dette kan bidra til å få fram andre aspekt enn det som er kommet fram så langt. Evalueringen ble

gjennomført med alle de involverte lærerne til stede. Noen av innspillene i dette avsnittet kommer fra lærere som var involvert i gjennomføringen, men som ikke er blant dem som er omtalt i oppgaven for øvrig. Representanter fra skolens ledelse var også til stede. Møtet var organisert slik at alle som ønsket fikk dele sine erfaringer med de andre. Opplysningene som her presenteres er baserte på notater gjort på evalueringsmøtet, og er ikke presentert i metodedelene. Evalueringen ble gjennomført etter piloteringen høsten 2016. Jeg vil først legge fram de momentene ulike lærere opplevde som positivt med metoden.

Flere lærere opplevde at elevenes prestasjoner ble bedre. En lærer opplevde også at karaktersnittet var høyere sammenlignet med tidligere tentamensgjennomføringer. En annen lærer opplevde at han i responsen til elevene hadde mer fokus på tekstens innhold enn tidligere. Mens han tidligere opplevde at det var lett for å fokusere på de formelle ferdighetene, ble responsen nå mer knyttet til selve teksten. Han opplevde også at elevene var mer mottakelige for respons og at de var mer motiverte som følge av den muntlige tilbakemeldingen. Han opplevde i større grad enn før å få elevens fokus når responsen ble gitt muntlig. I samtale med elevene i etterkant uttalte de seg positivt om gjennomføringen. Samme lærer opplevde også at denne måten å jobbe på gagnar de svake elevene i større grad enn de sterke, og at en grunn til dette kan være at de er mer tilgjengelige for muntlig respons. Har man for eksempel utfordringer med å lese, kan skriftlig respons være vanskelig å ta til seg.

Også flere lærere opplevde at elevene var positive til gjennomføringen og at den faglige dialogen var fruktbar.

En av lærerne opplevde også at metoden var tidsbesparende for han. Han var vant til å skrive utførlige og detaljerte tilbakemeldinger på sluttproduktet til elevene. Når responsen nå ble gitt underveis var det nok med en kort sluttkommentar på den ferdige besvarelsen. Han opplevde altså at metoden førte til mer læring og at egen arbeidsbyrde ble lettet.

Lærerne opplevde også utfordringer med denne måten å jobbe på. Selv om arbeidsbyrden i etterkant ble redusert opplevde mange responsgivingen som svært hektisk. På relativt kort tid skulle lærerne gi funksjonell respons til 25-30 elever. Selv om lærerne ble fritatt fra noe av sin ordinære undervisning ble responsgivingen opplevd som travel og utmattende av flere. En lærer mente sågar at metoden «kostet mer enn det smakte».

Det var også noen praktiske utfordringer knyttet til bruken av datamaskiner og hvordan besvarelsene skulle lagres uten at elevene fikk tilgang til dem hjemmefra. Noen av elevene

brukte også sine private maskiner. Disse kunne selvsagt ikke inndras, og det ble diskutert hvordan dette burde løses. Det å finne tilgjengelige rom for å gjennomføre responsamtalene var også en utfordring. På en skole hvor de fleste rommene stort sett er i bruk til en hver tid kan dette selvsagt bli et stressende element.

En lærer kommenterte at det å ha to skriveøker brøt opp den gode flyten elevene var i, og opplevde at delingen kunne være mer forstyrrende enn til hjelp. Til slutt ble det også kommentert at ikke alle elevene gjorde seg nytte av responsen de fikk, og at tiden og energien som ble lagt ned i responsarbeidet var fånyttet.

6.0 Drøfting

I denne delen vil jeg forsøke å svare på problemstillingen min. Jeg ville finne ut *hvordan skriveferdighetene til elever på ungdomsskolen utvikles når tentamensmodellen blir endret.*

For å kunne svare på dette vil jeg ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene som jeg allerede har presentert i oppgavens metodedel:

- Hvilke deler av teksten utvikles som følge av responsen?
- Hvordan utvikler elevene sin norskfaglige skriveprosess?
 - Revisjons- og egenvurderingskompetanse
- Hvordan påvirkes motivasjonen for å skrive?
- I hvilken grad får elevene funksjonell respons?
- På hvilket nivå blir responsen gitt?
- Hvordan opplever deltagerne prosessen?

6.1 Generelle betraktninger – tydelige funn:

Det kommer tydelig fram av undersøkelsene at elevene opplever å lære mer av denne måten å arbeide med tentamen på. Alle ni elevene opplever at denne måten å arbeide med skriving fører til mer læring. Det var interessant at dette også gjaldt dem som svarte at de ikke liker å skrive. Åtte av de ni elevene opplevde at de fikk lyst til å jobbe videre med besvarelsen sin etter å ha fått respons fra lærer. Det kan altså se ut til at denne måten å jobbe på øker motivasjonen for videre arbeid uavhengig av hvilken holdning man har til norskfaglig skriving i utgangspunktet. I alle de ni tilfellene er sluttproduktene blitt bedre som følge av responsen elevene fikk underveis i skriveprosessen. Alle elevene brukte nemlig responsen til å utbedre sine besvarelser. Det er også en tydelig tendens at mye av responsen gis på oppgavenivå, og at den hovedsakelig er knyttet til elevenes formelle ferdigheter.

6.2 Hvilke deler av teksten utvikles som følge av responsen?

Elevene nyttiggjør seg helt klart responsen de får i en slik skriveprosess hvor de får veiledning underveis i arbeidet. Undersøkelsene av elevbesvarelsene viser at så godt som all gitt respons er brukt av elevene til å utbedre tekstene sine. Slik kan man si at responsen har gjort tekstene bedre. Likevel er graden av forbedring helt klart varierende hos elevene. Noen har gjort enkle og kosmetiske forandringer, mens andre har gjort mer dyptgående endringer i sine besvarelser. Det er bare et fåtall av tilbakemeldingene elevene ikke har tatt til følge.

Det ser videre ut til at elevene lettest forholder seg til konkret respons. Det lærerne eksplisitt kommenterer, som for eksempel enkeltord, blir ofte forandret. Det var en tydelig tendens at de fleste elevene endret alle ordene som lærerne hadde påpekt var feilskrevne. Det var også en tendens at flere av elevene **bare** korrigerer de ordene lærerne bemerket, og at andre like eller lignende feilskrevne ord ble stående uforandret andre steder i besvarelsen. Å skulle påpeke absolutt alle formelle feil i en elevbesvarelse er det ikke rom for i en slik samtale. Selv om det kunne ført til en bortimot feilfri tekst, ville lærerne blitt reduserte til korrekturlesere. Det er ikke hensikten med denne metoden. For å få elevene til å korrigere like og lignende feiltyper andre steder i teksten må responsen heller gis på prosessnivå. En elev kunne for eksempel fått beskjed om å sjekke alle hunkjønnsordene som er skrevet i teksten, i stedet for å få beskjed om enkeltord. I tillegg bør elevene trenes på å forstå at respons på ett ord, betyr respons på alle ord av den typen.

Jeg kan ikke konkludere med at elevene har lært seg alle de formelle feilene som ble endret, det er heller tvilsomt. Elevene har uansett blitt gjort oppmerksomme på disse, utbedret teksten ved å forandre dem, og vil forhåpentligvis være «på jakt» etter de samme feiltypene ved neste skriveoppgave.

Responsen har også ført til at flere av tekstene har fått en tydeligere struktur. Elevene har korrigert dette ved at de for eksempel har skrevet tydeligere innledninger. Selv om flere av innledningene fortsatt er kortfattede førte det likevel til bedre struktur i tekstene. Ved ett tilfelle ble eleven bedt om å få til en bedre oppbygging av spenningen og en tydeligere konflikt i teksten. Eleven har tatt responsen til følge og justert teksten sin, selv om teksten kan sies å ha et ytterligere forbedringspotensial.

Mer dyptgående respons, som for eksempel å skape en tydeligere spenningskurve, er ikke så konkret og er vanskeligere for elevene å forbedre. Samtidig bidrar gjerne en slik tilbakemelding til en økt bevissthet rundt dette til senere skriving.

Alle elevene som fikk respons knyttet til språk og stil gjorde endringer som styrket deres besvarelser. Flere av elevene fikk korrigert ordvalg og formuleringer som hindret kommunikasjonen og den språklige flyten i besvarelsene. Å prate om språk bidrar til å bevisstgjøre elevene rundt språkbruk og bidrar slik til økt språkkompetanse.

