

Universitetet i Bergen

Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar

NORMAU655

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med fordjuping i norsk

Hautsemester 2023

Vurdering for læring

*Korleis kan prinsippa i vurdering for læring vera nyttige i møte med
skriftleg vurderingsarbeid i norsk?*

Ingvild Olderkjær

Forord

Etter tre og eit halv år med studiar, i tillegg til jobb, er det godt å konstatere at eg er i mål. Dei fleste helgane og feriane har gått med til prosjektet, og det er ikkje til å stikke under stolen at det skal bli godt å få meir fri. Likevel ville eg ikkje vore forutan denne prosessen, då han har vore svært lærerik. På det personlege planet har eg lært mykje om korleis eg taklar med- og motgang. På det faglege planet har eg utvikla ei betre forståing for vurdering i skulen, og ikkje minst vil eg påstå at prosessen har gitt meg verdifull kunnskap i norskfaget, noko eg håpar elevane mine vil profetere på.

Det er mange som har vore viktige i arbeidet med denne oppgåva. Først og fremst vil eg takka gode kollegar som eg har fått sparra med i heile perioden, og eg vil framheva læraren som deltok i piloteringa av prosjektet. Utan desse samtalanene, og hjelp til å testa opplegget, kunne ikkje prosjektet latt seg gjennomføra. Eg vil òg retta ei stor takk til læraren som tilbydde seg å vera informant, og klassen som deltok i studien. Vidare vil eg takka leiinga ved skulen, spesielt min næraste leiar, for god tilrettelegging gjennom heile perioden. Ei stor takk går også til rettleiaren min, Ragnhild Lie Anderson, som har følgd tett opp gjennom heile skriveprosessen.

Sist, men kanskje viktigast, vil eg takka alle dei som har heia på meg gjennom alle opp- og nedturar. God venner har tolmodig oppmuntra meg, og familien min har trufast støtta prioriteringane mine dei siste åra. Den aller største takka går til mannen min, som har hatt klokkefrem på meg, og som har tatt ansvar for stort og smått på heimebane heile perioden. No ser eg fram til å gi noko tilbake.

Husnes, 2. november 2023

Ingvild Olderkjær

Innhold

1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn og relevans	1
1.2 Tema og formål	2
1.3 Problemstilling og forskingsspørsmål	4
1.4 Forskingsdesign og datamateriale	4
1.5 Atterhald.....	5
1.6 Struktur.....	5
2. Teori og tidlegare forskning.....	7
2.1 Vurdering.....	8
2.1.1 Evaluering	8
2.1.2 Summativ vurdering.....	8
2.1.3 Formativ vurdering og undervegsvurdering.....	9
2.1.4 Vurdering <i>for</i> læring, undervegsvurdering og tilbakemelding.....	9
2.2 Nasjonale styringsdokument	12
2.2.1 Forskrift til opplæringslova.....	12
2.2.2 Kunnskapsløftet 2020.....	13
2.3 Vurdering for læring.....	14
2.3.1 Black & Wiliam	15
2.3.2 Nasjonal satsing på vurdering for læring	16
2.3.3 Vurdering for læring = karakterfri undervegsvurdering?.....	17
2.3.4 Kritikk av vurdering for læring	20
2.4 Teoretiske tilnærmingar til læring.....	22
2.4.1 Behaviorisme.....	22
2.4.2 Kognitiv læringsteori	23
2.4.3 Sosiokulturell læringsteori	23
2.5 Skrivning	24
2.5.1 Skrivning som grunnleggjande dugleik.....	25
2.5.2 Skrivning i norskfaget	25
2.5.3 Ulike skriveteoriar.....	26
2.5.4 Respons og revisjon	33

2.6 Elevmedverknad.....	34
2.6.1 Kva seier styringsdokumenta	34
2.6.2 Elevmedverknad: utvikla vurderingskriterium.....	35
2.6.3 Elevmedverknad: eigenvurdering	35
2.6.4 Elevmedverknad og VfL	37
2.7 Teoretisk modell.....	38
3 Metodisk tilnærming og materiale for studien	40
3.1 Val av design.....	41
3.2 Materiale for studien	42
3.2.1 Kvantitativ tilnærming: spørjeundersøking.....	42
3.2.2 Kvantitativ tilnærming: informantgrunnlag	43
3.2.3 Kvantitativ tilnærming: gjennomføring av datainnsamling	43
3.2.4 Utforming av spørjeskjema	44
3.2.5 Kvalitativ tilnærming – intervju.....	45
3.2.6 Gjennomføring av intervjuet	45
3.3 Reliabilitet, validitet og etiske refleksjonar.....	46
3.4 Før aksjonen	48
3.4.1 Utvikling og utprøving.....	49
3.4.2 Pilotering av undervisningsopplegget	50
3.4.3 Lærarinstruksen.....	51
3.4.4 Involvering av medarbeidarar	55
3.5 Under aksjonen.....	55
3.5.1 Forarbeid med aksjonslærer og aksjonsklasse	55
3.5.2 Lærarane.....	56
3.6 Etter aksjonen	56
3.6.1 Aksjonen: avslutning.....	56
4 Resultat.....	58
4.1. Resultat spørjeundersøkinga: elevane	58
4.1.1 Oppgåvebestillinga.....	58
4.1.2 Vurderingskriterium.....	59

4.1.3 Modelling	60
4.1.4 Modelltekstar	61
4.1.5 Rettleing	62
4.1.6 Samarbeid	63
4.1.7 Felles tilbakemelding	63
4.1.8 Eigenvurdering	64
4.1.9 Revisjonsfasen	65
4.1.10 Tilbakemelding	66
4.1.11 Heilskapsvurdering	67
4.1.12 Eleverfaringar	68
4.2 Resultat intervju	70
4.2.1 Positive erfaringar	70
4.2.2 Kriterium	71
4.2.3 Modelling	71
4.2.4 Læringsutbyte	72
4.2.5 Tidsperspektiv	72
4.2.6 Endringsforslag	73
4.2.7 Vurdering for læring	74
5 Drøfting	75
5.1 Introduksjon	75
5.2. Drøfting av forskingsspørsmål 1	75
5.2.1. Oppgåvebestillinga	75
5.2.2 Vurderingskriterium	76
5.2.3 Modelling	77
5.2.4 Modelltekstar	77
5.2.5 Rettleing	79
5.2.6 Samarbeid	79
5.2.7 Felles tilbakemelding	80
5.2.8 Eigenvurdering	81

5.2.9 Revisjonsfasen.....	82
5.2.10 Tilbakemelding	83
5.2.11 Heilskapsvurdering	84
5.2.12 Eleverfaringar og endringsforslag	85
5.2.13 Positive eleverfaringar.....	85
5.3 Svar på forskingsspørsmål 1.....	86
5.4 Drøfting av forskingsspørsmål 2	87
5.4.1. Positive erfaringar	87
5.4.2. Kriterium	89
5.4.3 Modellering	89
5.4.4 Læringsutbyte.....	90
5.4.5 Tidsperspektiv	91
5.4.6 Endringsforslag	92
5.4.7 Vurdering for læring	93
5.5 Svar på forskingsspørsmål 2.....	94
5.6 Eit kritisk blikk på svara.....	95
5.6.1 Er svaret på forskingsspørsmål 1 gyldig?	95
5.6.2 Er svaret på forskingsspørsmål 2 gyldig?	97
5.6.3 Ethiske refleksjonar.....	98
6 Konklusjon og vegen vidare.....	99
6.1 Implikasjonar for vidare forskning.....	100
6.1.1 På nasjonalt nivå	100
6.1.2 På lokalt nivå.....	101
6.2 Avsluttande kommentar	102
Bibliografi	104
Vedlegg 1: Undervisningsopplegg før piloten	109
Vedlegg 2: Eigenvurderingsskjema før piloten.....	117
Vedlegg 3: Formsundersøking av eigen klasse	118
Vedlegg 4: PowerPoint frå undervisning i pilotklassen (med «elevgull»).....	120
Vedlegg 5: Formsundersøking av pilotklassen	127
Vedlegg 6: Instruksen til aksjonslæraren	129

Vedlegg 7 : Informasjonsskriv til elevane.....	131
Vedlegg 8: Kvantitativ spørjeundersøking av aksjonsklassen	132
Vedlegg 9: Transkripsjon av kvalitativt intervju av aksjonslæraren.....	140
Vedlegg 11: intervju av pilotlærer	145

Oversikt over figurar:

Figur 1: Oversikt over korleis studien er strukturert	s. 7
Figur 2: Sirkelen for undervisning	s. 31
Figur 3: Skrivetrekanten	s. 32
Figur 4: Studien sin skrivemodell	s. 38
Figur 5: Aksjonsforskningsprosessen	s. 40
Figur 6: Aksjonsforskning	s. 41

Oversikt over tabellar

Tabell 1: Oppgåvebestillinga	s. 58
Tabell 2: Vurderingskriterium	s. 59
Tabell 3: Modellering	s. 60
Tabell 4: Analyse og vurdering av modelltekstar	s. 61
Tabell 5: Rettleiing	s. 62
Tabell 6: Samarbeid	s. 63
Tabell 7: «Elevgull»	s. 64
Tabell 8: Eigenvurdering	s. 65
Tabell 9: Revisjonsfasen	s. 66

Tabell 10: Tilbakemelding

s. 67

Tabell 11: Heilskapsvurdering

s. 68

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og relevans

There is a body of firm evidence that formative assessment is an essential component of classroom work and that its development can raise standards of achievement (Black & Wiliam, 1998, s.14).

Då eg starta som lærar på slutten av 90-talet, var vurderingane eg gav hovudsakleg summative. I løpet av 2000-talet endra forventningane til vurderingspraksisen seg markant, noko som har ført til at eg stadig reflekterer over eigen vurderingspraksis, og om denne er i tråd med krava i vurderingsforskrifta. Parallelt med at eg i 2015 vidareutdanna meg til å bli norsklærer, innførte skulen eg arbeida ved den nasjonale Udir-satsinga *Vurdering for læring* (VfL). Då eg tre år seinare byta arbeidsstad, frå ungdomsskule til vidaregåande skule, kom eg til ein skule som akkurat hadde gjennomført opplæring i VfL. Dermed gjekk eg glipp av viktig vurderingskunnskap, og i ettertid har eg hatt eit ønskje om å ta att det tapte. Vurdering er nemleg noko av det eg opplever som mest komplisert og utfordrande i læreryrket. Som relativt nyutdanna norsklærer, opplever eg at det skriftlege vurderingsarbeidet er krevjande, og eg har ofte vore usikker på verdien av vurderingane eg gir til elevane. Samtidig registrerer eg at diskusjonen om formativ vurdering framleis er svært aktuell. Dette er bakgrunnen for at eg bestemte meg for å skriva masteroppgåve om VfL i norsk skriftleg.

Utviklinga utover 2000-talet har dreidd i ei retning der fokuset har flytta frå å vera tydeleg summativt, til å verta formativt. I dag gir opplæringslova den tradisjonelle summative vurderinga liten plass, medan den fremjar den formative vurderingspraksisen. Bakgrunnen for denne endringa ligg i funn frå internasjonal og nasjonal forskning som ikkje kunne ignorerast. PISA-undersøkingar avslørte at Noreg skåra påfallande lågt på bruk av læringsstrategiar (Kjærnsli et al., 2003, s. 179), og fleire rapportar konstaterte at det ikkje vart arbeidd med ein systematisk og tydeleg vurderingspraksis i Noreg (Slemmen, 2008, s. 15).

Black & Wiliam si forskning har hatt stor betydning for endringa. Dei har forska på kva som fremjar læring, og kva vurderingsmetodar som bidreg til at elevane lærer (Slemmen, 2008, s.16). Forskningsprosjektet dei starta opp på 90-talet, førte til følgjande definisjon av *vurdering* (assessment): «All those activities undertaken by teachers, and by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in

which they are engaged” (Black & Wiliam, 1998, s.2). Denne definisjonen understrekar at vurdering handlar om aktivitetar som fører til læring.

Harald Eriksen (2017) har forska på norsklærarar sin skriftlege vurderingspraksis, og han slår fast at det er lite kunnskap om vurderingsarbeidet i norskfaget (Eriksen, 2017, s.17). Han framhevar òg at elevane må involverast meir i vurderingsarbeidet, til dømes ved å påleggja dei å bruka tilbakemeldingane dei får frå læraren. Eriksen konkluderer med at det vil vera verdifullt om lærarane får meir opplæring i kva type tilbakemeldingar elevane treng for utvikla skrivinga si (Eriksen, 2017, s.17).

Eriksen er ikkje aleine i å påpeika behovet for meir forskning på dette feltet. *Going gradeles*, eit forskingsprosjekt som vart starta ved NTNU i 2020, ser på konsekvensane av ein meir formativ vurderingspraksis. Dette prosjektet undersøker kva som skjer når lærarane sluttar å gi karakterar, og korleis både lærarane og elevane reagerer på denne endringa (NTNU, u.å).

Fleire masterprosjekt har òg sett fokus på den formative vurderingsspraksien. Mellom anna har Ingebjørg Eitrheim Nondal (2022) forska på karakterfri undervegsvurdering i norskfaget. Sjølv om ho fann at vurderingspraksisen i stor grad samsvarar med vurderingsforskrifta, påpeikar ho at ein må få meir forskning på dette området.

Med bakgrunn i det utviklinga og forkinga rundt vurderingspraksisen viser, ser eg eit behov for å tileigna meg meir kunnskap om korleis ein formativ vurderingspraksis i norskfaget kan sjå ut i klasserommet. I neste kapittel vil eg difor undersøka temaet nærare og klargjera formålet med studien.

1.2 Tema og formål

Hovudtemaet i dette masterprosjektet er vurdering *for* læring i den skriftlege delen av norskfaget. Prosjektet byggjer på forkinga til Black og Wiliam, som påpeikar at vellykka bruk av formativ vurdering kan auka standarden og føra til betre læring (Black & Wiliam 1998, s.14). Difor er det verdifullt å utforska og utvikla eigen vurderingspraksis.

Formålet med studien er å prøva ut ein måte å arbeida på som eg håpar skal betra både lærarane- og elevane sin vurderingskompetanse i norskfaget. Black & Wiliam (1998) poengterer at læring er noko som blir drive fram i det som skjer mellom læraren og elevane i klasserommet:

Learning is driven by what teachers and pupils do in classrooms. Teachers have to manage complicated and demanding situations, channeling the personal, emotional, and social pressures of a group of 30 or more youngsters in order to help them learn immediately and become better learners in the future (Black & Wiliam 1998, s.2).

Læraren sin vurderingskompetanse er altså avgjerande for å fremja læring. Store klassar, der nivået er ulikt, er læraren sin kvardag. Dette er, som Black & Wiliam påpeikar, både komplisert og utfordrande. Å heva læraren sin vurderingskompetanse kan vera eitt steg i rett retning for å møta dei individuelle behova til elevane og dermed leggja betre til rette for læring og utvikling.

For å heva vurderingskompetansen til både elevane og læraren, er det nyttig å prøva ut nye vurderingsformer og vera villig til å endra praksis. I denne studien testar eg ut eit undervisningsopplegg som vektlegg at vurderingsprosessen byggjer på prinsippa i VfL. Parr & Timperley (2010) si forskning, viser at læraren sin kompetanse er avgjerande, og at lærarar som gir tilbakemeldingar basert på VfL-prinsippa, har elevar som viser størst framgang i læringa:

The ability to provide written response that serves assessment for learning functions appears to be a powerful component of teacher practice that develops student writing. The paper suggests that considerable teacher pedagogical content knowledge is required to provide such feedback (Parr & Timperley 2010, s. 68).

Studien testar difor ut om VfL- prinsippa vert opplevd som nyttige verktøy, både for elevane og læraren, i skriving i norskfaget.

Målet med vurderingsarbeidet i norsk skriftleg bør vera at det blir opplevd som meningsfullt og lærerikt for både lærarane og elevane. Sidan norsklærarar legg ned ein stor innsats i vurderingsarbeidet av skriftlege tekstar, er det viktig å reflektera over om denne tidsbruken er konstruktiv. Undervisningsopplegget som studien testar er eit forsøk på å skapa ein formativ vurderingspraksis som kjennest meningsfull ut for læraren, samtidig som elevane opplever å vidareutvikla skrivekompetansen sin.

1.3 Problemstilling og forskings spørsmål

Masterprosjektet handlar om VfL i norsk skriftleg ved eigen skule. Ein norskkollega har delteke i piloterings av eit undervisningsopplegg eg har utvikla, medan ein annan lærar har gjennomført det ferdige opplegget. Problemstillinga eg søker svar på er:

Korleis kan prinsippa i vurdering for læring vera nyttige i møte med skriftleg vurderingsarbeid i norskfaget?

Fokuset i prosjektet er, som tidlegare nemnt, å utvikla ein vurderingspraksis som er i tråd med VfL. For å finna svar på problemstillinga undersøker eg om undervisningsopplegget eg har utvikla, er nyttig for både elevane og læraren. Læraren som deltok i utprøvinga av opplegget, bidrar i forskinga gjennom eit kvalitativt intervju, medan elevane som gjennomførte undervisningsopplegget, har delteke ved å svara på ei kvantitativ spørjeundersøkinga.

Sidan studien fokuserer på både elev- og lærarperspektivet, er desse forskings spørsmåla utarbeidde:

1. *Korleis opplever elevane ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VfL?*
2. *Korleis opplever lærarane ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa i VfL?*

Eg ønskjer å visa at vurdering *for* læring i norsk skriftleg handlar om korleis ein planlegg undervisninga. For å lykkast med dette, meiner eg at vurderingsomgrepet må diskuterast. Vurdering, slik eg ser det, er ein kontinuerleg prosess som skjer kvar dag i klasserommet, og ikkje berre ved avslutninga av eit skriftleg arbeid. Svara på forskings spørsmåla kan bidra til å gi meir innsikt i om mine refleksjonar om vurdering stemmer overeins med læraren og elevane sine erfaringar.

1.4 Forskingsdesign og datamateriale

For å svara på problemstillinga har eg valt å nytta *aksjonsforskingsdesignet*. Dette designet, som vil bli nærmare omtala i metodekapittelet (jf. kap. 3), inneber mellom anna å identifisera ei utfordring eller eit vekstpunkt i eigen praksis (Ulvik et al., 2016, s.18).

Det vekstpunktet som studien tar føre seg , er VfL-praksisen i norsk skriftleg ved min eigen skule. For å undersøkje dette har eg utvikla og gjennomført eit undervisningsopplegg, der elevane og ein lærar frå Vg3 studiespesialiserande deltok. Datamaterialet som vert presentert og drøfta i prosjektet, inkluderer:

- 1) Semistrukturert intervju av læraren for å få kunnskap om erfaringane etter å ha gjennomført undervisningsopplegget.
- 2) Kvantitativ spørjeundersøking av klassen som deltok, der eg søker svar på opplevd nytteverdi.

Det er viktig å påpeika at aksjonsforskning er ein dynamisk prosess som inneber refleksjon, datainnsamling og testing av nye idear (jf. kap. 3.3). Prosessen er ikkje lineær, men meir som ein spiral, der refleksjonane undervegs fører til ein planlagt aksjon (Creswell & Guetterman, 2021, s. 649). Undervisningsopplegget som studien testar ut, er eit resultat av ein slik spiralprosess.

1.5 Atterhald

Respondentane i studien arbeidar ved eller går på same skule som underteikna. Denne relasjonen kan ha betydning for resultata og er difor noko eg kjem tilbake til i drøftingsdelen (jf. kap. 5). Eit anna atterhald er at det formative undervisningsopplegget som blir testa ut, er utvikla av meg sjølv. Dette betyr at det er min kunnskap og mi forståing av VfL, som kjem til uttrykk i opplegget. Andre lærarar kunne vektlagt andre aspekt og tilnærmingar, og det er difor viktig å presisera at opplegget byggjer på ei subjektiv oppfatning av korleis VfL-prinsippa kan ivaretakast i undervisninga.

1.6 Struktur

Oppgåva er delt inn i seks kapittel:

Kapittel 1: Her blir lesaren introdusert for relevansen av studien, problemstillinga og forskingsspørsmåla, temaet, formålet, designet og mine atterhald.

Kapittel 2: Dette kapitlet fokuserer på teori og tidlegare forskning som er relevant for å svara på problemstillinga. Eg utforskar vurderingsomgrepet, vurdering *for* læring, relevante styringsdokument, skriveprosessen og elevmedverknad, med særleg fokus på vurdering av skriftlege tekstar i norskfaget. Dette vil sjåast i lys av ulike læringsteoriar. Vidare ser eg på kor vi står på forskingsfeltet i dag, før eg til slutt løftar fram nokre motstemmer i Vfldebatten.

Kapittel 3: I dette kapitlet presenterer eg forskingsmetoden som er nytta i studien. Samtidig blir heile undervisningsopplegget og gjennomføringa av prosjektet skildra i detalj.

Kapittel 4: I denne delen vert resultata frå spørjeundersøkingane og intervjuet analysert. Dei kvalitative funna kjem fram ved ein analyse av intervjutranskripsjonane, medan spørjeundersøkingane blir presentert visuelt gjennom både stolpe- og kakediagram. I tillegg blir elevutsegn frå opne svaralternativ inkludert.

Kapittel 5: Dette kapitlet inneheld ein diskusjon av resultata i lys av relevant teori og tidlegare forskning.

Kapittel 6: Det siste kapittel presenterer konklusjonen med svar på problemstillinga som studien søkjer å svara på. I tillegg deler eg mine refleksjonar om moglege retningar for framtidig forskning på vurderingsfeltet.

2. Teori og tidlegare forskning

Dette kapittelet gir ei oversikt over aktuell teori og forskning. Eg startar med å drøfta vurderingsomgrepet, og deretter diskutera retningslinjene som styrer vurderingspraksisen i skulen. Vidare ser eg på VfL og kva forskinga seier om karakterfri vurdering. Eg løftar òg fram kritikk som er kome i kjølvatnet av satsinga på VfL. Deretter presenterer eg aktuelle læringsteoriar. Sidan studien dreiar seg om VfL knytt til skriving i norskfaget, drøftar eg òg relevant skriveteori. Til slutt viser eg til teori og forskning om elevmedverknad. Undervisningsopplegget studien testar og foreslår, er fundamentert i teorien kapittelet legg fram.

Følgjande figur freistar å gi eit bilete over den teoretiske og empiriske tilnærminga til problemstillinga, i tillegg til at den viser korleis masteroppgåva er strukturert:

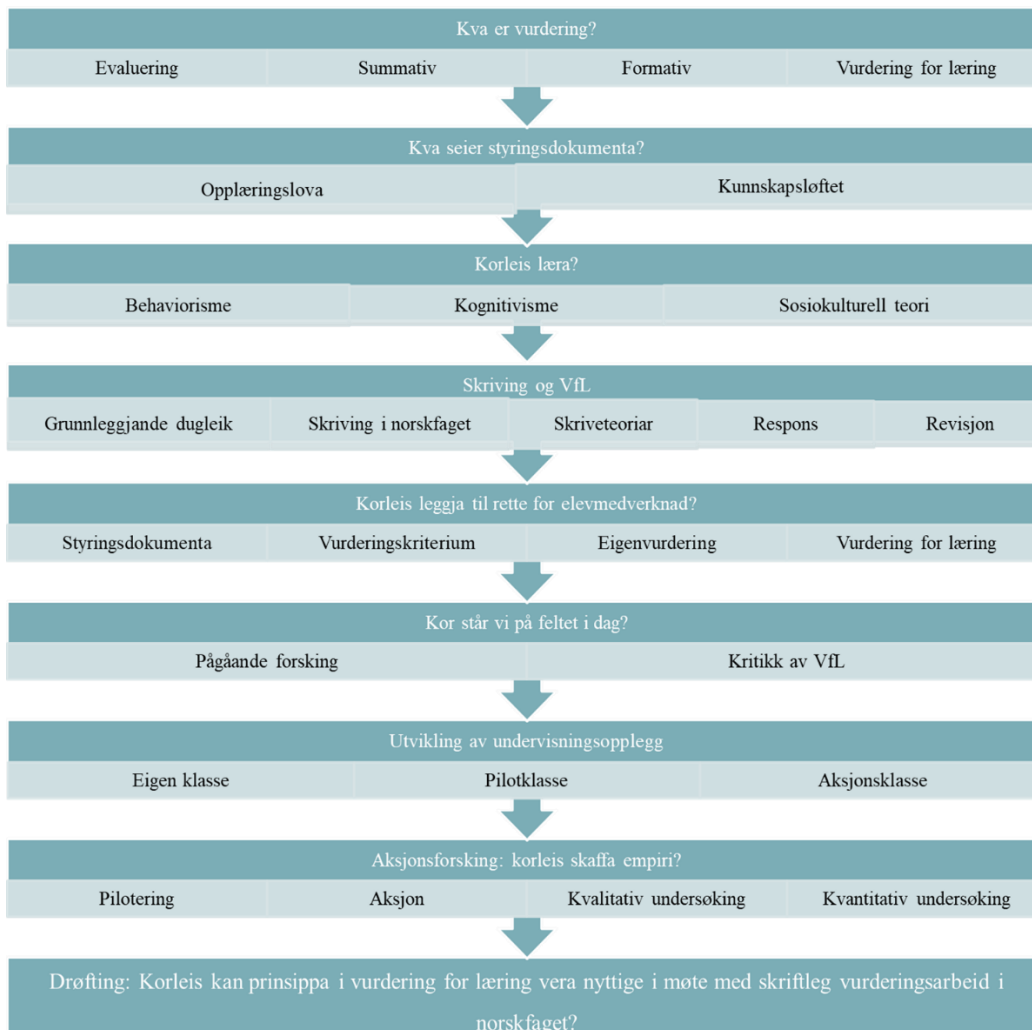


Fig. 1: studien sin struktur.

2.1 Vurdering

I dette delkapittelet blir vurderingsomgrepet diskutert. Det er naudsynt med ei avklaring, då vurdering kan bli brukt synonymt med det å setja karakter. Studien handlar om VfL, og ulike omgrep blir brukt når eg viser til dette. Eg vil difor drøfta følgjande omgrep; evaluering, summativ vurdering, formativ vurdering, undervegsvurdering og vurdering *for* læring.

2.1.1 Evaluering

Vurdering kan lett forvekslast med evaluering, og ofte brukar vi desse orda om kvarandre. Vurderingsomgrepet har opphav i det tyske ordet «*werderen*» som tyder å verdsetja og å bestemma verdien på noko, medan evaluering stammar frå det engelske ordet «*evaluate*» (Engh, 2011, s. 23). Begge orda handlar om å verdsetja noko ved å setja pris på eller å gi ei bedømming. Set ein omgrepa opp mot kvarandre, vil ein kunna seia at evaluering har ei vidare tyding enn vurdering. I skulesamanheng nyttar ein sjeldan evalueringsomgrepet knytt til elevprestasjonar, men heller når ein skal måla kvalitet på systemnivå (Engh, 2011, s. 24). I denne studien blir ikkje evaluering brukt, sjølv om omgrepet ikkje sjeldan er å høyra i lærarkorridorane. Dette handlar kan henda om at tydinga liknar på innhaldet av eit anna vurderingsomgrep, nemleg summativ vurdering.

2.1.2 Summativ vurdering

Summativ vurdering er motstykket til den formative vurderinga og vert gjerne kalla *Vurdering av Læring* (VaL) (Hopfenbeck T. N., 2016, s. 21). Målet med ei slik vurdering er å kartleggja eleven sin kompetanse på eit gitt tidspunkt. Når ein brukar ei summativ vurdering, ser ein vekk i frå ei rekkje element som innsats, føresetnader, undervisning og andre ytre forhold. Den kan brukast for å skaffa kontroll og oversikt over kor eleven står, og om undervisninga har ført til læring (Engh, 2011, s. 29).

Summativ vurdering har dermed ikkje fokus på prosess, men resultat. Vurderingsforma er difor nært knytt til omgrepet sluttvurdering som har til hensikt å gi informasjon ved avslutninga (Slemmen, 2012, s. 42). Ei sluttvurdering skal i utgangspunktet givast ved standpunktvurdering og til eksamen. Standpunktvurderinga skal basera seg på eit breitt grunnlag og skal visa den samla kompetansen til eleven (Slemmen, 2012, s. 60). I tillegg til sluttvurdering har ein halvårsvurderingar, som òg er summative.

Opplæringslova seier dette om halvårsvurdering og sluttvurdering: «Frå og med 8. årstrinn skal vurdering givast både med og utan talkarakter. Det er berre krav om å gi talkarakter ved halvårsvurdering med karakter og sluttvurderingar» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 35). Lova stadfestar altså at elevane berre har krav på å få summative vurderingar i dei ulike faga, to gonger i løpet av skuleåret. Denne avgrensa bruken av summativ vurdering signaliserer tydeleg at Utdanningsdirektoratet vektlegg ein formativ vurderingspraksis.

2.1.3 Formativ vurdering og underevgsvurdering

I følgje Michael John Scriven, som først etablerte omgrepa *formativ* og *summativ* vurdering, er formativ vurdering noko som blir gjennomført meir enn ein gong (Scriven, 1967).

Vurderinga vert gitt medan eleven er i ein læringsprosess og har anledning til å revidera og endra på arbeidet sitt (Hopfenbeck T. N., 2016, s. 23). I opplæringslova nyttar ein omgrepet underevgsvurdering når ein viser til kva eleven har krav på, og ho slår fast at vurdering er «all vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa» og at ho skal «[...] gi informasjon om kompetanse underevgs [...]»). Underevgsvurderinga skal i tillegg vera ein integrert del av opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

Underevgsvurdering og formativ vurdering kan dermed sidestillast: begge vektlegg at vurderinga skal føra til læring, og skje i ein prosess (Slemmen, 2012, s. 60). Den formative vurderinga har først noko for seg når ho får konsekvensar for vidare arbeid (Engh, 2011, s. 27). Elevane er underevgs for å nå ulike læringsmål, og det vil difor også vera hensiktsmessig å bruka underevgsvurdering om denne prosessen.

I denne oppgåva vil omgrepa brukast synonymt, då begge peikar på det VfL handlar om; at ein vurderer *for* å læra.

2.1.4 Vurdering *for* læring, underevgsvurdering og tilbakemelding

Formativ vurdering og underevgsvurdering skildrar, som vist i førre kapittel, same fenomen. Men kva skal vi då med omgrepet vurdering *for* læring? VfL (vurdering *for* læring) er VaL (vurdering *av* læring) sitt motstykke. Omgrepa blir først og fremst nytta for å skildra formålet med vurderinga, og ikkje kva for metodar ein nyttar i vurderingsarbeidet (Slemmen, 2012, s. 61).

VfL kan definerast som:

[...] en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven slik at 1) læreren kan tilpasse undervisningen, og 2) eleven kan justere sine egne læringsstrategier» (Slemmen, 2012, s. 63).

Eller ein kan bruka Engh sin definisjon:

En tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse, deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som vidare bør gjerest for å få en bedre måloppnåelse (Engh, 2011, s. 18).

Både Slemmen og Engh peikar på at eleven skal ha kunnskap om sin noverande kompetanse, og at dei skal få høve til å justera arbeidet ut i frå denne informasjonen. Men der Slemmen peikar på tilpassing av undervisninga, har Engh meir fokus på mål og måloppnåing. Det kan difor vera hensiktsmessig å støtta seg på opplæringslova, som ikkje nyttar VfL, men omgrepet undervegsvurdering. I følge opplæringslova er undervegsvurdering ein integrert del av undervisninga der målet er å fremja læring og å tilpassa opplæringa. Den kan vera både munnleg og skriftleg (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). I lova står det at:

I undervegsvurderinga i fag skal elevar [...]

- a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling
- b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei
- c. få vite kva dei meistrar
- d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin

Alle punkta handlar om at undervegsvurderinga skjer i ein prosess, likt VfL-definisjonane til Slemmen og Engh. Sjølv om ein ikkje nyttar prosessomgrepet i opplæringslova, viser ho til ei rekkje moment elevane skal i gjennom.

Assessment Reform Group (ARG), ei forskargruppa leia av Black & Wiliam, definerer *Assessment for learning* (VfL), og viser òg at VfL handlar om prosessen:

Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (Broadfoot et al., 2002).

I 2002 understreka ARG, med 10 forskingsbaserte prinsipp om *Assessment for Learning* (VfL), at VfL må:

1. implementerast i planlegging av undervisninga
2. fokusera på korleis elevane lærer
3. ha ein sentral plass i klasserommet

4. vera ein del av læraren sin kompetanse
5. brukast på ein sensitiv og konstruktiv måte
6. føra til auka motivasjon
7. føra til felles forståing for mål og kriterium
8. gi konstruktiv rettleiing om mogelege forbetringar
9. gi elevane kompetanse i å vurdera seg sjølv
10. anerkjenna alle elevprestasjonar (2002, mi omsetjing)

Vurdering *for* læring, undervegsvurdering og formativ vurdering handlar med andre ord om heile læringsprosessen. Punktlista til ARG er meir omfattande enn definisjonane til Slemmen og Engh, og viser at læraren skal vera merksam på mange detaljar om hen vil arbeida VfLbasert. I utviklinga av undervisningsopplegget eg foreslår, har eg prøvd å imøtekoma momenta som ARG understrekar.

VfL, undervegsvurdering og formativ vurdering handlar om kva som skjer i samspelet mellom elev og lærar, mellom elev- elev, og kva for aktivitetar og metodar ein brukar i prosessen. Når ein har fokus på prosessen heller enn produktet, vil korleis og kva tid ein gir tilbakemelding ha betydning. Hattie og Timperley (2007) brukar “feed up, feed back and feed forward” om tilbakemeldingane. Dei hevdar at det handlar om å gi svar på følgjande spørsmål:

Where am I going? (What are the goals?),

How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and

Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) (Hattie & Timperley, 2007, s. 86)

Desse spørsmåla er sentrale i vurdering *for* læring, og viser at tilbakemeldingane elevane får, må skje gjennom heile skriveprosessen.

I møte med elevane er det tenleg å bruka undervegsvurdering, då *undervegs* er meir kjent for elevane enn *formativ*, og semantisk gir omgrepet meir informasjon. I denne oppgåva brukar eg VfL, undervegsvurdering og formativ vurdering som synonyme omgrep. Sjølv om problemstillinga mi inneheld frasen *vurdering for læring*, kunne undervegsvurdering og formativ vurdering like gjerne vore nytta. Denne avklaringa har til hensikt å gjera omgrepsbruken mindre forvirrande.

2.2 Nasjonale styringsdokument

I dette delkapittelet blir retningslinjene i Kunnskapsløftet og opplæringslova drøfta. Desse styringsdokumenta er tydelege i bestillinga si: den summative vurderinga er underordna den formative. Undervisningsopplegget studien foreslår er utvikla med utgangspunkt dei nasjonale forskriftene.

2.2.1 Forskrift til opplæringslova

Det kjem fram i opplæringslova at skulane skal vektleggja den formative vurderinga. Forskrift til opplæringslova, som handlar om elevane sin rett til vurdering, slår fast at: «Elevar [...] har rett til undervegsvurdering» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-2).

Vidare i opplæringslova, om vurdering i fag, kjem ei nærare presisering av kva undervegsvurderinga skal vera og føra til: «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-3). Vurderinga skal både vera *for* og *av* læring. Slik eg tolkar lovteksten, handlar vurdering *for* læring om at elevane skal få ei formativ vurdering som gjer dei i stand til å utvikla seg og, like viktig, at vurderinga skal opplevast som noko positivt. For skal ein kjenna på lærelyst, er det naudsynt at undervegsvurderinga blir gitt på ein måte som fremjar dette. Vurdering *av* læring, den summative vurderinga, seier noko om sluttkompetansen til eleven. Prosessen fram til ei summativ vurdering er fokuset i prosjektet mitt.

Undervegsvurdering har fått eit eige kapittel i opplæringslova, kapittel 3, noko som er eit sterkt signal om kva forventningar ein har til vurderingspraksisen i skulen. I § 3-10 slår lova fast at:

All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering. Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

Undervegsvurderinga skal vera ein integrert del av undervisning. Dette prosjektet sitt hovudfokus er at vurdering er noko som skjer kontinuerleg, i kvar einaste time, og at dersom ein skal lykkast med å tenkja meir heilskapleg rundt vurdering, vil elevane kanskje oppleva

både læring og lærelyst. Paragrafen ser òg ut til å likestillta munnleg og skriftleg vurdering, eit handlingsrom som opnar opp for ein meir variert vurderingspraksis.

Vidare i § 3-10 vert det understreka kva elevane skal få ut av undervegsvurderinga (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Dei fire prinsippa i paragrafen, som eg drøfta i førre kapittel (jf. kap. 2.1.4), baserer seg på forskning om kva som fører til læring. Prinsippa i paragrafen er eit viktig fundament i utarbeidinga av aksjonen.

Opplæringslova § 3-12 handlar om halvårsvurdering i faga. Denne skal vera ein del av undervegsvurderinga og gi elevane ei retning for korleis dei kan heva seg fagleg. Først på 8.trinnet skal elevane få halvårsvurdering med karakter som skal uttrykkja eleven sin samla kompetanse på tidpunktet. I § 3-14, om sluttvurdering, blir det slått fast at eleven skal få standpunktkarakter (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-12, 3-14). Ut i frå opplæringslova er det dermed ikkje grunnlag for å seia at vurderingane elevane får i prosessen, skal vera talfesta med karakter, utanom ved terminslutt og ved avslutninga av faget. Formativ vurdering er den prioriterte vurderingsforma i følgje lova, og satsinga på vurdering *for* læring i skulen er difor i tråd med denne prioriteringa.