Hvis man ser matematisk på det kan man anta at elevene i størst grad forbedrer sine formelle ferdigheter i norskfaget som følge av denne prosessen. Dette fordi det meste av responsen

omhandler nettopp dette, og at elevene tydelig utbedrer de formelle feilene fra førsteutkastet til den ferdige teksten. Denne responsen dreide seg i hovedsak om ortografi, formverk og målform (se tabell 2). I noen tilfeller fikk elevene beskjed om at læreren kunne peke på et feiltilfelle og at de selv måtte lete i teksten etter flere feil av samme type. Det har ikke alle gjort, noe som viser at enkelte elever bare har forholdt seg til den helt konkrete responsen. Det er selvsagt positivt at elevene ender opp med bedre sluttprodukt. Samtidig viser elevene at de ikke klarer å nyttiggjøre seg helt og fullt av responsen de får, i og med at de ikke tar tak i de samme feiltyperne andre steder i teksten. Det hadde selvsagt vært interessant å følge elevenes skriveutvikling videre og se om de nyttiggjør seg responsen også ved neste skriveoppgave. Uansett er det tydelig at respons gitt underveis i skriveprosessen fører til et bedre sluttprodukt, og en økt mestringsfølelse, der og da.

Mye av responsen som gis er med utgangspunkt i vurderingsmatrisen. For at elevene i større grad skal utvikle seg på andre områder enn dette, kan det se ut som at lærerne må løsrive seg mer fra denne. Om fokuset flyttes vil elevenes ferdigheter knyttet til revisjon og egenvurdering kunne styrkes.

6.3 Utvikling av elevene sin norskfaglige skriveprosess

6.3.1 Har elevene utviklet revisjonskompetansen sin?

I intervjuene kommer det fram at elevene allerede før utprøvingen av den nye ordningen til en viss grad jobber og tenker prosessorientert. De fleste elevene leser gjennom tekstene sine og gjør forandringer før innlevering. Hos noen elever er det likevel mer tilfeldig om de leser gjennom og reviderer. Det kommer an på om de husker det, og om de har tid og motivasjon. Ut fra hva elevene sier er det i hovedsak det formelle ved tekstene som da blir korrigert. Det er selvsagt positivt at de fleste elevene har denne rutinen og tankegangen. Likevel kan gjerne den utprøvde metoden på sikt føre til et bredere fokus i denne delen av skriveprosessen. Det vil si at ved gjentatte gjennomføringer vil det være selvsagt for elevene å revidere tekstene sine, og at de ikke bare korrigerer det formelle, men også andre aspekt ved tekstene sine. Denne gjennomføringen har nødvendigvis ikke endret elevenes måte å tenke om skriving i norskfaget. Likevel kan man anta at metoden bidrar til å forsterke denne tankegangen og som nevnt bidra til at reviderings- og vurderingsfokuset utvider seg fra fokuset på det formelle til å gjelde flere moment i skriveprosessen. Dette forutsetter naturligvis at lærernes fokus er bredere enn dette. Det er også varierende i hvor stor grad elevene planlegger tekstene sine tidlig i skriveprosessen. Noen av elevene lager disposisjon, mens andre går direkte i gang med

skrivningen og lar veien bli til mens man går. Sistnevnte strategi kan selvsagt føre til gode tekster, men i skolesammenheng er det et mål at elevene skal trene seg i å planlegge skrivningen sin. Å jobbe prosessorientert kan nok bidra til at elevene i større grad gjør dette.

At elevene ofte korrigerer formelle feil når de leser gjennom tekstene sine har kanskje en sammenheng med elevenes oppfatninger av hva en god norsktekst er, og hva de vurderes ut fra? Kanskje gjenspeiler dette lærernes hovedfokus i vurderingen som viser seg å være nettopp elevenes formelle ferdigheter?

En god norskfaglig skriver innehar høy revisjonskompetanse. Selv om elevene, dog i ulik grad, har for vane å revidere tekstene sine før innlevering, er det et tydelig funn at de trenger å utvikle denne kompetansen. Det bør være et mål at elevene alltid reviderer tekstene sine, men også at de reviderer andre aspekt enn det formelle. Som deltaker i en slik prosess vil elevene tilegne seg en slik kompetanse. Dette forutsetter selvsagt at responsen som gis dreier seg om flere moment enn den som gis på oppgavenivå. Både i dagens læreplan (Kunnskapsdepartementet 2013) og i Ludvigsenutvalgets (NOU 2015) tanker om framtidens norskfag er det forventet at elevene skal styre sin egen læreprosess ved blant annet å bearbeide egne tekster. For å tilfredsstille disse kravene er det en forutsetning at man jobber på denne måten og gjør elevene til mer sentrale deltakere i sine egne skriveprosesser. Det kan ikke være tilfeldig om tekstene revideres eller ikke.

6.3.2 Elevenes oppfatning av hva en god norsktekst er

Ut fra det elevene har svart i intervjuene kommer det fram at elevenes kunnskap om hva som kjennetegner en god norsktekst, og hvilke forventninger læreren har, er varierende. Kanskje har det ikke vært fokusert på dette i undervisningen, eller kanskje har ikke elevene vært oppmerksomme nok på det. Mye av det elevene sier om kjennetegn på en god norsktekst er rett. Likevel framstår de fleste vage og usikre på hva som faktisk forventes av dem. De framstår usikre i samtalen om tekst, noe som kan tyde på at det er uvant for dem å prate om egne tekster. Elevene fikk ikke utdelt oversikt over vurderingskriterier i forbindelse med tentamen. Kanskje kunne det ført til at elevene i større grad ville kjent til forventningene og kravene til tekstene sine. For å øke elevenes tekstkompetanse ser det ut til at fokuset på dette bør økes. Det ligger derfor et uforløst potensial i denne delen av gjennomføringen. Om målene for skrivearbeidet og vurderingskriteriene i større grad blir tydeliggjort og snakket om, kan dette potensialet bli forløst. Bruk av eksempeltekster i undervisningen kan også bidra til

økt forståelse for hva som kjennetegner god kvalitet på skriftlige tekster i norsk. I intervjuene kommer det fram at ikke alle elevene er vant til å jobbe med slike tekster.

For å kunne styre sin egen læringsprosess mot målet, må elevene vite hvor målet er (Kvithyld og Aasen 2011 og Sadler 1989). Samtidig er det viktig å huske på at det kan være flere veier til målet, og at man som norsklærer også må ivareta elevenes kreativitet og være åpen for ulike tolkninger. For å kunne styre sin egen skriveprosess og for å se på egen tekst med et kritisk blikk, må elevene uansett kjenne til de gjeldende vurderingskriteriene og ha kunnskap om hva som kjennetegner en god norsktekst.

6.3.3 Har elevene utviklet egenvurderingskompetansen sin?

Fire av elevene hadde enten skrevet eller formulert en muntlig leserbestilling til lærerne sine. De resterende hadde av ulike årsaker ikke gjort det. Enten mente de at det ikke var behov for det, de skjønnte det ikke, eller de husket det ikke.

Elev 2 hadde ingen bestilling fordi han mente han ikke trengte mer hjelp. Med elev 2 sin besvarelse tatt i betraktning var det nok likevel en del han med fordel kunne blitt veiledet på. Det kan si noe om at når man ikke vet hva som forventes av en, så er det også vanskelig å vite hva man trenger hjelp til. Læreren hans startet alle samtalen med å spørre elevene hva de ville ha veiledning på. I responsamtalen spurte eleven da om hjelp til å rette formelle feil. Det er gjerne det mest nærliggende å spørre om, fordi slike feil ofte er dem vi legger først merke til. Og kanskje er det i det hele tatt mest fokus på akkurat dette? I besvarelsen til elev 2 var det også andre moment ved teksten som kunne vært kommentert, som for eksempel struktur og innhold. En fare ved å overlata agendaen i samtalen til elevene kan derfor være at man overser slike sentrale element i tekstskrivingen. Det er selvsagt viktig at elevene føler eierskap til besvarelsene sine og at de opplever å bli tatt på alvor i samtalen. Samtidig er det et viktig poeng at norsklærerne er ekspertene her. Om lærerne ser at elevens spørsmål ikke vil føre henne nærmere målet er det viktig å gi tilbakemeldinger også ut over dette.

Flere av elevene har klart å se på egen tekst med et kritisk blikk. De har reflektert rundt egne styrker og svakheter og bedt om veiledning på områder de mener var nødvendig. At noen av dem baserte sine leserbestillinger på tidligere opplevelser viser at respons kan fungere læringsfremmende. Noen av elevene hadde ingen leserbestilling, verken skriftlig eller muntlig i samtalen. Det kan selvsagt være flere årsaker til dette. Som nevnt kan det være vanskelig å spørre om veien til målet om man ikke vet hvor målet er. Det kan også være fordi elevene ikke har trening i å jobbe på denne måten, og ikke er vant med å se på tekstene sine med

kritiske blikk. Om de ikke er vant med å jobbe på denne måten har de heller ikke erfart de fordelene en slik praksis kan føre til. I følge Hopfenbeck (2011) er det en nær sammenheng mellom elevdeltakelse, motivasjon og læring, mens i følge Engh (2011) fører egenvurdering til at elevene blir flinkere til å planlegge sine egne tekster.

Denne gang ble elevene *tilbudt* å komme med en leserbestilling. Om det er et mål at disse ferdighetene skal bedres, bør elevene videre «tvinges» til å komme med en leserbestilling. «Når elevene er involverte i vurdering av egen læring (...) utvikles en det en dypere forståelse av kunnskapen, og kvaliteten på læringsprosessen blir bedre» (Smith 2009:85). Ved «tvang» vil også dem som ikke kom med leserbestilling denne gang få trening i å vurdere egne tekster, opparbeide seg større kompetanse på dette området, og etter hvert erfare fordelene som en slik praksis i følge Hopfenbeck(2011) og Engh (2011) gir. Bortsett fra elev 1 som ba om veiledning på bildeanalyse og elev 3 som ba om hjelp til å strukturere tekstene sine, dreide resterende leserbestillinger seg i hovedsak om det formelle i tekstene. Dette kan ha en sammenheng med at elevene bare til en viss grad vet hva som kjennetegner en god norsktekst. Det kan også være at elevenes bestillinger gjenspeiler tilbakemeldingene de er vant med å få på tekstene sine, altså at hovedfokuset er på de formelle ferdighetene.

Både i eksisterende læreplan (Kunnskapsdepartementet 2013) og i Ludvigsenutvalgets rapport om framtidens skole (NOU 2015) er viktigheten av egenvurdering og elevdeltakelse understreket. Kunnskapsløftet sier at elevene selv skal vurdere tekstene sine underveis i prosessen. Rapporten om framtidens skole sier at egenvurdering må vektlegges i økende grad som et tiltak på veien mot målet som er at elevene styrer sine egne læringsprosesser. En slik måte å jobbe med tentamen på harmonerer altså med dagens kompetansemål, men viktigheten av å jobbe på denne måten vil sannsynligvis øke i tiden framover.

6.4 Blir elevene mer motiverte for å skrive?

Selv om det ikke er en norskfaglig kompetanse, spiller motivasjonen sterkt inn på elevs skriveutvikling i norskfaget. Skrivesenteret (2012) skildrer en negativ utvikling hos elever i den norske skolen. Fra å starte som nysgjerrige og lærelystne på barneskolen, mangler ungdomsskoleelever både motivasjon og lyst til å skrive.

Ut fra elevenes utsagn om holdninger til faget, norskfaglig skriving og hvordan de forholder seg til tilbakemeldinger og karakter, fremstår noen av elevene som mer motiverte for norskfaglig skriving enn andre. Elev 1, 3 og 7 fremstår som mer motiverte gjennom sine uttalte holdninger og tanker. De andre elevene er mer ambivalente i sine svar.

Hvordan påvirker så denne tentamensmodellen elevenes motivasjon? I siste del av intervjuene var en av påstandene elevene fikk at «respons underveis gir lyst til å skrive videre». Med unntak av elev 6 svarte alle ja på denne påstanden. Elev 1 poengterte at det er ekstra motiverende å få positiv respons, mens elev 3 understreket at det *virkelig* ga lyst til å skrive videre. Elev 5 som i utgangspunktet ikke synes det er gøy å skrive og som opplever at det er vanskelig å komme i gang med en skriveprosess svarte at hun «fikk masse å skrive om» etter samtalen med læreren. Elev 6 opplevde ikke å få lyst til å skrive videre, men at han likevel ble «litt motivert» til å jobbe videre med besvarelsen sin.

Elevene opplever at denne måten å jobbe med tentamen på gir fordeler. Denne metoden oppleves mer lærerik, man får muligheten til å utbedre teksten underveis, man får mer tid til å tenke og planlegge tekstene sine, og man får muntlig respons. Med den tradisjonelle gjennomføringen av tentamen må elevene prestere der og da. Det er gjerne god eksamenstrening, men kanskje en unaturlig skriveprosess? En skriveprosess hvor man gjerne skal både analysere, reflektere og argumentere, og både være kreativ og korrekt er en krevende prosess. At elevene verdsetter å få mer tid, muligheten til å revidere tekstene sine og til å få kyndig veiledning underveis fører i følge dem selv til at de ender opp med et bedre produkt, og at de utvikler seg som norskfaglige skrivere. I alle tilfellene gjør elevene endringer som fører til en bedre besvarelse og slik et bedre resultat. De fleste endringene er som følge av respons fra lærerne, men i noen tilfeller er tekstene også forbedret på elevens eget initiativ.

Noen av elevene har fokus på at det kan gi et bedre resultat i form av en god karakter, og motiveres av dette. All den tid elevene blir bedømt med karakterer er det ikke overraskende at mange elever har dette fokuset. Når responsen kommer underveis i prosessen uten en karakter som overskygger tilbakemeldingene (jmf. Dysthe 2009) kan det forhåpentligvis flytte elevenes fokus over til det faglige. Selv om motivasjonen for videre arbeid hos disse elevene kan sies å være resultatorientert, sier de samtidig at det er læring som gjør at resultatet blir bedre.

Det kommer tydelig fram at elevene opplever denne metoden å jobbe på som motiverende. Det gjelder dem som i utgangspunktet er positive til faget. Det gjelder også dem som er mer ambivalente til faget og som opplever at det å skrive tekster i norsk kan være utfordrende og vanskelig. De opplever at det å få faglig respons underveis gjør det lettere å skrive bedre

tekster. De opplever også å få lyst til å skrive videre, sannsynligvis grunnet konstruktive og konkrete tilbakemeldinger.

Klassemiljøet påvirker også motivasjonen. Alle hører til i et trygt og godt klassemiljø, så det er ikke et hinder for motivasjonen. Snarere tvert i mot. I følge Skrivesenteret (2012) påvirker en trygg klasseromskultur elevens motivasjon for å skrive. Det kan forklare at flere av elevene i utgangspunktet kjente seg motiverte for skriving i norskfaget. Når elevene så tydelig sier at metoden motiverer til videre arbeid fremstår dette som en riktig måte å jobbe med norskfaglig skriving på.

Alle elevene foretrekker denne måten å ha tentamen på heller enn den tradisjonelle gjennomføringen med en hel skrive dag.

6.5 Er den gitte responsen funksjonell, og bidrar den til å utvikle elevenes norskfaglige skriveferdigheter?

Elevene i undersøkelsen nyttiggjør seg responsen de får, dog i ulik grad. Responsen fører i alle tilfeller til et forbedret sluttprodukt, men kan vi gå ut fra at responsen fører til læring? For at responsen skal føre til læring, må responsen være funksjonell som beskrevet i kapittelet om tidligere forskning (Kvithyld og Aasen 2011).

Elevene kjenner bare til en viss grad til formålet med skrivingen. Oppgavelyden presenterer formålet med de konkrete oppgavene. De fleste elevene har gjort seg godt kjent med disse. Elevene som ikke hadde truffet helt og fullt, fikk i de fleste tilfeller veiledning på dette i samtalen underveis. I tillegg til oppgavens bestillinger er det de generelle kravene som definerer formålet med skrivingen. Det vil si vurderingskriteriene som brukes ved vurdering av skriftlig eksamen i norsk. I intervjuene kommer det fram at flere av elevene er usikre på hva som kjennetegner en god norsktekst. For å gjøre dette tydeligere i en slik skriveprosess kunne en vurderingsmatrise vært vedlagt oppgaven. Det ville bidratt til at elevene i større grad kunne evaluert egen tekst underveis ut fra de gitte kriteriene.

Funksjonell respons kommer i følge Kvithyld og Aasen (2011) underveis i skriveprosessen. All respons til elevene ble gitt mellom de to skriveøktene, mens elevene var i læringsprosessen. Responsen ble gitt uten karakter, og kan sies å være funksjonell på dette området.

Samtalene mellom lærerne og elevene fortonte seg i ulik grad som dialog. Lærer 1 og 4 startet alle sine samtaler med å spørre hva elevene ønsket respons på. Disse samtalene fortonte seg

mer som dialog enn de andre hvor lærerne i større grad førte ordet. Lærer 1 fikk godt til å stille spørsmål som fikk elevene selv til å reflektere i stedet for å presentere «fasiten» for dem.