2.2.2 Kunnskapsløftet 2020

Overordna del i læreplanverket skildrar det grunnleggjande synet på den pedagogiske praksisen og har status som forskrift. Både i kapitla *Prinsipp for læring, utvikling og danning*, og i *Prinsipp for praksisen i skulen*, kan ein lesa om forventingar som er knytt til skuleeigar i høve vurderingsarbeidet. I underkapittelet 2.4, *Å læra å lære*, trekkjer ein fram at elevane skal få høve til å reflektera over eiga læring, men like viktig, at dei skal bli medvitne læringsprosessane ved hjelp av medelevar si læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1213). Dette prinsippet blir òg framheva i kapittel 3.1, *Eit inkluderande læringsmiljø*, der læringsfellesskapet og elevmedverknad vert vektlagt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

I overordna del i kapitel 3.2, *Undervisning og tilpassa opplæring*, står det at den faglege vurderinga skal visa kva eleven kan, i tillegg til at vurderingsarbeidet skal føra til at elevane skal oppleva å læra og å utvikla seg fagleg. Vidare står det at: «God vurdering, der forventningane er tydelege og eleven deltek og blir høyrd undervegs i læringsarbeidet, er ein nøkkel til å tilpasse undervisninga» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Vurderingsarbeidet handlar difor i stor grad om å tilpassa opplæringa til den enkelte elev.

Vidare i læreplanverket, innanfor norskfaget som er hovudfokuset for dette prosjektet, finn ein fleire formuleringar som viser veg i vurderingsarbeidet. For det første, under eit av

kjerneelementa, *skriftleg tekstskaping*, er det fastsett at elevane skal få høve til å vurdere andre sine tekstar og revidere eigne tekstar basert på tilbakemeldingar dei får (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). For det andre, under kompetansemåla for vg1, vg2 og vg3, står det at «Undervegsvurderinga skal bidra til å fremje læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12-15). For det tredje, er det formative aspektet òg vektlagt i læraren si rolle i rettleiingsarbeidet:

Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å reflektere over eiga læring, og som grunnlag for å arbeide vidare med eigne munnlege og skriftlege tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15).

Formuleringane i læreplanverket i norskfaget er dermed tydeleg fundamentert i § 3-10 i opplæringslova (jf. kap. 2.1.4), der undervegsvurdering har fått eit stort fokus.

Elevmedverknad er også i fokus i læreplanen, og at det skal etablerast ein dialog mellom lærar og elev som seier noko om eleven si utvikling. Det skal skapast rom for prøving og feiling, og elevane må difor få høve til å reflektera over eigen progresjon. Denne refleksjonen skal skapa eit grunnlag for å revidere og vidare arbeid, til dømes innanfor området tekstskaping (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 15).

Formuleringane i læreplanen, både den overordna delen og den fagspesifikke, understrekar at undervisninga skal ha hovudvekt på læringsløpet og ikkje den avsluttande vurderinga. Ved å leggja til rette for elevmedverknad, refleksjon, rom for omarbeiding og ikkje minst eit støttande læringsmiljø, kan læraren imøtekoma desse krava. I kapittelet om prosessorientert skriving (jf. kap. 2.6.3.1) og elevmedverknad (jf. kap. 3.4) vil eg drøfta korleis.

Læreplanen krev at læraren, slik eg ser det, har fokus på ein open dialog, der rettleiinga er motiverande og fremjar læring. Den formative vurderingspraksisen bør difor vektleggjast når elevane skal utvikla tekstar, noko som er dette prosjektet si målsetjing; å utvikla ein betre vurderingspraksis i møte med tekstskaping i norskfaget.

2.3 Vurdering for læring

I dette delkapittelet blir forskinga til Black & Wiliam presentert. Deira forsking har bidrege til utviklinga av VfL i norsk skule og satsinga som vart etablert i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Hensikta her er å visa hovudfunna deira. Vidare skildrar eg satsinga og kva ho har

resultert i. Dernest drøftar eg VfL opp mot karakterfri undervisning, før eg til sist presenterer noko av den kritikken VfL har møtt.

2.3.1 Black & Wiliam

Firm evidence shows that formative assessment is an essential component of classroom work and that its development can raise standards of achievement, Mr. Black and Mr. Wiliam point out. Indeed, they know of no other way of raising standards for which such a strong prima facie case can be made (Black & Wiliam 1998, s. 1).

Slik innleiar Black & Wiliam artikkelen “Inside the black box: raising standard through classroom assessment” som vart publisert i 1998. Artikkelen er eit samandrag av funna forskarane gjorde etter at dei hadde analysert 250 studiar om formativ vurdering. Bakgrunnen for studien var at skulereformane, som vart gjennomført i England på denne tida, i stor grad hadde eit resultatfokus.

Inside the black box refererer til korleis ein oppfatta klasserommet; ein puttar kunnskap inn i boksen og forventar at det skal resultera i betre resultat. Black & Wiliam ville endra fokuset; det burde handla om kva som skjer på innsida av «skuleboksen» - altså i klasserommet. Forskarane peika på at det ikkje er godt nok å overlata til den enkelte lærar å finna ut kva som skal til for å heva standarden, og med det oppnå betre læring. Politikarane må leggja til rette for eit systematisk arbeid for å støtta lærarane i nå dette målet.

Black & Wiliam (1998, s. 3) leita etter:

1. Finst det bevis på at forbetring av den formative vurderinga fører til betre resultat?
2. Finst det bevis på at det er rom for utvikling?
3. Finst det bevis på korleis ein kan betra den formative vurderinga?

Forskarane fann at dei kunne svara ja på alle spørsmåla, og at standarden berre kan hevast i kraft av det som skjer mellom læraren og elevane i klasserommet. I 2009 publiserte Black & Wiliam ein artikkel som summerer opp kva som hadde skjedd etter utgivinga av *Inside the black box* (1998). Formålet var å vidareutvikla teorien om formativ vurdering. Her trekkjer dei fram korleis Wiliam & Thompson (2007) brukar Ramaprasad (1983) sine tre nøkkelprossar rundt vurderingsarbeidet:

1. Etablera forståing for kor elevane er i læringa (feed up)
2. Felles forståing for kor elevane skal (feed back)
3. Felles forståing for kva som skal til for å få elevane dit (feed forward) (Wiliam &

Thompson, 2007, s. 14)

Vidare foreslår dei ei utviding av desse tre nøkkelprossane med fem punkt. For det første må ein klargjera intensjonen med opplæringa, ved til dømes å visa kriterium som kan føra til suksess. For det andre må ein fokusera på å skapa eit diskusjonsklima i klasserommet, der ein får bevis på kva elevane har lært. Det tredje momentet dreiar seg om at tilbakemeldingane må føra elevane framover. Fjerde punkt handlar om at elevane må brukast som ressurs for kvarandre, og det femte poengterer at elevane må kjenna eigarskap til læringa (Black & Wiliam, 2009, s. 8).

Black & Wiliam sette den formative vurderinga på agendaen, og forskinga dei la fram påverka skuleutviklinga også i Noreg. At elevane skulle forstå kor dei er i læringa, kor dei skal og korleis dei skal koma seg dit, var viktige moment. I tillegg ser ein at utvidinga dei gjorde av desse prosessane, retta søkjelyset på eleven, der særleg punkt fire og fem viser at eleven er ei sentral brikke i vurderingsarbeidet. Dette fokuset vart ein viktig del av den nasjonale satsinga på VfL som blei etablert i Noreg i 2010, og som neste kapittel handlar om.

2.3.2 Nasjonal satsing på vurdering for læring

I 2010 vart det etablert ei nasjonal satsing på VfL i regi av Utdanningsdirektoratet. Satsinga varte fram til 2018, og målet var å heva kompetansen rundt at vurderingspraksisen skulle fremja læring, og skapa ein god vurderingskultur i skulane. Bakgrunnen for satsinga var at lærarane etterlyste tiltak for å betra skulen- og den einskilde lærar sin vurderingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Satsinga la til grunn at *vurdering for læring* og undervegsvurdering blir nytta synonymt med omgrepet formativ vurdering. Desse fire forskingsbaserte og forskriftsfesta prinsippa var sentrale:

1. vet hva de skal lære og hva som forventes av dem (§3-1, §4-1)
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres (§§3-11, 3-13, 3-14, §4-2)
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg (§§3-11, 3-13, 3-14, §4-2)
4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige utvikling (§3-12, §4-8) (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4)

Satsinga framheva at vurderinga er ein integrert del av den daglege opplæringa, og vurderingsomgrepet tar utgangspunkt i det Dysthe (2008) hevdar, nemleg at overgangen mellom vurdering, undervisning og rettleiing er glidande (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5).

I sluttrapporten om erfaringar frå satsinga står det at det er godt dokumentert at ho har ført til fleire positive løft. Blant desse er ein meir læringsorientert vurderingskultur, auka kompetanse, ei positiv endring av vurderingspraksisen, auka forståing læreplanane og eit meir samkøyrte vurderingsspråk. På styringsnivå har kompetansen også auka, særleg på korleis ein kan leia utviklingsarbeid. Ein ser at vurdering er høgt på agendaen i skulesektoren, der skuleeigar er blitt meir medviten ansvaret dei har for skulane sin vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3).

Rapporten understrekar likevel at det framleis er behov for å vidareutvikla praksisen rundt vurdering for læring, noko denne studien er eit forsøk på. For det kjem fram at det å utvikla ein læringsfremjande vurderingskultur, er utfordrande på fleire område. Blant anna slår rapporten fast at vi har ein veg å gå når det gjeld elevinnvolvering (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 29).

Rapporten om VfL- satsinga blir avrunda med at:

Når skolene [...] skal jobbe med at elevene [...] skal forstå hva de skal lære, [...] er prinsippene i vurdering for læring en verdifull inngang [...]. Vurdering er et sterkt virkemiddel [...]. Et fortsatt fokus på å videreutvikle vurderingspraksis, og gode læringsprosesser, blir difor et av premissene for å realisere intensjonene i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 30)

Avrundinga viser at Utdanningsdirektoratet legg tydelege føringar for fagfornyinga; vurderingspraksisen skal vera tufta på prinsippa i VfL.

2.3.3 Vurdering for læring = karakterfri undervegsvurdering?

I dei føregåande kapitla kjem det fram at det er den formative vurderingspraksisen som er styrande i skulen i dag. Betyr dette at vi er på veg mot ein karakterfri skule, og har vi forskning som eventuelt støttar opp om denne praksisen? På masternivå er det fleire studentar som er opptekne av vurdering *for* læring. Eg vil trekkja fram Ingebjørg Eitrheim Nondal (2022) sin studie om karakterfri undervegsvurdering. I tillegg er det eit pågåande forskingsprosjekt på NTNU, *Going gradeless*, som er interessant å sjå nærare på (NTNU, 2023). Forskingsgruppa har foreløpig publisert ein forskingsartikkel, men på heimesida har dei lagt ved tre andre interessante artiklar om temaet. Kva seier desse om ein karakterfri praksis?

I Nondal (2022) si masteroppgåve om karakterfri undervegsvurdering i norskfaget på vidaregåande skule, fann ho at vurderingspraksisen i stor grad samsvarar med vurderingsforskrifta i opplæringslova (jf. kap. 2.2.1). Elevinnvolvering og eigenvurdering blir framheva som avgjerande, i tillegg til vektlegging av at elevane får tilbakemeldingar

undervegs i skriveprosessen. Nondal fann at å ikkje gi karakter, førte til meir ro til å driva med ulike læringsfremjande aktivitetar. Likevel viste undersøkinga hennar at lærarar i norskfaget framleis nyttar summative vurderingar, men at talet gradvis går nedover. Fleire av lærarane i studien er positive til å prøva karakterfri vurdering, men på grunn av tid og ressursar er dette utfordrande. Nondal konkluderer med at det viktigaste med vurderingspraksisen er å vera medviten korleis den kan fremja læring. Ho påpeikar at det trengs meir forskning på karakterfri undervegsvurdering.

Prosjektet *Going gradeless* (2020-2024), leia av Henning Fjørtoft, undersøker nærare det Nondal etterspør. Forskingsprosjektet ser på kva som skjer når lærarane sluttar å gi karakterar, både korleis praksisen er i skulane og korleis elevane og lærarane opplever dette. Foreløpig har prosjektet gitt ut artikkelen «Reduced grading in assessment: A scoping review», som er ei oversikt over eksisterande kunnskap på feltet. I artikkelen kjem det fram at praksisen, som vert kalla *going gradeless*, har vore nytta som eit middel for å forbetra tilbakemeldingar og auka rettferda ved vurderingssituasjonane, eller for å redusera læraren si arbeidsbelastning, elevane sitt stress og faren for karakterinflasjon. Det er derimot lite kunnskap om dette faktisk skjer. Det er heller ikkje forskingssynteser som har undersøkt korleis ein ser føre seg det å bli karakterlaus, kva praksisen skal innebera og korleis den påverkar elevane. Prosjektet skal undersøka dette ved blant anna å finna den vitenskaplege bakgrunnen for å redusera karaktergivinga og kva som kjenneteiknar denne praksisen (NTNU, 2023).

Artikkelen diskuterer korleis ein kan forhindra at det å bli karakterfri blir nok ein pedagogisk kjepphest og kjem med seks råd til både lærarar, forskarar og til dei som styrer. For det første må ein vera medviten kvifor ein vel vekk karakterar og potensielle konsekvensar for å sikra dette formålet. Ein må i tillegg utforska dei kontekstuelle forholda. For når ein reduserer bruk av karakterar, vil det påverka eksisterande tradisjonar og skular som ønskjer dette, og ein må difor få utvikla praksisen i tråd med den lokale politikken. Eit tredje råd er å involvera dei ulike partane, både elevar, føresette og lærarar. Særleg lærarane må fortsetja med å utforska graden av redusert karaktersetting. Vidare må ein stilla grunngevinga for å ikkje gi karakter opp mot negative konsekvensar. Dei to siste råda handlar om karakteren si rolle utanfor klasserommet og bevisgrunnlag. For karakterane har ei ekstern rolle, dei kommuniserer noko til interessantar utanfor klasserommet, til dømes ved innsøking til høgare studiar. Det er difor av betydning at evidensgrunnlaget for redusert bruk av summative vurderingar blir forska vidare på. Først då kan ein få ein rikare diskusjon rundt potensialet og konsekvensane ved å bli karakterfri (Normann et al., 2023, s. 11-12).

På heimesida til *Going gradeless* kan ein lesa meir om prosjektet i tre artiklar frå «Betre skule». Den første artikkelen *Karakterer i skolen: Krevende i bruk – vanskelig å klare seg uten*, handlar om kva vi veit om karaktersetting i skulen (Fjørtoft, 2022). Her blir det slått fast at karaktersetting er ein viktig del av eit rettferdig vurderingssystem, men at lærarane opplever det som vanskeleg. For korleis skal ein sikra at like prestasjonar blir vurdert likt, og kva med relasjonen mellom elev, lærar og føresette? Studiar viser at karaktersetting kan setja relasjonane på prøve. Artikkelen løftar fram spørsmålet om det vil vera ei løysing å slutta med å gi karakterar i skulen, og viser til at enkelte skular har sett i gang med forsøk på feltet. Blant anna har fleire ungdomsskular i Danmark forsøkt «karakterfri kvardag», der evalueringa viser til både fordelar og ulemper. Til dømes blir redusert stress vektlagt som positivt, medan det viser seg frustrerande å gå glipp av avklaringa karakteren gir. Det blir konkludert med at lettvinde fellesløysingar ikkje er vegen å gå. Ein må bruka tid, og ikkje minst styrkja ei felles forståing for kva som skal liggja til grunn for vurderingane som bli gjennomført. Ei løysing for å få dette til er å arbeida med mål og vurderingskriterium, men i tillegg vil det vera naudsynt å etablera felles rutinar for korleis ein skårar på ulike prøvar. Men dette er ikkje nok, for lærarane slepp ikkje unna å ta avgjerder basert på intuisjon og skjønn. Det må difor leggjast til rette for å kunna reflektera saman med andre lærarar.

Den andre artikkelen *Vurderingskulturer i norsk skole. Mindre vekt på karakterbruk betyr at lærerne må undervise på nye måter*, slår fast at om ein skal oppfylle læreplanen sitt krav om redusert bruk av summative vurderingar, er det eit tydeleg signal om at ein må endra undervisningspraksis. Ei slik endring bør vera kjenneteikna av kva elevane skal læra, ikkje av kva dei skal gjera. For å få det til må lærarane skapa ei felles forståing for læringsutbyttet, måla må vera tydelege, ein bør diskutera vurderingskriteria i fellesskap, og elevane må få trening i å vurdere kvarandre. Lærarane må då vera kjent med ulike vurderingsverktøy, og korleis ein kan bruka desse både *for* å læra og *som* læring. Får ein dette til, kan ein snakka om at vurderingskulturen er i utvikling, slår artikkelforfattaren fast (Sandvik, 2022).

Den siste artikkelen *Going gradeless* løftar fram, *Læring og vurdering gjennom dialog*, handlar om Kunnskapsløftet si vektlegging av at vurdering skal skje kontinuerleg og som ein integrert del av opplæringa. Prinsippet er nytt, og artikkelforfattaren slår fast at det kan opplevast utfordrande for lærarane. Ein bør difor starta med å bli medviten kva dei ulike omgrepa vi brukar til dageleg eigentleg handlar om, og ein må skapa eit felles språk om vurdering. På denne måten kan elevane få ei forståing av kva som er kvalitet, og korleis dei kan vidareutvikla kompetansen sin.

I artikkelen blir særleg skrivning løfta fram, då mykje av vurderingsarbeidet i norsk skule, uavhengig av fag, handlar om å vurdera elevane sitt skriftlege arbeid. Sirkelen for undervisning og læring (jf. kap. 2.5.3.3) kan brukast for å skapa ein samanheng mellom undervisning, læring og vurdering. Modellen fordrar at vurdering er sentralt både i planlegginga og i utøvinga av undervisningsopplegga læraren gjennomfører. Artikkelen konkluderer med at modellen er eit godt utgangspunkt for å utforska vurdering i eit profesjonsfellesskap, og at den samtidig er eit verktøy læraren kan bruka for å planleggja sin pedagogiske praksis. Uavhengig av ståstad rundt haldningar til karakterbruk, skal vurderinga vera integreert i læraren sin praksis. Skal ein lykkast med dette, må dialogen i klasserommet leggja opp til at læraren slepp elevane til, dei må bli høyrte og involverte i prosessane rundt undervisning, læring og vurdering (Angvik, 2023).

Både Nondal sitt masterprosjekt og forskingsprosjektet *Going gradeless* har likskapar med denne studien. For sjølv om studien min ikkje forskar på konsekvensane av karakterfri undervisning, er vurderingspraksisen som blir testa ut formativ. Elevane får ikkje ei summativ vurdering av tekstane dei produserer. Svare på forskarspørsmåla kan difor vera eit lite bidrag i å kunna seia noko om konsekvensane av redusert bruk av summative vurderingar i undervisningsforløpet.

2.3.4 Kritikk av vurdering for læring

Det er viktig med eit kritisk blikk på nye satsingsområde i skulen, og VfL blir problematisert frå ulike hald. Den amerikanske utdanningsforskaren, R.E Bennett, har skriva ein kritisk artikkel om formativ vurdering, der han konkluderer med at omgrepet ikkje er treffande nok i alle praksisar. I tillegg meiner han at det manglar ein diskurs rundt formativ vurdering, blant anna om forskingskvaliteten på effekten av denne type vurdering. Mangelen på bevis blir altså gjenstand for kritikk. Bennett viser òg til systemiske utfordringar i ein større utdanningskontekst. Dette handlar om at det må vera ein større samanheng mellom vurderingskomponentane, den formative og den summative, og at desse i større grad må samsvara med aksepterte læringsteoriar, ikkje berre med fokus på læringsutbyte. For å få dette til må systemet endrast, noko Bennett hevdar ei stor utfordring (Bennett, 2011, s. 19).

Bennett sin kritikk finn ein framleis støtte for. Studiar som er gjort, både før og etter koronapandemien, viser at både undervegsvurdering (formativ) og standpunktvurderinga (summativ) har sine utfordringar. Elevane er usikre på formålet med vurderingssituasjonane, kva som skal vurderast, og blir i for lita grad involverte. I tillegg er det ikkje slik at tilbakemeldingane nødvendigvis er til hjelp. Samsvaret mellom den formative vurderinga og

sluttvurderinga er ikkje alltid tydeleg nok. Forskjellane mellom skulane og i skulane, viser ulike vurderingskulturarar, noko som betyr at VfL truleg ikkje er like godt etablert som ein naturleg praksis (Sandvik, 2022).

Ei anna kritisk røyst kjem frå førsteamanuensis i filosofi, Knut Ove Æsøy. Han hevdar at VfL fører med seg fleire etiske utfordringar, for både individ, samfunn og skule. Eit av hovudpoenga hans er at VfL har som mål å læra elevane at vurdering skjer til ei kvar tid, med den hensikt å auka læringstrykket. Konsekvensen av dette er at lærarane stadig utvidar vurderingsomfanget, der målet er å vurdere avgrensa læringsmål (Æsøy, 2022, s. 68). For individet vil dermed vurderinga handla om å stadig bli betre, for til slutt å oppnå det optimale. Dette meiner Æsøy vil føra til at vi utviklar eit vurderingsregime, som skapar ei kjensla av å aldri nå opp til det som er ønskjeleg. Han drar det så langt som å foreslå at årsaka til skulevegring, kan handla om å bli vurdert (Æsøy, 2022, s. 69).

Eit anna viktig moment Æsøy legg vekt på er at vurderinga splittar menneske opp i avgrensa kompetansar og reduserer den menneskelege eksistensen til det som kan målast. Om vurdering for læring verkar etter intensjonane, vil elevane tru at det er mogeleg å vita alt som skal lærast på førehand, og at det er mogeleg å måle alt som kan lærast (Æsøy, 2022, s. 70).

VfL legg opp til at elevane skal vita kva som er venta av dei, altså vurderingskriteria, noko som Æsøy meiner er øydeleggjande for kreativiteten. Men det er ikkje berre elevane som vil kjenna på dette, det vil heller ikkje fungera for læraren. Av negative konsekvensar listar han opp at læraren blir ein dommar, endå meir ansvarleg for eleven si læring, i tillegg til at det kan føra til ei «mental overbelastning», der «dommaren» endar opp med å bli utbrent. Som alternativ til VfL foreslår Æsøy at vi tar i bruk omgrepet læringsflyt, der det er sjølve aktiviteten som er målet (Æsøy, 2022, s. 70).

Kritikken er lett å kjenna seg att i. Som lærar opplever ein stadig frustrasjon rundt vurderingsoppdraget. Det høyrer difor forlokkande ut å snakka om læringsflyt i staden for læringsutbyte. Men så lenge skulen legg opp til at elevane skal få eit endeleg kompetansebevis, er lærarane avhengig av å gjennomføra ulike vurderingar. Det betyr likevel ikkje at kritikken er urimeleg, for skal elevane få utvikla seg i eiga takt, der den enkelte sine kvalitetar blir verdsett, må lærarane ha eit medvite forhold til vurderingsarbeidet. For skal elevane læra noko, kan det ikkje berre handla om vurdering. Like viktig blir det å ha fokus på korleis den enkelte lærer. Vurderingsarbeidet i norsk skriftleg bør difor ta høgde for eit

læringssyn som er i tråd med kva som fører til læring, ikkje kva som gir læraren kontroll på oppnådd kompetanse. Dette vil eg løfta fram i neste kapittel.

2.4 Teoretiske tilnærmingar til læring

Ulike læringssyn gir ulike svar på korleis menneske lærer. Det er vanleg å ta utgangspunkt i tre overordna tradisjonar når ein skal forklara korleis læring skjer; den behavioristiske, den kognitive og den sosiokulturelle. Kort summert ser eit behavioristisk perspektiv på læring som endring i åtferd, medan det kognitive ser på læring som endring i langtidsminnet, og det sosiokulturelle perspektivet ser på læring som eit resultat av samhandling (Solberg, 2022). Alle perspektiva er aktuelle når ein skal forklara læringsprosessar. I dette kapittelet gjer eg difor kort greie for tradisjonane og korleis desse er relevante for Vfl i norsk skriftleg.

2.4.1 Behaviorisme

Professor i pedagogisk psykologi, Roger Säljö, skriv at behaviorismen sitt syn på læring er at den er *betinga*, og han skil mellom *klassisk* og *operant* betinga læring. Den klassiske handlar om den ubetinga refleksen, som ikkje er ei medviten handling. Det vil seia den responsen ein får på ulik type stimuli og som skjer automatisk. Den operante, derimot, handlar om *forsterkingsprinsippet*; åtferd som vert premiært, har ein tendens til å gjenta seg (Krumsvik & Säljö, 2020, ss. 61-63). Eksempel i vurderingssamanheng kan vera at ei høg summativ vurdering, fører til at eleven ønskjer å gjera eit like godt arbeid ved neste høve. Karakteren blir i dette tilfellet premien.

Behaviorisme handlar i stor grad om åtferdspsykologi der ein tenkjer at det er mogeleg å kontrollera menneska si åtferd. Klasserommet blir eit rom der læraren kan kontrollera elevane ved bruk av rett stimuli. Teorien skapar «læremaskinar», og den tradisjonelle vurderinga som har støtta seg på dette synet, høyrer til i fortida (Engh, 2011, s. 34-36). Det behavioristiske synet på læring er grunnlaget for den tradisjonelle undervisninga, der læraren til dømes gjennomfører ei førelesing, altså einvegsformidling. Tradisjonelt vil ein bruka arbeidsbøker og gjennomføra hyppige prøvar og testar med den hensikt å testa faktakunnskapar. Ein bryt ned måla og testar desse kvar for seg (Dysthe, et al., 2012, s. 48).

Dersom læreren har eit behavioristisk syn på læring, vil den summative vurderinga truleg vera mykje brukt. Dette er fordi ein tenkjer at karakterar (stimuli) fører til motivasjon (respons). I tillegg vil tilbakemeldinga (karakteren) eleven får, reknast for å gi nok informasjon om læringa. Ein kan ikkje sjå vekk i frå at enkelte elevar blir motivert av karakterar, og at Kunnskapsløftet sitt fokus på ein formativ vurderingspraksis, for nokre, kan kjennast lite motiverande. Summative vurderingar har ein lang tradisjon i norsk skule, og svekkinga av karakterane sin posisjon er ikkje nødvendigvis eit gode for alle elevane.

2.4.2 Kognitiv læringsteori

Det kognitive perspektivet på læring handlar om at dersom vi forstår korleis menneske tenkjer, vil ein kunna forstå korleis læring skjer. Teorien vert knytt til Jean Piaget, som hevda at tenking skjer gjennom to ulike prosessar; *assimilasjon* og *akkommodasjon* (Piaget, 1952, s. 52). Assimilasjon dreiar seg om at vi tar inn ny informasjon som vi legg til eigne erfaringar, utan at ei endring skjer. Akkommodasjon, derimot, handlar om at vi av og til må endra tankesett, og at dette blir naudsynt når noko vi erfarer, ikkje stemmer med tidlegare erfaringar (Krumsvik & Säljö, 2020, s. 68).

I motsetnad til behaviorismen, vil kognitivismen ikkje leggja vekt på at ein lærer ved at ein tar til seg det andre seier. Elevane må sjølv prøva seg fram og i stor grad vera den aktive parten i læringsarbeidet. Å bruka ulike læringsstrategiar er difor eit kjenneteikn på undervisning som er basert på kognitiv læringsteori (Dysthe, et al., 2012, s. 48).

At kognitivismen tilførte eit nytt læringssyn, kunne ført til nye vurderingsmåtar i skulen. I følge Engh skjedde ikkje dette. Vurderingspraksisen burde fokusera meir på prosessane, strategiar og problemløysing, likevel fortsette ein med hyppig bruk av normerte prøvar og fokus på eksamen (Engh, 2011, s. 39). Desse vurderingsformene er summative og ikkje i tråd med VfL. I 2023, ti år etter at Engh hevda dette, er den summative eksamensforma uendra, dette trass i at opplæringslova i stor grad legg opp til ein formativ vurderingspraksis (jf. kap. 2.2.1).

2.4.3 Sosiokulturell læringsteori

I motsetnad til kognitivismen sitt fokus på individet, er det læringsfellesskapet som er sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien. Teoretikaren Vygotskij, hevda at læring skjer i sosial samhandling (Vygotskij, 1978, s. 30). Den sosiokulturelle læringa, kan sjåast på som ein kritikk av behaviorismen og kognitivismen (Krumsvik & Säljö, 2020, s. 75).

Vygotskij hevda at tenkinga og læringa i fellesskapet, fører til ny kunnskap og nye dugleikar, og at denne byggjer på kompetansen som allereie finst i kulturen vi omgir oss med. For å læra av kulturen treng ein reiskapar som hukommelse, språk og tenking. Av desse faktorane la teoretikaren mest vekt på den språklege sida. Kompliserte oppgåver som skal løysast, treng elevar som forstår språket. Dette betyr at kommunikasjonen mellom lærar og elev, er avgjerande. Forstår ikkje eleven læraren sitt vurderingsspråk, vil vurderinga ikkje føra til ny læring (Engh, 2011, s. 41).

Vygotskij er kjent for teorien om den proksimale utviklingssona som viser til det ein ikkje har lært, men som ein har gode sjansar for å læra (Vygotskij, 1978). For å utnytta sona, må ein ha kunnskap om «den aktuelle sona», det vil seia eleven sitt noverande nivå. At læraren har denne informasjonen, er avgjerande for effekten av vurderinga. I følge teorien vil læring skje når læraren har kopla seg på eleven sitt nivå (Engh, 2011, s. 42).

I vurderingssamanheng er det sosiokulturelle synet på læring nyttig å ha med seg om ein skal utvikla ein god vurderingspraksis i norsk skriftleg. Formative vurderingar handlar om å rettleia elevane undervegs, og skal eleven ha utbyte av denne, må læraren vita kva eleven meistrar og setja ord på kva som skal til for å nå neste nivå i læringsprosessen. Læraren sin vurderingspraksis kan i tillegg vera eit bidrag til å skapa eit godt læringsmiljøet i klassen, noko som er viktig i den sosiokulturelle læringsteorien.

Undervisingsopplegget denne studien byggjer på, har Vygotsky sin læringsteori som fundament, der det sosiale aspektet er viktig. Opplegget er basert på eit sampel mellom lærar og elev, og elev- elev. Læringa og utviklinga av skrivekompetanse i norskfaget skjer i dette sampelet, der læraren underviser, rettleiar og modellerer, og elevane er samarbeidspartnarar heilt fram til siste utkast er levert.

2.5 Skrivning

I dette kapitlet vil eg drøfta ulike sider ved skrivning. Først ser eg på kva læreplanen seier om skrivning som grunnleggjande dugleik. Deretter diskuterer er aktuelle læreplanmål i norskfaget, før ulike skriveteoriar blir drøfta. Til sist fokuserer eg på prosessorientert skrivning og revisjonskompetanse. Skriveteorien som blir drøfta i kapitlet, kan nyttast som argument for

at Vfl- prinsippa høyrer med når ein skal planleggja og gjennomføra skriftleg arbeid i norskfaget. Korleis, kjem eg tilbake til under kvart delkapittel.

2.5.1 Skrivning som grunnleggjande dugleik

Utdanningsdirektoratet har utarbeidd eit rammeverk for grunnleggjande dugleikar, som skal nyttast ved utvikling og revidering av læreplanane i Kunnskapsløftet. Rammeverket omfattar fem grunnleggjande dugleikar for læring og utvikling, der skrivning er ein av dei. Her skildrar ein kva det vil seia å kunna skriva, kva for dugleikar som krevst, korleis ein kan utvikla ferdigheita og skildring av ulike nivå. Desse nivåa er delt inn i ulike kategoriar; den første kategorien ser på planlegging og omarbeiding av tekstar, den neste tar føre seg ulike nivå når ein skal utforma tekstar, den tredje kategorien skildrar tekstkompetanse knytt til kommunikasjon, og den siste handlar om ulike nivå rundt det å reflektera over og vurdere eiga læring i arbeidet med tekstskriving (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

Kategoriane som Utdanningsdirektoratet brukar, viser at skrivning er ein kompleks dugleik, der ein er avhengig av å utvikla mange ulike delferdigheiter. I Kunnskapsløftet blir det presisert at norskfaget har eit særleg ansvar for opplæringa i å kunna skriva. Det blir vektlagt at skriveopplæringa handlar om først å læra seg grunnleggjande skrivedugleikar, for deretter å kunna planleggja, utforma og omarbeida eigne tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

At skrivning er ein grunnleggjande dugleik, som norsklærarane har eit særleg ansvar for, gjer at læraren bør ha høg kompetanse i korleis elevane best utviklar denne. Praktisering av aksjonsforskning kan vera ei nyttig tilnærming for lærarar som ønskjer å forbetra seg som skrivelærarar. Dette prosjektet tek sikte på å gå frå ein vurderingspraksis som legg vekt på sluttresultatet til ein praksis som legg vekt på kontinuerleg rettleiing og forbetring undervegs. Det er ein kompleks prosess, og både for- og etterarbeid bør difor ha stor plass i undervisninga.

2.5.2 Skrivning i norskfaget

Klassen som gjennomførte aksjonen går på Vg3- studiespesialisering, difor vil eg trekkja fram kompetansemåla for skrivning i norskfaget på dette trinnet. Tre av kulepunktta i læreplanen skildrar måla i skriveopplæringa:

- skrive essay som utforskar og reflekterer over innhald i tekstar
- skrive litterære tolkingar og samanlikningar

- skrive retoriske analysar og tolkingar av sakprosaetekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14)

Punkta viser at elevane skal utvikla ei rekkje kompliserte skrivehandlingar, og læraren må finna ei form på undervisninga som legg til rette for å utvikla desse kompetansane. God kunnskap om ulike skriveteoriar vil difor vera nyttig for læraren som står ansvarleg for skriveopplæringa.

2.5.3 Ulike skriveteoriar

Norsklærarar må kjenna til ulike teoriar om skriveopplæring. I undervisningsopplegget denne studien testar, skriv elevane ein retorisk analyse, og skriveprosessen er delt inn i ulike skrivefasar. Fasane er ikkje tilfeldige, men byggjer på ulike teoretiske tilnærmingar til skriveopplæringa. I dette kapitlet vil eg difor trekkja fram fire teoretiske tilnærmingar som aksjonen er inspirert av: *proessorientert skrivning*, *fem prinsipp for god skriveopplæring*, *korleis leia gode skriveprosessar og skrivetrekanten*. Val av teoretisk fundament er gjort på bakgrunn av at alle, på kvar sin måte, fungerer som argument for at VfL bør vera ein naturleg del av skriveopplæringa. Dette blir drøfta etter kvart som eg presenterer dei ulike skriveteoriane.

2.5.3.1. Proessorientert skrivning

Proessorientert skrivning (POS) har likskapar med prinsippa VfL byggjer på. Begge vektlegg at skrivinga bør vera prosess- og ikkje produktorientert, og POS kan difor sjåast på som forløparen til korleis skrivepedagogikken utvikla seg på 2000-talet. POS kom til Noreg frå USA på midten av 80-talet, og pedagogikken hadde då utvikla seg over tid i USA på 60- og 70-talet.

Proessorientert skrivepedagogikk er ikkje ein metode, men heller ein måte å tenkja på rundt skriveopplæringa. Kort fortalt handlar POS om at elevane kan få samarbeida om idear til tekstane dei skal skriva, der både medelevar og læraren kan hjelpa til i heile skriveprosessen. Læringsprosessen er i fokus, og ei summativ vurdering av produktet blir ikkje vektlagt (Roe, 2003, s. 6).

Ulike sider ved POS bør trekkjast fram. Ei side er lærings- og elevsynet, der eleven sine erfaringar, eigenaktivitet og samarbeidsevner er verdifulle (Hoel, 1995, s. 10). For å få dette til må læraren leggja opp til aktivitetar som i stor grad involverer elevane.

Undervisningsopplegget studien testar, legg opp til elevinvolvering i arbeidet med kriterium og modelltekstar. I lærarinstruksen blir det presisert at elevane skal få lov til å hjelpa kvarandre, og at læraren skal vera rettleiar gjennom heile skriveprosessen.

Ei anna side ved POS handlar om korleis skrivning er tett knytt til tanken, og til det å ha eit utprøvande, utforskande og kritisk blikk på eiga skrivning (Hoel, 1995, s. 10). Ein måte å løysa dette på er, som eg har skissert i instruksen (vedlegg 6), å la elevane skriva eit førsteutkast som dei får respons på. Å levera frå seg eit utkast som ikkje blir vurdert med karakter, legg til rette for at det å utforska og prøva ut nye ting, ikkje treng vera skummelt. Når elevane får respons på utkastet, veit dei at det kritiske blikket kan vera med på å løfta teksten til neste innlevering. Dette kan verka motiverande for å testa ut eigne tankar.

I tillegg byggjer POS på ideen om at skrivning og lesing høyrer saman, og at å lesa andre sine tekstar er nyttig for språkleg utvikling (Hoel, 1995, s. 10). Ved å la elevane lesa og jobba med modelltekstar, kan dei læra faget sitt språk. Når ein diskuterer modelltekstar, gir ein elevane både munnleg og skriftleg metakompetanse, som i sin tur gjer dei betre rusta til å utvikla den skriftlege tekstskapinga.