Dialogene ble gjennomført noe ulikt. Lærer 1 og 4 lot i større grad elevene legge føringer for samtalen med utgangspunkt i deres leserbestillinger. Det gjorde at elevene følte seg delaktig og likeverdig i samtalen, men samtidig ble åpenbare mangler oversett. Det ville vært en fordel for noen av elevene at lærerne i tillegg til å besvare elevenes bestillinger også kommenterte andre aspekt ved teksten som eleven selv ikke hadde sett. For å sette det på spissen hjelper det ikke med korrekt bruk av doble konsonanter om svaret er på ville veier ut fra oppgaveteksten. Selv om lærerne leser tekstene med profesjonelt blikk, er det likevel ikke vanskelig å forstå at det kan være utfordrende å gi funksjonell respons til elevene. Å gi 30 elever tilpassede tilbakemeldinger på kort tid er en krevende prosess, og samtidig er det en ny og uvant måte å jobbe på for lærerne.

Når lærer og elev leste og diskuterte tekstene sammen ble sjansen for å misforstå hverandre minimert, og uklarheter ble tatt opp der og da. Dette i motsetning til skriftlig respons som kan være vanskeligere for elevene å forstå. Utsagnene til elevene viser tydelig at de forstod responsen de fikk. En annen fordel var at elevene opplevde responsen som mer personlig når den ble gitt muntlig direkte fra læreren. Denne måten å gi respons på er i tråd med Vygotskys sosiokulturelle læringssyn slik Engh (2011) beskriver det. Den responsen læreren gir, fører eleven ut i den proksimale sonen. Mantraet er at det eleven klarer med støtte fra læreren i dag, kan eleven mestre alene i morgen. En slik praksis krever et dialogisk samspill mellom lærer og elev, slik responsamtalene ble utført.

Lærerne hadde som nevnt ikke noe tak på hvor mange tilbakemeldinger de ga elevene. Antallet varierte fra to til tjue tilbakemeldinger. Lærerne kjenner selvsagt elevene godt og kan hende tok de elevenes faglige nivå i betraktning da responsen ble gitt. Selv om Kvithyld og Aasen (2011) mener det bør være få tilbakemeldinger, svarer alle elevene at de ikke opplevde å få for mange. Tvert i mot ønsket de flest mulig tilbakemeldinger for å kunne skrive en best mulig tekst. For noen elever vil nok to tilbakemeldinger være nok, mens en annen elev sannsynligvis vil takle å få tjue tilbakemeldinger. Her er lærerens kjennskap til elevene essensiell. Undersøkelsene viser at de deltagende elevene håndterte de tilbakemeldingene de fikk. Det vil selvsagt være forskjell på å få tjue overfladiske tilbakemeldinger på formelle feil, sammenlignet med tjue tilbakemeldinger som krever mer dyptgående endringer. Det er interessant at elevenes svar på dette området strider mot den eksisterende forskningen.

Likevel kan en forklaring på dette være at mye av responsen de fikk relativt enkelt kunne korrigeres. Uansett signaliserer elevenes svar at de er motiverte for å jobbe videre med besvarelsene sine. De ønsker å gjøre det de kan for å oppnå et best mulig resultat. Selv om motivasjonen nok er resultatorientert, består veien dit av faglig læring og utvikling.

Intervjuene med elevene viser helt klart at elevene opplevde responsen de fikk som motiverende. Som nevnt i kapittel 5.8 opplevde alle at de lærte mer av å jobbe med tentamen på denne måten. Det var også entydige svar på spørsmålet om de opplevde at det ble lettere å jobbe med tekstskriving på denne måten. Alle elevene opplevde det slik. Åtte av de ni elevene opplevde også at de fikk lyst å skrive videre på tekstene sine etter respons samtalen. At samtlige elever brukte responsen de fikk til å videreutvikle tekstene sine underbygger dette. Det viser at denne måten å jobbe på i stor grad virker motiverende for videre skriving.

Så godt som all den gitte responsen førte til at elevene gjorde endringer i sine besvarelser den andre skriveøkten. Dette er også essensielt for å kunne definere responsen som funksjonell. Det har liten hensikt å påpeke mangler og forbedringspotensial i en tekst, uten å gi elevene mulighet til faktisk å utbedre det. Elevene svarer også at de opplevde responsen som motiverende for videre arbeid med besvarelsene sine. At de brukte responsen til å utbedre tekstene sine bekrefter denne opplevelsen.

Den gitte responsen kan ut fra dette sies å være funksjonell, og vil derfor per definisjon føre til læring. Etter en gangs gjennomføring kan jeg likevel ikke konkludere med dette, men ved å delta i denne prosessen gjentatte ganger vil elevene på sikt utvikle seg som norskfaglige skrivere.

6.6 På hvilke nivå blir responsen gitt?

Det ble gitt respons på flere nivå i denne prosessen. Elevene fikk respons både på oppgave-, prosess-, og selvreguleringsnivå (Hattie og Timperley 2007).

Det meste av responsen ble gitt på oppgavenivå. Det vil si respons som fører til et bedre sluttprodukt på denne oppgaven, men som ikke nødvendigvis fører til læring. Slik respons dreide seg i disse tilfellene om formelle ferdigheter (37), manglende struktur og oppbygging (10), og manglende innhold (9). Respons på oppgavenivå vil ikke føre til læring om elevene ikke får muligheten til å revidere tekstene sine. I disse tilfellene kan man derfor anta at responsen førte til læring i og med at elevene nyttiggjorde seg tilbakemeldingene de fikk.

Videre ble noe av responsen gitt på prosessnivå. Det vil si respons som kommenterer elevenes arbeidsprosess. Slik respons dreide seg i disse tilfellene om hvordan elevene kunne jobbe for å innhente nødvendig informasjon og tilegne seg faglig kunnskap mellom skriveøktene (1), hvordan elevene kan gå fram for å utbedre de formelle feilene (5), og viktigheten av å studere oppgavetekstene nøye for å kunne besvare disse korrekt(2)

Noe av responsen ble gitt på selvreguleringsnivå. Det vil si respons som bidrar til at elevene tilegner seg ferdigheter som gjør at de etter hvert kan styre sin egen skriveprosess i større grad. To elever fikk slik respons. Elev 6 fikk beskjed om å «jakte» typiske feil han gjør. Læreren pekte på noen slike formelle feil, men var tydelig på at eleven selv måtte være mye mer bevisst på dette når han gikk inn i en skriveprosess. Elev 9 fikk beskjed om å «jakte» bokmålsord, i og med at hun ofte blandet de to målformene.

Det viser at det er innarbeidet praksis at de fleste tilbakemeldingene kommer på oppgavenivå, og at det krever utvikling og bevisstgjøring hos både elever og lærere om responsen i større grad skal gis på andre nivå og slik føre til mer læring. På sikt og for varig læring er respons på selvreguleringsnivå den mest effektive. At det blir gitt få tilbakemeldinger på dette nivået vil si at det ligger et uforløst potensial i responsgivingen.

De fleste tilbakemeldingene handler om *feed forward*-elementet (se kap. 2.9). Det vil si respons som sier hva eleven må gjøre videre for å nå målet. All respons på de konkrete formelle feilene, samt responsen på manglende innhold og struktur handler om hva eleven må gjøre for å komme nærmere målet. Noe av responsen kan sies å handle om *feed back*-elementet, altså hvor langt eleven er kommet på veien mot målet. Flere av elevene fikk ros knyttet til ulike elementer i tekstene sine. Det være seg ros for å bruke faguttrykk, for å skildre bildet på en god måte, og ros for å formulere seg presist.

Feed up-elementet kan virke uklart for elevene. De er usikre på hva som er målet for skrivingen. I intervjuene er mange vage og usikre på hva som kjennetegner en god norsktekst. Også her ligger et uforløst potensial i denne måten å jobbe på. Om elevene i større grad kjenner til hva som forventes, kan det tenkes at de i større grad vil revidere egne tekster og justere kursen selv på veien mot målet.

6.7 Elevenes opplevelse av læring

De fleste elevene opplevde gjennomføringen som en lærerik prosess. Dette framkommer i intervjuene gjennomført i etterkant av tentamen. På konkret spørsmål om hva de opplevde at

de lærte av prosessen, var de fleste elevene vage i sine svar. På spørsmål om hvilken respons de fikk, klarer derimot de fleste elevene å gjengi dette. Man kan nødvendigvis ikke konkludere med at selv om de klarer å gjengi responsen de fikk, så har det ført til læring. Det viser likevel at elevene har festet seg ved de tilbakemeldingene de fikk, og at de ikke har forsvunnet vekk i skyggen av en karakter.

I sine svar er elev 2 og elev 5 vage i sine gjengivelser av responsen de fikk. Elev 2 klarer ikke å gjengi hva de snakket om, men gjør til en viss grad greie for hvilke strategier han kan bruke for å få ordene riktig skrevet. Han snakker blant annet om å søke på nettet. Her tenker han selvsagt på ordboken, men det er tydelig at dette ikke er noe han har tilegnet seg. Det ble også snakket om bruk av stor bokstav i respons samtalen. Elev 2 gjør i intervjuet rede for når dette skal brukes, og viser slik at han har forstått dette. Elev 5 klarer heller ikke å gjengi konkret respons, men sier likevel hun opplevde prosessen som lærerik.

De andre elevene klarer alle å gjengi hva det ble snakket om i respons samtalen.

For noen elever kan det se ut til at det har foregått læring. I andre tilfeller kan det se ut om undervisningsvurderingen har ført til et bedre produkt der og da, men at læringen ikke er permanent. Samtidig er det et poeng at elever har ulike behov når det gjelder læring, og at det med gjentatte gjennomføringer kan være sannsynlig at læringen blir varig hos flere. Uansett vil det å være delaktig i en slik prosess gjøre at elevene senere jobber med egne tekster på samme måte. Det er et mål at elevene skal styre og regulere sin egen læringsprosess (Hattie og Timperley 2007 og Kunnskapsdepartementet 2013). Da er det en viktig bevisstgjøring at tekstarbeid ikke er en lineær prosess. Det blir uansett tydeliggjort for alle elevene som deltar i en slik prosess.

En tydelig tendens er at elevene opplevde å ende opp med et bedre sluttprodukt enn de ville gjort uten respons underveis. I motsetning til tidligere opplevde de det som positivt at de nå fikk muligheten til å utbedre manglene. Det viser selvsagt at elevene er resultatorienterte og at de er opptatte av karakterene de får. Samtidig gir det håp om at elevene selv «adopterer» denne måten å jobbe med tekst på. Flere av elevene nevner også den positive effekten av å få muntlig respons. Det ga elevene muligheten til å stille oppklarende spørsmål. Ved skriftlig respons er det ofte forventet at elevene leser og forstår dette uten støtte fra læreren. Slik respons blir i følge elevene ikke alltid lest. I tillegg kan det være vanskelig å forstå hva læreren har ment.

7.0 Konklusjon

Studien har gitt meg innsikt i hvordan elever på ungdomsskolen opplever å få respons underveis i arbeidet med sine tentamensbesvarelser. Studien har også gitt meg innsikt i hvilken respons elevene får, hvordan elevene gjør seg nytte av denne og hvordan skriveferdighetene deres utvikles som følge av dette. Som et aksjonsforskningsprosjekt har studien også bidratt til å bygge bro mellom eksisterende forskning og undervisningspraksis.

Undersøkelsene har bidratt til å gi svar på problemstillingen som har vært *hvordan skriveferdighetene til elever på ungdomsskolen utvikles når tentamensmodellen blir endret*.

Med skriveferdigheter definert som en kompleks aktivitet kan jeg konkludere med at disse utvikles på flere måter som følge av en endret tentamensmodell. Som beskrevet i kapittel 2.2 stilles en rekke krav til en god norskfaglig skriver. Eleven skal i tillegg til å ha norskspesifikke ferdigheter kunne vurdere og revidere sine egne tekster. For i det hele tatt å kunne utvikle ferdighetene sine er det en forutsetning at elevene også er motiverte.

Selv om skriveferdighetene utvikles er det likevel et uforløst potensiale, og noen ulemper, med denne måten å jobbe på. Dette henger blant annet sammen med hvilken type respons som blir gitt, elevenes kjennskap til de overordnede målene for skrivingen, og noen læreres opplevelse av prosessen. Selv om elevene opplever mer læring, opplever likevel flere av lærerne at metoden fører til mer faglig tæring som følge av tidspresst metoden fører med seg.

7.1 Oppsummering av funn

Alle informantene opplevde at den utprøvde tentamensmodellen førte til mer læring enn den tradisjonelle formen. Årsakene til dette er flere, og samsvarer i stor grad med det Kvithyl og Aasen (2011) skriver om funksjonell respons. Hovedårsaken er at de fikk mulighet til å revidere tekstene sine etter respons underveis fra faglærer, og at de derfor endte opp med et bedre sluttprodukt, og en større mestringsfølelse, enn de ellers ville fått. Alle informantene gjorde endringer som førte til et bedre sluttprodukt. De klarte å gjøre seg nytte av responsen som ble gitt på oppgavenivå. Elevene utbedret i hovedsak formelle feil, men også strukturen og språket i tekstene var bedre i de ferdige tekstene. I tillegg fikk flere elever justert kursen, slik at besvarelsene i større grad tilfredstilte oppgavens bestillinger. At responsen ble gitt muntlig ble også opplevd som læringsfremmende. Den ble opplevd som mer personlig og elevene fikk mulighet til å stille oppklarende spørsmål til læreren. At elevene selv fikk komme til orde i responssamtalen gjorde dem mer aktive og mer likeverdige lærerne enn når de tradisjonelt får en «skriftlig dom», og slik også mister eierskapet til sin egen tekst.

Jeg kan ut fra dette konkludere med at den gitte responsen er funksjonell. Og når responsen er funksjonell, fører den også til læring (Kvithyld og Aasen 2011).

Elevene endrer i hovedsak formelle feil i besvarelsene sine. Det er det flere grunner til. For det første er det de selv spør om veiledning på, og selv retter på når de leser gjennom tekstene sine. For det andre gir lærerne desidert mest respons på elevenes formelle ferdigheter, som formverk, ortografi og målform. En del av responsen handler også om struktur og språk. Elevene nyttiggjorde seg av så godt som all gitt respons. Det var likevel en tendens til at de korrigerer de konkrete ordene og formuleringene læreren kommenterte, mens andre like eller lignende feil ble stående uforandret andre steder i besvarelsen. De aller fleste tilbakemeldingene, omtrent 60, elevene fikk, var på oppgavenivå (Hattie og Timperley 2007). Det vil si respons som først og fremst fører til et bedre sluttprodukt der og da. Noen få tilbakemeldinger ble gitt på henholdsvis prosess- og selvreguleringsnivå.

Informantene motiveres av å jobbe med tentamen på denne måten. Alle foretrekker denne varianten framfor den tradisjonelle gjennomføringen, som de også hadde testet ut. Både elevene som i utgangspunktet var positive til faget, men også elevene som hadde et mer anstrengt forhold til faget, opplevde at metoden gjorde dem motiverte for skriving i faget. Det er et viktig funn med tanke på Skrivesenteret (2012) sin rapport som sier at motivasjon er en grunnleggende forutsetning for å utvikle ungdomsskoleelevers skriveferdigheter.

Å delta i en slik prosess vil føre til læring. Når elevene blir vant med å jobbe med tekst som en prosess vil det føre til at de utvikler sine skriveferdigheter i norskfaget. Ikke bare utvikles de konkrete formelle ferdighetene, men også den prosessorienterte måten å jobbe på. Det innebærer at elevene øker sin selvregulerings- og revisjonskompetanse. Som Smith (2009) sier blir kvaliteten på læringsprosessen bedre når elevene selv er involverte i vurderingen av egen læring. Selv om elevene til en viss grad har som vane å revidere før denne gjennomføringen, er det en tendens at de først og fremst korrigerer formelle feil.

Undersøkelsen viser at mye av responsen som ble gitt handler om nettopp dette, men et mål bør være å utvide dette til å gjelde andre aspekt ved skriveprosessen. Når de får variert respons fra faglærere vil de på sikt selv kunne vurdere sine egne tekster og gjøre nødvendige forandringer på disse. Ved å være deltakere i disse prosessene vil elevene utvikle sin egen revisjonskompetanse. Det eleven klarer med hjelp i dag, vil eleven selv klare i morgen, som beskrevet i kapittel 2.5 om Vygotskys sosiokulturelle læringssyn.

En slik prosess er nødvendig for at elevene skal nærme seg de komplekse kravene i norskfaget som stilles til elever på ungdomsskolen. Som et aksjonsforskningsprosjekt har noe av hensikten med dette prosjektet vært å rette et kritisk blikk på egen praksis. Blikket ble rettet mot tentamensordningen som har stått uforandret i mange år. En ordning norsklærerne på min arbeidsplass brukte mye tid på, men som vi opplevde førte til minimalt med læring. En endring i praksis ble gjort ved at en prosessorientert tentamen ble utprøvd, og funnene i denne oppgaven viser at elevene opplever den nye modellen som mer lærerik. Slik mener jeg denne studien har bidratt, og kan fortsatt bidra, til en videreutvikling av norskfaget ved å bygge bro mellom eksisterende forskning og den erfaringsbaserte kunnskapen jeg har tilegnet meg. Undersøkelsene tyder på at metoden fører til utvikling av elevene sine norskfaglige skriveferdigheter. Undersøkelsene kan, og bør, brukes videre til også å utvikle norsklærerne sin vurderingskompetanse.