Den kommunikative funksjonen ved skrivning vert framheva i POS. Dersom den personlege kommunikasjonen mellom elev og lærar fungerer, vil tilbakemeldinga ha ein effekt. Til sist bør skriveprosessen ikkje sjåast på som ein mekanisk prosess, ein metode, men som eit praktisk arbeid som handlar om alle sidene ved skrivinga frå ide til ferdig tekst (Hoel, 1995, ss. 10-11). VFL- prinsippa, som instruksen er utarbeidd ut i frå, tek høgde for desse aspekta ved at prosessen og kommunikasjonen undervegs, vert vektlagt.

Forskarane Rohman og Wlecke (1964), framstilte skrivning som ein lineær prosess, inndelt i faste fasar; førskrivning, skrivning og omskriving. Denne framstillinga er seinare knytt opp til POS, og er blant anna utgangspunkt for O. Dysthe si skjemativering av skriveprosessen (Dysthe, 1993, s. 89). Ho viser ein pedagogisk tilrettelagd skriveprosess der desse tre faste fasane inngår. I tillegg legg Dysthe vekt på at samarbeidet mellom elev-lærar og elev-elev kan skje i alle fasane, og at POS difor ikkje kan framstillast som ein skjematisk metode. Elevane bør få respons og undervisning i alle fasane. Summert handlar då POS om førskrivning, skrivning og omskriving, der læraren legg til rette for samarbeid, rettleiing og respons gjennom heile skriveprosessen (Dysthe, 1993, s. 70).

POS blei vektlagt i læreplanen L97 (KUF, 1996, s. 114), og på starten av 2000-talet hadde pedagogikken ein viktig plass i skriveopplæringa, noko som kom til uttrykk ved korleis ein utarbeidde eksamen i norsk. Etter at Kunnskapsløftet vart innført i 2006, forsvann POS ut av både læreplanar og eksamensforma. Dette betyr ikkje at prinsippa bak POS har mista sin plass i skrivepedagogikken i dag. I følgje Marthe Blikstad-Balas si forskning av norsktimar, har

lærarane eit stort repertoar av strategiar undervegs i skriveprosessen, og ho konkluderer med at lærarane jobbar forskingsbasert i skriveopplæringa, med fokus på prosess og ikkje på produkt (Blikstad-Balas, 2018). Aksjonsforskingprosjektet mitt, med VFL- prinsippa som inspirasjon, er eit døme på dette: lærarinstruksen består av ulike strategiar, og alle har til hensikt å motivera elevane for å fokusera på skriveprosessen.

2.5.3.2 Fem prinsipp for god skriveopplæring

Trude Kringstad og Trygve Kvithyld (2013) argumenterer for eksplisitt og systematisk skriveopplæring i artikkelen *Skriving på ungdomstrinnet - Fem prinsipper for god skriveopplæring*. I eit forsøk på å samanfatta ei noko ueinsarta skriveforskinga, presenterer forfattarane fem prinsipp dei meiner all god skriveopplæring bør bestå av. Dei viser til ein skule i USA som oppdaga at elevane mangla verktøy til å skriftleggjera kunnskapen dei sat inne med, og som difor sette inn målretta tiltak for å betra elevane sin skrivekompetanse. Denne skulen utvikla ei eksplisitt skriveopplæring som seinare er blitt kalla The Writing Revolution (TWR), og som gav gode resultat (Hochman & Wexler, 2017, s. 8).

Kringstad og Kvithyld meiner at dette er noko norsk skule bør dra lærdom av, sidan skrijving er relevant i mange av kompetansemåla i Kunnskapsløftet. Vidare viser dei til dei engelske psykologane Cole og Scribner (1981), som forska på om det var ein samanheng mellom skriftspråk og det å kunna tenkja abstrakt. Forskarane konkluderte med at den systematiske skriftopplæringa hadde noko å seia for kognitiv utvikling og mennesket si evne til å tenkja abstrakt.

Ut i frå dette presenterer Kringstad og Kvithyld fem prinsipp for skrijving:

Prinsipp 1: Skriv mye på fagenes premisser, og bruk skrijving i kunnskapstilegnelsen

Prinsipp 2: Bruk formativ vurdering for å fremme elevenes skriveutvikling

Prinsipp 3: Gjør elevene til strategiske skrivere

Prinsipp 4: Gi rammer som støtte for elevenes skrijving

Prinsipp 5: Skap et klasserom der en diskuterer tekst og skrijving (Kringstad & Kvithyld, 2013)

Prinsipp 1 vektlegg at kvart fag har sine skrivetradisjonar. I denne studien er det norskfaget sine tradisjonar elevane må ha kunnskap om, til dømes korleis ein skriv i ulike sjangrar. Elevane i studien skriv ein retorisk analyse og må difor vita tradisjonane for denne sjangeren. Eksplisitt undervisning, ved til dømes å bruka modelltekstar, kan gi elevane kjennskap til korleis ein retorisk analyse bør skrivast.

Prinsipp 2 viser til at god vurderingspraksis er avgjerande, og at den formative vurderinga er tett knytt opp til god skriveopplæring. Dette prinsippet er hovudfokus for denne studien, og noko eg har presentert i vurderingskapittelet. Å vurdere VfL- prinsippa opp mot skriveopplæringa i norsk vil difor vera nyttig.

Prinsipp 3 poengterer at ulike skrivestrategiar viser seg å ha stor effekt. For å få dette til må læraren planleggja undervisninga ved å leggja opp til bruk av ulike strategiar. Det kan handla om å tydeleggjera skriveoppdraget, utarbeida kriterium, visa modelltekstar, samarbeida, revidera og få respons.

Prinsipp 4 slår fast at elevane treng stillas for å utvikla tekstar, noko som kan løysast på ulike måtar; skriverammer, lesa eksempeltekstar, diskutera tekstoppbygging og typiske kjenneteikn for sjangeren.

Prinsipp 5 går ut på det å skapa kultur for skrivning, der skrivninga er ein integrert del av undervisninga. Kjenneteikn på suksess på dette området er at skrivelearen samtalar om skrivning og tekstar på jamleg basis (Kringstad & Kvithyld, 2013).

Undervisningsopplegget studien testar har fokus på alle prinsippa, og kan difor seiast å vera både eit systematisk og eksplisitt skriveprosjekt, der målet er skriveutvikling hos den enkelte elev. Dei fem prinsippa er nyttige når ein skal planleggja ulike skriveprosessar og kan fungera som ei rettesnor. Strategiane legitimerer at VfL bør ha større plass enn den tradisjonelle summative vurderinga.

2.5.3.3 Sirkelen for undervisning og læring

Lærarane har eit stort ansvar for å hjelpa elevane med å utvikla gode skriveeigenskapar. Forsking frå Australia førte til at dei australske professorane Derewianka og Jones, kunne leggja fram fem viktige skriveprinsipp:

- Building knowledge of the field
- Support reading
- Modelling or deconstruction
- Joint construction
- Independent construction (Derewianka & Jones, 2016, s. 53)

Punkt ein er særleg interessant for studien. Sidan elevane skulle skriva ein retorisk analyse, er kunnskap om retorikk og hensikta med å inneha retoriske dugleikar naudsynt. Når læraren analyserer oppgåveteksten og konkretiserer oppdraget, må kunnskap om retorikk drøftast.

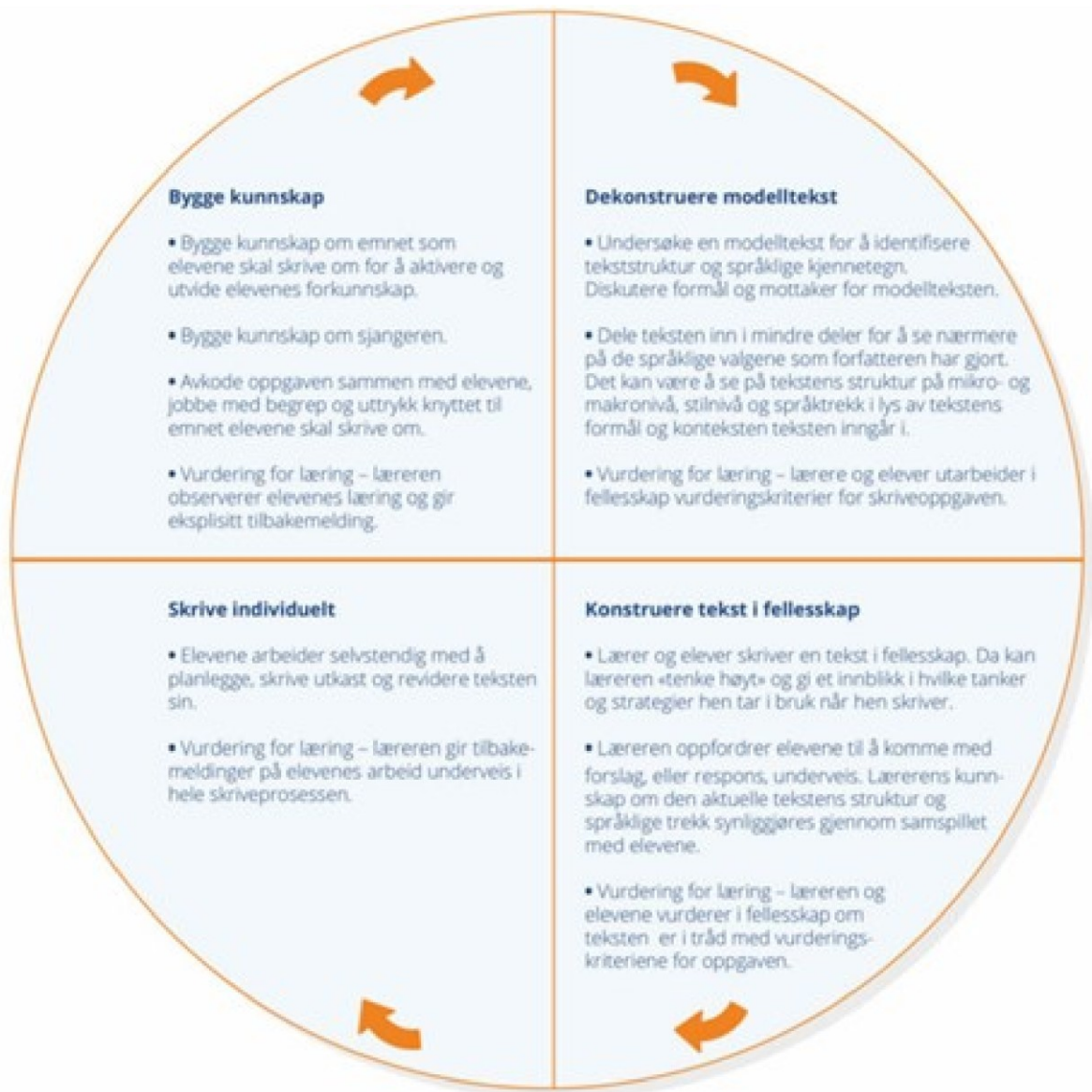
Punkt to, støtta lesing, kan innebera å lesa nøye utvalde tekstar. Å lesa ulike tekstar som har til hensikt å overtyda, vil vera relevant når elevane skal læra å skriva retoriske analysar.

Det neste punktet handlar om modellering, noko både POS og dei fem prinsippa i første kapittel vektlegg. Ein kan difor understreka at bruk av modelltekstar er med på å skapa eit felles metaspråk, som i sin tur vil gjera elevane betre rusta når dei skal i gang med sin eigen skriveprosess.

Punkt fire viser at felles konstruksjon er nyttig. På barne- eller ungdomstrinnet vil felles tekstskaing vera naturleg. Elevar på Vg3 studiespesialiserande, som denne studien forskar på, bør vera rusta til å konstruera sin eigen tekst. Det kan likevel vera nyttig å konstruera enkelte element saman med elevane.

Det siste punktet, som handlar om den sjølvstendige tekstproduksjonen, er viktig. Elevane må læra seg å skriva eigne tekstar, men både læraren og medelevar kan fungera som rådgjevarar i prosessen.

Den norske varianten av prinsippa, *Sirkelen for undervisning og læring* (Skrivesenteret, 2021), blir illustrert slik:



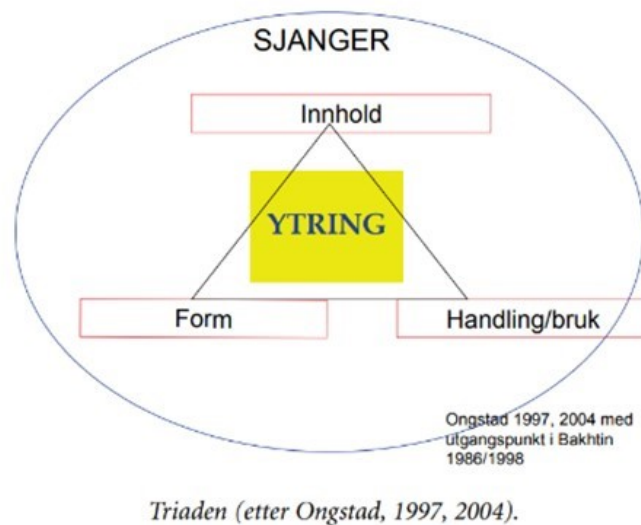
Figur 2: Sirkelen for undervisning og læring illustrerer eksplisitt skriveopplæring.

Korleis ein kan knyta skriveprinsippa til VfL, er teke med i illustrasjonen. Fire av dei fem prinsippa Derewianka og Jones legg vekt på, er med. Berre ein fjerdedel av sirkelen tek for seg enkeltindividet, noko som kan tolkast som eit signal om at skriving bør skje i eit fellesskap.

3.5.4.5 Skrivetrekanten

Skriveforskaren Jon Smidt fann at skrivetrekanten er nyttig som eit didaktisk hjelpemiddel. Modellen er utvikla av Sigmund Ongstad (2004), og fungerer som ei påminning om at alt vi ytrar, har tre ulike aspekt: «hva de handler om, hvordan skriveren uttrykker seg, og hva de brukes til» (Smidt, 2011, s. 13). Elevane bør oppleva at skrivinga er meiningsfull, og læraren sitt ansvar blir difor å tenkja over oppgåvene som vert gitt; kva er hensikta og korleis

kommunisera dette? Ved hjelp av skrivetrekanten kan læraren avklara desse sidene for elevane (Skrivesenteret, 2021).



Figur 3: Skrivetrekanten viser at all kommunikasjon handlar om kva vi skal ytra oss om (innhald), korleis (form) og formålet (handling/bruk).

Når elevane veit føremålet med skrivinga, vil det vera naturleg å stilla følgjande spørsmål:

Hvorfor skriver eleven denne teksten?

Hva skal den brukes til?

Hvem skal lese den?

Hvordan skal den vurderes? (Skrivesenteret, 2021).

Ser ein på innhald, må elevane i tillegg til å vita formålet, få ei tydeleg og avgrensa oppgåve. Skal innhaldet bli relevant, må elevane sin forkunnskap aktiverast og ny kunnskap må tileignast. Teksten si form handlar om at elevane må vita noko om korleis ein tekst bør byggjast opp. Til dette kan modellering og eksempeltekstar vera til god hjelp.

Figur 3 kan fungera som eit hjelpemiddel i planlegging av undervisninga. I studien var instruksen utvikla før læraren avgjorde kva sjanger elevane skulle skriva i. Likevel legg den opp til at elevane skal få innsikt i innhaldssida, ved hjelp av felles analyse av oppgåvetekst, arbeid med kriterium og modellering av desse. Vidare får elevane eksplisitt innføring i forma ved bruk av modelltekstar. Det siste hjørnet i trekanten, som handlar om bruk, vil på Vg3 vera knytt opp til eksamensførebuinga. Elevane veit at eksamen nærmar seg, og det er truleg ikkje

avgjerande kven mottakaren av akkurat denne teksten er. På tidlegare stadium i opplæringa, derimot, vil det vera av betydning å ha ein reell mottakar av teksten.

2.5.4 Respons og revisjon

For at elevane skal vita noko om kva som bør reviderast, må dei få ei eller anna form for respons. Under kjerneelementa i læreplanen for norsk står det under skriftleg tekstskaping at elevane skal «bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I dette delkapittelet vil eg først leggja fram korleis respons kan givast, før eg definerer og viser til teori om revisjonskompetanse. Til sist vert teorien knytt opp mot undervisningsopplegget elevane testar.

I følgje forskar og professor, Jill Fitzgerald (1987), kan revisjon definerast slik:

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor (Fitzgerald, 1987, s. 484).

Definisjonen viser at revisjon er noko som skjer i alle skrivefasane. I undervisningsopplegget studien testar, skjer tekstrevisjonen først etter at elevane har skrive eit førsteutkast, medan den funksjonelle responsen er integrert i heile undervisningsopplegget.

Kvithyld og Aasen sin artikkel «Å skrive, det er å omskrive», handlar om respons og revisjonskompetanse. Premissane for artikkelen er at «Når elever skal lære å skrive, bør de tidlig få vite hvordan en god tekst blir til. De bør for eksempel lære at gode tekster nesten alltid er et resultat av mange omarbeidelser» (Kvithyld & Aasen, 2012). Artikkelen vektlegg at tilbakemeldingane elevane får, er av stor betydning for læringsutbyttet. Moment som timing, form, ros og kritikk blir trekt fram som avgjerande for om elevane lærer av tilbakemeldinga. Dei legg fram fem tesar om funksjonell respons på elevtekstar. Desse gir læraren ei retning på korleis responsen bør givast for at elevane skal utvikla revisjonskompetanse, og dermed utvikla skrivedugleikane sine:

1. Respons må gis underveis i skriveprosessen
2. Respons må være selektiv
3. Responsen må være en dialog mellom skriver og responsgiver
4. Respons må motivere for revidering av elevteksten
5. Respons må være forståelig og læringsfremmende (Kvithyld & Aasen, 2012)

I undervisningsopplegget studien testar, blir responsen gitt i form av «elevgull». Den vert gitt undervegs i prosessen, etter at elevane har levert eit førsteutkast. Responsen er selektiv, fordi

læraren berre viser eksempel ut i frå vurderingskriteria klassen er einige om. Dialogen mellom lærar og elevgruppa skjer ved at læraren gir respons ved å visa gode elevdøme, og elevane får diskutera desse og sjekka opp mot eigen tekst. Håpet er at det å få sjå eige «gull», vil føra til motivasjon. For at responsen skal vera forståeleg og fremja læring, viser læraren fleire døme for kvart kriterium. Det blir i tillegg lagt opp til at læraren skal forklara kvifor desse er gode, og elevane får dermed høve til å reflektera over responsen dei får.

For at elevane i det heile skal vera i stand til å revidera eigen tekst, er dei altså avhengige av fleire faktorar. Det betyr at læraren sin responskompetanse, kan vera avgjerande for om elevane utviklar god revisjonskompetanse. I undervisningsopplegget eg har utvikla, legg eg opp til at elevane skal få høve til å revidera tekstane. Responsen dei får, legg først og fremst opp til revidering på globalt tekstnivå. Det betyr likevel ikkje at elevane skal la vera å revidera på lokalt nivå, med til dømes rettskriving og setningsstruktur, men dette er ikkje hovudfokus i denne studien.

2.6 Elevmedverknad

I undervisningsopplegget eg foreslår, er elevane involvert i å utvikla vurderingskriterium og dei gjennomfører eigenvurdering undervegs i prosessen. Skal elevane få eigarskap til læringsprosessen, er det viktig at læraren legg til rette for elevmedverknad. I dette kapitlet vil eg først visa til kva styringsdokumenta seier om elevmedverknad. Deretter drøftar eg korleis ein kan leggja opp til elevmedverknad ved å la elevane bestemma vurderingskriteria. Til slutt drøftar eg teori om eigenvurdering og korleis denne kan koplast opp mot VfL.

2.6.1 Kva seier styringsdokumenta?

I forskrift om overordna mål og prinsipp, under kapitlet om demokrati og medverknad, blir det slått fast at «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære kva demokrati betyr i praksis», og at «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8-9). Vidare i «Prinsipper for læring, utvikling og danning», legg lova vekt på at «Ved å reflektere over egen og andres læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne

læringsprosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Forskrifta viser at elevane skal delta aktivt i eigen læringsprosess, og lærarane skal leggja til rette for elevmedverknad.

Eitt av fire lovfesta prinsipp for god undervegsvurdering er eleven sin rett til å delta i vurderingsarbeidet (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Sidan elevmedverknad er eit viktig prinsipp i opplæringslova, må lærarane vita korleis dei skal leggja til rette for dette i eigen praksis. I ein artikkel publisert av Utdanningsdirektoratet er det lista opp fleire forslag til korleis elevane kan involverast i vurderingsarbeidet, og ein slår fast at «Elever [...] som er involvert i læringsarbeidet lærer betre og blir meir motivert» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Involvering kan skje på fleire plan, blant anna i arbeid med læreplanen, måla, kjenneteikna og kriterium, i tillegg kan det handla om at elevane får vera med på å bestemma vurderingsforma.

Under kompetansemåla og vurdering for studieførebuande utdanningsprogram i norsk, etter vg3, kan ein lesa at elevane utviklar kompetanse «når dei arbeider vidare med eigne tekstar», og at «læraren skal leggja til rette for elevmedverknad» i vurderingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 17). Dette gir signal norsklæraren må ta på alvor. Ved å få elevane involvert gjennom heile læringsprosessen har ein større mogelegheit for å lykkast. VFL-prinsippa legg i stor grad til rette for elevmedverkand og er difor med i lærarinstruksen.

2.6.2 Elevmedverknad: utvikla vurderingskriterium

Å involvera elevane i å utarbeida vurderingskriterium er å leggja til rette for elevmedverknad. På denne måten kan elevane og læraren utvikla eit felles språk for kva som skal vektleggjast i vurderinga, altså kva type kvalitet ein er ute etter (Angvik, 2023). I ein retorisk analyse er ein til dømes ute etter andre kvalitetar i teksten, enn dersom elevane skal skriva eit essay. Når elevane får setja ord på kva som kjenneteiknar ein slik analyse, for så å velja kva kriterium dei skal knyta til kjenneteikna, vil dei samstundes utvikla metakognisjon. Dette vil i sin tur gjera dei meir medvitne på kvalitetane ein slik tekst bør ha. I følge Roar Engh er det av stor betydning å vera medviten kriteria for måloppnåing. Er elevane klar over kriteria, vil ein leggja betre til rette for resten av læringsprosessen elevane skal inn i, og med det skapa ei felles forståing for kva som er god fagleg kvalitet (Engh, 2007).

2.6.3 Elevmedverknad: eigenvurdering

I forskrifta til opplæringslova er eitt av prinsippa for undervegsvurdering at elevane skal vurdera eige arbeid og eiga utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2020,, § 3-10).

Undervisningsopplegget studien testar, har dette med som eit eige punkt. Målet er å gi elevane forståing for kor dei er i eigen læringsprosess, ved å gi dei ei forståeleg undervegsvurdering. Dette er viktig med tanke på at «dersom lærerens vurderinger skal være et grunnlag for elevens egenvurdering, må elevene forstå vurderingene som læreren gir dem. En måte å sjekke ut elevenes forståelse på, er ved aktiv bruk av egenvurdering» (Hopfenbeck T. N., 2011). Egenvurdering er ikkje nødvendigvis enkelt for elevane, då det krevst at elevane må bli merksame på korleis dei tenkjer rundt eiga læring, det vil seia evne til metakognisjon (Hopfenbeck T. N., 2011).

Egenvurdering som ein del av vurderingsprosessen kan diskuteras, då det ikkje er gitt at alle elevane har same evne til denne type sjølvregulering. I følgje Hattie og Timperley (2007) handlar sjølvregulering om eit samspel mellom det å vera engasjert, ha kontroll og ikkje minst sjølvtilit. Forskarane legg vekt på fleire aspekt som kan påverka utfallet. Elevane må klara å vurdere seg sjølv, ha vilje til å gjennomføra ei slik vurdering, ha tru på at endringa betrar svaret, forstå årsaka til kvifor ein har lykkast eller feila og tillegg ha eigenskapar som gjer at ein ber om hjelp (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Det er lite truleg at alle elevane i ein klasse evnar dette, og egenvurderinga vil difor opplevast ulikt.

Egenvurdering er difor ein dugleik som må utviklast, og som består av to viktige aspekt; evne til sjølvvurdering og til å leia seg sjølv. For å få til å vurdere seg sjølv må eleven overvaka sin eigen læringsprosess. Å vera i stand til leia seg sjølv handlar både om å kunna overvaka og regulera si eiga åtferd. Ein må kunna planlegginga og visa vilje til å korrigera eigne feil ved bruk av ulike strategiar. Når elevane har desse metakognitive dugleikane, vil dei i følgje Hattie og Timperley:

[...] evaluate their levels of understanding, their effort and strategies used on tasks, their attributions and opinions of others about their performance, and their improvement in relation to their goals and expectations (Hattie & Timperley, 2007, s. 94).

Skal egenvurderinga ha verdi, må elevane visa vilje til å gjennomføra denne på ein god måte. Det er ikkje sikkert at alle elevane ser verdien av å vurdere seg sjølv, noko som kan handla om at elevane vurderer kostnadane opp mot nytteverdien. Dersom gapet mellom kostnad og nytte blir for stor, vil elevane avstå frå å jobba med tilbakemeldinga (Hattie & Timperley, 2007, s. 94). Egenvurderinga vil mista sin verdi dersom elevane ikkje ser nytten av denne. Lærarane må difor seia noko om kvifor dei skal vurdere seg sjølv, og ikkje minst må elevane vita korleis lærarane brukar informasjonen dei får via egenvurderinga.

I instruksen til læraren (jf. kap. 3) er det presisert at elevane berre skal få tilbakemelding på det dei har bedt om i eigenvurderinga si. Håpet er at elevane dermed skal finna eigenvurderinga meir nyttig og motiverande.

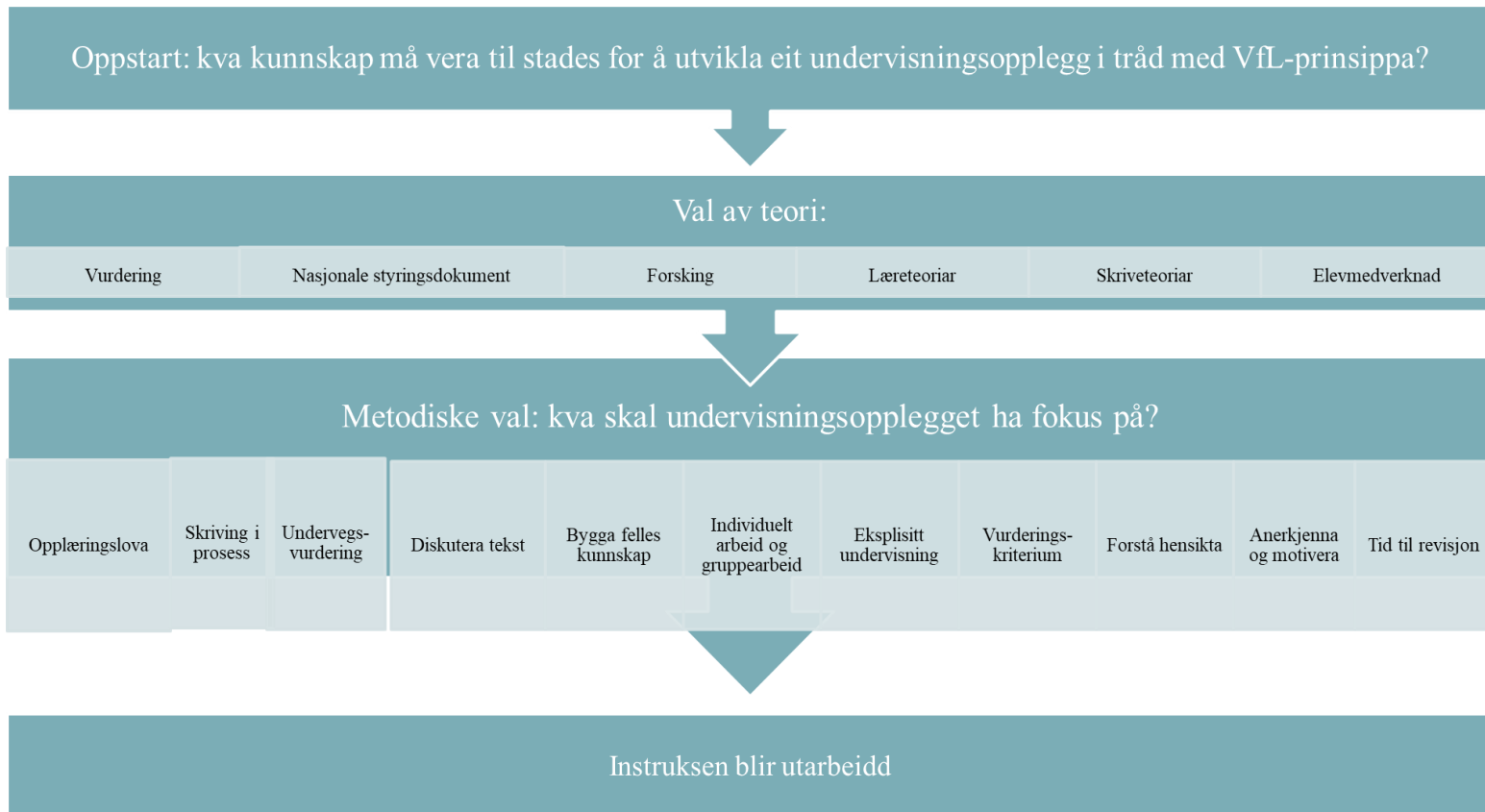
2.6.4 Elevmedverknad og VfL

Det å aktivera elevane er eit viktig element i VfL og eit eige punkt i vurderingsprosessen: «Activating students as the owners of their own learning» (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Eleven skal altså ha ein sentral plass i vurderingsarbeidet og kjenna på eigarskap til eiga læring. Lærarar som arbeider etter VfL-prinsippa, må difor leggja til rette for elevmedverknad. Elevmedverknad handlar i stor grad om å gjera elevane ansvarlege i eigen læringsprosess, og Black & Wiliam hevdar at det er essensielt at kvaliteten på samarbeidet mellom lærar og elev legg til rette for «stimulus and help for pupils to take active responsibility for their own learning» (Black & William, 1998, s. 11).

Opplæringslova har, som vist i kapittelet om vurdering (jf. kap. 2.2.1), fokus på den formative vurderingspraksisen der VfL-prinsippa er ivaretekne, og fagfornyinga legg difor i stor grad opp til elevmedverknad i alle fag. Ein lærar som ønskjer å jobba VfL-basert, må difor ha fokus på at elevane skal få mogelegheit til å medverke i vurderingsprosessen. Å utvikla vurderingskriterium og vurdere seg sjølv opp mot desse, samt det å få velja fokusområde, er med som eit eigne punkt i instruksen (jf. kap. 3). Dette er gjort med bakgrunn i forskning på VfL og opplæringslova sin tydelege instruks på elevmedverknadsfeltet.

2.7 Teoretisk modell

For å synleggjera at teorien eg har presentert og drøfta i dette kapitlet har betydning for utviklinga av undervisningsopplegget studien testar, har eg utarbeidd ein modell:



Figur 4: modell som viser det teoretiske bakteppet for utviklinga av undervisningsopplegget studien testar.

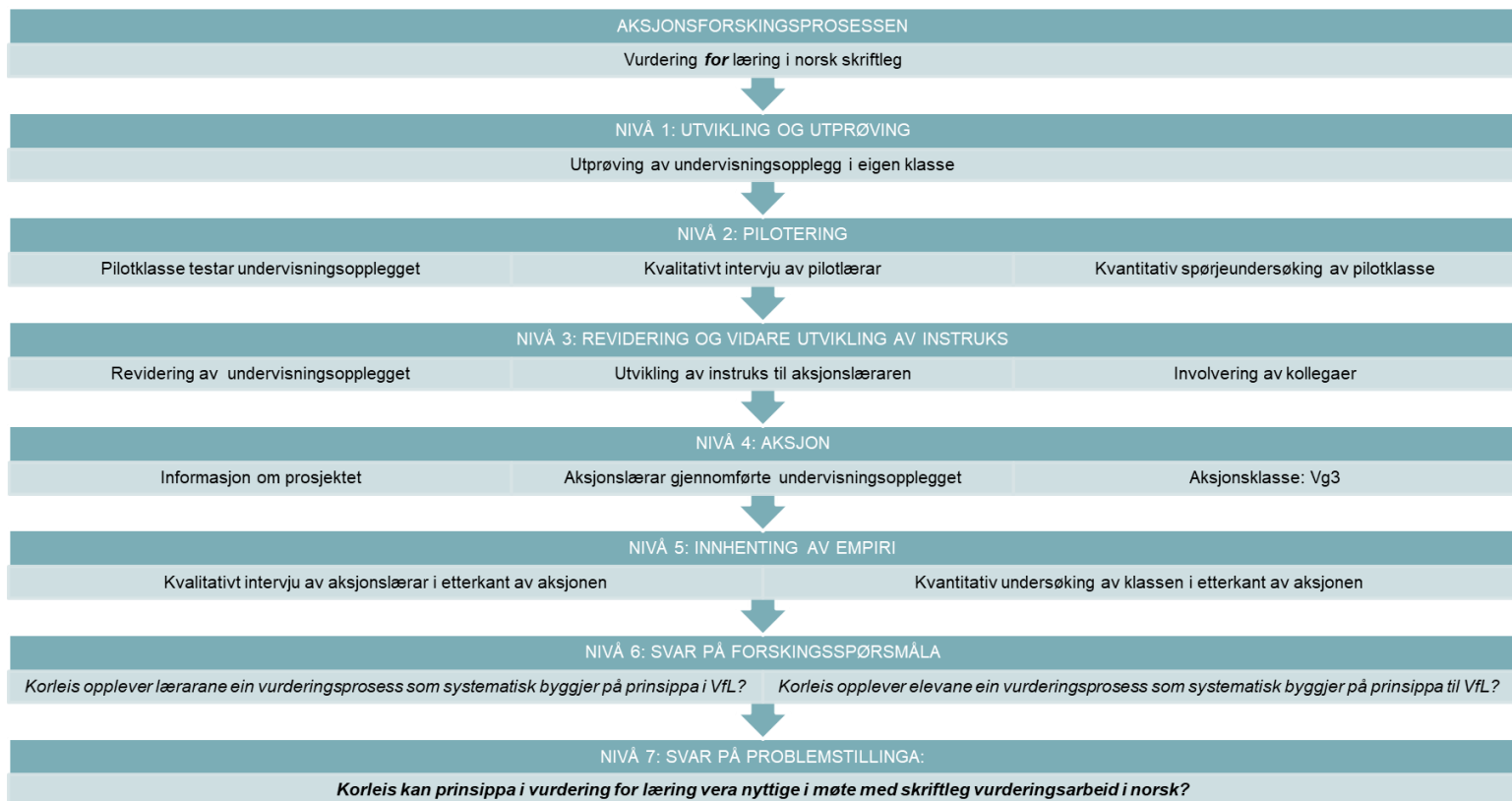
Figur 4 er eit forsøk på å framstilla korleis teorien er brukt i undervisningsopplegget studien foreslår og testar ut. På startstreken måtte eg stilla spørsmål ved kva kunnskap som er relevant. Deretter gjorde eg eit utval og landa på seks fokusområde: kunnskap om vurdering, styringsdokumenta, forskinga på feltet, kunnskap om korleis læring skjer, og kva ein må fokusera på i skriveopplæringa. Til slutt såg eg på alt dette opp mot elevane sin rett til elevmedverknad.

Lærarar må kvar dag ta metodiske val. Med utgangspunkt i teorien eg las, landa eg på ti fokusområde. Opplæringslova kan ein ikkje sjå vekk i frå, og den gir nyttig kunnskap om korleis vi kan driva vurderingsarbeid. Eg ville gi elevane rom for å skriva i ein prosess, sørgja

for at dei fekk tilbakemeldingar undervegs og tid til revisjon. Eit av måla med tilbakemeldinga var at arbeidet deira blei anerkjent, og med det auka grad av motivasjon. I tillegg ville eg skapa rom for å diskutera tekst og byggja kunnskap ved hjelp av modellering. Eksplisitt undervisning, arbeid med vurderingskriterium, og å skapa forståing for hensikta med skrivinga er område teorien vektlegg som avgjerande. Til sist ville eg leggja til rette for både individuell jobbing, gruppearbeid og høve til elevmedverknad.

3 Metodisk tilnærming og materiale for studien

Først i dette kapitlet presenterer eg ein illustrasjon av aksjonsforskningsprosessen. Deretter argumenterer eg for val av forskingsdesign. Vidare ser eg nærare på datamaterialet, før eg reflekterer over reliabilitet, validitet og etiske aspekt ved prosjektet. Til slutt har eg valt å gjera ei tredeling, for å tydeleggjera dei ulike fasane i prosessen: før aksjonen, under aksjonen og etter aksjonen. Aksjonsforskningsprosessen kan illustrerast som vist i figuren under:



Figur 5: aksjonsforskningsprosessen.