Lærerne opplever også at den nye modellen fører til mer læring for elevene. Flere av lærerne beskriver likevel skriveuken som hektisk. Noen opplevde det som uoverkommelig å gi respons til cirka 30 elever mellom de to skriveøktene. Selv om lærerne ble fristilt tre undervisningstimer opplevde noen det som svært belastende å skulle følge timeplanen samtidig som dette foregikk. De opplevde at det førte til læring for elevene, men som faglig tæring for seg selv. Å endre en etablert vurderingspraksis kan selvsagt være krevende. Å gi muntlig respons kan være mer krevende enn å skrive tilbakemeldinger til elevene. Læreren må handle mer intuitivt ved å formulere seg presist der og da, og forholde seg til en samtalepartner som kan utfordre hennes syn på besvarelsen. Det er selvsagt et relevant poeng at metoden ikke bør oppleves som tærende av lærerne. Og kanskje skolelederne må investere ytterligere i det som viser seg å være lærende vurderingspraksis, slik at lærerne ikke gruer seg for å gjøre vurderingsarbeid som faktisk fungerer?

Den eksisterende forskningen er tydelig på at respons har en positiv effekt på elevens læring. Dette er likevel avhengig av hva den inneholder og hvordan den blir gitt.

Det tydeligste forbedringspotensialet med denne metoden å gjennomføre tentamen på ligger nettopp i selve responsgivingen. For at responsen i større grad skal føre til varig læring må skjevfordelingen justeres. I stedet for at hovedtyngden av tilbakemeldinger er på det formelle, bør de fordeles til å gjelde flere aspekt ved tekstene. Mer av responsen må også gis på andre nivå enn oppgavenivået.

I og med at den mest læringsfremmende responsen gis på prosess- og selvreguleringsnivå (Hattie og Timperley 2007), bør mer av responsen handle om dette. Det vil også øke sannsynligheten for varig læring. Det innebærer at lærerne i større grad må tilstrebe å gi flere tilbakemeldinger som kommenterer de underliggende prosessene i elevenes arbeid og tilbakemeldinger som gjør at elevene i større grad lærer seg å styre og regulere sin egne læringsprosesser på veien mot målet. For å lykkes med dette viser undersøkelsene at elevene i større grad må kjenne til hva som faktisk er målet med skrivingen.

Elevene er nemlig usikre på feed up-elementet som er beskrevet i kapittel 2.9 (Hattie og Timperley 2007). Det vil si at elevene ikke kjenner godt nok til målene for skrivingen. Skal man komme nærmere målet om at elevene skal styre sin egen læringsprosess er dette noe lærerne må ta innover seg. Elevene må vite hva som kjennetegner høy kvalitet på en oppgave. En slik felles forståelse kan opparbeides gjennom samtaler i klasserommet med fokus på tekstkvalitet. Dette er viktig for å bedre elevenes egenvurderingskompetanse ytterligere. Om elevene skal lære seg å se på egne tekster med kritiske blikk, må de vite tydelig hva de skal vurdere dem ut fra. På veien mot en godt innarbeidet egenvurderingspraksis bør derfor en del av tentamensoppgaven være å formulere en leserbestilling til læreren.

En ulempe med denne metoden er at metoden kan oppleves som tærende for deltakerne. I og med at mye av responsen blir gitt på formelle ferdigheter på oppgavenivå, kan man også hevde at lærerne blir reduserte til korrekturlesere. Om sistnevnte ulempe kan knyttes til den utprøvde metoden er riktignok usikkert. Kan hende ville responsen vært lik også ved tradisjonell gjennomføring av tentamen.

7.2 Veien videre

Dette forskningsarbeidet er blant annet ment som et bidrag til å utvikle min arbeidsplass sin vurderingspraksis i norskfaget, og især min egen vurderingspraksis, ved å utforske hvordan en endring i praksis påvirker elevenes skriveferdigheter i norsk. Som nevnt i kapittel 2.12 blåser det en vurderingsvind over skole-Norge, men det er lite forskning på hvordan denne satsingen manifesterer seg i norskfaget (Eriksen 2017). Bueie (2015) slår også fast at forskning på vurdering av skriving er et lite utforsket område, og at de undersøkelsene som foreligger i hovedsak er gjort i høyere utdanning. Hun etterlyser studier med elevperspektiv som viser hvordan elever forstår og bruker responsen de får. Mine undersøkelser har ikke som ambisjon å fylle internasjonale forskningstomrom. Likevel kan de være et bidrag som sier noe om akkurat det Bueie og Eriksen etterspør. Mitt bidrag kan i alle fall si noe om hvordan

ungdomsskoleelever opplever og bruker den responsen de får fra sine norsklærere underveis i skriveprosessen.

Av ulike årsaker valgte jeg elevperspektivet i mine undersøkelser. Selv om disse undersøkelsene gir en del svar, etterlater de også flere spørsmål. Lærerne i prosessen har i liten grad kommet til orde. Bortsett fra gjengivelsen fra evalueringen har lærerperspektivet vært fraværende. Om jeg skulle forsket videre på emnet ville det vært interessant å se nærmere på dette. Som nevnt er det vanskelig å konkludere med at endringen har ført til varig læring hos elevene. Det ville derfor vært interessant å følge elevene over en lengre periode, for eksempel hele ungdomsskoleperioden. Da ville jeg i større grad kunne studert metodens påvirkning på elevenes norskfaglige skriveutvikling.

Sammendrag

Målet med dette arbeidet har vært å finne ut hvordan en ny tentamensmodell i norsk påvirker skriveferdighetene til elever på ungdomstrinnet. Den nye modellen skiller seg fra den tradisjonelle ved at den består av to økter med skriving og at elevene får respons underveis i skriveprosessen. Utgangspunktet for undersøkelsen var en opplevelse blant norsklærerne på min arbeidsplass av at den tradisjonelle metoden krevde mye arbeid for lærerne, men at den førte til lite læring for elevene.

Arbeidet er gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt. Med utgangspunkt i teori og eksisterende forskning om funksjonell respons ble en endring i praksis gjort og effekten av endringen har vært dette arbeidets fokus.

I arbeidet har jeg gjennomført ni kvalitative intervju med elever om deres opplevelse av skriveprosessen. Jeg har også analysert elevenes tekster og observert responsamtalene mellom lærerne og elevene. Slik sikret jeg datagrunnlag for å kunne si noe om oppgavens problemstilling.

Resultatet av undersøkelsene viser at elevene i stor grad opplever denne metoden som mer lærerik enn den tradisjonelle. Den utprøvde tentamensmodellen gjorde elevene mer motiverte for skriving i norskfaget og førte i alle tilfeller til at elevenes ferdige besvarelser ble bedre. Ved å være aktive deltakere i skriveprosessen kan man også anta at elevene utvikler sin revisjons- og egenvurderingskompetanse. Begge ferdigheter som elevene skal oppøve i norskfaget.

Et annet tydelig funn er at den gitte responsen i hovedsak blir gitt på oppgavenivå, og at mesteparten dreier seg om elevenes formelle ferdigheter. Mange av endringene elevene gjør handler om formverk og ortografi. Det gjør at modellen først og fremst fører til et bedre sluttprodukt for elevene. Bare noe av responsen ble gitt på prosess- og selvreguleringsnivå, som er nødvendig for å nå målet om at elevene i større grad skal styre sin norskfaglige skriveprosess selv.

Studiens omfang gjør at jeg ikke kan konkludere med at endringen har ført til varig læring for elevene.

Abstract

The aim with this Master's thesis has been to find out how a new method of midterm assignment has influenced the students' Norwegian writing skills. The new model varies from the traditional one by having two writing sessions and giving the students response during the process. The starting point of the thesis was a general thought among the Norwegian teachers at my school that the traditional method demanded much work for the teachers and did not lead to valuable learning for the students.

The work is done through action research. With theory in mind, and existing research about functional response, changes were made and the effect of this has been my focus while working on the thesis.

In my work I have conducted nine qualitative interviews with students about their experiences of the writing process. I have analysed the students' texts and observed feedback conversations between teacher and student. This is how I secured the source data that enabled me to say something about the thesis.

The result of the work shows that the students largely find this method more educational than the traditional one. The new model made the students more motivated to write and above all it improved the quality of their work. By being an active part in the writing process one can also assume that the students develop their revision- and self-assessment skills. Both skills that the students shall be trained in.