Figur 5 er eit forsøk på å illustrera korleis aksjonsforskningsprosessen utvikla seg. Eg starta med å finna eit vekstpunkt i eigen praksis, og konkluderte med at det skulle vera VFL i norsk skriftleg. På nivå 1 testa eg eit undervisningsopplegg i eigen klasse, deretter gjennomførte ein pilotklasse opplegget, eg intervjuja pilotlæraren, og klassen svara på ei kvantitativ spørjeundersøking (nivå 2). Vidare reviderte eg undervisningsopplegget ut i frå tilbakemeldingane, og eg laga deretter ein ferdig undervisningsinstruks. Så presenterte eg instruksen for kollegane som hadde VFL som utviklingsarbeid dette skuleåret 2022/23 (nivå

3). På nivå 4 informerte eg aksjonsklassen om prosjektet, og læraren gjennomførte alle stega i undervisningsinstruksen. Eg innhenta empirien ved å intervjuja aksjonslæraren, og ved at elevane i aksjonsklassen svara på ei kvantitativ undersøking (nivå 5). Datamaterialet eg skaffa, gir svar på forskingsspørsmåla mine (nivå 6). Dette empiriske materialet er grunnlaget for å svara på hovudproblemstillinga til masterprosjektet (nivå 7).

3.1 Val av design

Studien undersøker potensialet som ligg i Vfl i møte med skrivearbeid i norskfaget. Metoden eg har valt er forskingsdesignet som Creswell kallar *action research designs* (aksjonsforskning), der eg bruker både kvantitative og kvalitative undersøkingar for å finna svar på problemstillinga mi (Creswell & Guetterman, 2021, s. 652). Bakgrunnen for val av design er eit ønske om at prosjektet skal føra til at eg utviklar den formative vurderingskompetansen min i norskfaget, og at elevane skal få eit større utbytte av vurderingane. Aksjonsdesignet legg i tillegg til rette for at kollegaene mine kan dra nytte av kunnskapen som kjem fram gjennom aksjonen.

I følgje Creswell handlar aksjonsforskning om å utforska eit problem, og målet er å utvikla og jobba fram ei løysing (Creswell & Guetterman, 2021, s. 638). Figur 6 er ein illustrasjon av prosessen. Den viser at ein eigentleg aldri blir ferdig med forskinga, då ein bevegar seg i ein sirkel. Ein kartlegg situasjonen, planlegg tiltak, gjennomfører desse og evaluerer korleis det har gått, og så startar ein på nytt.



Figur 6: Sirkulær aksjonsforskningsmodell

Saman med gode kollegaer er det dette eg har jobba mot i prosjektet; å finna fram til ein formativ vurderingspraksis som gjer at elevane lærer av vurderinga dei får på det skriftlege arbeidet i norsk, samtidig som lærarane opplever at det tidsmessig er verdifull bruk av tid.

To kollegaer har bidratt i forskingsprosessen. I tillegg har ei gruppe ved skulen valt VfL som utviklingsarbeid dette skuleåret (2022/23), noko som har vore heldig for utviklinga av prosjektet. Ein aksjonsforskar har mange mogelege deltakarar (Creswell & Guetterman, 2021, s. 649), og det vil vera naturleg å samarbeida med blant anna lærarar, administrasjon og studentar. At leiinga ved skulen lar tilsette velja utviklingsarbeid, har vore positivt for prosjektet.

Den eine kollegaen deltok i piloteringa av prosjektet, medan den andre kollegaen gjennomførte aksjonen som vart utarbeidd etter evalueringa av piloten (sjå fig.1 i kap.2.). Data frå aksjonsdelen av prosjektet er basert på semistrukturert djupneintervju med aksjonslæraren, og er ein del av det kvalitative materialet eg skal analysera.

For å få svar på forskingsspørsmåla som handlar om elevperspektivet, samlar eg inn kvantitative data gjennom ei spørjeundersøking i etterkant av aksjonen. Eg meiner at kombinasjonen av kvalitativt og kvantitativt materiale, er ei god tilnærming for å få svar på forskingsspørsmåla mine. For sjølv om det er kvalitativ metode som er vanlegast i aksjonsforskning, kan det å bruka kvantitativ metode gi meining i aksjonsforskning. Det er ein effektiv måte å samla informasjon på, og det er heller ikkje uvanleg å kombinera ulike metodar i aksjonsforskning (Roness, 2022, ss. 59- 63).

3.2 Materiale for studien

I dette delkapittelet drøftar eg først dei metodiske vala eg har gjort i den kvantitative tilnærminga. Til sist drøftar eg mine vurderingar rundt innsamling av det kvalitative datamaterialet.

3.2.1 Kvantitativ tilnærming: spørjeundersøking

Eit av kjenneteikna ved kvantitative metodar er at dei ofte blir nytta for å samla inn mykje data, med eit ønske om å kunna generalisera. Metoden kan likevel eigna seg i små studiar der ein vil læra noko av ei mindre gruppe. I følgje Dag Roness kan kvantitative metodar brukast i aksjonsforskning (Roness, 2022, s. 60).

Eg gjennomførte i alt fire kvantitative undersøkingar i løpet av prosessen. Først i eigen klasse, deretter i pilotklassen, og til slutt i forkant og etterkant av klassen som gjennomførte aksjonen. I følgje Roness handlar aksjonsforskning om systematisk å tileigna seg informasjon, for å kunna jobba målretta vidare med å utvikla eigen praksis. I slike tilfelle er ei kvantitativ tilnærming eigna for å registrera og systematisera funn. Observasjonar ein gjer i klasserommet, kan gi oss ein peikepinn på korleis eit opplegg fungerer (Roness, 2022, s. 60).

Roness meiner at det er fleire fordelar med ei kvantitativ tilnærming; ein kan kartleggja klassen, sikra anonymitet og i tillegg få rask og hyppig informasjonsinnhenting (Roness, 2022, ss. 61-62). Vidare skriv han at det er tre stadium i forskingsprosessen, der det vil vera naturleg å innhenta data: før, under og etter tiltak (Roness, 2022, s. 63). Eg hadde bruk for å kartleggja for å koma fram til ein aksjon. Det var difor hensiktsmessig å utforma spørjeundersøkingar både til eiga undervisning og til pilotklassen. Ved å bruka kvantitativ metode sikra eg meg ei god kartlegging, og i tillegg fekk eg ei rask tilbakemelding på spørsmåla mine. Elevane var anonymisert. Fordelane med det, kjem eg tilbake til når eg drøftar validitetsutfordringar i prosjektet.

3.2.2 Kvantitativ tilnærming: informantgrunnlag

I utdanningsforskning er det ikkje alltid mogeleg eller hensiktsmessig å bruka sannsynsutval (Creswell & Guetterman, 2021, s. 173). Denne type datainnsamling nyttar ein når ein ønskjer å generalisera funna, noko som sjeldan er målet i aksjonsforskning. Eg har valt ikkjesannsynsutval, ein datainnsamlingsmetode der ein vel informantar som er tilgjengelege. Informantgrunnlaget i den kvantitative delen består av 28 elevar på Vg3studiespesialiserande.

Datainnsamlinga eg gjorde i forkant av aksjonen, er ikkje ein del av datamaterialet som skal publiserast, analyserast og drøftast seinare i oppgåva. Ho vart gjord for å leggja til rette for ein best mogeleg aksjon.

3.2.3 Kvantitativ tilnærming: gjennomføring av datainnsamling

Før piloteringa starta kartleggingsprosessen. Eg valde å undersøkje korleis min eigen norskklassa responderte på undervisningsopplegget eg var i gang med å utvikla. I følgje Roness er det hensiktsmessig å undersøkje kva elevane tenkjer om temaet før ein vurderer nye tiltak og metodar for undervisninga (Roness, 2022, s. 61), og eg ønskte difor respons. Elevane svara på ei Forms-undersøking i etterkant av undervisninga, og ut i frå denne reviderte eg undervisningsopplegget (vedlegg 3).

Pilotklassen, som testa ut den nye versjonen, består av elevar som går i parallellklassen til min eigen norskklasser. 22 elevar svara på ei Forms-undersøking i etterkant av gjennomføringa av piloten (vedlegg 5). Med utgangspunkt i svara frå pilotklassen, endra eg igjen på delar av undervisningsopplegget.

Aksjonsklassen som deltok, var med fordi læraren melde seg frivillig til å delta i prosjektet. I følge Creswell vil det i utdanningsforskning vera nødvendig å involvera frivillige deltakarar som lar seg undersøka (Creswell & Guetterman, 2021, s. 173). Klassen består av 28 elevar. I etterkant av aksjonen svara 26 elevar på ei Forms-undersøking (to sjuke elevar). Elevane som deltok fekk informasjon om prosjektet, både munnleg og skriftleg, i forkant av aksjonen (vedlegg 7).

For å gjennomføra aksjonsforskning må ein arbeida systematisk over tid. Prosjektet mitt vart gjennomført i perioden september 2022 til utgangen av mars 2023.

3.2.4 Utforming av spørjeskjema

Microsoft har utvikla eit digitalt spørjeskjema kalla Forms som er ein applikasjon eg har tilgang til via arbeidsplassen min. Dette kvantitative verktøyet gir rask innhenting av informasjon, og eg har nytta meg av Forms i fleire år når eg ønskjer rask respons på undervisninga mi.

Eg har stort sett nytta lukka svaralternativ, noko Roness meiner det kan vera gode grunnar for å velja (Roness, 2022, s. 71). For mange opne svar vil vera ressurskrevjande, og det kan bli vanskeleg å kategorisera ut i frå svara ein får. For å sikra meg innspel frå elevane har undersøkinga 2 opne svaralternativ. Fordelen med å opna opp for dette er at elevane kan setja ord på kva dei tenkjer, og ein sikrar dermed at ein ikkje drar elevane i ei bestemt retning. I tillegg kan ein få inn svar som ein ikkje har tenkt på som mogelege, og dermed får ein ny kunnskap om det ein forskar på. I følge Roness bør ein vera medviten at det finst ein del ulemper med opne svarkategoriar, blant anna at elevane opplever det som tidkrevjande og dermed lar vera å svara (Roness, 2022, s. 72). Ved å leggja opp til ei overvekt av lukka spørsmål håpa eg at flest mogeleg ville velja å svara på dei opne spørsmåla.

Til aksjonsklassen utvikla eg eit spørjeskjema som eg gjennomførte ei pilotering av i eigen klasse. Det som kom fram då, var blant anna at elevane ikkje forstod alle spørsmåla, særleg ein del omgrep eg hadde nytta. I tillegg såg eg ut i frå resultatane at ikkje alle spørsmåla var hensiktsmessige for å gi svar på problemstillinga. Basert på dette laga eg ein ny versjon av spørjeskjemaet.

Å pilotera var svært nyttig. Det vart tydeleg for meg at eg heile tida må ha problemstillinga og forskingsspørsmåla i mente, for å få eit datamateriale som kan gi svar på det eg undersøker.

3.2.5 Kvalitativ tilnærming – intervju

I følgje Creswell kan aksjonsforskningsprosessen best forklarast med at forskaren bevegar seg i ein slags spiral, der ein ser, tenkjer, aksjonerer og reflektere i fleire omgangar (Creswell & Guetterman, 2021, s. 646). Å få innsikt i lærarane sine erfaringar var viktig for å både reflektera og tenkja over korleis eg kunne utvikla prosjektet vidare. Eg gjennomførte i alt fire kvalitative intervju i løpet av perioden. Det første intervjuet var av læraren som deltok i piloteringa, det andre av læraren som skulle gjennomføra ein aksjon på Vg2, og det tredje av aksjonslæraren i Vg3 i forkant av aksjonen. Målet med desse intervju var å få kjennskap til deira erfaringar, og med det få eit betre grunnlag i utarbeidinga av instruksen. Desse intervju er ikkje ein del av datamaterialet mitt. Det fjerde intervjuet dannar grunnlaget for å kunna svara på forskingsspørsmål 2, og vart gjennomført i etterkant av aksjonen i Vg3.

Eit forskingsintervju kan lett samanliknast med ein samtale, men sidan hensikta er å finna meir ut av eit tema, er det rettare å seia at intervjuet er ein strukturert samtale, der forskaren har laga ein plan for kva tema som skal diskuterast (Brekke & Tiller, 2020, s. 129).

I etterkant av aksjonen var målet å få svar på forskingsspørsmål 2. Eg stilte spørsmål som utfordra læraren til å forklara og skildra, samtidig som eg ville at læraren skulle få moglegheit til å vurdere undervisningsopplegget sine positive og negative sider (vedlegg 9). I tillegg var det viktig for meg å unngå ja/nei -spørsmål, for å sikra at eg ikkje la opp til å få bekrefte egne tankar (Brekke & Tiller, 2020, s. 130).

Eg ser i ettertid at eg burde gjennomført ei pilotering av intervjuguiden. Det ville vore hensiktsmessig å la læraren fortelja systematisk om alle punkta i instruksen, for å sikra at alle delane av denne fekk sin rettmessige plass i samtalen.

3.2.6 Gjennomføring av intervjuet

Forskarar har eit særleg ansvar for å leggja til rette for at intervjusituasjonar skal opplevast som gode (Brekke & Tiller, 2020, s. 130). Det kan handla om alt frå tidspunkt for intervjuet, plassering og det å skapa tryggleik i intervjusituasjonen. Ved å ha fokus på korleis ein gir tilbakemeldingar på svara, kan ein hindra at intervjusituasjonen blir som eit slag forhøyr (Brekke & Tiller, 2020, s. 131). For å ivareta desse momenta fekk aksjonslæraren velja

tidspunkt for intervjuet. Eg ville unngå å gjennomføra i ein periode som var travel, for å sikra minst moglege stress i intervjusituasjonen. I tillegg fekk aksjonslæraren velja kor intervjuet skulle skje, og eg booka rom i god tid og la avtalen inn i kollegaen sin kalender.

Eg starta intervjuet med å ønskja velkommen og understreka at eg ikkje var ute etter ein fasit eller spesielle synspunkt, men at ærlige svar ville gi best grunnlag for å kunna diskutera problemstillinga mi. I tillegg informerte eg om bruk av lydopptak, og korleis eg ville oppbevare og bruka desse i etterkant.

Intervjuet var som nemnt utforma som ein semistrukturert samtale, der intervjuguiden var utgangspunktet. Eg prøvde å ikkje ha for stort fokus på spørsmåla eg hadde utarbeidd, for å sikra at hen skulle få anledning til å snakka fritt, samtidig som guiden var viktig med tanke på struktur og tidsbruk. Eg hadde førespegla at intervjuet ville ta i underkant av ein halvtime, og det var viktig for meg å ikkje bruka meir tid enn planlagt av omsyn til at læraren truleg hadde andre planar etterpå.

I sjølve samtalen var eg medviten eige kroppsspråk, for i staden for å stadig avbryta, kan blikk og nikk vera ein metode for å få samtalen vidare. I tillegg prøvde eg å bekrefte med små tilbakemeldingsord og frasar, då eg har eit særleg ansvar for å leggja til rette for at samtalen blir god (Brekke & Tiller, 2020, s. 130). Eg avslutta intervjuet med å høyra om læraren hadde noko meir å tilføra.

3.3 Reliabilitet, validitet og etiske refleksjonar

Reliabilitet og validitet seier noko om kvaliteten på datamaterialet ein sit att med. Dersom datamaterialet er påliteleg og datainnsamlinga er utført nøyaktig, kan ein seia at reliabiliteten er ivareteken (Svaradal, 2005-2007). Validitet kan nyttast synonymt med om noko er gyldig. Ein er avhengig av god reliabilitet for å kunna hevda at ei slutning er gyldig (Dahlum, 2021).

Å sikra kvalitet er viktig i all forskning. Studien min er registrert og godkjent i UiB RETTE. Det betyr at prosjektet skal ivareta alle krav til dokumentasjon, der særskilt personvern er viktig. Som forskar er det eit krav at prosjektet blir godkjent, og ein pliktar seg til å ha kontroll og oversikt over personopplysningar. For å sikra anonymitet og frivillig deltaking valde eg å ikkje gå rundt i klasserommet medan dei gjennomførte undersøkinga. I tillegg understreka eg at eg var på jakt etter deira ærlige oppfatning av undervisningsopplegget, og at

dette er viktig for at resultatet eg får, skal vera gyldig. Dette gjorde eg for å styrkja validiteten på datamaterialet.

Å reflektera over etiske utfordringar høyrer med i all forskning, og kanskje i særleg stor grad i aksjonsforskning. I den kvantitative delen av forskingsprosessen utforma eg difor spørjeskjemaet slik at eg sikra full anonymitet. I tillegg utarbeidde eg eit informasjonsskjema (vedlegg 7) som informerte om hensikta med forskinga, og at dei når som helst kunne trekkja seg frå å svara på undersøkinga. Spørsmåla eg stiller er ikkje av sensitiv karakter, og dei kan ikkje brukast til anna enn fagleg utvikling. Eg meiner difor at etiske omsyn er godt ivaretekne.

For å sikra at reliabiliteten kan vurderast, blir spørjeundersøkingane eg gjennomførte fram til aksjonen, lagt ved oppgåva (vedlegg 3 og 5). I tillegg vil svara eg samla inn frå aksjonen, bli gjennomgått i resultatkapittelet. Transparens er naudsynt for å sikra reliabilitet. Sjølv om dei første undersøkingane ikkje har til hensikt å svara på problemstillinga, men er laga for å utvikla ein ny praksis, vil reliabiliteten auka ved at dette blir gjort tilgjengeleg.

Skal ein vurderer graden av validitet, handlar dette først og fremst om å sikra at datamaterialet ein sit att med, er både gyldig og relevant for å svara på problemstillinga (Svaradal, 2005-2007). Det som styrkjar validiteten, er at eg gjennomførte ei pilotering av spørjeundersøkingane eg brukte til aksjonen. Det ville likevel vore ein styrke om eg i tillegg hadde testa spørsmåla ut på til dømes kollegaen som deltok i piloteringa. Sidan hen er godt inne i prosjektet, ville hennar synspunkt vore nyttige. Årsaka til at dette ikkje blei gjort, handla om kapasitet og tid, og at eg ikkje ville leggja for mykje arbeid over på kollegaer som allereie er travle.

For å sikra at flest mogleg ville vera villige til å svara på spørjeskjemaet, noko som aukar kvaliteten på datamaterialet, informerte eg elevane, både skriftleg og munnleg, om tidsbruken. Det å vita kor lang tid det tar å svara på ei undersøking aukar sannsynet for at elevane vel å ta seg bryet. Undersøkinga var frivillig å svara på, og dermed kunne eg risikera låg deltaking. At 26 av 28 responderte, viser at fullføringsgrada var høg.

I følgje Roness kan det skapa utfordringar for validiteten om spørsmål kan oppfattast på ulikt vis, og i tillegg kan det å ikkje forstå hensikta med spørsmåla slå ut på motivasjonen for å svara (Roness, 2022, s. 71). Eg valde difor å vera med då klassen gjennomførte undersøkinga etter aksjonen. Eg gjekk gjennom alle spørsmåla før dei starta, og elevane fekk høve til å stilla oppklarande spørsmål undervegs.

Deltakarane i studien min er anonymiserte, og det same gjeld skulen eg gjennomfører aksjonen på. Lyddopptaka og transkripsjonane er lagra på eit område som er passordbeskytta, og alle data vil bli sletta ved avslutninga av prosjektet.

Det er særleg viktig å utøva respekt for deltakarane ein får med seg i forskingsprosessen (Roness, 2022, s. 30). At den eine læraren trekte seg frå deltakinga, skal ikkje få konsekvensar for vårt vidare samarbeid som kollegar, då det er eit viktig prinsipp i aksjonsforskninga at det skal vera greitt å avbryta (Creswell & Guetterman, 2021, s. 655). Det kan likevel diskuteras om intervjuet av aksjonslæraren gir eit valid svar på forskingsspørsmål 2. I utgangspunktet skulle ein Vg2- klasse delta i aksjonen, men på grunn av upårekna hendingar, måtte læraren trekkja seg frå studien. Dersom informantgrunnlaget hadde bestått av lærarar frå både vg1, vg2 og vg3, ville kanskje datamaterialet gitt eit noko betre grunnlag for å vurdere undervisningsopplegget. Eg vil likevel hevda at prosessen fram til aksjonen har vore grundig, og at resultatane difor kan brukast når ein skal drøfta VfL opp mot skriving i norskfaget.

I drøftingsdelen vil eg diskutera reliabilitet, validitet og etiske omsyn nærare, der eg blant anna vurderer eigen objektivitet og bias. Skal kvaliteten på både datamaterialet og refleksjonane rundt resultatane vera gyldige, er det naudsynt med eit kritisk blikk på eiga involvering i prosjektet.

3.4 Før aksjonen

Hausten 2022 utforma eg prosjektskissa for masteroppgåva mi. Eg bestemte meg tidleg for å forska på VfL og at aksjonsforskningsdesignet var eigna for å svara på problemstillinga. Vurdering i norskfaget er utfordrande, og eg har eit ønske om å finna gode metodar for at elevane skal utvikla skrivekompetansen sin. Det er tidkrevjande å rettleia elevane, og eg sit ikkje alltid igjen med ei kjensle av at vurderinga har ført til læring. VfL er, som vist i teoridelen, ein prosess, og eg vil utforska prinsippa nærare for sjå om desse kan vera til hjelp i vurderingsarbeidet. Eg har lese meg opp på feltet og funne ut at både opplæringslova og læreplanen har stort fokus på VfL. Vidare skisserer eg korleis eg har drive aksjonsforskninga framover.

3.4.1 Utvikling og utprøving

Vurderingsarbeidet i norsk skriftleg i eigen praksis har hatt for stort fokus på summative vurderingar. Karakterfokuserte elevar har, slik eg har opplevd det, dermed ikkje lært så mykje av vurderingsarbeidet som ønskjeleg. Eg starta difor med å sjå på dei fire viktigaste prinsippa i VfL (jf. kap. 2.1.4) som er nedfelt i opplæringslova (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 310).

Med utgangspunkt i prinsippa laga eg ein ny plan for undervisninga mi, noko aksjonsforskning legg opp til: «Actions researchers deliberately experiment with their own practice [...]» (Creswell & Guetterman, 2021, s. 648). Elevane skulle skriva eit intervju, og i prosessen fram til sjølve skrivinga fokuserte eg først på at elevane skal «forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10):

1. Introduksjon: Kva kjenneteiknar sjangeren?
2. Felles lesing av eit intervju, der eg kommenterte kjenneteikna undervegs
3. Elevane arbeidde i makkergrupper med å analysere eit intervju

Deretter jobba elevane med å utarbeida eigne spørsmål, før dei gjennomførte sjølve intervjuet. Skriveprosessen vart gjennomført med mogelegheit for å samarbeida med medelevar, og eg var tilgjengeleg for rettleiing gjennom heile prosessen, slik punkt d. i opplæringslova viser at ein skal (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

Elevane har krav på rettleiing om korleis dei kan jobba vidare (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10), og eg utvikla ein ny metode for dette. Eg meiner at lærarane må utnytta potensialet som ligg i at dei aller fleste elevar får til noko når dei skapar tekstar. Med utgangspunkt i vurderingskriteria leita eg difor etter gode døme i elevtekstane, det eg vidare vil kalla «gull». Eg fann «gull» hjå alle og laga eit undervisningsopplegg der eg presenterte «gullet» (vedlegg 1). Dette skulle visa elevane kva dei meistra (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

For å sikra at elevane fekk delta i vurdering av eige arbeid (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10), utarbeidde eg eit eigenvurderingsskjema som elevane skulle bruka for kvart kriterium eg viste «gull» frå (vedlegg 2). Elevane vurderte seg sjølv fortløpande. I etterkant av økta fekk elevane tid til å revidera eigen tekst før dei leverte eit nytt utkast. Eg las intervjuet, og elevane fekk ei kort skriftleg tilbakemelding med utgangspunkt i dei ulike kriteria for oppgåva.

I etterkant av prosessen svarte elevane på ei Forms-undersøking (vedlegg 3), der eg bad om tilbakemelding på undervisninga og læringsutbyttet. Dei fekk dermed reflektera over eiga læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Datamaterialet viste at elevane hadde utbytte av store delar av prosessen, men at dei lærte minst av arbeidet med å vurdere eigen tekst.

Sjølv brukte eg tid på å reflektera over korleis prosessen hadde vore. Creswell skriv at å forska på eigen praksis, handlar om å studera eigen praksis og:

reflect on what they have learned- a form of self-development – as well as what they can do to improve their educational practices. [...] In this reflection, action researchers weigh different solutions to their problems and learn from testing ideas (Creswell & Guetterman, 2021, s. 648)

Eg opplevde at opplegget var tidssparande; eg tok tida på «gulljakta» og på den skriftlege tilbakemeldinga, og slo fast at det var effektivt. Med dette bakteppet, både fornøgde elevar og opplagt lærar, presenterte eg funna for norskkollegaen min og inviterte hen til å vidareutvikla og testa ut ei revidert form av prosjektet.

Ifølgje Creswell er aksjonsforskning ein dynamisk prosess, der hovudideen er at ein bevegar seg fram og tilbake, mellom refleksjon, innsamling av data og aksjon. Det er ikkje ein lineær prosess (Creswell & Guetterman, 2021, s. 649). Difor ville eg, saman med kollegaen min, testa ut opplegget i ein ny klasse.

3.4.2 Pilotering av undervisningsopplegget

Aksjonsdesignet eignar seg for å involvera andre og legg opp til eit samarbeid. Det kan dreia seg om felles refleksjon over funna og om å hjelpa til med å samla inn data for å vidareutvikla ideen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 648). Eg var heldig og fekk min næraste norskkollega med på å vidareutvikla praksisen (nivå 2 i fig. 5). Hen fekk ei innføring i prosjektet og fekk sjå resultata frå undersøkinga. Vi drøfta dette og kom fram til at vi ville testa opplegget på det neste skriftlege arbeidet vi skulle i gang med.

På bakgrunn av drøftinga endra vi på eigenvurderinga, då det var denne som hadde lågast score på undersøkinga. I staden for at elevane skulle utarbeida målsetjingar på alle kriterium, fekk dei no velja ut to kriterium dei ville fokusera på i revisjonsfasen. Håpet var at dei då skulle få meir motivasjon til å revidera teksten, og at det skulle vera lettare for oss å sjå om dei hadde utvikla skrivekompetansen sin. I tillegg fokuserte vi i større grad på å «pakka ut» kompetansemåla, og å tydeleggjera kva tid denne kompetansen vil vera nyttig for dei.

I etterkant av piloteringa svarte elevane til kollegaen min på ei Forms-undersøking (vedlegg 4). I tillegg gjennomførte eg eit semistrukturert intervju av kollegaen for å få djupnekunnskap om kva som fungerte, og kva som eventuelt kunne endrast på til aksjonen som eg planla til våren. Resultatet av den kvantitative elevundersøkinga viste at elevane hadde hatt stort utbyte av vurderingsforma, og med utgangspunkt i deira tilbakemelding planla eg aksjonen.

3.4.3 Lærarinstruksen

Etter gjennomføringa i pilotklassen vart undervisningsopplegget revidert og vidareutvikla (nivå 3 i fig.5). Instruksen er utvikla med utgangspunkt i VfL- prinsippa som er presentert i teoridelen, og det er det sosiokulturelle læringssynet som ligg til grunn for dei fleste metodiske vala (vedlegg 6). Punkt 1 i ARG sine forskingsbaserte prinsipp er at VfL må implementerast i undervisningsplanlegginga (Broadfoot, P. et al., 2002), noko instruksen tek høgde for.

Vidare blir punkta i instruksen aksjonslæraren fekk, presentert. For kvar del i undervisningsopplegget argumenterer eg for vala ved å visa til teoridelen:

1. Gjennomgang av oppgåva: elevane skal i samarbeid med lærar analysere oppgåveteksten og konkretisere kva oppdraget går ut på.

Opplæringslova vektlegg at elevane skal vite kva som er venta av dei (jf. kap. 2.2.1), og VfL legg opp til at elevane skal ha ei felles forståing for kor dei skal (jf. kap. 2.3.1). I *Sirkelen for undervisning og læring* er det å avkoda oppgåva eitt av elementa i det å byggja kunnskap (jf. kap. 2.5.3.3) og er noko som kan utførast i førskrivefasen POS legg opp til (jf. kap. 2.5.3.1).

2. Arbeid med kriterium:

- Elevane jobbar først i grupper (10-15 min) med å utarbeida forslag til kva som bør vurderast. Svar i menti.com
- Felles samtale med utgangspunkt i desse
- Elevane skal i fellesskap bli einige om 3 - 5 kriterium

Elevinnvolvering er eit av kjerneelementa i VfL (jf. kap. 2.6.4). At elevane utviklar kriterium, er med på å skapa ei felles forståing for god kvalitet (jf. kap. 2.6.2). I tillegg vil elevmedverknad kunna føra til motivasjon, noko ARG sine forskingsbaserte VfL-prinsipp framhevar verdien av (jf. kap. 2.1.4). Både *Skrivetrekantens* «korleis skal eg skriva om dette?» (jf. kap. 2.5.4.4) og Black & Wiliam sitt første punkt i nøkkelprossane for å oppnå

læring (jf. kap. 2.3.1), vil eg hevda er gode argument for kriterieøkta. Også *Sirkelen for undervisning og læring* foreslår ei felles utarbeiding av vurderingskriterium (jf. kap. 2.5.3.3).

3. Lærar modellerer med utgangspunkt i kriteria:

- Lag eit undervisningsopplegg der du modellerer eitt og eitt av dei valde kriteria

For at elevane skal få ei forståing for kva dei ulike kriteria inneber, er det relevant at læraren viser gode døme, noko Derewianka og Jones (2016) trekkjer fram som viktig for å utvikla gode skriveeigenskapar. Modelleringsøkta bidreg til å gjera elevane til strategiske skivarar (jf. kap. 2.5.3.2) og fører til ei felles forståing for både måla og kriteria, som er punkt 7 i ARG sine prinsipp (Broadfoot et al., 2002).

4. Arbeid med modelltekstar:

- Elevane arbeider i grupper
- Elevane analyserer 1-2 modelltekstar med utgangspunkt i kriteria lærar nettopp har modellert
- Elevane får koma med forslag til måloppnåing
- Felles samtale rundt modelltekstane: kvifor denne vurderinga?

Modellering, som ein del av undervegsvurderinga, er eit bidrag for å nå eitt av kjerneelementa i skriftleg tekstskaping; at elevane skal få vurdere andre sine tekstar (jf. kap. 2.2.2). I tillegg kan økta føra til ei felles forståing for kor dei skal, noko både Ramaprasad (1983) sine nøkkelprossar og etablert forskning anerkjenner (William & Thompson, 2007, s. 14). Cole og Scribner (1983) legg vekt på å gi elevane rammer for skriving (jf. kap. 2.5.3.2) og arbeid med modelltekstar kan då vera eit bidrag. *Skrivetrekant* fokuserer på form (jf. kap. 2.5.4.5), og modelltekstar kan hjelpa med å forstå sjangeren dei skal skriva (teksten si form).

5. Skriveprosessen:

- Bør helst gjennomførast på ein fagdag fordi elevane skal kunna få hjelp av medelevar og lærar undervegs
- Elevane har lov til å hjelpa og gi respons til kvarandre
- Lærar skal vera rettleiar heile dagen
- Elevane leverer teksten før dei går for dagen

Rettleiing er ein del av undervegsvurderinga, og ARG framhevar at den må vera konstruktiv og handla om moglege forbetringar (Broadfoot et al., 2002). Skrivdagen legg opp til at

elevane skal få råd undervegs, noko som er eitt av dei forskingsbaserte og forskriftfesta prinsippa VfL baserer seg på (jf. kap. 2.3.2). For at rettleiinga på skrivedagen skal føra til læring, vil kommunikasjonen mellom lærar- elev, og elev-elev vera av betydning (jf. kap. 2.5.3.1), og å gi elevane mogelegheit for samhandling er eit bidrag til dette. I tillegg handlar skrivedagen om å følgja prinsippet om å skapa eit klasseroma som diskuterer tekst og skrivning (jf. kap. 2.5.3.2).

6. Utarbeiding av undervisningsopplegg i etterkant av skrivedagen:

- Lærar les raskt gjennom alle tekstane, utan å retta/kommentera
- Lag deretter ein PowerPoint med ein slide for kvart kriterium
- Start å leita etter «gull» i tekstane, ta eitt kriterium om gongen.
- Lim inn gode døme (2 – 4) for kvar slide i PowerPoint
- Kvar slide skal enda opp i ei refleksjonsoppgåva, der elevane skal samanlikna «gullet» med eigen tekst.

Eitt av prinsippa i VfL er at elevane skal få vita kva dei meistrar, og «gulljakta» er eit forsøk på å finna gode eksempel på dette. ARG vektlegg at VfL skal føra til motivasjon, dessutan at elevane sitt arbeid skal anerkjennast (Broadfoot et al., 2002). Black & Wiliam (1998) peikar på at tilbakemeldinga skal føra elevane framover, og ved å sjå gode elevdøme kan dette skje. At læraren utviklar eit undervisningsopplegg etter «gulljakta», handlar om at VfL- skal, som ARG (2002) påpeikar, implementerast i undervisningsplanlegginga. Å gi elevane rom for eigen refleksjon er noko både læreplanen i norsk (jf. kap. 2.2.2) og opplæringslova § 3- 10, vektlegg, og å samanlikna eigen tekst med «gullet» kan gi rom for dette.

7. Gjennomføring av undervisninga

- Lærar går først gjennom måla for økta som er å få skrivetips frå kvarandre og vurdere eigen tekst.
- Elevane finn fram eigen tekst og eigenvurderingsskjema
- Lærar jobbar med eitt kriterium om gongen, elevane får tid til å sjå over eigen tekst og vurdere seg sjølv fortløpande.
- Når dei har jobba med alle kriteria, skal elevane få tid til å velja ut to kriterium dei vil ha fokus på i revisjonsfasen. Valet dei gjer, skal skrivast inn i eigenvurderingsskjemaet.

VfL legg opp til at elevane må kjenna til måla for opplæringa, som i dette tilfellet er å få skrivetips og høve til å vurdera eigen tekst. Å gi elevane konstruktiv rettleiing om moglege forbetringar er eitt av momenta ARG framhevar (Broadfoot et al., 2002). Opplæringslova slår fast at elevane skal få høve til å vurdera eige arbeid (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 310), i tillegg til at dei skal oppleva at læraren legg til rette for elevmedverknad (jf. kap. 2.6.4).

At elevane får velja fokus, gir dei høve til å påverka kva dei skal få tilbakemelding på.

8. Revisjonsfase

- Elevane får ei dobbeløkt til å revidera eigen tekst med utgangspunkt i vala dei har gjort.
- Lærar er framleis rettleiar, og elevane kan få hjelp.

Formativ vurdering legg opp til at ein skal kunna revidera arbeidet med utgangspunkt i rettleiinga ein har fått (jf. kap. 2.5.4). Førre økt gav elevane kunnskap om kva som kunne vidareutviklast i eigen tekst, og målet med den økta var at elevane skulle endra på det dei hadde bestemt seg for å jobba med. At læraren skal vera tilgjengeleg for rettleiing, handlar om at elevane er midt i eit skuleår og at den endelege tilbakemeldinga skal vera formativ. Vi er ikkje ute etter å setja ein dom på ferdig tekst, men å gi elevane tilbakemeldingar som dei kan dra nytte av i vidare skrivearbeid i norskfaget.

9. Etterarbeid for lærar:

- Lærar vurderer tekstane med utgangspunkt i elevane sitt fokusområde
- Elevane får ei skriftleg tilbakemelding som fokuserer på deira val, medan dei andre kriterier får berre ein kort kommentar.

Sjølv om hovudfokus i masterprosjektet er å utvikla ein praksis som er meir i tråd med VfL, og som gir betre læringsutbytte for elevane, er lærarperspektivet interessant. Ein lærar brukar timevis på elevtekstar, og dette arbeidet bør stå i stil med nytteverdien for elevane. Når læraren berre skal fokusera på å gi tilbakemelding på gitte kriterium, vil det kunna føra til at arbeidet blir meir effektivt, då ein veit kva ein er på «jakt» etter. Det å samanlikna første og andre utkast med utgangspunkt i det eleven ønskjer å forbetra, gjer det kanskje lettare å sjå om det har skjedd ei utvikling. Tilbakemeldinga til eleven kan difor gjerast konkret opp mot desse funna.

10. Tilleggsinformasjon

Ta tida på punkt 6. og punkt 9.

For å måla læringsutbytte opp mot tida ein brukar på vurderingsarbeidet, ville eg at læraren skulle ta tida på dei øktene hen las elevtekstar og laga undervisningsopplegget til «gulløkta»

3.4.4 Involvering av medarbeidarar

Eg fekk presentera prosjektet mitt på eit avdelingsmøte for norsklærarane og inviterte kollegaer til å delta i aksjonen som skulle gjennomførast våren 2023 (nivå 3 i fig.5). To lærarar melde seg, men dessverre måtte den eine læraren gi seg undervegs i aksjonen.

Ser ein til Creswell skal ein aksjonsforskar stadig bevega seg, men likevel enda opp med ein planlagt aksjon. Korleis ein løyser dette, er det ikkje eit fasitsvar på (Creswell & Guetterman, 2021, s. 649). Eg løyste det med å laga ein undervisningsinstruks som aksjonslæraren fekk ansvar for å gjennomføra. Men i forkant av dette var også dei andre kollegaene på skulen til god hjelp. Skulen eg jobbar ved gav oss moglegheit til å velja utviklingsarbeid skuleåret 2022/23. Fleire valde då VfL, noko som har ført til mange gode innspel og diskusjonar frå medarbeidarane mine gjennom heile forskingsprosessen. Gruppa har prøvd ut fleire vurderingsmetodar og delt erfaringar, og eg har fått anledning til å presentera arbeidet med masteprojektet, noko aksjonsforskningsdesignet legg opp til at ein skal (Creswell & Guetterman, 2021, s. 649). Dermed har vi som skule vore i ein prosess heile skuleåret, der vi har bevegde oss att og fram for å løysa utfordringa med vurderingsarbeid.

Studiet eg tar er erfaringsbasert, og det at så mange har involvert seg i VfL på eigen arbeidsstad, har ført til at eg har fått teke del i mange ulike erfaringar. Aksjonsforskarar skal reflektera over eigen praksis for å forbetra denne, og i følgje Creswell er det å jobba i team eit viktig metodegrep (Creswell & Guetterman, 2021, s. 643).

3.5 Under aksjonen

3.5.1 Forarbeid med aksjonslærer og aksjonsklasse

Eg brukte ein time saman med læraren, der vi gjekk gjennom alle punkta i instruksjonen for å avklara og oppklara eventuelle misforståingar. Før læraren starta undervisningsopplegget, informerte eg elevane om prosjektet og at det var frivillig å svara på undersøkingane (nivå 4 i fig. 5). Dei fekk utdelt informasjonen skriftleg (vedlegg 7), og alle elevane skreiv under på samtykke om å delta. I etterkant av dette svara elevane på ei Forms-undersøking, som har til hensikt å gi svar på forskingsspørsmål 1: *Korleis opplever elevane ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VfL?*

3.5.2 Lærarane

Lærarane som sa ja til å delta, underviser i norsk på Vg2 og Vg3 (studiespesialisierende). Vg2- klassen består av 25 elevar, medan Vg3- klassen har 28 elevar. Sidan eg hadde gått gjennom instruksjonen saman med lærarane, der dei fekk høve til å stilla oppklarande spørsmål, var tanken min at dei skulle gjennomføra aksjonen mest mogeleg sjølvstendig. Dette valet var basert på at eg i minst mogeleg grad skulle påverka prosessen.

Den eine læraren måtte dessverre trekkja seg frå prosjektet, då hen ikkje hadde tid til å gjennomføra alle punkta i instruksjonen. Eg vurderte at det då ville vera betre å gjennomføra berre med den eine klassen, dette for å sikra god validitet.

I løpet av dei fire vekene aksjonen varte, tok aksjonslæraren kontakt med meg ved tre høve. Dette gjorde hen for å sikra seg at hen hadde oppfatta instruksjonen rett. Utanom dette var læraren sjølvstendig gjennom heile aksjonen, og eg hadde ikkje innverknad på gjennomføringa.

3.6 Etter aksjonen

3.6.1 Aksjonen: avslutning

Aksjonen i Vg3-klassen gjekk som planlagt. Etter at siste punkt var gjennomført, inviterte eg meg sjølv inn for å avslutta prosjektet med ei kvantitativ spørjeundersøking (nivå 5 i fig.5) for å få svar på forskingsspørsmål 1 (vedlegg 8): *Korleis opplever elevane ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VFL?*

Elevane vart informert om at det var frivillig å svara. Deretter gjekk eg, saman med aksjonslæraren, gjennom informasjonsdelen i undersøkinga for å sikra at elevane forstod alle spørsmåla. I tillegg vart dei oppmoda om å vera ærlege og ikkje svara ut i frå kva dei eventuelt trudde vi håpa på. Vidare fekk dei beskjed om å sjekka ut om det var ord eller spørsmål dei ikkje forstod. Eg vart spurd om kva ordet revisjonskompetanse tyder. Dette oppklara eg ved å fortelja at det handlar om å sjå gjennom teksten; granska den og kontrollera at ein har gjort det oppgåva bad om, for deretter å gjera om på teksten dersom det kjem fram feil og manglar. Kompetanse har ein når ein både ser og får til å endra teksten ut i frå tilbakemeldingar ein får.

Dessverre var det ein del sjuke elevar denne dagen, og eg fekk inn 19 svar. Læraren gjennomførte undersøkinga med dei resterande elevane veka etter. Eg var av omsyn til personvern ikkje med under denne gjennomføringa. Å vera til stades med berre 9 elevar kunne ført til at eg kunne identifisera deltakarane sine svar.

Aksjonen vart avslutta med at eg gjennomførte eit semistrukturert djupneintervju av læraren (nivå 5 i fig. 5), for å søkja svar på forskingsspørsmål 2 (vedlegg 9): *Korleis opplever læraren ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VfL?*

4 Resultat

I dette kapittelet vert empirien studien byggjer på, analysert. Første del av kapittelet har til hensikt å gi svar på forskingsspørsmål og datamaterialet består av ei kvantitativ undersøking.

Andre del skal gi svar på forskingsspørsmål 2, kor den kvalitative undersøkinga blir analysert.

4.1. Resultat spørjeundersøkinga: elevane

Den kvantitative undersøkinga har til hensikt å svara på forskingsspørsmål 1: *Korleis opplever elevane ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VfL?*

Av 28 elevar, er det 26 som har gjennomført undersøkinga (to sjuke). Elevane blei bedt om å rangera etter tal frå 1-5, der det for kvart spørsmål vart presisert kva 1 og 5 står for. Spørsmåla dei svarer på, er utarbeidd utifrå kvar del av lærarinstruksen (jf. kap. 3.2.3)

4.1.1 Oppgåvebestillinga

Hensikta med å la elevane vurdere i kor stor grad dei opplever å forstå oppgåvebestillinga, er å sjå om elevane har hatt utbyte av første del av undervisningsopplegget: *elevane skal i samarbeid med lærar analysera oppgåveteksten og konkretisera kva oppdraget går ut på.*

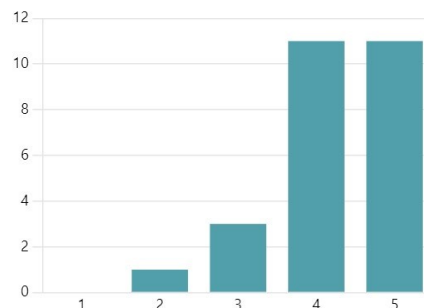
Dette vil gi svar på korleis denne delen av VfL-prosessen fungerte for gruppa,

2. Vurder i kva grad du forstod oppgåvebestillinga, der 1 står for "eg forstod ikkje oppgåva" og 5 står for "det var veldig tydeleg for meg kva oppgåva bad meg om" (0 point)

[More Details](#)

[Insights](#)

4.23
Average Rating



Tabell 1: oppgåvebestillinga

Elevane rangerte si forståing på ein skala frå 1-5, der 1 står for «eg forstod ikkje oppgåva» og 5 for «det var veldig tydeleg for meg kva oppgåva bad om». Tabellen viser at det var ulik grad av forståing, men hovudvekta av elevar ligg på dei to øvste nivåa. Av 26 elevar er det ingen som ikkje forstod oppgåva, medan ein elev gav 2. Tre av elevane vurderer på nivå 3. Den største delen av klassen, 22 elevar, svarer at dei har forstått oppgåva, der halvparten av desse meiner at oppgåvabestillinga er veldig tydeleg. Resultatet viser at eit stort fleirtalet forstod oppgåva.

Eleven som kryssa av på 2, har sannsynlegvis ei oppleving av at oppgåveteksten er vanskeleg, men sidan hen ikkje kryssa av på nivå 1, kan det argumenterast for at eleven med ekstra støtte og hjelp, kunne blitt i stand til å forstå oppgåva. Det same kan seiast for elevane som kryssa av på nivå 3, som med ei moderat forståing truleg ville nytt godt av ekstra tid og støtte frå læraren.

4.1.2 Vurderingskriterium

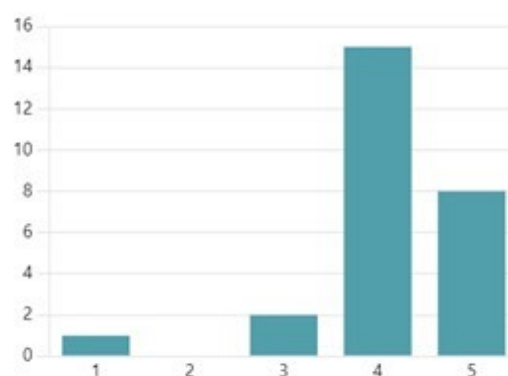
For å måla elevane sitt utbyte av å laga og bestemma vurderingskriterium til skriveoppgåva, skulle elevane rangera dette på ein skala frå 1-5. I tabell 2 står 1 for «ikkje noko utbyte» og 5 står for «svært stort utbyte».

3. Vurder utbyttet du hadde av å vera med på å laga og bestemma vurderingskriteria. 1= ikkje noko utbyte , 5 = svært stort utbyte. (0 point)

[More Details](#)

[Insights](#)

4.12
Average Rating



Tabell 2: vurderingskriterium

Av 26 svar, hadde ein elev ikkje noko utbyte, to elevar hadde det eg vil karakterisera som moderat utbyte, medan femten elevar la seg på nivå 4. Det betyr at desse elevane opplevde økta som nyttig. Åtte elevar hevdar dei hadde svært stort utbyte av dette arbeidet.

89% av elevane hadde altså utbyte av å få utvikla eit gitt antal vurderingskriterium, først i grupper, deretter i fellesskap. Det kan tenkjast at eleven som kryssa av på ikkje noko utbyte, er den same eleven som ikkje forstod oppgåvebestillinga (spørsmål 2). Å sjå føre seg viktige elementa i ei skriveoppgåva ein ikkje forstår, vil vera vanskeleg. Det same kan gjelda for elevane som sa at dei hadde moderat utbyte av å utvikla vurderingskriterium. Dersom ein legg dette til grunn, vil det vera eit godt argument for å bruka god tid på å få alle elevane til å forstå kva skriveoppgåva bed om.

4.1.3 Modellering

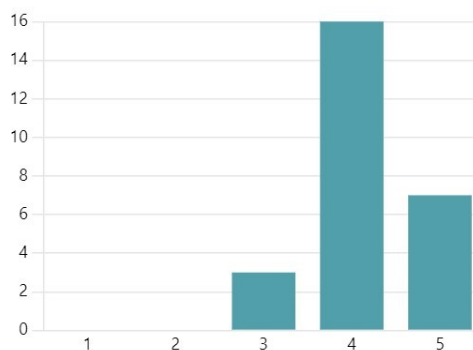
For å måla om elevane hadde utbyte av modelleringsøkta, der læraren viste modellar for korleis elevane kunne jobba rundt kvart kriterium, vurderte elevane utbyte på ein skala frå 1-5. 1 står for «ikkje nyttig», medan 5 står for «svært nyttig».

4. Læraren modellerte alle kriteria. Vurder kor nyttig det var for deg. 1= ikkje nyttig 5= svært nyttig (0 point)

[More Details](#)

[Insights](#)

4.15
Average Rating



Tabell 3: Modellering

Som vist i tabell 3, er det ingen elevar som ikkje opplever ei viss grad av nytte. Tre elevar vurderte økta til 3 og hadde truleg moderat utbyte. Dersom ein samanliknar svara med dei to førre tabellane, ser ein at resultatet samsvarar. Mellom 2- 4 elevar har ikkje forstått oppgåva, ikkje hatt særleg utbyte av å jobba fram kriterium og heller ikkje hatt nytte av læraren si modelleringsøkt. Ein kan ikkje slå fast at dette er dei same elevane, men det er heller ikkje utenkjeleg.

I ein klasse på 26 elevar, kan ein ikkje forventa at alle elevane responderer likt på det same opplegget. Det er difor ekstra viktig å leggja til rette for individuell rettleiing undervegs. Når

tre elevar har moderat nytte av modelleringsøkta, kan det tolkast som at det er eit behov for ytterlegare forklaringar og meir tid. I planen til aksjonslæraren går det fram at elevane på ei veke skulle gjennomføra punkt 1- 4 i instruksen, noko som vil vera mykje å ta inn for elevar som treng tid til å prosessera nytt lærestoff (vedlegg 10).

At fleirtalet av elevane fann modelleringsøkta nyttig og verdifull, der sju elevar opplevde undervisninga som «svært nyttig», betyr at modelleringa gav desse elevane svært god forståing for kvart enkelt kriterium. Dette resultatet kan henga saman med at omtrent same prosentdel opplevde å forstå oppgåva, og hadde utbyte av å utforma kriterium. Dersom ein går ut frå at det er dei same elevane, kan ei slå fast at ei stort fleirtal av klassen heng godt med i VfL- prosessen så langt.

4.1.4 Modelltekstar

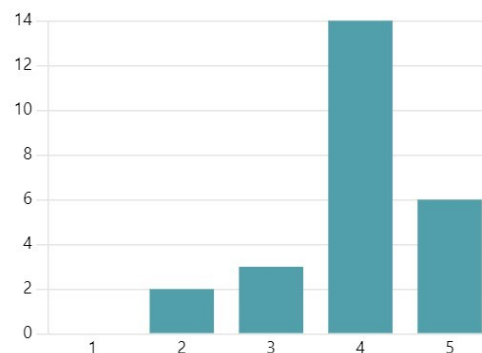
Sidan læreplanverket i norskfaget (jf. kap. 2.2.2) presiserer at elevane skal få høve til å vurdera andre sine tekstar, var dette med som eit eige punkt i instruksen til aksjonslæraren. Elevane sitt oppdrag var å analysera og vurdera modelltekstar, med utgangspunkt i vurderingskriteria dei sjølv hadde utvikla. For å måla nytten av dette arbeidet svara elevane på i kor stor grad arbeidet var med på å gjera dei medvitne på kva som skal til for å få høg, middels eller låg måloppnåing når dei skriv denne sjangeren. Nivå 1 betyr «det var ikkje nyttig i det heile», medan 5 vil seia at «det var svært nyttig».

5. Før de starta skrivinga, vurderte de andre elevtekstar. Vurderinga gjorde de med utgangspunkt i kriteria de hadde utarbeidd. I kor stor grad var dette arbeidet med på å gjera deg medviten på kva som skal til for å oppnå høg, middels og låg måloppnåing? 1= det var ikkje nyttig i det heile 5= det var svært nyttig (0 point)

[More Details](#)

 Insights

3.96
Average Rating



Tabell 4: Analyse og vurdering av modelltekstar

Som det kjem fram i tabell 4, er gjennomsnittsscoren lågare på denne økta, enn på dei tre føregåande. Ingen elevar har kryssa av på nivå 1, men to elevar har oppgitt nivå 2. Tre elevar har gitt økta nivå 3, fjorten nivå 4 og seks elevar har svara at økta var svært nyttig. At to elevar hadde lite nytte av aktiviteten, kan henga saman med korleis dei har forstått oppgåvebestillinga og bruken av dei ulike kriterier. Dette samsvarar i så fall med resultatane i tabell 1, 2 og 3, som viser at mellom 12 - 16% har hatt moderat eller lite utbytte av undervisninga til no i prosessen.

Generelt kan ein likevel seia at resultatet viser at aktiviteten har fungert, då 80% av elevane svarar at økta var nyttig eller svært nyttig.

4.1.5 Rettleiing

Å gi elevane mogelegheit for å få respons undervegs i skriveprosessen er eit viktig prinsipp i VFL. Opplæringslova slår i forskrift til opplæringslova fast at elevane har krav på rettleiing, og også eitt av ARG sine forskingsbaserte prinsipp handlar om verdien av konstruktiv rettleiing undervegs i læringsprosessen (jf. kap. 2.1.4). Det var difor presisert i instruksjonen til aksjonslæraren at læraren skulle vera tilgjengeleg for rettleiing gjennom heile skriveprosessen (jf. kap. 3.3.4).

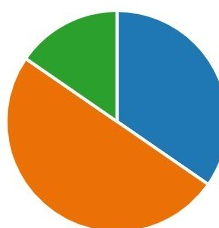
For å måla om elevane nytta seg av lærarrettleiing fekk dei spørsmål om dette i undersøkinga. Svaralternativa var «ja», «nei» eller «hugsar ikkje». Tabell 5 illustrerer resultatet ved hjelp av eit kakediagram.

6. I skrivefasen hadde du lov til å be om rettleiing frå læraren din. Nyttå du deg av denne moglegheita? (0 point)

[More Details](#)

[Insights](#)

● Ja	9
● Nei	13
● Hugsar ikkje	4



Tabell 5: Rettleiing

Av 26 elevar er det fire som ikkje hugsar om dei nytta seg av rettleiingstilbodet. Tretten elevar har ikkje nytta seg av lærarrettleiing, medan ni elevar takka ja til tilbodet. Resultatet viser dermed at 50 % av elevane ikkje brukte læraren som ein ressurs undervegs i skrivearbeidet, noko som indikerer ei stor gruppe sjølvstendige elevar. Men ein bør analysere dette i

samanheng med neste spørsmål i undersøkinga, som handlar om samarbeid. Der kjem det fram at mange elevar ser nytten av å samarbeida.

4.1.6 Samarbeid

I løpet av skriveprosessen hadde elevane lov til å hjelpa og gi respons til kvarandre (jf. kap. 3.3.4). I kapittelet som drøftar ulike læringssyn, vert den sosiokulturelle læringsteorien trekt fram som fundament for VfL (jf. kap. 2.5.3), der fellesskapet er sentralt. I instruksen blir det difor presisert at «elevane har lov til å hjelpa og gi respons til kvarandre» (jf. kap. 3.3.4).

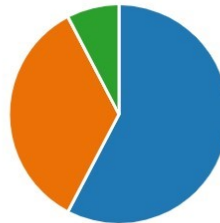
Elevane svara på om dei nytta seg av elevsamarbeid i skriveprosessen, og svarkategoriene var «ja», «nei» eller «hugsar ikkje».

7. I skrivefasen hadde du lov til å samarbeida med medelevar. Gjorde du det? (0 point)

[More Details](#)

[Insights](#)

● Ja	15
● Nei	9
● Hugsar ikkje	2



Tabell 6: samarbeid

Som illustrasjonen i tabell 6 viser, var det i alt femten elevar som samarbeidde med andre elevar i løpet av skriveprosessen. Ni elevar arbeidde utan elevstøtte, medan to elevar ikkje hugsar dette.

Dersom ein samanliknar tabell 5 og 6, kan det tenkjast at dei elevane som fekk hjelp og rettleiing av læraren, ikkje nytta seg av elevsamarbeid. Medan elevane som samarbeidde seg i mellom, ikkje hadde behov for støtte frå læraren. Det er likevel ikkje sikkert at dette stemmer, då elevar som ber om rettleiing frå læraren gjerne er ambisiøse, og dermed også nyttar seg av andre moglege hjelpemiddel som til dømes elevsamarbeid.

4.1.7 Felles tilbakemelding

Aksjonslæraren gjennomførte ei undervisningsøkt, der elevane sitt «gull» vart vist fram (jf. kap. 3.3.4). Tanken med økta var, blant anna, at ho skulle bidra til å gi elevane ei konstruktiv tilbakemelding om moglege forbetringar, noko ARG vektlegg som eit viktig prinsipp i VfL (jf. kap. 2.1.4). Elevane svara på om dei fann denne delen av vurderingsprosessen nyttig, ved at den gav dei ei betre forståing for kva dei sjølv hadde fått til, og kva dei burde jobba vidare

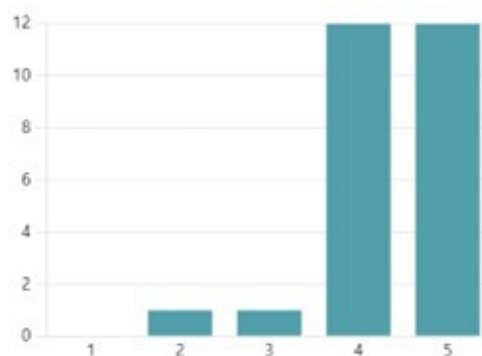
med i revisjonsfasen. Nivå 1 betyr «eg blei ikkje klokare av denne økta», medan 5 betyr «det var svært nyttig å sjå korleis andre elevar hadde løyst oppgåva».

8. Læraren gav dykk ei felles tilbakemelding der han viste fram gode elevdøme. I kva grad vil du seia at (0 denne økta gav deg ei betre forståing for kva du sjølv hadde fått til, og kva du burde jobba vidare med i revisjonsfasen? 1= eg blei ikkje klokare av denne økta, 5= det var svært nyttig å sjå korleis andre elevar hadde løyst oppgåva point)

[More Details](#)

[Insights](#)

4.35
Average Rating



Tabell 7: «Elevgull»

Tabell 7 viser at ein elev scora økta til nivå 2 og ein til 3. Tolv elevar kryssa av på nivå 4 og like mange på nivå 5. Resultatet frå denne delen av vurderingsprosessen, viser at økta var nyttig eller svært nyttig for 92% av elevane, og er med det den delen av undervisningsopplegget som ser ut til å ha vore mest vellykka. Svaret viser dermed at desse elevane fann det nyttig å sjå korleis andre elevar løyste oppgåva, og at den nye kunnskapen gjorde dei betre i stand til å kunna revidera eigen tekst.

4.1.8 Eigenvurdering

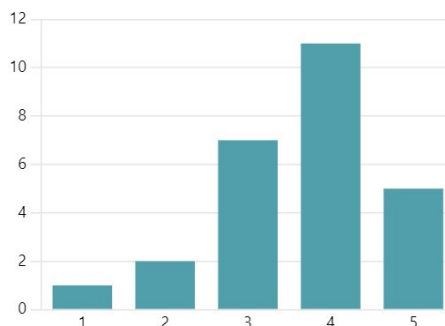
§ 3 - 10 i opplæringslova, punkt 9 i ARG sine forskingbaserte prinsipp, Kunnskapsløftet og Black & William slår fast at elevane skal delta i vurdering av eige arbeid (jf. kap. 2.1.4, 2.2.2, 2.3.2). I undervisningsøkta der «gullet» vart presentert, gjennomførte elevane eigenvurdering fortløpande for kvart av kriteria læraren viste «gull» frå (jf. kap. 3.3.4). Elevane plukka ut to av kriteria dei ville fokusera på i revisjonsfasen. Elevane svara på om dei hadde utbyte av økta, der nivå 1 betyr «eg hadde ikkje utbyte av dette», og 5 «dette var svært nyttig for meg».

9. Undervegs i undervisningsopplegget skulle de jobba med å vurdere eigen tekst. De plukka ut to kriterium de ville fokusera på i revisjonsfasen. Vurder ditt utbytte av å jobba med eigenvurderinga. (0 point)
1= eg hadde ikkje utbytte av dette, 5= dette var svært nyttig for meg

[More Details](#)

[Insights](#)

3.65
Average Rating



Tabell 8: Eigenvurdering

Tabell 8 viser at gjennomsnittsscoren var på 3.65, noko som betyr at denne delen av undervisningsopplegget fekk lågast score. Dette samsvarar med resultatet frå pilotklassen (vedlegg 5), og viser at endringane eg gjorde med bakgrunn i dette resultatet, ikkje førte til nemneverdig betring.

Ein elev skårar opplegget til 1, to elevar til 2, sju elevar til 3. Det betyr at 39% av elevgruppa hadde moderat eller lite utbytte av eigenvurderinga. Elleve elevar legg seg på nivå 4 og fem på nivå 5. 61 % av klassen hadde dermed godt eller svært godt utbytte av å vurdere seg sjølv, noko som betyr at for fleirtalet av klassen var det eit verdifullt arbeid.

4.1.9 Revisjonsfasen

Skriving er ein av dei grunnleggjande dugleikane, og læreplanen presiserer at omarbeiding inngår i dette (jf. kap. 2.6.1). I instruksen blei aksjonslæraren bedt om å setja av tid til ei dobbeløkt med revisjonsarbeid. Denne økta kom i etterkant av «gullpresentasjonen» og eigenvurderinga (jf. kap. 3.3.4).

Elevane skulle svara på korleis dei brukte økta. Eg var nysgjerrig på om dei fokuserte på kriterium frå eigenvurderinga. Elevane kunne velja mellom følgjande svaralternativ: i revisjonsfasen «fokuserte eg berre på å jobba med dei to kriterium eg hadde bestemt meg for», «fokuserte eg på alle kriterium», «fokuserte eg ikkje på noko bestemt» eller «endra eg ikkje på noko». Resultatet blir framstilt i kakediagrammet i tabell 9.

10. I revisjonsfasen: (0 point)

[More Details](#)

[Insights](#)

● fokuserte eg berre på å jobba m...	2
● fokuserte eg på alle kriteria	20
● fokuserte eg ikkje på noko best...	3
● endra eg ikkje på noko	1



Tabell 9: Revisjonsfasen

Tjue elevar svarta at dei fokuserte på alle kriteria, to elevar fokuserte på kriteria dei valde ut i eigenvurderinga, tre elevar fokuserte ikkje på noko spesielt, medan ein elev svarta at hen ikkje endra på noko. Resultatet viser at å velja ut to kriterium å jobba med i revisjonsfasen, som var ein del av instruksjen, ikkje har fungert. 77% har sett vekk i frå denne delen, noko som er eit interessant funn. I tillegg er det verdt å framheva at det berre er ein elev som ikkje reviderte teksten sin.

4.1.10 Tilbakemelding

Vurderingsprosessen vart avslutta med at aksjonslæraren vurderte og gav ei skriftleg tilbakemelding til kvar enkelt elev. Fokuset skulle vera på dei to kriteria elevane bad om tilbakemelding på i eigenvurderinga (jf. kap. 3.1.4). § 3-10 i opplæringslova seier at elevane skal få vita kva dei meistrar, ARG vektlegg vurderingsverdien av å anerkjenna elevarbeidet (jf. kap. 3.1.4) og § 3-12 framhevar retten til ei summativ sluttvurdering (jf. kap. 2.2.1). I tillegg var eitt av dei fire forskingsbaserte og forskriftsfesta prinsippa, at elevane skal få tilbakemeldingar som fortel om kvaliteten på arbeidet (jf. kap. 2.3.2), bakteppe for dette arbeidet.

I undersøkinga svarta elevane på i kva grad dei opplevde at vurderinga førte til læringsutbyte, der 1 står for «ikkje noko utbyte» og 5 for «svært stort læringsutbyte».

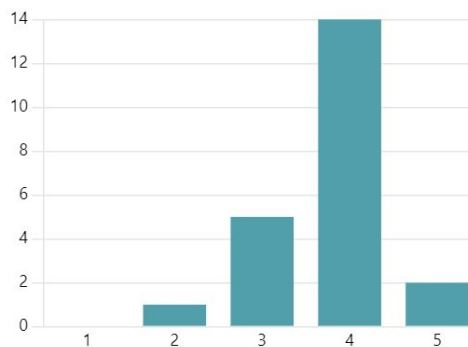
11. Du fekk tilbakemelding på dei kriteria du hadde bestemt deg for å fokusera på. Vurder ditt læringsutbytte av vurderinga. 1= ikkje noko utbytte, 5= svært stort læringsutbytte

(0 point)

[More Details](#)

[Insights](#)

3.77
Average Rating



Tabell 10: Tilbakemelding

Tabell 10 viser at ingen elevar kryssa av for 1, ein elev la seg på nivå 2, fem elevar på nivå 3, fjorten på nivå 4 og to elevar på nivå 5. Resultatet viser at 73% av elevgruppa fekk ei tilbakemelding som var forståeleg og som førte til ytterlegare læringsutbytte, medan 27 % hadde moderat eller lite utbytte av responsen læraren gav. Det er verdt å merka at nest etter arbeidet med eigenvurderinga, som fekk dårlegast score, kjem den skriftlege tilbakemeldinga frå læraren.

4.1.11 Heilskapsvurdering

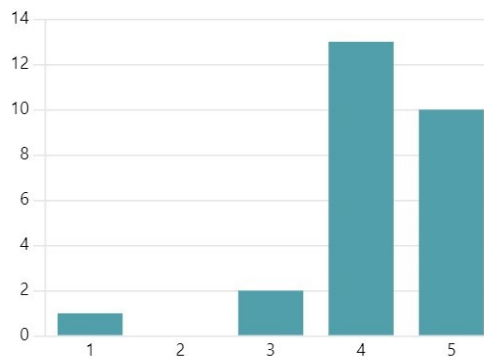
Elevane vart bedt om å vurdera heile undervisningsopplegget under eitt. På ein skala frå 1-5, der 1 stod for «lite vellykka» og 5 for «svært vellykka» rangerte klassen aksjonen.

1. Vurder heile opplegget på ein skala frå 1-5, der 1 står for lite vellykka og 5 står for svært vellykka (0 point)

[More Details](#)

[Insights](#)

4.19
Average Rating



Tabell 11: Heilskapsvurdering

Tabell 11 viser at ein elev opplevde aksjonen som lite vellykka, to elevar kryssa av på nivå 3, tretten på nivå 4 og ti på nivå 5. Resultatet viser dermed at 50 % av elevane vurderer at undervisningsopplegget har vore vellykka, og 38% har valt å kryssa av på at det var svært vellykka. Sett under eitt betyr det dette at 88% av elevgruppa, har hatt godt utbytte undervisningsopplegget aksjonslæraren gjennomførte i klassen.

4.1.12 Eleverfaringar

Opne svarkategoriar i kvantitative spørjeundersøkingar kan vera nyttig (jf. kap. 3.4.4) og var noko eg brukte for å få djupare svar på elevane sine erfaringar med aksjonen. Spørsmål 13 i spørjeundersøkinga var som følgjer: «Dine erfaringar er viktige, og det er fint om du kan ta deg tid til å gi ei skriftleg tilbakemelding på korleis du har opplevd skriveprosessen frå start til slutt. Kva likte du? Kva kunne du tenkt deg å endra?» (vedlegg 8).

23 elevar tok seg tid til å svara på spørsmåla, noko som tilsvara 88,46% av elevgruppa. I det følgjande vil eg først trekkja fram kor mange som kom med endringsforslag, for deretter ved hjelp av elevsitat, visa forslaga. Vidare summerer eg opp antal elevar som skriv om kva dei likte, samt kva dei framhevar som positivt.

4.1.12.1 Erfaringar og endringsforslag

Seks elevar kom med konstruktive tilbakemeldingar på kva som kunne vore endra på i aksjonen, der tre av desse handlar om tidsperspektivet:

Elev 1: «Sku kanskje hatt litt bedre tid [...]»

Elev 2: «[...] men kunne trengt litt mer tid på oppgava».

Elev 3: «Vi fekk jo litt dårlig tid kanskje på første utkast så viss eg skulle ha endra noko så hadde det vert at vi fekk litt lenger tid på å skrive første utkast».

Dei tre resterande endringsforslaga var av ulik karakter, der ein elev kunne tenkt seg betre forklaring på heile undervisningsopplegget, ein hadde tekniske problem som gjorde at hen ikkje fekk tilbakemelding, og den siste eleven vurderte at det ikkje var lurt med ei ferieveke midt i prosjektet. Eleven som ikkje fekk tilbakemelding, kunne difor ikkje gi eit korrekt svar på den delen av spørjeundersøkinga (jf. tabell 10)

4.1.12.2 Positive eleverfaringar ved aksjonen

Av 23 elevsvar på dei opne spørsmåla handlar 18 om at elevane likte undervisningsopplegget (vedlegg 8). Det er ulike forklaringar på kvifor elevane var nøgde, noko som blir framstilt ved eit utval elevsitat:

Åtte elevar legg vekt på at å få vera med på å bestemma kriteriana, var positivt. Ein elev skriv følgjande om dette: «Til slutt så likte eg veldig godt at vi fekk vere med på å bestemme kriteriana, og det gjorde at eg fekk meir motivasjon til arbeid.» Fem elevar trekkjer fram revisjonsfasen som nyttig og ein elev skriv at «Eg syns denna skriveprosessen var ekstremt god, fordi vi fekk mulighet til å gå tilbake i revisjonsfasen og sjå kva vi måtte forbetre [...]».

Seks elevar meiner at det at læraren modellerte på ulikt vis, var med på å gjera opplegget bra, der to av elevane trekkjer fram «gulløkta» som positiv. Dei skriv at: «Eg likte at eg kunne sjå eksempel på gode tekstar/gull etter eg hadde levert inn min tekst. For å så sjå på min tekst og endre på den» og «ekstremt nyttig å sjå "gull" som inspirasjon».

Sju elevar framhevar heile skriveprosessen som positiv, der dette elevsitatet representerer essensen: «Eg likte denne skriveprosessen. Likte korleis læraren var med oss gjennom heile prosessen, gav oss døme og hjelp. Tidlegare i enkelte fag er det ofte slik at vi får ei oppgave og svarar på den, så vil sei denne skriveprosessen vi har hatt no var mykje meir lærerik».

Elevsitata samsvarar godt med resultatata frå resten av spørjeundersøkinga. Både at elevane fekk jobba med å utvikla kriterium, at læraren modellerte desse og «gulløkta» fekk høg score, der alle hadde eit gjennomsnitt på over 4. Dei opne svara passar saman med heilskapsvurderinga, som hadde ein gjennomsnittsscore på 4.12.

4.2 Resultat intervju

Det kvalitative datamaterialet, intervjuet av aksjonslæraren, har til hensikt å gi svar på forskingsspørsmål 2 (vedlegg 9): *Korleis opplever læraren ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VfL?*

Resultatet blir analysert ut i frå følgjande kategoriar: positive erfaringar, arbeid med kriterium, modellering, læringsutbyte, tidsperspektiv, VfL, endringsforslag og heilskapsvurdering av aksjonen.

4.2.1 Positive erfaringar

I intervjuet fekk aksjonslæraren følgjande spørsmål om positive erfaringar ved aksjonen:

«Kva vil du trekkja fram som spesielt positivt?»

Aksjonslæraren fann glede i «gulljakta»: «før har eg kanskje velt ut ein elevtekst som har vore eit godt svar, og spurt om å få låna den som eksempel på korleis oppgåva kan løysast. Men eg synst det var gøyare å finna gull i frå alle». Læraren ser verdien å finna noko positivt hos alle elevane.

Engasjerte og fokuserte elevar gjennom heile prosessen blir og vektlagt som ei god erfaring frå aksjonen: «I tillegg var det godt engasjement i klassen, dei var på i heile prosessen».

Aksjonslæraren meiner at det å gi elevane valfridom, hadde god effekt: «[...] eg ville ikkje tvinga alle til å sitja i klasserommet. Så ein del sat blant anna på biblioteket [...]. Hen opplevde at elevane likevel jobba med det dei skulle: «Men når eg gjekk rundt, så såg eg at dei jobba med oppgåvene, og det er ikkje alltid eg opplever det».

Å gi elevane fortløpande tilbakemeldingar, blant anna ved hjelp av «gulløkta», blir og trekt fram: «[...] men og at dei fekk så fokus på kva dei kunne og kva dei kunne bli betre på sjølv, i staden for at eg kommenterte det i ein slags summativ vurdering etterpå, så var det ein del av prosessen undervegs». I tillegg opplevde aksjonslæraren at elevane fekk velja kva dei ville ha tilbakemelding på, som positivt: «[...] Og at dei skriv dette ned, og får tilbakemelding på det dei sjølv vel ut, trur eg er positivt og har ein stor verdi».

«Gulljakta», engasjement, fokus, valfridom, å gi elevane undervegsvurdering ved hjelp av elevane sitt «gull», og å få velja kva dei skulle få tilbakemelding på, er hovudfunna i analysen på positive erfaringar hos aksjonslæraren.

4.2.2 Kriterium

Elevane utvikla kriterium til skriveoppgåva, og læraren svarta på følgjande spørsmål rundt dette i intervjuet: «kva tenkjer du om delen der dei skulle jobba med kriterium?»

Hovudessensen i læraren sitt svar er at det å overlata til elevane å utarbeida kriteria, var fornuftig. Læraren anerkjenner elevane sine val: «Eg synst elevane treff med fire gode kriterium for oppgåva», og den demokratiske sida ved valet: «vi valte då dei fira som hadde flest stemmer». Vidare meiner læraren at denne delen av undervisninga førte til motivasjon: «Noko som eg igjen trur fungerte som motivasjon for heile prosessen, fordi dei tenkjer at vala våre er viktige».

Summert kan ein seia at læraren meiner økta var fornuftig, og det at den opna for ein demokratisk prosess, vurderer hen som ei årsak til motivasjonen elevane viste gjennom heile skriveprosessen.

4.2.3 Modelling

Etter at elevane hadde utforma fire kriterium, laga og gjennomførte læraren ei modelleringsøkt. Deretter vurderte elevane modelltekstar ut i frå sine kriterium. I intervjuet fekk læraren følgjande spørsmål: «I modelleringsøkta modellerte du kvart kriterium, deretter vurderte elevane to modelltekstar. Kva kommentarar har du rundt dette arbeidet?»

Det viste seg at læraren brukte «gull» frå tidlegare innleveringar i modelleringsøkta: «eg gjekk då tilbake til tidlegare arbeid dei har levert, så det vart eigentleg ei slags gulljakt. Til dømes så fann eg tidlegare gode titlar. Så all modellering var henta frå tidlegare arbeid dei hadde gjort». Dette stod det ikkje noko om i instruksen, men var noko læraren la opp til likevel, og som viste seg nyttig: «Eitt av kriteria var fokus på refleksjon, og det hadde eg mange gode døme på frå fordjupingsoppgåva dei skreiv tidlegare i år».