Another significant finding is that the response is mainly given at task level, and it is largely about the students' formal skills. Many of the changes the students make are related to grammar and orthography. The model primarily leads to a better end product for the students. Only some of the response was given on a process- and self-regulation level, which is necessary in order to reach the aim that students should have greater control of their writing process.

The degree of the study makes it impossible for me to conclude that the change has led to lifelong learning.

LITTERATUR:

- Alsaker, Inger Johanne (2015). *En kvalitativ studie av norsklæreres vurderingspraksis i skriftlig på ungdomstrinnet (masteroppgave.)* Høgskulen Sogn og Fjordane/Universitetet i Bergen, Florø.
- Black, Paul og William, Dylan (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment.* London: GL Assessment.
- Bueie, Agnete (2015). Summativ vurdering i formative drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge, vol. 9.Nr.1. Art. 4.*
- Bueie, Agnete (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research, Vol. 2, 1-28.*
- Creswell, John W (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Essex: Pearson Education Limited.
- Dalen, Monica (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga og Hertzberg, Frøydis (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, red. Ove Kristian Haugaløkken m.fl., 35-43. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, Roar (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eriksen, Harald (2017). Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever? *Acta Didactica, Vol. 11, Nr. 1, Art.6.*
- Forskrift til Opplæringslova (2006). Forskrift 23.6.2006 nr. 724. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Fjørtoft, Henning og Sandvik, Lise Vikan (2016). *Vurderingskompetanse i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

- Furu, Eli Moksnes (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*, red. Mary Brekke og Tom Tiller, 45-62. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gloppen, Bjørg H., Dobson Stephen, Andersen, William W., Christiansen Victoria P., og Sofienlund, Hege B.(2014), *Feedback, medvirkning og motivasjon. Læreres vurderingspraksis og elevers motivasjon* (Rapport nr. 10) Høgskolen i Hedmark.
- Hattie, John og Timperley, Helen (2007). The power of feedback. I *Review of Educational Research*, vol 77, No. 1, 81-112. Hentet fra http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/Hattie_Taimperley_2007_Power_of_Feedback%5B1%5D.pdf
- Hopfenbeck, Therese Nerheim (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole nummer 4*, 26-30.
- Imsen, Gunn (1998). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, Trygve og Aasen, Arne Johannes (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I *Tidsskriftet viden om læsning*. Nummer 9, 2011. Hentet fra http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen_1.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/ffb297588bfd4ddbbedc18011afdf078/f-4276-b_web-2.pdf
- Mattsson, Mats (2013). Vetenskapsteoretiska vägval. I *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*, red. Mary Brekke og Tom Tiller, 79-109. Oslo: Universitetsforlaget.

- NOU 2015:8 (2015). Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Postholm, May Britt (2013). Den nærværende og forskende lærer. I *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*, red. Mary Brekke og Tom Tiller, 62-79. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sadler, Royce (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science. Vol 18, No. 2, side 119-144*. Hentet fra <http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf>
- Skrivesenteret (2012) Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf?epslanguage=no
- Skrivesenteret (30.12.2015) Organisering av tentamen i norsk ved Lillesand ungdomsskole. Hentet 10.11.2016 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/organisering-av-tentamen-i-norsk-ved-en-skole-pa-srlandet/>
- Slemmen, Trude (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Smith, Kari (2009). Vurdering – en kompleks aktivitet. I *Bedre skole*, nr.3 2009, 83-87.
- Sollid, Hilde (2013). Intervju som forskningsmetode i klasserommet. I *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*, red. Mary Brekke og Tom Tiller, 62-75. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steen-Olsen, Tove og Postholm, May Britt (2009). *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Universitetet i Bergen (u.å.) *Erfaringsbasert master i undervisning med fordjuping i norsk*. Tilgjengelig fra <http://www.uib.no/studieprogram/VID-MAUNOR>. Lest 1.5.2018.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015, 7. oktober). *Vurdering for læring- om satsingen*. Hentet 28.2.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/omsatsingen/>

William, Dylan (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* London: Institute for education press.

Vedlegg 1

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

Vedlegg 2

Påstand	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Det er gøy å skrive	Ja	Ja, litt	Ja	Midt på treet, tja	Ikke så gøy å skrive	Til tider greit	Ja	Ja (nølende)	Nei
Respons underveis gir lyst til å skrive videre	Ja, i alle fall med pos. resp.	Ja	Ja, virkelig	Ja (nølende)	Fikk masse å skrive om.	Nei, ikke lyst. Litt motivert.	Ja	Ja	Ja
Bedre med mange enn få tilbakemeld.	Kommer an på	Ja	Ja	Nei, noen få er bedre	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja
Bedre å få tilbakemeld etter teksten er ferdig	Begge deler	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei
Viktig å lese gjennom og forandre før innl.	Ja, men ikke alltid nødvendig å forandre	Ja	Ja	Ja	Ja	Av og til	Ja	Ja	Ja
Samme om responsen er muntlig eller skriftlig	Begge deler er flott	Muntlig	Muntlig		Muntlig	Muntlig	Ja, ikke så nøye	Muntlig	Muntlig
Bra læringsmiljø	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja, tror det.	Ja	Ja	Ja
Jeg ser bare/mest på karakteren	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Ser først på karakter, så kommentarer	Ja
Lærer mer av å jobbe som dette med tentamen	Føler det slik	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Responsen kan jeg også bruke neste gang	Ja	Ja (tvil)	Ja	Ja	Ja, tror det.	Ja	Ja	Ja	Ja
Vil heller ha tentamen som i åttende	Både og, liker godt denne måten	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei
Leser alltid eksempeltekst før skriveoppgaver	Nei	Ofte	Ja	Usikker	Nei	Av og til	Pleid å gjøre det	Noen ganger	Ja

Vi diskuterer hva en god tekst er	Ja, har gjort det.	Ja	Ja	Ja	Har gjort det	Tror vi har gjort det	Ja	Ja	Ja
Leser alltid gjennom flere/mange ganger før innl.	Ja, leser alltid gjennom en eller flere ganger.	Tja	Ja	Tja, leser en gang	Leser i alle fall en gang.	Ikke mange, men leser gjennom	Om det er tid til det	Ja	Ja
Ser mest på karakter, lite på kommentarer.	Nei. Like viktig begge deler	Ja	Nei	Ser litt mer på karakter enn kommentar	Ja	Ja	Nei	Ser mest på kommentarene	Like mye på begge deler
Må gjøre forandringer for at teksten skal bli god.	Må ofte gjøre det	Ja	Ja	Ikke nødvendigvis, men kan være lurt	Ja	Nei	Ikke nødvendigvis	Ja	Ja
Denne metoden gjør det lettere å skrive.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Fikk for mange tilbakemeldinger	Nei	Nei	Nei	Nei	Gjorde ikke noe med alle	Nei	Nei	Nei	Nei
Forstod ikke alle tilbakemeldingene	Forstod alle		Forstod alle	Forstod alle	Noen hun ikke forstod	Forstod alle	Forstod alle	Forstod alle	Forstod alle
Fikk lyst å jobbe videre etter samtalen.	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja, litt	Ja	Ja	Ja
Ville nok fått en dårligere karakter med «vanlig» tentamen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ikke mye dårligere	Ja(nølende)

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Underveisvurdering ved norsktentamen på ungdomstrinnet."

Bakgrunn og formål

I tillegg til å være norsklærer er jeg student ved Universitetet i Bergen. Der er jeg student ved masterstudiet *Erfaringsbasert master i undervisning med fordypning i norsk*. I den forbindelse er jeg nå i gang med masteroppgaven der jeg skal studere effekten av en ny måte å gjennomføre tentamen på, hvor underveisvurdering står sentralt. Problemstillingen jeg søker å finne svar på er «Kan en endret tentamensmodell føre til bedre skriveferdigheter i norskfaget for elever på ungdomsskolen?»

Masteroppgaven gjøres som aksjonsforskning. Det vil si at undersøkelsen gjennomføres på min egen arbeidsplass. Du er blitt spurt om å delta fordi du har erfaring fra både ny og gammel tentamensmodell.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg har valgt å gjøre dette som en kvalitativ undersøkelse. Deltakelse i studien innebærer at jeg intervjuer elever som har deltatt i utprøvingen av den nye tentamensmodellen. Det kan bli aktuelt med både gruppeintervju og individuelle intervju. Samtalen vil ta utgangspunkt i dine erfaringer og tanker omkring den nye tentamensmodellen. I tillegg vil jeg være til stede under underveisvurderingen du har med din norsklærer, eller jeg vil på annen måte få tilgang til responsen du får fra læreren din. Deltakelse innebærer også at jeg får tilgang til din tentamensbesvarelse, både førsteutkastet og din ferdige tekst. Intervjuene vil vare mellom 30-60 minutter og blir tatt opp på lydfil.