Arbeidet med å vurdere modelltekstar meiner aksjonslæraren var viktig, og hen påpeikar at det var nyttig og effektiv bruk av tid med denne grunngjevinga: «For det kan vera lett å tenkja at ein tekst er god, men no skulle dei vurdere det ut i frå kriteria, og då handlar det meir om kvifor teksten er god». Læraren fortel at rolla i denne delen handla om å lytta: «eg gjekk rundt og hørte kva dei kommenterte», og med dette fekk hen kunnskap om elevane si forståing.

Summert kan ein seia at læraren ved hjelp av gammalt «gull» opplevde å skapa ei felles forståing for kvifor ein tekst er god. I tillegg ser hen på arbeidet med modelltekstar som ein nyttig og fornuftig vurderingsstrategi.

4.2.4 Læringsutbyte

Undervisningsopplegget aksjonslæraren testa hadde som mål at elevane skulle utvikla skrivekompetansen sin. Læraren fekk følgjande spørsmål om korleis han tolka læringsutbytet: «Du har vurdert det endelege produktet til elevane. Kva opplever du at elevane sit att med av læring, og har dei hatt utbyte av undervisningsopplegget?»

Læraren svarar at det skjedde store endringar i elevtekstane, og at alle elevane endra og forbetra førsteutkastet. Hen peikar på at undervisningsopplegget truleg har stimulert elevane i revisjonsfasen. Læraren undrar seg på om det har samband med presentasjonen av elevane sitt «gull»:

Eg snakka med ei som blei brukt som eksempel på gull i høve fagspråk, og etterpå i revisjonsfasen då eg snakka med ho, sa ho at ho såg at dette var ho god til, men eg ser at tittelen min fungerer dårleg, og eg ser at strukturen ikkje er god. Så ho la godt merke til kva som var bra, men fekk og bevisstheit på kva ho burde ta tak i vidare. Og til slutt fekk ho ein veldig god tekst.

Vidare nemner læraren at resultatet frå den kvantitative undersøking, viser at elevane er samde med læraren si vurdering av læringsutbyte, då «heile 25 seier at dette lærte dei av [...], og hen påpeikar at « [...] når eg òg ser ei utvikling, så har dette vore veldig bra».

Både læraren og elevane hevdar altså at elevane har hatt utbyte av undervisningsopplegget.

4.2.5 Tidsperspektiv

Ei summativ vurdering av elevtekstar i norskfaget tar tid, og det er noko norsklærarar kan oppleve som krevjande. Eg ville difor at aksjonslæraren skulle testa om undervegsvurderinga, som var ein integrert del av undervisninga, førte til meirarbeid (jf. kap. 2.2.1). Læraren fekk følgjande spørsmål: «korleis har aksjonen fungert tidsmessig for deg?»

Læraren fortalde at «eg tok tida og har god oversikt over kor lang tid alt tok». Hen skulle gi ei tilbakemeldinga på førsteutkastet, og det «brakte eg ca. ein time på, det var jo berre ei kjapp gjennomlesing berre for å få eit lite inntrykk». At tilbakemeldinga på utkastet ikkje førte til ei personleg grunngeving, med ei summativ vurdering, kan vera årsaka til at gjennomlesinga gjekk fort, meiner læraren.

Arbeidet med å finna gull «brukte eg eit par timar på», medan den endelege vurderinga tok ca. åtte timar. Alt i alt «har eg brukt ca. 30 min pr elev, og då har eg jo fått tid til å lesa utkasta og laga undervisningsopplegget om gullet». Til slutt avsluttar læraren med:

Det er ikkje uvanleg å bruka 30 min per elev på ei rein summativ vurdering, då brukar ein ofte mykje tid på å kommentera alt. Så med tanke på utbyte versus tidsbruk, er dette ei god investering tidsmessig. Den litt meir tradisjonelle vurderinga med «her er det du fekk til denne gongen og ikkje fekk til, gjer det betre neste gong og lukke til, er ikkje nødvendigvis nyttig for eleven. Så tidsmessig så fungerte dette godt for meg.

Ein kan konkludera med at læraren brukte om lag like mykje tid som hen ville brukt på ei tradisjonell summativ vurdering, men at vurderingsarbeidet i aksjonen inkluderte fleire moment; «gull-jakta», utarbeidinga av undervisningsopplegget for «gulløkta», samt den endeleg skriftlege tilbakemeldinga til den einskilde elev. Læraren meiner at vurderingsarbeidet var ei god investering, då han meiner at utbyte til elevane var større enn ved ei summativ vurdering.

4.2.6 Endringsforslag

Aksjonsforskning handlar om å utvikla og forbetra praksis, og målet med aksjonen er å betra vurderingspraksisen (jf. kap. 3.3). Eg var difor nysgjerrig på eventuelle endringsforslag, og læraren fekk følgjande spørsmål: «Har du tenkt over kva som ikkje har fungert i prosessen, eventuelt kva som kunne vore gjort annleis?»

Det vitigaste momentet læraren trekkjer fram er tid og planlegging:

Det eg ser er at for å gjennomføra opplegget, må ein vera god på å laga langtidsplanar. Eg ser at eg burde lagt inn meir tid, for når elevane skulle levera førsteutkastet, var ikkje alle klar, og her burde eg vore meir fleksible og gitt prosjektet meir tid, i staden for å tenkja på det neste som kjem på årsplanen.

Sidan nokre elevar ikkje fekk nok tid, førte det til «eit mindre utval å ta av i «gulljakta». Alle elevane hadde blant anna ikkje laga tittel, som var eitt av vurderingskriteria for oppgåva, og læraren fekk dermed færre gode eksempel på fengjande overskrifter.

Grunngjevinga for at læraren ikkje sette av nok tid, var:

[...] at eg samarbeider med ein annan norsklærer, så eg måtte halda meg til tidsplanen, då denne læraren ikkje deltok i prosjektet og skulle jobba saman med meg frå eit avtala tidspunkt. Hadde eg jobba aleine, hadde eg utsett fristane, men i denne runden måtte eg ta omsyn til andre sine planar. Dette er det einaste eg vil endra neste gong eg gjennomfører eit slikt undervisningsopplegg, fleksibilitet i tidsbruken.

Konklusjonen er at læraren ser at eit slike undervisningsopplegg krev stor grad av langtidsplanlegging, samt høve til fleksibilitet undervegs i prosessen, og at ein difor må ta høgde for å kunna bruka meir tid enn først tenkt.

4.2.7 Vurdering for læring

Hovudproblemstillinga for studien er: «korleis kan prinsippa i vurdering for læring vera nyttige i møte med skriftleg vurderingsarbeid i norsk?», og det var difor naturleg å få læraren til å reflektera over VfL. Eg bad om svar på: «om VfL-prinsippa kan brukast meir systematisk i planlegginga av undervisning?»

Læraren reflekterte først rundt VfL knytt opp til andre fag enn norskfaget og konkluderte med at:

[...] eg høyrer om lærarar som køyrer lange undervisningsbolkar, som endar opp i ein stor prøve, der det ikkje er noka form for vurdering fram til denne (særleg i realfag). I forhold til planlegging, så er dette sikkert fint, dei kan leggja ulike vurderingar inn i Visma In School og så jobbar dei fram mot desse. Men det blir ein meir summativ tankegang rundt denne måten å drive vurdering på.

Denne summative vurderingspraksisen meiner læraren fungerer dårlegare i norskfaget fordi: «[...] ein del vurdering skjer på ein måte spontant i timane, og dette kan ikkje leggjast inn i VIS». Det ser altså ut til at læraren er medviten at undervegsvurdering er ein del av undervisninga. Han trekkjer likevel fram at VfL- prosessen kan vera noko ulik ut i frå kva årstrinn ein underviser:

[...] det er nok forskjell på vg3 og vg1 i forhold til denne type opplegg. Det at dei er med på å bestemma vurderingskriterium, baserer seg jo på at dei har passeleg god kunnskap om kva som er viktig i norskfaget. Og når eg køyrer gjennom økta med gullet der dei sit med eigenvurderinga, har dei ofte god peiling på eigne styrkjar, og difor legg dei betre merke til ting. Så om eg skal gjera dette igjen, til dømes på vg1, så må eg tilpassa litt i forhold til dei.

Til slutt konkluderer læraren med at ein i VfL kan leggja vekt på ulike moment, og «ikkje alltid jobba med alle elementa som dette opplegget inneheldt». For VfL- fungerer dårleg om «ein tar time for time-planlegging», fordi «du må gi elevane den raude tråden, og VfL kan vera til hjelp. Ein beveger seg jo ofte att og fram i læringa, men dei bør vita kor dei er og kva det skal enda opp i, der prosessen fram til målet, kan variera ut i frå målsetjinga».

5 Drøfting

5.1 Introduksjon

Introduksjonen til masteroppgåva, eit sitat henta frå Black & Wiliam (1998), har fungert som motivasjon for aksjonsforskningsprosjektet (jf. kap. 1). Dersom funna om at formative vurderingar fører til best læring stemmer, er det av stor verdi at lærarane utviklar ein god formativ vurderingspraksis. Å forska på om eit undervisningsopplegg som baserer seg på VfL- prinsippa fungerer, både for lærarane og elevane, har difor vore givande. Men om det betyr at ein skal ha ein karakterfri skule, er det ikkje nok forskning på enno (Normann et al., 2023).

I denne delen av masteroppgåva vil eg drøfta resultatata frå undersøkingane opp mot det teoretiske bakteppet studien byggjer på

5.2. Drøfting av forskingsspørsmål 1

I drøftinga søkjer eg svar på:

1. *Korleis opplever elevane ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VfL?*

Eg drøftar først kvart spørsmål frå spørjeundersøkinga for seg. Til slutt legg eg fram eit samla svar på spørsmålet.

5.2.1. Oppgåvebestillinga

Resultata frå spørjeundersøkinga viser at 84% av elevane opplevde oppgåveformuleringa som enten tydeleg eller svært tydeleg, medan resten av elevane hadde avgrensa eller moderat forståing for ho. Funnet indikerer at aksjonslæraren formidla oppgåva presist. Dette samsvarer med VfL- prinsippet om at elevane skal *forstå kva dei skal læra* (jf. kap. 2.1.4), og difor må vita kva oppgåva handlar om. Felles analyse av oppgåva var difor nyttig, ettersom dei fleste elevane melder om ei klar forståing av oppgåvebestillinga.

Ramaprasad (1983) peikar på viktige prosessar der elevane blant anna bør dela ei felles forståing av kva dei skal arbeida med. Dette støttar argumentet for at læraren bør bruka tid på å analysa oppgåva saman med elevane. Vidare blir dette støtta både av *Sirkelen for*

undervisning (Skrivesenteret, 2021) og Black & Wiliam (1998), som understrekar kor viktig det er å dekode oppgåveteksten for å skapa ei felles forståing , noko som er avgjerande innanfor VfL. Når eit stort fleirtal av elevane i aksjonsklassen hadde god nytte av denne økta, er dette såleis i tråd med både skriveteorien og tidlegare forskning.

For dei 16 % av elevane som hadde avgrensa eller moderat forståing av oppgåva, byr dette på ein mindre gunstig start for dei påfølgande trinna i undervisningsopplegget. Hattie og Timperley (2007) påpeikar betydninga av at elevane må vita kor dei skal, og å forstå oppgåva er dermed avgjerande. Ved å sjekka elevane si forståing så tidleg som mogeleg, kan ein unngå at nokre elevar hamnar på etterskot. Det ville difor vera ei god løysing om lærarinstruksen inkluderte ein sjekk av elevane si forståing etter oppgåveanalysen. På denne måten kan læraren få innsikt i kor elevane *er* i læringa, noko som ifølgje Black & William (1998) er ein viktig faktor innanfor VfL.

5.2.2 Vurderingskriterium

89% av elevane opplevde å ha godt eller svært godt utbyte av å utvikla og bestemma kriterium. Dette eit positivt resultat sett med eit VfL-blikk. Å leggja til rette for elevmedverknad er ein føresetnad for VfL og eit lovfesta prinsipp. Når læraren lar elevane utvikla vurderingskriterium, skapar ein eit felles språk for kva kvalitet ein er ute etter (Angvik, 2023) og ei felles forståing for kva som skal til for å oppnå eit godt resultat, er ein nøkkelfaktor i VfL (Ramaprasad, 1983). Resultatet indikerer at elevane set pris på elevmedverknaden læraren legg opp til.

Studien viser at elevane verdset å få påverka desse faktorane. Ei årsak kan vera at det å få bestemma vurderingskriterium, gir elevane mogelegheit til å leggja vekt på det dei har kunnskap om frå før. Kanskje dei då vel vekk vanskelegare moment for å ta ein lettvindt utveg? Elevane i aksjonsklassen valde blant anna å ha «fengjande overskrift» som eitt av kriteria (vedlegg 11), noko som kan verka overkomeleg for fleire. Det som talar i mot at dette er årsaka til den positive responsen, er at elevane jobbar mot ei summativ standpunktvurdering i norskfaget. For dei vil det lite hensiktsmessig å ikkje trenast på vanskelegare komponentar for å utvikla god skrivekompetanse. Det er difor meir sannsynleg at elevane set pris på å ha kontroll med kva som skal vurderast, noko dei får ved å utarbeida vurderingskriterium. Kanskje dette er hovudårsaka til at det store fleirtalet vekta denne delen høgt?

Vidare viser resultatet at elevane set pris det Æsøy (2022) kritiserer i samband med VfL. Han peikar på at det blir avgrensa rom for kreativitet når ein betydeleg del av undervisninga

fokuserer på vurderingsprosessen (jf. kap. 2.3.4). Når kriteria er førehandsbestemte, blir det mindre rom for eksperimenteringa som Æsøy etterspør. At elevane likevel responderer positivt, kan indikera at dei opplever tydelege kriterium som føreseieleg og trygt, og at dette gir dei den retninga dei treng for å koma i gang med skrivinga. Dette støttar opp om det Fjørtoft (2022) seier om viktigheita av å skapa ei felles forståing for vurdering i skulen, og korleis arbeidet med vurderingskriterium kan bidra til å oppnå ei slik forståing.

5.2.3 Modellering

Resultatet syner at 89% av elevane opplevde det som nyttig når læraren modellerte alle vurderingskriteria. Dette er ein indikasjon på at læraren har lykkast i å driva eksplisitt undervisning i førskrivefasen (Dysthe, 1993). Ved å modellera kvart kriterium, som elevane sjølve har valt ut, blir hovudfokuset retta mot prosessen elevane skal gjennom og ikkje berre det ferdige produktet, noko POS tidleg såg betydninga av (Blikstad-Balas, 2018).

Modellering av kriterium representerer eksplisitt undervisning og hjelper til med å klargjera kva som er venta av elevane, steg for steg. Når dei får sjå korleis andre elevar har utført liknande delar av ei oppgåve, medverkar læraren til å etablera ei felles forståing av forventningane. Hen byggjer på den eksisterande kunnskapen i gruppa, noko Vygotsky (1978) vektlegg som viktig. Ved å tilpassa seg elevane og bruka eit språk som passar gruppa, legg læraren til rette for læring (Engh, 2011). Resultatet tyder på at hen truleg har tilpassa seg elevgruppa sitt noverande nivå, noko som er eit sentralt aspekt i den sosiokulturelle læringsteorien (jf. kap. 2.4.3).

Likevel må ein ikkje gløyma dei 11 % av elevane som ikkje opplevde at dei hadde nytte av denne økta. Ifølgje den sosiokulturelle læringsteorien (Vygotsky, 1978) må læraren ha innsikt i kor kvar enkelt elev er i si læring (jf. kap. 2.4.3), for å kunna bruka denne informasjonen på rett måte. Det er ikkje alltid mogeleg å treffa den enkelte elev sitt nivå i ei felles undervisningsøkt, då undervisning er ei kompleks oppgåve.

5.2.4 Modelltekstar

80 % av elevane gir uttrykk for at å vurdere modelltekstar var nyttig eller svært nyttig for å skapa forståing for ulik grad av måloppnåing. Dette samsvarar med Engh (2011) sin definisjon av VfL, som vektlegg at elevane må forstå kva som skal til for å oppnå betre måloppnåing. Når elevane og læraren arbeider med å etablera ei felles forståing, blir det lettare å kommunisera kvifor eleven får si endelege summative vurderinga ved terminslutt. Dette er også eit poeng i ein av artiklane *Going gradeless* si heimeside viser til (NTNU,

2023). Her trekkjer ein fram at ein må jobba med måla, både saman med elevane, men like viktig i lærarkollegiet, om ein skal bevega seg vekk frå ein summativ vurderingspraksis. For ein av dei negative konsekvensane av å ikkje gi karakter, er at ein går glipp av avklaringa ein talkarakter gir, noko forsøket i Danmark viser til (Fjørtoft, 2022). Å bruka modelltekstar kan vera eitt vurderingsverktøy for å endra praksisen i ei meir formativ retning. Dette vert understreka av Sandvik (2022) når ho diskuterer lærarane sine vurderingsverktøy, og korleis desse vert brukt for å oppfylle læreplanen sine krav om redusert bruk av summative vurderingar. Resultat tyder på at modelltekstar eignar seg godt i så måte.

Sjølv om resultatet viser at mange elevar har hatt utbyte av å vurdera modelltekstar, er dette eitt av momenta i instruksjonen som har fått lågast vurdering. To moglege årsaksforklaringar kan trekkjast fram. For det første kan det vera dei same elevane som gav låg score på dei første delane av undervisningsopplegget, som ikkje har klart å hekta seg på. I så fall viser dette at å fanga opp elevar på eit tidleg tidspunkt, er viktig. Men dette kan vera krevjande for ein lærar, noko også Black & William (1998) påpeikar. Dei hevdar at læring er noko som blir drive fram i samspelet mellom elevane og læraren, men at dette er ei kompleks og utfordrande oppgåve, særleg i store klassar (jf. kap. 1.1). For i dei fleste klassane er nivået ulikt, og når elevane skal gjennomføra det same opplegget, vil ein ikkje kunne nå alle der dei er. Dermed vil ikkje alle elevane få ønska utbyte.

For det andre kan resultatet henga saman med utfordringa med å overføra kunnskapen ein får av å jobba med modelltekstar til eigen tekstproduksjon. Dette kan forklarast ved hjelp av kognitiv læringsteori. I følgje denne skjer tenkinga på to måtar; assimilasjon eller akkommodasjon (Piaget, 1952). Elevane som ikkje ser samanhengen mellom modelltekstane og eiga tekstskaping, vil i følgje kognitiv læringsteori ikkje oppfatta overføringsverdien. Den nye informasjonen modelltekstane gir, fører ikkje til ei endring i elevane si forståing, og difor opplever dei ikkje at dette arbeidet er meningsfullt.

For at elevane skal ha utbyte av å jobba med modelltekstar, er det truleg avgjerande at forma på modellteksten er nokolunde lik den teksten elevane skal produsera sjølv. Modelltekstane som aksjonslæraren gav elevane, var skriva i same sjanger som dei sjølv skulle skriva. Skrivetrekanten (jf. kap. 3.6.4.5) legg vekt på at elevane må ha kunnskap om korleis ein tekst skal byggjast opp. Når over 80 % av elevane fann aktiviteten nyttig eller svært nyttig, kan det tolkast som at aksjonslæraren har valt gode modelltekstar, der dei fleste elevane har sett overføringsverdien til eigen tekstproduksjon.

5.2.5 Rettleiing

Resultatet frå undersøkinga viser at berre 35 % av elevane nytta seg av rettleiing frå læraren, medan 50 % fekk hjelp av medelevar undervegs. Ein liten del, 15%, hugsar ikkje om dei tok i mot rettleiing. At elevane ikkje hugsar om dei fekk hjelp, kan ha samband med at det var nokre veker mellomrom mellom den lange skriveøkta og tidspunktet då undersøkinga vart gjennomført. Gruppa på tretten elevar, som ikkje fekk hjelp, kan visa seg å vera sjølvstendige elevar. Men ein skal heller ikkje sjå vekk frå ei rekkje andre mogelegheite forklaringar på resultatet. Til dømes kan sjenanse for å visa fram eige arbeid eller usikkerheit i relasjonen til læraren, vera grunn nok til å ikkje be om rettleiing. At aksjonsklassen er Vg3 studiespesialiserande, kan også vera ei årsak. Denne elevgruppa har ein del skriveerfaring, og vil av den grunn vera meir sjølvstendige.

Ei anna potensiell forklaring for den overvekta av elevar som ikkje søkte rettleiing, kan relaterast til prosessen fram til skriveøkta. Det er mogeleg at førebuinga før økta har gitt elevane sjølvtilitt til å arbeide sjølvstendig. Ein tredje faktor som bør vurderast som forklaring, er funn som framkom i tabell 6 (jf. kap. 4.1.6). Der viser resultatet at 58% av elevgruppa, nytta seg av mogelegheita til å samarbeida med medelevar i staden for å ta imot lærarrettleiing. Det er dermed ikkje sikkert at desse elevane hadde behov for ytterlegare hjelp.

Ein kan òg reflektera over om det at elevane fekk velja kvar dei skulle sitja i skriveøkta, kan vera årsaka til resultatet. Nokon sat på grupperom, andre på biblioteket og atter andre i klasserommet. Læraren har dermed vore mindre tilgjengeleg i periodar der elevane arbeidde i område utanfor synsvidda, noko som potensielt kan ha hindra dei i å be om rettleiing. Sidan elevmedverknad er ein viktig komponent i VfL (jf. kap. 2.7.4), kan det vera hensiktsmessig å gi elevane lov til å velja eigna arbeidsstad. Det kan likevel vera verd å tenkja nøye over valet, då fleire elevar kan ha behov for at læraren er tettare på.

Det ville vore interessant å undersøkje om dei ni elevane som aktivt søkte lærarrettleiing, oppnådde betre resultat ved avslutninga av oppgåva. Dersom teorien om respons og revisjon, som vektlegg at responsen skal integrerast i alle ledda av skriveprosessen og gjevast gjennom dialog (jf. kap. 2.6.6), er korrekt, gir dette elevane betre føresetnader for å utvikla skrivefærdigheita sine. Dette kan difor ha ei betydning for det endelege resultatet.

5.2.6 Samarbeid

For å heva undervisningsstandarden fremjar Black & Wiliam (2009) viktigheita av å leggja til rette for elevsamarbeid. 58% av elevane samarbeidde med medelevar i skriveprosessen, og

desse vil, basert på forskinga, ha eit betre utgangspunkt for å utvikla skivinga si. Når så mange elevar ser nytteverdien av å samarbeida, indikerer det at elevane gjennom åra har tileigna seg positive erfaringar med dette. I tillegg kan resultatet tolkast som ein peikepinn på eit godt klassemiljø, der elevane opplever å få støtte frå medelevar.

Også lærings- og elevsynet som POS legg vekt på, der blant anna elevane sine erfaringar og samarbeidsevner verdt verdsett (Hoel, 1995), er argument for at læraren bør leggja til rette for denne forma for elevsamarbeid. Å skapa eit klasserom der elevane diskuterer tekst og skiving (Kringstad & Kvithyld, 2013), der samhandling er ein del av skrivehandlingane, er eit argument for at dei femten elevane som nytta tilbodet, skal få gjera dette også ved neste høve. Å gjera elevane merksame fordelane samarbeid gir bør bakast inn i undervisningsopplegget. På det viset kan kanskje fleire elevar nyttiggjera seg av kvarandre som ressurs.

Det er verdt å merka seg at 35% av elevane ikkje samarbeidde med andre. Fleire moglege forklaringar kan vurderast, der ei av dei er at dette er dei elevane som fekk hjelp av læraren. Det betyr i så fall at også desse elevane truleg lærer best i sosial samhandling, slik Vygotsky (1978) legg vekt på i sin læringsteori. Men det er ikkje sikkert at dette er forklaringa, det kan like godt tenkjast at desse elevane jobba sjølvstendig med oppgåva. Dersom dette stemmer, ville det vore interessant å få kunnskap om grad av måloppnåing på desse elevtekstane, samanlikna med elevane som samarbeidde eller som fekk lærarretteleiing i prosessen. Ein ville då kunna seia noko om kva retteleiing og samarbeid har å bety for elevane si læring og utvikling.

5.2.7 Felles tilbakemelding

Analysen viser at denne delen av undervisningsopplegget var mest vellykka. 92% av elevane opplevde at å få felles tilbakemelding, der dei fekk sjå kvarandre sitt «gull», var lærerikt og nyttig.

Ei mogleg tolking av resultatet er at elevane fann glede i at arbeidet dei hadde lagt ned, vart vist fram som «gull». Læraren viste noko frå alle elevtekstane, og dermed fekk heile klassen positiv respons. Opplæringslova legg vekt på at «formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs [...]» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-3), og det kan sjå ut til at «gulløkta» nådde dette formålet. Dette indikerer at elevane er i stand til å dra nytte av gode elevksempel, og at dei kan overføra den nye kunnskapen til eiga skiving.

Sirkelen for undervisning og læring legg vekt på at for å byggja ny kunnskap, må tilbakemeldinga vera eksplisitt (jf. kap. 2.6.3.3). Å visa fram «elevgull» er ein metode som støttar denne vektlegginga.

Elevane som hadde moderat eller lite utbyte av å sjå andre sitt «gull», kan vera eit eksempel på at ikkje alle elevar ser overføringsverdien til eige arbeid. At andre elevar har lykkast i å skriva gode tekstar, kan verka lite motiverande for svakt presterande elevar. Økta fører dermed ikkje til lærelyst. Ser ein til Vygotsky og teorien om den proksimale utviklingssona, kan ei forklaring på at desse elevane scora økta lågt, vera at elevdøma er langt i frå eleven sitt noverande nivå. Det kan bety at det læraren viste fram av «gull», ikkje fører til læring, fordi ein er langt i frå «den aktuelle sona» (jf. kap. 2.5.3).

Samla sett indikerer resultatet at undervisningsøkta, der felles refleksjon og deling av «gull» var sentralt, opna opp for nye perspektiv på kva som er høg kvalitet, og korleis elevane kan betra eigen tekst. For at alle skal sitja igjen med eit utbyte, kan det vera at læraren bør visa eksempel på ulike kvalitetsnivå, for å møte alle elevane i si sone.

5.2.8 Eigenvurdering

Ei mogleg forklaring på at 39 % hadde moderat eller lite utbyte av eigenvurderinga, kan dreia seg om tidsperspektivet. Undervisningsøkta der «gullet» vart presentert, var truleg krevjande. For kvart kriterium elevane fekk sjå gode døme frå, skulle dei samanlikna og vurdera eigen tekst. Dette krev at elevane fortløpande klarer å overføra kunnskapen dei får av å sjå på andre sine tekstar, til eigen tekst. Det er ikkje sikkert at alle elevane har denne kapasiteten. I ein klasse på 26 elevar vil det nødvendigvis vera elevar med ulik evne til metakognisjon, noko som betyr at eigenvurdering kan bli vanskeleg (Hopfenbeck, T. N., 2011). Ein måte å løysa utfordringa på er å gi elevane betre tid for kvart kriterium, der elevane får høve til å samarbeida og til å få rettleiinga i frå læraren.

Ei anna mogleg tolking handlar om elevane si evne til sjølvregulering. I følgje Hattie og Timperley (2007) heng evna til å vurdera seg sjølv tett saman med dette. For at ein skal lykkast med eigenvurdering, må elevane vera engasjerte, ha kontroll og ikkje minst ha god sjølvtilit. I tillegg trekkjer forskarane fram seks sjølvreguleringsaspekt, der blant anna vilje til å gjera ein innsats er avgjerande. Dersom eleven ikkje ser nytteverdien av aktiviteten, vil motivasjonen og viljen svekkast. Elevar med låg grad av sjølvregulering vil truleg oppleva arbeidet med eigenvurderinga som for kostnadsfull, i forhold til forventa utbyte. I ein stor klasse er sannsynet stort for at elevane har ulik evne til sjølvregulering. Elevane er berre 18 år,

og det skal godt gjerast at alle har like mykje vilje til den eigeninnsatsen det trass alt er å gjennomføra ei eigenvurdeing. Skal dei få utbyte, må dei orka å sjå seg sjølv nøye i «korta». Her er nok motivasjonen blant elevane spreidd.

Når 61% av elevane svarar at å vurdera seg sjølv var nyttig, kan det tolkast som at desse har god evne til metakognisjon. Blant anna handlar dette om at elevane handterer tilbakemeldingsinformasjonen, og at dei ut i frå denne, ser kvalitetar i eigen tekst, samt kva som skal til for å få høgare måloppnåing. Desse elevane har truleg fleire av dugleikane Hattie og Timperley (2007) legg vekt på, der det å ha trua på at dei kan vidareutvikla seg, er eitt av suksesskriteria. Ei anna mogleg tolking av at fleirtalet såg nytteverdien av eigenvurderinga, er valfridomen dei fekk. At dei fekk velja kva dei ville fokusera på i revisjonsfasen, samt kva dei skulle få tilbakemelding på av læraren, kan ha vore ei positiv oppleving. Dette er i så fall i tråd med VfL- prinsippa si vektlegging av elevmedverknad, der særleg Black & Wiliam (2009) poengterer at elevane må kjenna eigarskap til eiga læringa.

I masterprosjektet til Nondal (2022) blir eigenvurdering framheva som eitt av fleire avgjerande element i ein formativ vurderingspraksis. Når 39% av elevane melder om lite utbyte av dette arbeidet, viser det at eigenvurderinga må evaluerast. I dette arbeidet bør både elevane og profesjonsfelleskapet på skulen involverast. Betydninga av å reflektera saman vert framheva i prosjektet *Going gradeless* (2020-2024) som avgjerande for å skapa ein god formativ vurderingspraksis.

5.2.9 Revisjonsfasen

I revisjonsfasen fokuserte 77 % av elevgruppa på alle kriterium, trass i at dei hadde fått instruks om å berre vektleggja to. Ei potensiell forklaring på resultatet er at aksjonsklassen gjennomførte undervisningsopplegget våren i 3. klasse. Elevane hadde sannsynlegvis jobba eksamensretta over ein lengre periode på dette tidspunktet og var dermed kjent med vurderingsskjemaet sensorane brukar. For å oppnå ein god standpunktkarakter, i tillegg til å lykkast på eksamen i norsk skriftleg, vil det ikkje vera tilstrekkeleg å jobba med to kriterium. Elevane visste på dette tidspunktet at skriving inneber mange delferdigheiter. Ser ein til *Skrivetrekant* (Skrivesenteret, 2021) understrekar denne at skrivinga må vera meningsfull og ha ei tydeleg hensikt. Det var kan henda ikkje meningsfullt for elevgruppa å følgja instruks i dette tilfellet. Læraren må difor nøye vurdera dei didaktiske vala, då det å arbeida med berre to kriterium i revisjonsfasen kan oppfattast som uforståeleg. Ei løysing kunne vore å tydeleggjort ei differensiering i instruks, då ulike elevar, har ulik kapasitet.

Ei anna tolking av resultatet er at læraren har lykkast med å skapa ei felles forståing for kor elevane skal, noko som er ein nøkkel for å heva standarden (Black & William, 1998) og eitt av hovudpunkta for funksjonell respons; ho må vera forståeleg og fremja læring (Kvithyld & Aasen, 2012). Presentasjonen av «elevgullet» kan ha bidrege til å skapa forståing, og difor valde elevane å fokusera på alle kriteria. Det ville vore merkeleg å ikkje revidera noko ein er klar over at ein kan forbetra.

Alle elevane, med unntak av ein elev, gjorde endringar i tekstane sine under revisjonsøkta. Dette kan seiast å vera eit gledeleg resultat og indikera at læraren har lykkast i det Hattie og Timperley (2007) framhevar som eit nøkkelspørsmål i vurderingsarbeidet, nemleg «korleis kjem eg dit?». I tillegg kan det tenkjast at responsen har motivert for revidering, noko Kvithyld og Aasen (2012) legg vekt på i artikkelen «Å skrive, det er å omskrive». Sidan elevane visste kva som skulle til for å forbetra teksten, var motivasjonen for revisjon sannsynlegvis høg.

5.2.10 Tilbakemelding

Ei teoretisk tolking av at 16 av 26 elevar fekk ei verdifull skriftleg tilbakemelding, er at denne gruppa har ein lærar som gir VfL- basert respons. I følge Parr & Timperley (2010) har læraren sin skriftlege vurderingspraksis stor betydning for elevane sitt læringsutbyte, og praksisen bør vera tufta på prinsippa i VfL. Dersom læraren har denne kompetansen, vil elevane sitja igjen med ny kunnskap om kva dei har fått til og korleis dei kan utvikla seg vidare. Dette samsvarar med det opplæringslova § 3-10 seier om undervegsvurdering: dei skal få vita kva dei meistrar og rettleiing i korleis dei kan auka kompetansen (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

Ei annan mogleg tolking av resultatata er at utviklinga av elevane sin metakognisjon skjedde gradvis over fleire veker, der læraren la vekt på alle dei fem viktige skriveprinsippa som Kringstad og Kvithyld (2013) meiner er avgjerande for god skriveopplæring. Dette kan tyda på at elevane har utvikla ei djupare forståing av vurderingsprosessen over tid. Med utgangspunkt i eit sosiokulturelt perspektiv ser det ut til at elevane forstår læraren sitt vurderingsspråk (Engh, 2011), og at læraren har evna å tilpassa seg kvar enkelt elev si utviklingssona (Vygotskij, 1978). Det faktum at heile 73 % av elevane hadde nytte av den skriftlege tilbakemeldinga, kan henga saman med at læraren sitt språk har vore tilpassa elevane, og at kommunikasjonen har vore vellykka.

27 % av elevane hadde truleg moderat eller lite nytte av læraren si skriftlege tilbakemelding. I opplæringslova, er det presisert at undervegsvurderinga «[...] kan vera både munnleg og skriftleg» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Mange års erfaring i læreryrket har bidrege til kunnskap om at ein del elevar føretrekkjer munnlege vurderingar. Skriftleg respons kan bli misforstått, medan munnlege tilbakemeldingar gir rom for forklaring og presisering. Det er ikkje umogeleg at elevane som gav låg score på tilbakemeldinga, høyrer til i denne kategorien.

Ein kan òg tenkja seg at 27 % av elevane kjenner seg att i VfL- kritikken til Bennett (2011) og Æsøy (2022). Dersom elevane ikkje opplevde samsvar mellom den skriftlege tilbakemeldinga og den formative skriveprosessen, vil dei i følgje Bennett ikkje oppleva tilbakemeldinga som nyttig. Æsøy sin kritikk av VfL- handlar om at læraren blir ein dommar, og det er ikkje utenkjeleg at ei skriftleg tilbakemelding, sjølv med dei beste intensjonar, kan opplevast som ein hard dom.

5.2.11 Heilskapsvurdering

Undersøkinga viser at 50 % av elevane vurderer undervisningsopplegget som vellykka, medan 38 % karakteriserer det som svært vellykka. Resultata kan tolkast på ulike måtar. Ei potensiell forklaring er at når 88% er så nøgde med opplegget, kan det skyldast at læraren er dyktig. I tillegg har aksjonslæraren god kjennskap til klassen, då hen har undervist dei i faget frå Vg1- Vg3, noko som kan ha lagt grunnlaget for ein sterk læringsrelasjon. Dette kan indikera eit godt læringsfellesskap i aksjonsklassen, som er sentralt i eit sosiokulturelt læringssyn (Vygotskij, 1978).

Ein annan måte å lesa resultatet på er at elevane opplever den formative vurderingspraksisen som verdifull. Ved skulen eg jobbar på, har ein summativ vurderingspraksis i norsk skriftleg ikkje vore uvanleg. Læraren legg då til rette for heile skrivedagar, og elevane løyser til dømes eldre eksamenssett. Dette blir sett på som ein effektiv metode for å førebu elevane til eksamen. Dersom elevane ikkje får mogelegheit til å revidera teksten etter skrivedagen, er vurderingsforma ikkje i tråd med VfL-prinsippa. Med ein formativ praksis, derimot, får elevane høve til å endra teksten undervegs, slik undervisningsopplegget aksjonsklassen testa ut, la opp til. Resultatet kan difor tolkast som at denne praksisen vart verdsett av elevane. Dette er i så fall i tråd med Black & Wiliam (1998) sine funn som viser at formative vurderingar er det som hevar standarden på elevane sine prestasjonar. Å oppleva utvikling er motiverande, og det kan tenkjast at det er det fleirtalet av elevane har gjort.

5.2.12 Eleverfaringar og endringsforslag

Elevane fekk høve til å koma med endringsforslag, og dei peika spesielt på behovet for meir tid. Vurdering av tidsaspektet i forhold til krava i kompetansemåla er ei kontinuerleg utfordring for lærarane. I ein klasse med 28 elevar vil det naturlegvis vera ulike behov, og det kan vera utfordrande for læraren å avgjera kor den enkelte elev er i sin unike læringsprosess, og kor lang tid som bør brukast på ulike læringsaktivitetar.

VfL handlar blant anna om at læraren skal ha kunnskap om kor elevane er i læringa (Engh, 2011; Broadfoot et al. 2002), noko som er framheva i læreplanverket. Her blir det understreka at læraren skal tilpassa opplæringa for å gi den enkelte elev høve til refleksjon og grunnlag for vidare arbeid med eigen tekst (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut i frå kognitiv læringsteori, handlar læring blant anna om evna til akkommodasjon, som inneber å ta til seg ny informasjon for å endra tankesett (Piaget, 1952). Elevane som ønskjer meir tid, kan difor ha bruk for ekstra tid på refleksjon, læring og implementering av ny kunnskap i skriveprosessen. For å møta desse elevane på ein passende måte er det avgjerande at læraren legg til rette for fleksibilitet. Kanskje kunne ulike fristar vera ei løysing?

Ei anna viktig side ved tidsaspektet er å ansvarleggjera elevane i eigen læringsprosess. På same måte som nokon spring fortare enn andre, er det elevar som jobbar raskt og elevar som har eit lågare tempo. Dersom læraren er dyktig på å gi tilbakemeldingar om kva som skal til for å nå målet (William & Thompson, 2007), kan det henda at elevane ser at dei også bør jobba med skrivinga utanom skuletida.

5.2.13 Positive eleverfaringar

Positive eleverfaringar som blir lagt vekt på i tilbakemeldinga, er at dei fekk velja kriterium, dei fekk tid til å revidera eigen tekst, dei fekk sjå modelltekstar, «gulløkta» fungerte godt, og at skrivinga skjedde i ein prosess. Elevane som tok seg tid til å svara på dette spørsmålet, har lagt vekt på ulike positive sider ved undervisningsopplegget, truleg fordi dei verdset læringsstrategiane ulikt.

Det mangfaldige svaret elevane gir om positive erfaringar, kan vera ein indikasjon på at instruksjonen har treft dei fleste i klassen. Når læraren har kjennskap til ulike vurderingsverktøy og korleis desse kan brukast både *for* å læra og *som* læring (Sandvik, 2022), kan ein lykkast betre i å gi den enkelte elev læringsstrategiar som vil kunna fungera. Ein av VfL-definisjonane viser at vurderinga må vera elevtilpassa; det skal vera ein planlagt prosess som tar utgangspunkt i eleven sin kompetanse, undervisninga skal tilpassast nivået, og eleven skal

få høve til å justera og læra nye strategiar (Slemmen, 2012). Undervegsvurderinga skal vera ein integrert del av undervisninga (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10), og læraren må leggja opp til å bruka ulike strategiar for at alle elevane skal få høve til å utvikla sin unike kompetanse (ARG, 2002). Lærarinstruksen aksjonslæraren gjennomførte fekk kanskje positiv respons nettopp fordi mange av desse aspekta var ivaretekne.

5.3 Svar på forskingsspørsmål 1

Den overordna problemstillinga i studien er å svara på korleis prinsippa i VfL kan vera nyttige i møte med skriftleg vurderingsarbeid i norskfaget. For å undersøkje dette har eg gjennomført ein aksjonsforskningsprosess, der eg blant anna har forska på elevperspektivet. Spørsmålet eg søkjer svar på er:

1. Korleis opplever elevane ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VfL?

Dersom ein kort skal summera opp funna frå den kvantitative undersøkinga, vil ein kunna svara at hovudtyngda av elevane opplever VfL-prosessen som verdifull. Dette kan eg konkludera med på bakgrunn av svaret der elevane vurderer heile undervisningsopplegget under eitt. Når 88 % seier at opplegget er vellykka eller svært vellykka, er det ein god peikepinn på at undervisninga har treft godt.

For å tvinga elevane til å tenkja over heile prosessen måtte dei svara på korleis kvar fase i opplegget fungerte. Også her kjem det fram at fleirtalet av elevane set pris på dei ulike stega i vurderingsprosessen. Sjølv om eigenvurderinga og den skriftlege tilbakemeldinga fekk noko lågare score, er likevel hovudinstrykket at klassen som heilskap har opplevd vurderingsprosessen som lærerik og god: oppgåva var tydeleg, dei har hatt utbyte av å utforma kriterium, det har vore nyttig at læraren modellerte og at dei fekk jobba med modelltekstar, dei har sett pris på å få samarbeida og å få rettleiing, dei lærte av å sjå «elevgullet», og dei fleste elevane reviderte eigen tekst.

Heilskapsvurderinga, saman med det opne spørsmålet elevane fekk, viser at elevane jamt over var godt nøgde med læringsutbyttet av undervisningsopplegget dei testa ut. Ein kan dermed slå fast at eit stort fleirtal av Vg3- elevane hadde ei positiv opplevinga av å jobba VfL-basert. Dette samsvarar med funn i Nondal (2022) sin studie. Ho fann at formative vurderingar blir

verdsett. Årsaka var blant anna at det skapar rom til å driva med ulike læringsfremjande aktivitetar. Det kan tenkjast at dette også gjeld for klassen eg undersøker.

Svaret på forskingsspørsmål 1 bør problematiserast. Det kan vera fleire årsaker til at responsen på undervisningsopplegget er såpass positivt. Ei side er grad av variasjon. Erfaring frå klasserommet tilseier at elevane verdset dette høgt, og prosessen opplegget la opp til, var variert. I tillegg var fleire av momenta i undervisninga nye, særleg delen der læraren brukte «elevgull». Dette kan ha gitt elevane auka motivasjon, og det er ikkje sikkert at ein vil oppnå same effekt ved neste høve. At elevane veit at dei deltek i eit forskingsprosjekt, kan òg spela ei rolle. Dette kjem eg tilbake til i drøftinga av reliabilitet og validitet.

5.4 Drøfting av forskingsspørsmål 2

I drøftinga søker eg svar på:

Korleis opplever læraren ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VfL?

Eg drøftar spørsmåla får intervjuet kvar for seg. Til slutt legg eg fram eit samla svar på forskingsspørsmålet.

5.4.1. Positive erfaringar

Aksjonslæraren fann stor glede i å vera på «gulljakt». Å få anerkjenna alle elevane sine prestasjonar, er eitt av dei 10 forskingsbaserte prinsippa ARG (2002) påpeikar at VfL må ta høgde for. Det er difor gledeleg at læraren hadde ei positiv oppleving med denne delen av aksjonen. Erfaring tilseier at det ikkje er uvanleg at norsklærarar, som sit med ein stor rettebunke, fort kan sjå seg blind på alt som er gale i ein elevtekst. Instruksjonen var tydeleg på at læraren berre skulle sjå etter «gull», noko som kan forklara at læraren opplevde glede ved å lesa elevtekstane. I tillegg skal ein ikkje sjå vekk frå at det også for læraren har vore motiverande å jobba på ein ny måte.

Undervisningsøkta som vart utvikla med utgangspunkt i funna frå «gulljakta», og økta der læraren viste fram resultatet, blir og trekt fram som ei positiv erfaring frå aksjonen. Det kan vera fleire grunnar til at læraren vektlegg dette. For det første kan årsaka ha likskap med

erfaringane læraren gjorde i «gulljakta», der det å få anerkjenna elevprestasjonar kjennest bra. Læraren viser elevane kva dei meistarar, og i staden for å venta med dette til etter at teksten er ferdig, i ei summativ vurdering, ser læraren verdien av å vera ein rettleiar. Dette er i tråd med det Black & William (1998) meiner er ein av suksessfaktorane i vurderingsarbeidet; hen legg fram bevis på elevforståing og sørgjer for at elevane blir ein ressurs for kvarandre

Den andre grunnen til at undervisningsøkta blir trekt fram, kan handla om det Vygotsky (1978) vektlegg i sitt læringssyn; læraren klarer å setja ord på kva elevane meistarar, hen tilpassar seg til elevane sitt språk. Læraren som deltok i aksjonen, har ikkje gjort det på denne måten tidlegare, det kan difor tenkjast at å få bruka elevane sitt «gull», gjorde det enklare å forklara kva elevane faktisk meistarar. «Elevgullet» gav kan henda læraren eit vurderingsspråk som gjorde hen i stand til å setja ord kva som skal til for å vidareutvikla tekstane, samt ei opplevinga av å ha kopla seg på klassen sitt noverande nivå (Engh, 2011).

Læraren la i tillegg merke til at elevane både var engasjerte og fokuserte gjennom heile aksjonen. Det kan tyda på at hen har skapt eit klasserom, der det å få tid til å diskutera tekst og skriving har fungert. Dette samsvarar med det femte prinsippet Kringstad & Kvithyld (2013) meiner ei systematiske skriveopplæring bør leggja til rette for. Å skapa engasjement i tekstsaking er ikkje nødvendigvis enkelt. Klassane ein møter er ulike, og det som fungerer i ein klasse fungerer ikkje alltid i ein annan. At læraren lykkast i dette, kan tyda på motivasjon i elevgruppa, noko som er det sjette punktet ARG (2002) framhevar som essensielt i ein formativ vurderingsprosess.

Aksjonslæraren legg vekt på at å gi elevane valfridom, hadde god effekt. Læraren si positive innstilling til elevmedverknad, viser god forståing for verdien av demokrati og medverknad, der elevane blant anna skal erfara at dei blir lytta til (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både det at elevane fekk velja kriterium, kva dei ville jobba med i revisjonsfasen, og kor dei skulle sitja, viser at læraren legg til rette for elevmedverknad. Utdanningsdirektoratet (2022) understrekar verdien av elevmedverknad, og hevdar at elevinvolvering fører til betre læring og til meir motiverte elevar.

Til sist trekkjer læraren fram at det var positivt at elevane fekk velja kva dei ville ha tilbakemelding på. Vurdering av elevtekstar er krevjande. Det å lesa teksten med fokus på to utvalde kriterium, har truleg letta arbeidet med å gi konstruktive tilbakemeldingar. Dette er også i tråd med det Kvithyld & Aasen (2012) seier om funksjonell respons; den må vera selektiv. Det kan likevel vera nyttig å drøfta om det er hensiktsmessig at alle elevane får

respons på berre to kriterium. Lærarane skal driva tilpassa opplæring, og i dette tilfellet kunne ein enkelt tilpassa ved at elevane sjølve fekk velja antal kriterium.

5.4.2. Kriterium

Læraren framhevar at det var fornuftig å la elevane velja kriterium, hen anerkjenner vala deira, ser verdien av økta i eit demokratisk perspektiv og meiner at dette medførte auka grad av motivasjon.

Ei tolking av læraren sitt svar, er at det å gi elevane eigarskap til eiga læring, som er ein av fem nøkkelprossar i VfL (Black & William, 2009), har gitt hen og elevane eit felles vurderingsspråk (Angvik, 2023). Lærarane og elevane har behov for felles forståing for kva som skal liggja til grunn når tekstane skal vurderast, og å la elevane arbeida fram forståelege vurderingskriterium vil kunna bidra til dette. Aksjonslæraren ser verdien av arbeidet i eit demokratisk lys, og viser dermed at hen har forståing for eit lærings- og elevsyn som framhevar betydninga av å ta i bruk elevane sine erfaringar, og som legg opp til stor grad av eigenaktivitet (Hoel, 1995).

I eksplisitt skriveopplæring er det å leggja til rette for å utarbeida vurderingskriterium ein av nøkkelfaktorane. Aksjonslæraren anerkjente elevane sine val, noko som er ei potensiell forklaring på kvifor hen opplevde at elevgruppa var motivert for vidare skriving. I tillegg kan kriteriearbeidet ha ført til at elevane og læraren har fått ei felles forståing for kva som er god fagleg kvalitet, noko Engh (2007) meiner er avgjerande for den vidare læringsprosessen.

Norsklærarar som arbeider etter VfL- prinsippa, må leggja til rette for elevmedverknad i vurderingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å utarbeida vurderingskriterium er eit av fleire vurderingsverktøy. Aksjonslæraren ser på arbeidet som fornuftig bruk av tid og viser at hen har forståing for at elevmedverknads- prinsippet er med på å ansvarleggjera elevane. At lærarane ser verdien av prinsippet, er i følgje Black & William (2009) essensielt for korleis kvaliteten på arbeidet blir. Aksjonslæraren har forstått det verdifulle i å la elevane utarbeida vurderingskriterium, og hen er difor på rett veg om hen vil jobba VfL- basert.

5.4.3 Modelling

Læraren børsta støv av gamalt «gull» og skapte med det ei felles forståing for korleis ein god tekst kan sjå ut. Ut i frå *Sirkelen for undervisning og læring* (jf. figur 2) handlar modelleringsøkta om å byggja felles kunnskap, der VfL- prinsippet er tufta på verdien av eksplisitt undervisning. Elevane fekk to inngangar til modellering; læraren modellerte kvart kriterium, i tillegg til at elevane vurderte to modelltekstar ut i frå desse kriteria.

Læraren sitt val om å bruka eksempel frå tidlegare elevtekstar når hen modellerte kvart kriterium, kan ha vore medverkande til at hen opplevde arbeidet som nyttig; hen ser kor dei er og kor dei skal (Ramaprasad, 1983). Det formative aspektet ved å bruka modellering som rettleiingsmetode, skal danna eit grunnlag for at elevane kan jobba vidare med skriftlege tekstar. I tillegg viser læraren at hen anerkjenner verdien, og ser relevansen, av tidlegare tekstsaking. Det stod ingenting i instruksjonen om at aksjonslæraren skulle leita i gamalt «gull», men han skal ha skryt for å ha gjort denne sjølvstendige vurderinga. For med dette grepet kan han ha skapt auka motivasjon, samt gitt elevane ein god peikepinn på korleis det står til med skrivinga deira. I tillegg har læraren gjort elevane medvitne på at dei kan vera ein ressurs for kvarandre, noko Black & William (2009) si forskning støttar opp under at ein bør leggja til rette for.

Læraren viser ein formativ vurderingspraksis når hen støttar og kommenterer arbeidet elevane gjer med modelltekstane. For å få forståing for kva som er god tekstkvalitet, må ein ha evne til å reflektera rundt tekstar, og at læraren gjer dette saman med elevane, er i tråd med eit sosiokulturelt læringssyn. Hen lyttar aktivt til elevane sine refleksjonar og viser med dette interesse for kor elevane er i læringsprosessen. På dette viset skaffar læraren seg kunnskap om «den aktuelle sona», noko som er ein viktig faktor om vurderinga skal ha ein effekt (Engh, 2011).

Å vurdere og dekonstruere modelltekstar og sjå etter om desse er i tråd med vurderingskriteria, vert vektlagt i både VfL og skriveteorien (jf. figur 2). Når læraren vurderer arbeidet som nyttig og effektiv bruk av tid, kan det argumenterast for at aksjonslæraren anerkjenner verdien av å driva eksplisitt skriveopplæring.

5.4.4 Læringsutbyte

Revisjon handlar om å identifisera og å bestemma seg for kva som skal endrast i teksten, for så å skriva om (Fitzgerald, 1987). Dette kan vera utfordrande. Aksjonslæraren viser til konkrete bevis på at elevane har hatt eit læringsutbyte av aksjonen, då alle elevane endra tekstane frå førsteutkastet, og revisjonen førte til forbetringar. Hen vurderer sjølv nokre av årsakene til denne skriveutviklinga, der bruk av «elevgull» blir sett på som eitt av suksesskriteria. Ser ein til Hattie & Timperley (2007), slår dei fast at måten elevane får tilbakemeldingar på, kan ha avgjerande effekt på læring og utvikling. Ut i frå det læraren erfarer, ser det ut til at å visa fram «elevgull», er ein konstruktiv måte å gi tilbakemeldingar på, og at effekten av metoden er at elevane blir motivert til å revidera eigen tekst. Det kan verka som at både elevane og læraren ved hjelp av «gulljakta» og «gulløkta», sit at med ny

informasjon som gir svar på sentrale VFL- spørsmål: kor er eg, kor skal eg og korleis kjem eg dit? (William & Thompson, 2007).

Ei anna mogleg tolking av suksessen læraren viser til, er at den kommunikative funksjonen har vore god. Måten læraren anerkjenner elevprestasjonane på i «gulløkta» har truleg verka motiverande. I tillegg ser det ut til at dialogen mellom klassen og læraren har fungert, ved at responsen dei fekk vart gitt undervegs, den var selektiv og gav elevane forståing for kva som er god kvalitet, noko funksjonell respons handlar om (Kvithyld & Aasen, 2012).

Presentasjonen av «elevgullet» kan ut i frå denne tolkinga vektleggjast som årsaka til at elevane gjennomførte revisjonen, og dermed til at læraren kan visa til eit læringsutbyte.

Vidare vektlegg aksjonslæraren rettleiinga som ein viktig faktor for å forklara læringsutbytet. Instruksen la opp til at læraren, saman med elevane, skulle bygge kunnskap, dekonstruera modelltekstar, læra av kvarandre i fellesskap og skriva individuelt, noko som samsvarar med metodikken i *Sirkelen for undervisning* (Skrivesenteret, 2021). I alle desse fasane hadde læraren ein rettleiingsfunksjon. Dette står i kontrast til tidlegare praksis, der elevane gjennomfører heile skriveprosessen på ein dag, med mindre rom for rettleiing og samarbeid. Denne praksisen blir gjerne rettferdiggjort med argumentasjon om at elevane må vera budd til eksamen. Dersom elevane ikkje får høve til å revisjon etter ein slik skivedag, får dei ikkje oppfylt retten om undervegsvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-2). At aksjonslæraren ser eit læringsutbytet av å vera rettleiar gjennom heile skriveprosessen, kan vera eit argument mot bruk summative av vurderingar undervegs i opplæringa.

5.4.5 Tidsperspektiv

I innleiinga til masteroppgåva legg eg vekt på at vurderingsarbeidet i norskfaget er tidkrevjande, og tida ein brukar bør stå i stil med nytteverdien. Det er difor interessant å drøfta aksjonslæraren sitt svar på korleis aksjonen har fungert tidsmessig, ikkje fordi målet er å jobba minst mogleg, men fordi det er viktig at arbeidet ein legg ned, fører til læringsutbyte for elevane.

Det er naturleg at aksjonslæraren vurderer tidsaspektet opp mot tida hen brukar på summative vurderingar i norskfaget, då denne vurderingsforma framleis blir brukt for å førebu elevane til eksamen. At læraren brukte om lag lik tid, er ikkje overraskande. Resultatet stemmer godt overeins med både pilotlæraren si erfaring og med erfaringa frå utprøvinga eg gjorde i eigen klasse. Betyr dette resultatet at aksjonen ikkje førte til ei betring for norsklæraren sin arbeidssituasjon?

Dette kan drøftast ved å stilla verdien av summative vurderingar opp mot verdien av den formative vurderingspraksisen. Aksjonslæraren bruker altså nokolunde lik tid, men kva utbytte har elevane av summative vurderingar? I følge Engh (2011) er målet med denne vurderingsforma å kartleggja eleven sin kompetanse på eit gitt tidspunkt, der hensikta er å gi informasjon som kan vera utgangspunkt for standpunktvurderinga. Dette betyr at summative vurderingar ikkje eignar seg om elevane skal få høve til å utvikla skrivekompetansen sin. Om læraren brukar lang tid på summative vurderingar, vil ikkje tidsaspektet stå i stil med nytteverdien. Ei grundig tilbakemelding frå læraren må brukast til noko konstruktivt av elevane som får den (Eriksen, 2017), og dette legg ikkje summative vurderingar nødvendigvis opp til.

Aksjonslæraren presiserte at sjølv om vurderingsarbeidet tok like lang tid, var nytteverdien av arbeidet større. At arbeidet tok tid, handla truleg om at heile undervisningsopplegget var utforma som ein lang formativ vurderingsprosess. Læraren tok berre tida på eit utval av opplegget; «gull-jakta», utarbeidinga av undervisningsopplegget for «gulløkta» og den endeleg skriftlege tilbakemeldinga til den einskilde elev. Når læraren konkluderer med at det tidsmessig var ei god investering, er dette oppløftande med tanke på kva opplæringslova seier om vurdering; «all vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering» (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10).

Men kva opplæringslova seier er ein ting, like viktig er det å trekkja fram kva forskinga framhevar. Pionerane på feltet, Black & William (1998), er tydelege på at skal standarden hevast, er det formative vurderingar som er nøkkelen til suksess. Det er truleg ikkje berre skulen eg arbeider ved som framleis nyttar summative vurderingar undervegs i skriveopplæringa i norskfaget. Eriksen (2017), som har forska på lærarane sin vurderingspraksis, framhevar at vi treng meir kunnskap om korleis lærarane jobbar med VFL. Ut i frå kunnskapen aksjonslæraren formidlar, er det i alle fall liten grunn til å vera redd for meirarbeid om vurderinga er integrert i opplæringa.

5.4.6 Endringsforslag

Aksjonslæraren kom med to innspel til endringar, det eine gjaldt langtidsplanlegging og det andre handla om fleksibilitet i høve tid.

Læraren valde å gjennomføra undervisninga etter tidsplanen, og dette fekk nokre konsekvensar. Blant anna var det elevar som ikkje hadde skrive så mykje som ein kunne ønska, før dei måtte levera førsteutkastet. Dette førte til at læraren hadde færre elevksempel å

ta av i «gulljakta». Eitt av måla med «gulløkta» var å motivera elevane for revisjonsfasen, men med færre eksempel å ta av, vart intensjonen kan henda vanskelegare å nå.

Motivasjon er viktig, noko som blir framheva av Kvithyld og Aasen (2012) i artikkelen deira om respons og revisjonskompetane. Ein av tesane dei legg fram handlar om at responsen elevane får, har stor betydning for motivasjonen til å revidera eigen tekst. Dersom læraren hadde vore meir fleksibel i høve tida, ville hen truleg fått fleire gode elevdøme å ta av, noko som i sin tur kunne gitt elevane fleire eksempel på «gull» og dermed betre respons. Vurdering for læring handlar om heile læringsprosessen, der til dømes det å anerkjenne alle elevane sine prestasjonar er av betydning (ARG, 2002). Forslaget frå aksjonslæraren om større fleksibilitet, er difor viktig å ta med seg vidare.

Skal undervisninga leggja opp til at vurdering er noko som skjer kontinuerleg og integrert i undervisninga, må ein, som aksjonslæraren påpeika, vera god på langtidsplanlegging. Angvik (2023) slår fast at dette kan opplevast utfordrande for lærarane. Dersom ein vanlegvis legg opp til at elevane gjennomfører skrivinga på ein dag, som dei deretter får ei summativ vurdering på, vil ein kunne oppleve at det er utfordrande å leggja om til ein meir formativ vurderingspraksis. Men ein slepp ikkje unna om ein skal oppfylle krava i opplæringslova (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10), som er tufta på VfL- prinsippa; kor er eg, kor skal eg og korleis skal eg koma dit? (Hattie & Timperley, 2007). Elevane har krav på undervegsvurdering og i tillegg blir det påpeika at all vurdering som blir gitt før avslutninga skal vera formativ (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-2, § 3-10). Å kunna langtidsplanleggja er difor naudsynt om læraren skal utvikla ein tydeleg formativ vurderingspraksis. Det betyr ikkje at ein må laga opplegg som er like detaljerte og langsiktige som det aksjonen min legg opp til, men at lærarane må vera medvitne at vurdering er noko som skjer i ein prosess. Det vil difor vera ein fordel for elevane om læraren er god på langtidsplanlegging.

5.4.7 Vurdering for læring

Aksjonslæraren sine refleksjonar rundt korleis VfL- prinsippa kan brukast meir systematisk i planleggingsarbeidet, er verdt å drøfta. Hen løftar fram ein tanke om at faget ein underviser i, kan ha ei betydning for korleis VfL lar seg gjennomføra. Dømet om at ein i realfag ofte jobbar i bolkar, med eitt tema om gongen, for så å testa elevane sin kunnskap i ei summativ vurdering, er truleg noko som framleis skjer i norske klasserom. Men denne måten å vurdere på stettar ikkje krava i opplæringslova (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-2, 3-3, 3-10). Sidan aksjonslæraren ikkje er realfaglærar, kan det henda han ikkje har nok kunnskap til å

uttala seg om deira VfL- praksis. Det ville difor vore interessant å diskutera ei slik problemstilling med realistane. Sidan også denne lærargruppa skal driva ein formativ vurderingspraksis, kunne ein slik diskusjon ha ført til nye måtar å tenkja på rundt vurdering, også for norsklæraren.

Korleis ein gjennomfører VfL- prosessen, fordrar at ein er medviten kva årstrinn ein underviser på, i følgje aksjonslæraren. Det vil til dømes truleg vera lettare for ein Vg3- klasse å vurdere egne styrkjar og utfordringar i ei eigenvurdering, enn det er for ein elev på Vg1. Om ein jamfører læraren sine refleksjonar rundt elevane si utvikling med VfL- definisjonen til Slemmen (2012), ser ein at læraren tenkjer VfL- basert. Slemmen påpeikar nemleg at læringsprosessen må vera planlagt og tilpassa målgruppa for at elevane skal kunna utvikla gode læringsstrategiar. Læraren sin kompetanse til å forstå kor elevane er i si utvikling, kor dei skal vidare, og korleis dei kan nå måla, er eit av ARG sin forskingsbaserte prinsipp (2002). Det er difor eit vesentleg poeng aksjonslæraren framhevar når hen påpeikar at læraren må ha inngående kunnskap om elevgruppa. Hen må tilpassa metodane og undervisningsopplegget i samsvar med deira aktuelle nivå.

5.5 Svar på forskingsspørsmål 2

Problemstillinga studien søker svar på, er korleis prinsippa i VfL kan vera nyttige i møte med skriftleg vurderingsarbeid i norskfaget. I denne aksjonsforskinga har eg blant anna forska på lærarperspektivet. Spørsmålet eg søker svar på er:

2. Korleis opplever læraren ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa til VfL?

Etter å ha analysert det kvalitative datamaterialet og drøfta dette opp mot teorien studien byggjer på, kan eg konkludera med at aksjonslæraren opplevde vurderingsprosessen instruksen la opp til, som både fornuftig og nyttig. Læraren sin argumentasjon legg vekt på læringsutbyttet for elevane. I tillegg har den vore konstruktiv for hen med tanke på tidsbruk.

Aksjonslæraren var mest nøgd med å få anerkjenna elevane sitt arbeid ved hjelp av «gulljakta» og «gulløkta». I tillegg trekkjer læraren fram arbeidet med kriterium og modellering som fornuftig tidsbruk, og hen sit att med at elevane utvikla den skriftlege kompetansen sin frå første utkast til den endelege teksten. Tidsmessig var undervegsvurderinga noko lik i tid som ei summativ vurdering, men læraren påpeika at

læringsutbyttet var større, og at det dermed var fornuftig bruk av tid. At vurderingsarbeidet vart knytt opp til å utvikla undervisningsopplegget, vart oppfatta som positivt av læraren.

Sidan læraren uttrykkjer at «denne stegprosessen dette opplegget har lagt opp til, synest eg har vore veldig gøy» og «samla så likte eg det veldig godt, fordi eg trur elevane hadde stort utbytte av det», kan ein konkludera med at læraren opplevde vurderingsprosessen som byggjer på VfL-prinsippa som verdifull og god.

Det er likevel viktig å løfta fram læraren si problematisering kring langtidsplanlegging og fleksibilitet. Dette er noko *Going gradeles* (NTNU, 2023) set lys på, blant anna i ein av artikkelforfattaren viser til (Angvik, 2023). Som eit hjelpemiddel i planlegginga foreslår artikkelforfattaren at ein kan bruka sirkelen for undervisning og læring, då denne fordrar at formativ vurdering får ein sentral plass i heile læringsprosessen. Modellen blir løfta fram som eit utgangspunkt for å utforska vurdering i eit profesjonsfellesskap og kan difor vera eit bidrag til korleis vi kan vidareutvikla vurderingspraksisen ved skulen. Sjølv om aksjonen er avslutta, må ein jobba vidare med å utvikla vurderingskulturen. Kanskje modellen kan bidra til å gjera lærarane betre i å langtidsplanleggja?

5.6 Eit kritisk blikk på svara

I kap. 3.4.5 er reliabilitet, validitet og etiske refleksjonar drøfta. I dette kapitelet drøftar eg om svara på forskingsspørsmåla kan seiast å vera gyldige, i tillegg til etiske utfordringar ved eit slik prosjekt.

5.6.1 Er svaret på forskingsspørsmål 1 gyldig?

Empirien viser at elevane var positive til dei fleste sidene ved undervisningsopplegget. Men vil eg få same resultat om ein annan klasse gjennomfører opplegget? Om svaret på dette er ja, kan argumentasjonen byggjast opp kring val av design. Det at eg har testa opplegget i eigen klasse og i ein pilotklasse, styrkjer sannsynet for at også ein ny klasse ville respondert positivt på undervisningsopplegget. Elevresponsen frå desse klassane er nemleg i tråd med resultatet til aksjonsklassen (jf. vedlegg 3 og 5).

Det ville likevel vore ein styrke for studien om fleire klassar deltok. For dersom ein skal kunna dra slutningar om validitet, og dermed generalisera funna, er det ein stor fordel å ha

meir datamateriale. Dette er også ein av styrkane ved kvantitativ forskingsmetode. At ein klasse måtte trekkja seg, er difor ei ulempe. Men sidan dette er aksjonsforskning, er sirkelen ikkje slutta. Tanken er at resultata frå studien skal gi informasjon om korleis den formative vurderingspraksisen fungerer, og at eg og mine kollegaer kan bruka resultata til å vidareutvikla praksisen. Dermed kan ein slå seg til ro med at sjølv om svaret på forskingsspørsmål 1 ikkje er basert på store mengder data, er det eit gyldig svar. Forutsetninga for denne konklusjonen, er at ein ikkje stoppar opp i å utforska og vidareutvikla eigen vurderingspraksis.

Sjølv om spørjeundersøkinga hadde flest lukka svarkategoriar, var det opning for at elevane kunne formulera eigne tankar om undervisningsopplegget. Dette styrkar evidensgrunnlaget noko, men er likevel ikkje nok til å få fram elevane sine refleksjonar rundt alle delane i skriveprosessen. Å gjennomføra djupneintervju med eit utval elevar frå aksjonsklassen ville difor vore ein styrke for studien sin validitet. For når ein elev til dømes skårar «gulløkta» høgt, gir det lite informasjon om kvifor denne delen fungerte. Var det fordi det var kjekt å sjå eige «gull», eller fordi informasjonen var nyttig og hadde overføringsverdi til revisjon av eigen tekst? At dette ikkje vart gjort, handlar først og fremst om tidsaspektet. Denne studien blir gjennomført parallelt med full stilling som lærar, og det har difor vore nødvendig setja ei rimeleg grensa for forskingsprosjektet.

Ein bør i tillegg drøfta om resultatet er påverka av elevane sitt forhold til både meg og aksjonslæraren. På skulen vår er vi gode på relasjonsarbeid, og eg vil påstå at både eg og læraren har eit godt forhold til elevane vi underviser. Svara kan difor vera påverka av elevane sitt ønske om at vi skal lykkast med prosjektet. Eit argument mot denne slutninga er at når elevane fekk informasjonen om prosjektet, blei det tydeleg understreka at eg var på jakt etter deira ærlege vurderingar. Det er likevel ikkje utenkeleg at ein kunne fått eit anna resultat, om aksjonen blei gjennomført ved ein annan skule.

Set ein svaret på forskingsspørsmål 1 opp mot vurderingsforskrifta og det vi veit frå forskinga, er det likevel grunn til å leggja vekt på resultatet. Det at elevane responderer såpass positivt på ein formativ vurderingspraksis, er i tråd med krava i opplæringslova (Forskrift til opplæringslova, 2020., § 3-2, §3-10, § 3-12). I tillegg er resultatet frå undersøkinga interessant å lesa opp mot *Going gradeless*, då prosjektet skal undersøka kva som skjer når lærarane sluttar å gi karakterar og korleis elevane opplever dette (NTNU, 2023). Aksjonen la ikkje opp til noka form for summativ vurdering, og resultatet viser at elevane heller ikkje

etterspør dette. Ein kan difor sjå på resultatet som ei lite bidrag til å forstå elevane si oppleving av å ikkje få karakter.

5.6.2 Er svaret på forskingsspørsmål 2 gyldig?

I kvalitativ forskning, der ein brukar intervju for å skaffa datamateriale, er det nokre fallgruver. For det første kan det at eg kjenner aksjonslæraren, ha betydning for både gjennomføringa av instruksjen, og for svara hen gav i intervjuet. Læraren veit at eg har tru på prinsippa i Vfl og at desse kan implementerast meir naturleg i undervisningsopplegga. Hen kan difor på eit ubevisst plan ha gitt meg dei svara hen antok at eg ville ha. I tillegg kan det at vi kjenner kvarandre, ha gitt hen auka motivasjon i å gjennomføra instruksjen på ein god måte. Denne måten å agera på vil eg hevda er heilt menneskeleg. Det er difor viktig at eg er medviten mi potensielle påverking gjennom heile forskingsprosessen, og resultata må bli brukt på ein varsam måte.

For det andre må eigen objektivitet rundt prosjektet drøftast. Det er heilt klart at når ein gjennomfører aksjonsforskning, vil ein mangla distanse til feltet ein forskar på.

Aksjonsforskaren har funne ei utfordring i eigen praksis, og ser etter ei løysing. For å imøtekoma utfordringa på ein betre måte, testar forskaren nye metodar. Ein får dermed eit nært forhold til eigen studie, og med det truleg eit ønske om at det ein har utvikla, skal vera vellykka. Det er difor viktig at ein ikkje slår seg til ro med svaret ein får frå aksjonslæraren, men at ein heller vel å ta det med seg når ein leitar etter nye vekstpunkt i vurderingspraksisen.

For det tredje må det positive svaret og grad av validitet diskuterast opp mot variasjonen i undervisningsopplegget. Læraren fekk ein ferdig utvikla metode som skulle føra elevane gjennom heile skriveprosessen, der ulike vurderingsverktøy vart testa ut. Dette kan ha verka motiverande. Spørsmålet er om læraren ville respondert på same vis om hen gjennomførte opplegget på nytt i ein anna klasse, eller ved neste høve i eigen klasse. Dersom læraren ikkje brukar å planleggja undervisning like detaljert og systematisk, kan det henda at metoden på sikt vil bli utfordrande å halda fast ved. Sjølv om aksjonslæraren i stor grad såg nytteverdien av praksisen, viser forskning at å integrera vurderingane kontinuerleg i undervisninga, er utfordrande (Angvik, 2023). Det hadde difor vore interessant å få følgja den same læraren over lengre tid. På det viset ville resultatet i større grad kunna karakteriserast som gyldig.

5.6.3 Ethiske refleksjonar

I aksjonsforskning er dei etiske aspekta særleg viktige å vurdere nøye. Relasjonen mellom forskaren og potensielle deltakarar er tett, og prosjektet bør leggja til rette for eit godt samarbeidsklime, både med dei som vil delta, og like viktig, med dei som vel å stå utanfor. Eit sentralt omsyn er at deltakarane ikkje skal føla seg pålagde å bidra (Creswell & Guetterman, 2021, s. 650). Det at ein av lærarane ikkje kunne gjennomføra heile undervisningsopplegget, er difor noko som må handterast med respekt. Læraren si avgjerd om å endra planane, skal ikkje påverka det vidare samarbeidet.

Eit anna viktig etisk aspekt er korleis datamaterialet blir handsama både i analysen og drøftinga. Innan forskning er det eit krav at data skal rapporterast ærleg, utan manipulasjon av funn for å tilfredsstilla individuelle eller andre sine interesser (Creswell & Guetterman, 2021, s. 48). Eg har hatt denne kunnskapen som rettesnor. Likevel er det viktig å understreka at både analysen av empirien og den påfølgjande drøftinga kan, sjølv om det er ufrivillig, bli påverka av personleg bias. Spørsmål kan reisast om korleis fokuset i analysen er definert, og om eg har utført ei grundig nok drøfting. Det vil alltid vera ein risiko for å leita etter resultat som samsvarar med egne forventningar. For å motverka dette har eg prøvd å praktisera analytisk refleksivitet, som blant anna handlar om å reflektera kritisk over eigen bias og val av teoretiske perspektiv. Dette har eg gjort ved å påpeika at undervisningsopplegget er utforma basert på mi subjektive oppfatning av VFL, og ved at eg aktivt har delt mine egne erfaringar og korleis desse har forma heile prosjektet.

Eit tredje etisk moment å ta omsyn til er at aksjonsforskninga er meint for eit breiare publikum. Det er difor avgjerande at alle deltakarane i studien kjenner seg godt ivaretekne. Dette kan potensielt koma i konflikt med målet om å endra praksis gjennom aksjonsforskning. Det er viktig å vera varsam og respektfull når ein skildrar slike praksisar. I denne studien har eg mellom anna påpeikt at det framleis blir nytta summative vurderingar undervegs i skriveopplæringa. Sidan studien min rettar søkjelyset mot formative vurderingar i skriveopplæringa, er det naturleg at eg stiller spørsmål ved denne praksisen. Dette betyr likevel ikkje at eg konkluderer med at heile skrive dagar som endar med ei summativ vurdering, bør forkastast. Eg meiner det er relevant å diskutera denne praksisen opp mot læringsutbyte og tidsbruk, men det er ikkje målet med denne oppgåva å fjerna slike skrive dagar. Det beste utfallet er om studien kan bidra til å fremja ein god fagleg diskusjon om balansen mellom summative og formative vurderingar i norsk skriftleg, og korleis desse to vurderingsmåtane kan utfylla kvarandre best mogeleg.

6 Konklusjon og vegen vidare

I innleiinga starta eg med eit sitat frå forskarane Black & William (1998). Der hevdar dei å ha bevis for at formativ vurdering er ein essensiell komponent i undervisninga om elevane skal auka standarden, og at lærarane difor må ha god vurderingskompetanse. Sitatet har fungert som motivasjon i aksjonsforskningsprosessen. Målet med aksjonen har vore å utvikla ein vurderingspraksis i norsk skriftleg som er i tråd med Black & William si forskning, og føringane i dei nasjonale styringsdokumenta. Den overordna problemstillinga eg søker svar på er:

Korleis kan prinsippa i vurdering for læring vera nyttige i møte med skriftleg vurderingsarbeid i norskfaget?