Din deltagelse krever samtykke fra foreldrene dine. Foreldre kan på forespørsel få tilgang til intervjuguiden i forkant av intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Jeg vil oppbevare opptak, notater, utskrifter og annet datamateriell i et låst skap utilgjengelig for andre. I selve oppgaven blir skolen og informantene anonymisert for å unngå at opplysninger kan tilbakeføres til enkeltpersoner. Prosjektet skal etter planen avsluttes i løpet av mai 2018. Ett år etter dette vil opptakene og alt datamateriell bli makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kristian Mo, 40233493. Veileder på masteroppgaven er professor Christine Hamm ved Universitetet i Bergen. Spørsmål til henne kan sendes til christine.hamm@uib.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien – Levér tilbake til norsklærer så snart som mulig.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker(elev), dato)

Jeg samtykker i at mitt barn kan delta i studien

----- (Signert av forelder, dato)



Christine Hamm
Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier Universitetet i Bergen
Sydnesplassen 7
5007 BERGEN

Vår dato: 13.03.2017

Vår ref: 52592 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52592	<i>Vurdering for læring i arbeid med skriftlige tekster i norskfaget på ungdomstrinnet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Christine Hamm</i>
<i>Student</i>	<i>Kristian Mo</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, 15.07.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 5

DEL A

Del A består av to oppgaver. Du skal gjere både oppgåve A1 og A2. Før kvar oppgåve er det ein kort introduksjon. Sjølve oppgåveformuleringa står med feit skrift. Du må bruke førebuingmaterialet når du gjer oppgåvene i del A.

Oppgåve A1: Fagsamtale

I forkant har du sett ein scene frå serien «Skam» på NRK.

Førebu og gjennomfør ein fagsamtale der de skal snakke om denne episoden, både innhald, form og verkemiddel. Hugs å bruke faguttrykk og eksempel undervegs i samtalen. Bruk stikkorda under i samtalen:

FORM OG INNHALD

- *Kven* møter vi i episoden?
- *Kva* skjer (kort fortalt), og kva er problemet?
- *Kvar* går handlinga føre seg? Over kor langt tidsrom?

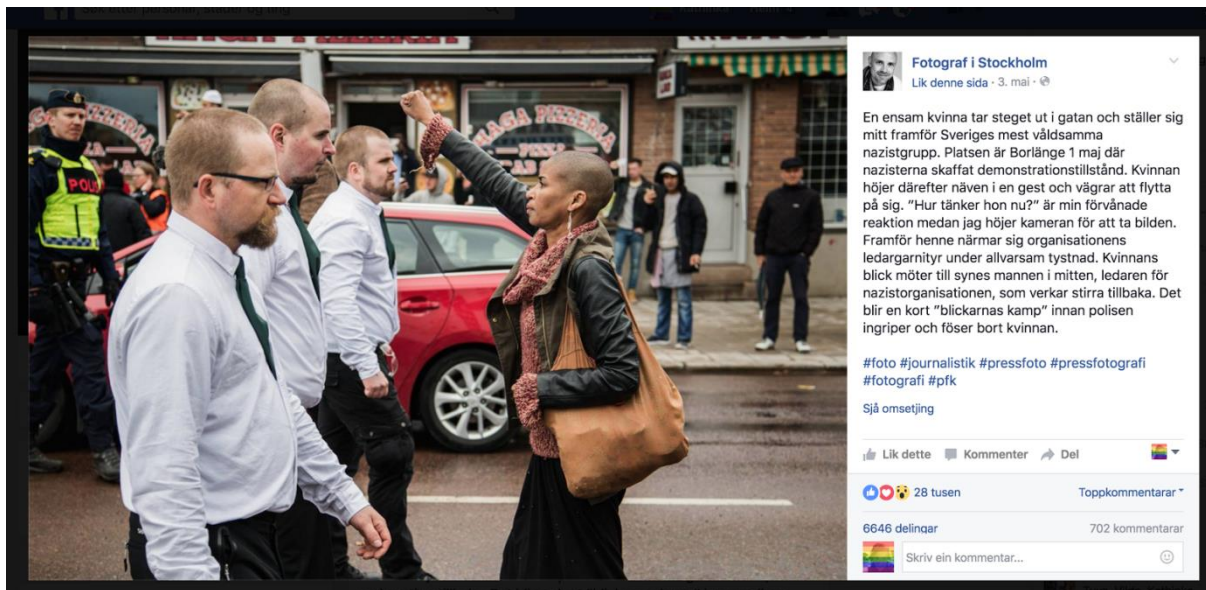
VERKEMIDDEL/FORM

- Korleis er *spenningskurva* i episoden? Kva er innleiing, hovuddel og avslutning? Forklar med eksempel. Skjer det noko overraskande?
- Korleis står dei ulike personane fram? Beskriv korleis de synest dei er, og forklar kvifor de synest det.
- Dei to hovudpersonane argumenterer og prøver å påverke kvarandre på ulike måtar. Forklar og diskuter *argument* og *kroppsspråk*.
- Kva slags *bildeutsnitt* er valt? Kva stemning synest du musikken skaper?

EIGA MEINING/TOLKING

- Kva kan vere *bodskapen* til Noora?
- Kva synest du om episoden?
- Kvifor ønsker så mange at nettopp denne episoden skal bli pensum for ungdom, trur du?

Oppgave A2: Bildeanalyse



Dette bildet har vekt stor merksemd i samband med ein demonstrasjon i Sverige. Kva kan vere grunnen til at bildet har vore delt i forskjellige medium over heile verda?

Du skal skrive ein samanhengande tekst. Først beskriv du bildet og korleis det er komponert, deretter kva inntrykk bildet gjer på deg. Avslutt med dine tankar om kvifor du trur bildet har fått så stor merksemd.

Hugs å bruke eksempel og faguttrykk undervegs: bildekomposisjon, motiv, bildeutsnitt, forgrunn/bakgrunn, blikkfang, fargebruk osv.

La nummeret på oppgåva vere overskrift.

DEL B

SKRIFTLEG, valfrie oppgåver

Del B har fire oppgåver. Du skal svare på éi av oppgåvene. Oppgåvene kan ha ein introduksjon som viser til tekstar, filmar og bilde. Sjølve oppgåveformuleringa står med feit skrift.

Oppgave B1

Førestill deg at du er Noora eller Nikolai, og at du akkurat har gått frå møtet på kafeen. Korleis har ho/han det? Kva tenker ho/han? Dette skal komme fram i meldingar som du skal skrive.

Skriv meldingane som Noora/Nikolai sender til ein venn / ei venninne. Skriv også svara, slik at det blir ein samtale.

Overskrifta er nummeret på oppgåva.

Oppgåve B2

Førestill deg at du er éin av personane på bildet vist i oppgåve A2. Demonstrasjonen har gjort inntrykk på deg, og du ønsker å formidle dette til nokon.

Skriv ein tekst der du formidlar tankane og opplevingane dine. Vel mottakar og form sjølv.

Lag ei overskrift som passar.

Oppgåve B3

I dag kan ein bodskap bli spreidd i rekordfart over nettet. Sjølv på stader i verda der det ikkje er lov til å ytre meiningane sine, greier ikkje styresmaktene å stoppe engasjement, slik som teksten i «Tunisian girl. Blogger i den arabiske våren». Det å vere modig og engasjere seg kan få konsekvensar, for eksempel hatmeldingar i kommentarfelt eller fengsling og tortur.

Skriv ein tekst om tankane dine om det å vere modig, vise engasjement og det å stå opp for ei sak. Trekk gjerne inn eksempel frå tekstar du har lese i førebuinga. Set inn eit bilde eller ein illustrasjon.

Lag ei overskrift som vekker nysgjerrigheit og passar til temaet du tar opp.

Oppgåve B4

Du har lese tekstar som på ulike måtar har til hensikt å vekke engasjement, få folk til å bry seg. Kva brenn du for?

Skriv ein tekst der du får fram meininga di om ei sak. Hensikta er å påverke og overbevise andre om at du har rett, at det du seier, er viktig. Vis engasjement og bruk ulike argument. Kom med ei tydeleg oppfordring / ein tydeleg appell til slutt. Set inn eit bilde eller ein illustrasjon.

Lag ei engasjerande overskrift som viser kva saka gjeld.

(Hentet fra <http://podium.gyldendal.no/nyekontekst/elev/ressursbank>)