Før eg svarar, meiner eg at det er nyttig å summera opp kva prinsipp det er snakk om. Det er, som vist i teoridelen, ulike tankar om kva moment som må vera til stades for å jobba VfL-basert. Det som likevel er relativt likt, er korleis ein definerer vurdering *for* læring. Både Slemmen (2012), Engh (2011) og Black & William (1998) får fram at vurdering handlar om å vera i ein prosess, der ein finn bevis på kor elevane er i læringa, ei klargjering av målet og vegen for korleis elevane skal nå dette. Prinsippa samsvarar med det opplæringslova og Kunnskapsløftet skriv om undervegsvurdering, der det vert understreka at prinsippa skal vera ein integrert del av undervisninga (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-2, 3-3, 3-12). Målet med all undervisning er så klart å fremja læring, medan middelet ser ut til å vera ein formativ vurderingspraksis. Om dette skal fungera, må tilbakemeldingane elevane får skje gjennom heile prosessen, og dei skal gi svar på spørsmåla Hattie og Timperley (2007) meiner er essensielle: kor er eg, kor skal eg og korleis skal eg koma dit? Ein kan konkludera med at VfL- prinsippa dreiar som om å vera i ein prosess, der måla og vegen fram til desse er tydelege.

Den teoretiske modellen i kapittel 2.7 kan vera eit bidrag for å svara på problemstillinga (fig. 4). Modellen har til hensikt å visa teorien undervisningsinstruksjonen er utarbeidd frå, og fungerer i tillegg som ei grunngeving for dei metodiske vala. Ved å bruka modellen kan eg gi eit foreløpig svar på problemstillinga. For skal prinsippa i vurdering *for* læring vera nyttige i vurderingsarbeidet av skriftlege tekstar i norskfaget, som eg forskar på, må læraren ha kjennskap til teori om vurdering; kva legg ein i omgrepet vurdering, kva seier dei nasjonale styringsdokumenta, kva seier forskning om VfL, korleis lærer elevane, kva skriveteoriar legg

vekt på VfL og ikkje minst, kva skal elevane kunna påverka i prosessen? Vidare må læraren bruka denne kunnskapen aktivt når hen tek metodiske val for skriveprosessen. Eit foreløpig svar er difor at dei metodiske vala læraren tar, ikkje kan vera tilfeldige om vurderingsarbeidet skal vera i tråd med VfL (jf. fig. 4). Læraren må difor ha god teoretisk kompetanse om VfL for å integrera prinsippa gjennom heile skriveprosessen.

Empirien frå aksjonsforskinga gir svar på korleis elevane og læraren opplever ein vurderingsprosess som systematisk byggjer på prinsippa i VfL. Konklusjonane på forskingsspørsmåla viser at elevane i all hovudsak sette pris på dei ulike vurderingsverktøya som vart nytta i prosessen, og at læraren opplevde undervisningsopplegget som både fornuftig og nyttig med tanke på elevane sitt læringsutbyte.

Med dette bakteppet, kan eg konkludera med at prinsippa i VfL blir nyttige i møte med skriftleg vurderingsarbeid i norsk, dersom læraren har kjennskap til teori om vurdering og skriving, tar gode metodiske val basert på denne kunnskapen, viser forståing for elevane sitt perspektiv og legg opp til at å skapa tekst, må skje i ein planlagt prosess. Ser læraren i tillegg verdien i å anerkjenne elevane sitt arbeid, ved til dømes hjelp av «elevgull», vil VfL-prinsippa vera nyttige når ein skal planleggja gode undervisningsopplegg i norsk skriftleg. For å få dette til bør norsklæraren vera god på langtidsplanlegging, der heile skriveprosessen er planlagt ut i frå kor elevane er, kor dei skal og kva aktivitetar som kan hjelpa elevane i å nå målet. Empirien i denne studien viser at om læraren lykkast i dette, opplever elevane å læra og læraren at elevane betrar skrivekompetanse sin.

6.1 Implikasjonar for vidare forskning

6.1.1 På nasjonalt nivå

Det er naudsynt med ytterlegare forskning på vurdering *for* læring i norsk skriftleg. Undersøkinga mi er lita og rettar seg berre mot studiespesialiserande klassar på éin skule. Også Harald Eriksen (2017) framhevar at det er for lite kunnskap om vurderingsarbeidet i norsk, og han påpeikar at lærarane må få meir opplæring i kva tilbakemeldingar elevane har behov for.

Opplæringslova slår fast at elevane berre har krav på summative vurderingar ved terminslutt og som standpunktarakter (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-5), noko som legg tydelege

føringar mot ein meir formativ vurderingspraksis. Både Nondal (2022) og prosjektet *Going gradeless* (NTNU, 2023), etterspør meir forskning på feltet om karakterfri vurdering.

Sjølv om min studie ikkje spesifikt handlar om karakterfri vurdering, slik desse prosjekta gjer, ligg den tett opp mot dette. Spørsmålet er om lærarane og elevane er rusta for denne utviklinga? Dette vil truleg *Going gradeless*- prosjektet tilføra meir kunnskap om. For eg vil hevda at lærarane, som i all tid har gitt summative vurderingar, har behov for både meir kunnskap og opplæring om vegen vidare dreiar i retning av ein karakterfri skule. Ikkje minst bør ein vita meir om konsekvensane av å redusera karakterbruken, noko den første forskingsrapporten *Going gradeles* har publisert, framhevar betydninga av (Normann et al., 2023). For skal ein slutta med karakterar, må ein vita at det er rett veg å gå, og at det er den formative praksisen som gir best læring.

6.1.2 På lokalt nivå

Val av forskingsdesign påverkar korleis eg bør bruka resultatata. Som vist i den sirkulære aksjonsforskningsmodellen (fig. 6), er ikkje metoden lineær med eit tydeleg sluttunkt. Dette, i tillegg til at designet eignar seg til å involvera mange mogelege deltakarar (Creswell & Guetterman, 2021), gjer at resultatet bør testast vidare på i eigen praksis. Like viktig er det å involvera kollegane som har delteke i prosjektet, men dette må vera basert på frivillig deltaking.

Fleire kollegaer har vist interesse for prosjektet. Særleg det å leita etter «elevgull» og å gjennomføra felles tilbakemelding undervegs i skriveprosessen, ved å visa fram «gullet», har blitt testa ut både våren og hausten 2023. Desse lærarane har fått tilbakemeldingar frå elevane via Forms-undersøkingar, og svara samsvarar med resultatata i denne studien. Sidan elevane responderer positivt på læringsutbyttet av å sjå «elevgull», er dette noko som kan vidareutviklast. Det kan tenkjast at metoden kan brukast i andre delar av norskfaget, og ikkje minst, i andre fag.

Det kunne vore naturleg å forska meir på dei sidene ved undervisningsopplegget som fekk lågast vurdering. Responsen frå elevane på eigenvurderinga gjer at det kunne vore eit eige potensielt forskingsområde. Frå eit lærarperspektivet kunne det vore interessant å undersøka den formative vurderingspraksisen i lys av utfordringa som aksjonslæraren påpeika i høve langtidsplanlegging. I denne samanhengen kan ein utforska korleis *Sirkelen for undervisning* kan brukast meir aktivt i planlegginga av skriveprosjekt, noko som er foreslått av Angvik (2023).

Sidan skulen eg arbeider ved har lagt til rette for at ein kan velja utviklingsarbeid, er det ikkje unaturleg å ta utfordringane frå studien opp med gruppa som har valt vurdering *for* læring.

Målsetjinga i utviklingsarbeidet vårt er å testa ut nye idear knytt til ein formativ vurderingspraksis, og allereie hausten 2023 er eigenvurderingspraksisen på agendaen.

6.2 Avsluttande kommentar

Med bakgrunn i resultatane frå det empiriske datamaterialet og erfaring frå eigen praksis, vil eg konkludera med at prinsippa i VfL er nyttige i møte med skriftleg vurderingsarbeid i norsk. Dette betyr likevel ikkje at ein skal la vera å lytta til kritiske røyster. Æsøy (2022) sine poeng, om at VfL kan føra til at elevane opplever seg kontinuerleg vurderte, er verdt å reflektera over. Dersom dette stemmer, er det truleg stressande for elevane. For å unngå å koma dit er dialogen med elevane avgjerande.

Trass denne kritiske innvendinga, vil eg likevel argumentera for at VfL-prinsippa kan heva standarden på undervisninga. For det første tilbyr VfL ulike vurderingsverktøy som læraren kan nytta for å skapa ei meir variert undervisning. Sidan norsk skriftleg vert rekna som ein grunnleggjande dugleik, er det av stor betydning at elevane opplever undervisninga som meningsfull. Variert undervisning kan i så tilfelle vera til hjelp. For det andre kan VfLpraksisen vera særleg viktig innanfor norsk skriftleg, sidan utvikling av skrivekompetanse tar tid. Eg vil hevda at den formative praksisen, i større grad enn den summative, legg til rette for at skriving handlar om gradvis utvikling. Dette kjem av at ein norsklærer som jobbar VfL-basert, truleg vil vera ekstra merksam på kor elevane er, kor dei skal, og korleis dei skal koma dit. Læraren vil også ha kunnskap om kva tilbakemeldingar som fremjar læring, og når i prosessen desse bør gjevast.

Vidare blir det spanande å følgja med på forskingsprosjektet *Going gradeles*. Prosjektet forskar på korleis den formative praksisen er i skulen, og om den kan ha uønskte konsekvensar for både elevane og lærarane. For sjølv om eg konkluderer med at VfLprinsippa er nyttige, både for elevane og lærarane i norsk skriftleg, er altså evidensgrunnlaget framleis for lite. *Going gradeles*-prosjektet vil truleg gi oss fleire svar i åra som kjem. Resultata kan få konsekvensar for korleis lærarane sin praksis vil sjå ut i framtida, og truleg også for det framtidige vurderingssystemet i norsk skule.

Avslutningsvis vil eg ta opp att det eg innleia oppgåva med, nemleg at vurderingsarbeidet kan opplevast å vera det mest utfordrande aspektet i lærarprofesjonen. Etter å ha forska på VFL i norsk skriftleg, er det mi oppfatning at vurdering framleis utgjer ei vesentleg utfordring.

Likevel vil eg hevda at studien har gitt meg auka innsikt på området. Den positive responsen frå elevane til ein formativ vurderingspraksis gir meg tru på at eg er på rett veg, og at eg over tid vil bli tryggare i min eigen vurderingspraksis i norsk skriftleg

Bibliografi

- Angvik, S. A. (2023, Februar 12). Læring og vurdering gjennom dialog. *Bedre skole*, 2022 (4). Henta Mai 14, 2023 frå <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkelkarakterer/laering-og-vurdering-gjennom-dialog/342353>
- Bennet, R. E. (2011, Januar 25). *Formative assessment: A critical review*. doi:10.1080/0969594X.2010.513678
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappan
- Black, P., & William, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Blikstad-Balas, M. (2018, Oktober 23). *blogg.forskning.no*. Henta Oktober, 2023 frå <https://blogg.forskning.no/klasseromsforskerne/hvordan-star-det-til-medskriveopplaeringen-pa-attende-trinn/1252188>
- Brekke, M., & Tiller, T. (2020). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen* (2. utg.). (B. Mary, & T. Tiller, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Broadfoot, P., Daugherty, Richard, Gardner, J., Harlen, W., & Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice*. *Assessment for Learning*. Henta Oktober 10. 2023 frå https://www.hkeaa.edu.hk/doclibrary/sba/hkdse/eng_dvd/doc/Afl_principles.pdf
- Cole, M. & Scribner, S. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (6. utg.). Pearson.
- Dahlum, S. (2021, Mars 9). *Validitet i Store norske leksikon*. Henta frå Store norske leksikon: <https://snl.no/validitet>
- Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching Language in Context* (2. utg.). Oxford University Press.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.).

Det Norske Samlaget.

Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre Skole 2008* (4), 16 – 23.

Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning*. Fagbokforlaget.

Engh, R. (2007, Mai 7). *Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet*, s. 107-119.

doi:<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-03>

Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Høyskoleforlaget AS.

Eriksen, H. (2017). Vurdering for læring i norskfaget: Om lærerens skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige tekster. *Acta Didactica Norge*, 11(1), Art. 6, 26, sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.4078>

Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. (Vol. 57, No. 4 (Winter, 1987), p. 481-506 (26 pages). doi:<https://doi.org/10.2307/1170433>

Fjørtoft, H (2022, Juli, 11). Karakterer i skolen: Krevende i bruk – vanskelig å klare seg uten.

Bedre skole, 2022 (2). Henta Oktober 23 frå [https://www.utdanningsnytt.no/bedre-](https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-eksamen-fagartikkel/karakterer-i-skolen-krevende-i-bruk-vanskelig-a-klare-seg-uten/325661)

[skole-eksamen-fagartikkel/karakterer-i-skolen-krevende-i-bruk-vanskelig-a-klare-seg-](https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-eksamen-fagartikkel/karakterer-i-skolen-krevende-i-bruk-vanskelig-a-klare-seg-uten/325661)

[uten/325661](https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-eksamen-fagartikkel/karakterer-i-skolen-krevende-i-bruk-vanskelig-a-klare-seg-uten/325661)

Forskrift til opplæringslova. (2020). Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (FOR-2006-06-23-724) [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)

[23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5)

Grønmo, S. (2023, Januar 16). *Kvantitativ metode*. Henta frå Store norske leksikon:

https://snl.no/kvantitativ_metode

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. University of Auckland. American educational research association.

Hochman, J. C., & Wexler, N. (2017). *The writing revolution: a guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. Jossey-Bass.

Hoel, T. L. (1995). *Skrivepedagogikk på norsk. Porsessorientertskrivning i teori og praksis*.

Landslager for norskundervisning (LNU) og J.W.Cappelens Forlag as.

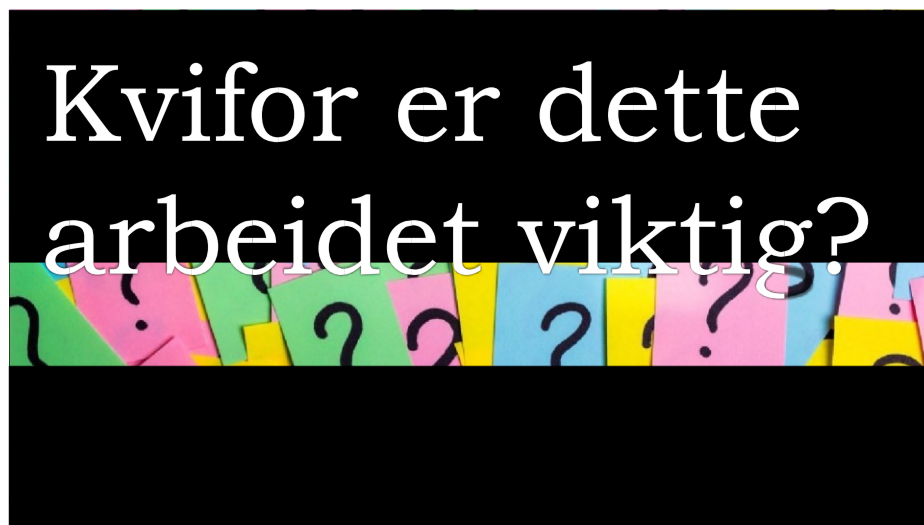
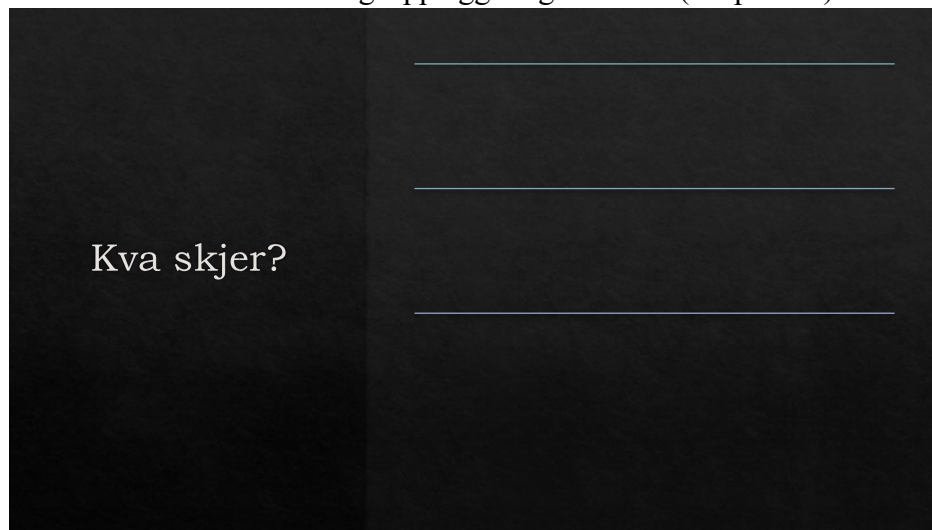
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole 2011* (4). Henta Mai 5, 2023 frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/vurdering-og-selvregulertlaring/>
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevurdering*. Fagbokforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Rolf, O. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier?*. Universitetsforlaget.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). *2013*(2). Henta April 28, 2023 frå https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/bs-2-13_web_kringstad_kvithyld.pdf
- Krumsvik, R. J., & Sälsjö, R. (2020). *Praktisk-pedagogisk utdannin. En antologi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- KUF (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, November 21). Forskrift om utfylling av dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i grunnskolen og i den vidaregåande opplæringa. Norge. Henta Mai 5, 2023 frå Lovdata: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-01-1332/%C2%A71#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2012, Januar 16). Å skrive, det er å omskrive. *Bedre skole, 2012* (2). Henta Oktober 5, 2023 frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/a-skrivedet-er-a-omskrive/>
- Nondal, I. E.(2022). *Karakterfri undervegsvurdering i norskfaget på vgs. Kva, kvifor og korleis?* [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3000782>
- Normann, D-A., Sandvik, L. V., Fjørtoft, H. (2023). Reduced grading in assessment: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, Volume 135., 14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104336>

- NTNU. (u.å). *Going gradeless*. Henta 9. oktober 2023 frå <https://www.ntnu.no/ilu/going-gradeless>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Fagbokforlaget.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. Intenational Universities Press, Inc.
- Ramaprasad, A. (1983). *On the definition of feedback.*, s. 4-13. doi:10.1002/bs.3830280103.
- Roe, A. (2003). *Prosesorientert skrivepedagogikk før og etter L97*. Læringscenteret.
- Rohman, D.G. (1965). Pre-Writing the Stage of Discovery in the Writing Process. (Vol. 16, No. 2, Critical Theory and the Teaching of Composition, Satire, Autobiography (May, 1965), pp. 106-112 (7 pages). doi:<https://doi.org/10.2307/354885>
- Roness, D. (2022). *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (3. utg.) Fagbokforlaget.
- Parr, J. & Timperley, H. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*. 15. 68-85.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- Sandvik, L. V. (2022, November 12). Vurderingskulturer i norsk skole. Mindre vekt på karakterbruk betyr at lærerne må undervise på nye måter. *Bedre skole*, 2022 (3). Henta April 27, 2023 frå Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skolefagartikkel-karakterer/mindre-vekt-pa-karakterbruk-betyr-at-laererne-ma-undervisepa-nye-mater/334488>
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. American Educational Research Association.
- Skrivesenteret. (2020, Oktober 7). *Skrivehjulet*. Henta April 29, 2023 frå Skrivesenteret: <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2021, April 23). *Sirkelen for undervisning og læring*. Henta Mai 28, 2023 frå <https://skrivesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/>
- Skrivesenteret. (2021, Januar 13). *Skrivetrekanen*. Henta Mai 30, 2023 frå <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>
- Slemmen, T. (2008, Februar 12). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, s. 14-26.

- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I R. Solheim, & Aasen, Arne Johannes, *På sporet av god skriveopplæring*. Fagbokforlaget.
- Solberg, Mariann. (2022, 5. desember). *Læringsteori*. I *Store norske leksikon*. Henta frå <https://snl.no/reliabilitet>
- Svartdal, Frode. (2020, 3. april). *Reliabilitet*. I *Store norske leksikon*. Henta frå <https://snl.no/reliabilitet>
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonale satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Henta April 19, 2023 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonalsatsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer*. Oslo. Henta Mai 5, 2023 frå <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, April 28). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Å kunna skrive som grunnleggende ferdighet*. (Utdanningsdirektoratet, Red.) Oslo. Henta April 28, 2023 frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, Mai 11). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Oslo. Henta Mai 5, 2023 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Vygotsky, L.S (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts
- William, D., & Thompson, M. (2007). *Integrating Assessment with Learning. What Will It Take to Make It Work?* In C. A. Dwyer (Ed.), *The Future of Assessment* (pp. 53-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315086545-3>
- Æsøy, K. O. (2022, November 22). *Kritisk blick på vurdering for læring*. (T. Brøyn, Red.) *Bedre skole*, 2022(3), ss. 68-71.

Vedlegg 1: Undervisningsopplegg før piloten

PowerPoint frå undervisningsopplegg i eigen klasse (før piloten).





Førebuing

Finn fram teksten din

OneNote: eigenvurdering norsk skriftleg

Kriteria til intervjuet

- ◆ Overskrift
- ◆ Ingress
- ◆ Prøv å veksla mellom referat (historie), spørsmål/sitat, skildring og dine tankar
- ◆ Tydeleg avslutning
- ◆ Formelle krav:
 - ◆ Minimum 1 side, maks 3 sider
 - ◆ Teksttype: Times New Roman
 - ◆ Tekststorleik 12
 - ◆ Linjeavstand 1,5
 - ◆ Topptekst
 - ◆ Sidetal

Overskrift

- ◊ Hvorfor er dette viktig?
- ◊ Døme på gode overskrifter:
- ◊ «YOLO- Mia»
- ◊ «Eg slutta faktisk på fotball i går»
- ◊ ... (16) skal kanskje bli astrofysikar i framtida
- ◊ Om keeperen ... : ein framtidig Neuer eller økonom?
- ◊ Mange hadde kjekke overskrifter. Sjekk di? Er du nøgd? Er dette noko du vil jobba vidare med? Noter ned i OneNote- spør om du er usikker.

Ingress

- ◊ Kva er ein ingress? Hadde din tekst dette?
- ◊ Døme på ingressar:
- ◊ «Vi alle har kjent Mathias som ein som elsker fotball, men etter mange år med fotball blei den blide guten frå ... lei. Men Mathias er mykje meir enn bare fotball.»
- ◊ «Glade, blide Magnus klar for vidaregående og å bli ingeniør, han liker å trene og høre på Mozart sin beste musikk, han har gått på Husnes ungdomskule og barneskule og bur på Valen».
- ◊ Leonard er ein hardtbeidane klassekamerat og ein som alltid møter deg med eit smil om morgonen. Sjølv om han har det fint i dag, har han opplevd mykje spennande, men også mykje vondt før han kom til vetle Han seier at å kome her er nok både det beste og verste som har skjedd han så langt i livet.
- ◊ Sjekk din tekst, har du tydeleg markert ingress?
- ◊ Noter i vurderingsskjemaet

Ulike skrivemåtar

- ◊ Eksempel på referat:
- ◊ ... (16) bur for tida i ... sentrum saman med mamma, pappa og storesøster ... Ho fortel at ho har eit godt forhold til familien sin, og beskriv dei som ein open og ærleg familie.
- ◊ Han har alltid ønska å jobbe innanfor astrofysikk. Han ser seg sjølv etter 10 år at han både har tatt mastergrad og utdanna astrofysikkar. ... har alltid syns det verkar spennande at ein astrofysikkar forskar meir på ting her på jorda og korleis verden fungera.
- ◊ I Knarvik krev det eit enda høgare snitt for å komme inn, derfor sikter han seg inn på skulen i Fusa til neste år då han ikkje fekk det slik han ville no i år. I Fusa vil han gå taf automasjon, men som tidlegare vart kalla taf tipp.
- ◊ Dette gjorde alle i større eller mindre grad
- ◊ Ta ei rask kikk? Er størsteparten av teksten din referat? Då bør du ha som mål å variera skrivemåtane.

Sitat

- ◊ Døme på å fletta sitat naturleg inn i teksten:

... er stadig opptatt med treninga med sine venner og har eit organisert treningsprogram for kvar dag i uka som også inneheld intervall trening.

-Bestefaren min frå ... introduserte meg for styrketrening for han dreiv med taekwondo og eg ble inspirert av det.

- ◊ Han ser seg litt rundt og svarer ganske så fort at det er samfunnskunnskap og naturfag. Det synest eg høyrst interessant ut så eg spør han kvifor han synest at det er dei faga han liker best: «jo asso eg er jo interessert i verdens rommet, historie, dagens samfunn og då politikk.»
- ◊ Ho såg litt rundt seg mens ho tenkte og sa til slutt: «Eg trur kje eg kommer til å bli proff i noko, men viss eg kunne tenkt meg å bli proff i ein av dei, hadde det våre handball!»

- ◊ ... er ei jente som er masse i aktivitet. Ho spelar fotball på to lag, og trenar opp til 5 gonger i veka, utan styrketrening! Utanom fotball elsker ... å stå på ski, gå fjellturar, og ho gjer det om lag kvar dag. Med all treninga, kjem det med godt konkurranse instinkt. "Eg hate å tape«, seier Når ho spelar ein kamp, og kanskje taper, kan det føre til nokre tårer og sinne. Det er ikkje så ofte ein ser ... utan ein smil på fjeset, men ute på fotballbanen er ein av unntaka.
- ◊ Sjå om du har gjort dette? Spør om du er usikker.

Spørsmål og svar

- ◆ Dette gjorde mange, men ikkje alle. Det treng ikkje bety at intervjuet ikkje fungerer, men variasjon er ALLTID lurt.
- ◆ Døme:
- ◆ Kvifor valte du studie?
Fordi eg treng kompetanse for å bli tannlege, og eg viste ikkje heilt kva eg ville bli, og eg ville ikkje gå yrkes fag, visste ikkje heilt kva som ville passa meg.
- ◆ Kva pleier du gjere på fritida?
-Eg er med vener og familie. Elles pleier eg å trene ein gang iblant, svarar
- ◆ Kva fag likar du best?
-eg likar best samfunnskunnskap.
- ◆ Sjå over din tekst. Har du gjort dette?

Skildring

- ◆ «Jeg hater pølse og potet» sa ... med klart og reint hat
- ◆ «Det er eit fint minne og sjå tilbake på», smiler han breitt.
- ◆ Det er ikkje så mykje spanande med å gå på Vgs det er meir noko ein må for å få jobb og utdanning, seier han mens han smiler.
- ◆ Spørst litt kva ein held på med, men eg vil absolutt sei at eg er eit konkurransemenneske ja, ler han.
- ◆ Qutaiba ser tankefullt ut i rommet
- ◆ Så eg føler meg på ein måte som ein av dei originale, seier han stolt.
- ◆ Har du skildra noko?
- ◆ Noter ned i OneNote

Eigne tankar

Ho er verka som ei veldig snill, grei og positiv jente.

Det er veldig spennande å høyre at han har lyst til å bli noko utanom det vanlege.

Det var veldig kjekt og lærerikt å intervju ... Jeg fikk blir mer kjent med han og tankene hans rundt fremtiden.

Sjølvsagt med ein tøff bakgrunn, hindrar ikkje dette ... i å drøyme stort. Men fornuftig som han er, kommer utdanning først.

... verkar som ei kjekk, omtenkjam, treningsglad og morosam jente, (og sikkert til tider litt gløymisk). Og med så klare tankar om kva ho skal bli, er det ingen tvil om at ho kjem til å få det til.

Då var intervjuet ferdig. Vi reiste oss og gjekk ut ifrå klasserommet. Men, ein festival? I Uskedalen? Ja, det er verkeleg interessant. Kanskje burde eg ta meg ein tur der ein gong?



Har du egne
tankar med?

Tydeleg avslutning

Sjòlv med ei lang utdanning føre seg, trur eg at ... kjem til å klare å bli psykolog med glans. Med godt humør og alltid eitt smil, kjem ein langt, og som ... ville sei: YOLO!



Overskrift: "YOLO" - Mia

Etter å ha snakka med ... har eg fått eit skikkeleg godt inntrykk av han. Han verker som ein sær oppegåande gut, med mange fine og gode verdiar. Eg gler meg til å bli meir kjend med han.

Tips:

Det finst ulike måtar å avslutta ein artikkel på:

- ◊ **Sirkelkomposisjon:** Du avsluttar teksten på same måte som du begynte: "slangen bit seg sjølv i halen"
- ◊ **Svar:** Du svarar på spørsmål du stilte i innleiinga.
- ◊ **Samandrag:** Du skriv eit kort samandrag av synspunkta i hoveddelen.
- ◊ **Peika framover:** Du avsluttar med å spå i framtida.

Sjekk avslutninga:

- ◊ **Noter i OneNote** om dette er noko du har fått til, eller om dette er noko du vil fokusera på vidare

Det formelle- kvifor er det viktig?

Elev ... som eksempel:

Har din tekst topptekst?

Har du brukt times new roman som skrifttype?

Skriftstorleik 12?

Linjeavstand 1,5?

Sidetal?

Minimum ei side, maksimum tre?

Sjekk om du har det formelle i orden



Skriv ned det du må hugsa til neste gong i vurderingsskjemaet

Vedlegg 2: Eigenvurderingsskjema før piloten

Vurdering for læring- vurdering og framovermeldingar gitt i timane

Ved hjelp av skjemaet skal du aktivt ta del i eiga læring. For at du skal utvikla deg må du vite noko om **kva du får til, kor du skal vidare** for å auka kompetansen din og ikkje minst **kva tiltak** du må gjera for å få til ei utvikling. Dersom du deltek aktivt i vurderingsarbeidet, vil du truleg erfara at du får betre oversikt over kva som er forventa, og ikkje minst kva du forventar av deg sjølv. Du kjenner deg sjølv best, og difor er det du som kan vite noko om kva som er ei realistisk målsetjing. Lykke til i vurderingsarbeidet

Tema og dato	Kva får eg til?	Kva ønskjer eg å jobba vidare med?	Kva må eg gjera for å koma dit?

Vedlegg 3: Formsundersøking av eigen klasse

Questions Responses **22** Preview Style Collect responses

Tilbakemelding på undervisning

I dag brukte vi store delar av timen til etterarbeid av intervjuet. Undervisninga var både ei vurdering og framovermelding til dykk, og målet var at de skulle få god forståing for kva de fekk til og kva de bør jobba med vidare. Eg treng ei ærleg tilbakemelding frå dykk. Fungerte opplegget? Lærte de noko som helst? Eg set stor pris på om de brukar nokre minuttar til å svara på undersøkinga. Di meinig betyr noko for meg, og ikkje minst for korleis eg skal jobba vidare med å vurdere dykk for at de skal lære noko.

22 Responses **02:03** Average time to complete **Active** Status

Review answers Post scores Open in Excel ...

1. Undervisninga gjorde at eg forstod kva eg hadde fått til i eigen tekst (0 point)

[More Details](#) [Insights](#)

Ja	20
Nei	0
Delvis	2



2. Eg forstod kva eg må jobba med vidare for at framtidige tekstar skal bli betre (0 point)

[More Details](#) [Insights](#)

Ja	20
Nei	0
Delvis	2



3. Det var til hjelp at kvart kriterie vi såg på, hadde med eksempel frå elevtekstar (0 point)

[More Details](#)

Ja	21
Nei	1
Delvis	0



4. Undervegs måtte de fylla inn i eige vurderingskjema. Fungerte dette for deg? Lærte du noko av å vera aktiv i arbeidet? (0 point)

[More Details](#) [Insights](#)

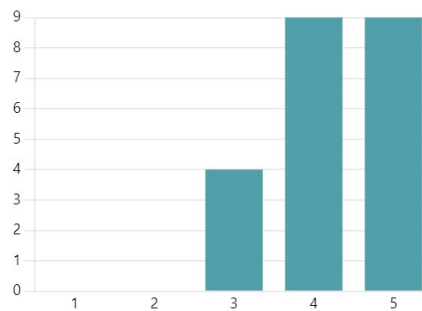
Ja	14
Nei	1
Delvis	6



5. På ein skal frå 1- 5. Kor godt fungerte opplegget med tanke på at det skulle gi deg informasjon om kva du hadde fått til og kva du kan jobba med framover for å bli ein betre skrivar? (0 point)

[More Details](#) [Insights](#)

4.23
Average Rating



6. Eg set stor pris på om du tek deg tid til ris og ros. Målet mitt er at de skal læra noko, og eg er avhengig av respons for å tilpassa opplegga til dykk. Her er det fritt fram: (0 point)

[More Details](#)

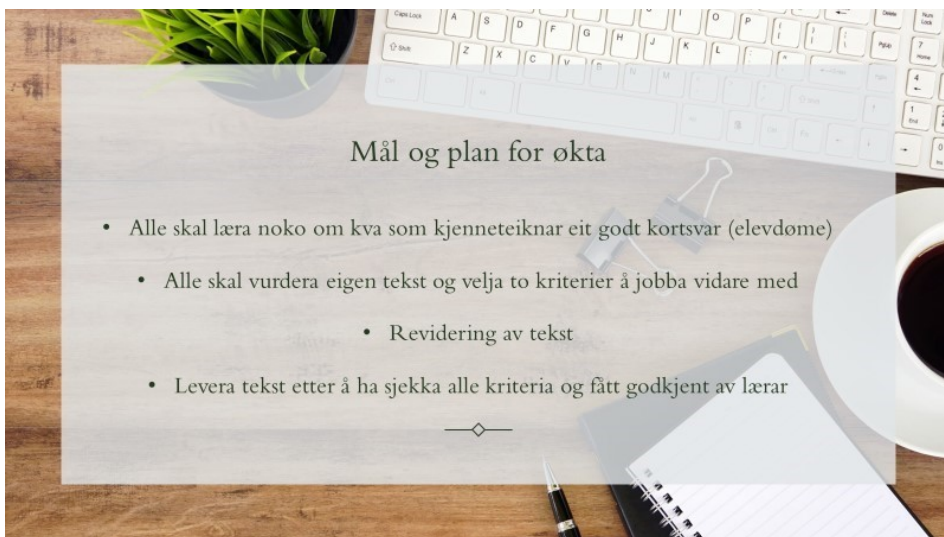
15
Responses

Latest Responses

"Jeg synes det er veldig bra når vi må delta i sånne informasjons timer, det g...

"Eg har lært mange ting som eg kan og eg kan ikkje. Eg veit ikkje helt kva sk...

Vedlegg 4: PowerPoint frå undervisning i pilotklassen (med «elevgull»)



Finn fram eigen tekst

Finn fram eigavurderingskjemaet
i OneNote (norsk skriftleg)

Kriteria

200-300 ord.

Det formelle (skrifttype, storleik, linjeavstand, linjehopp ved avsnitt, toppstekst, sidetal)

Overskrift

Tydeleg innleiing og avslutning

Tydelege avsnitt (temasetning, vise til funn, forklara verknaden av funnet).

Steg 1: det formelle

Har du over 300, må du kutta ned	Har du mindre enn 200, må du skriva meir	Skriftstorleik 12	Skrifttype Times New Roman
Linjeavstand 1,5	Topptekst med namn, dato og teksttype	Sidetal	Avsnitt-linjeskift

BRUK NOKRE
MINUTT PÅ Å
FIKSA ALT DET
FORMELLE
FØR VI GÅR
VIDARE!

I innleiinga skal du:

- Presentera teksten
- Gi eit hint om kva som kjem vidare
- Ta gjerne med føremålet her, sidan oppgåva bad deg om å gjera det kortfatta

Steg 2: Innleiing

Reklameplakaten som er laga av «Plan» og som heter «Jenteloven», ble publisert den 12. oktober 2012. Formålet med reklamen er å få flere folk til å betale penger til «Plan» for å hjelpe jenter. Hvordan klarer «Plan» å overbevise mottakeren?

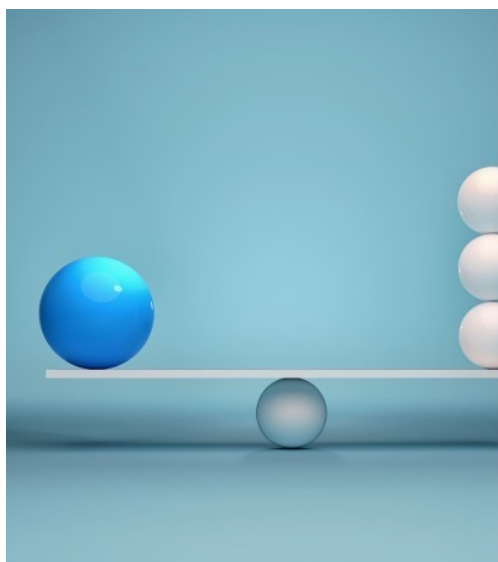
Plan har laga ein reklameplakat for å opplyse om dårlige rettigheitar for jenter i utlandet. Formålet med reklamen er å samle inn penger for å hjelpe jentene i desse landa. Dei brukar ulike retoriske verkemiddel for å nå fram med budskapet.

Reklamen til Toro prøver å overtyde deg til å kjøpe Barnas tomatsuppe og samtidig hjelpe barn i Vietnam som lid av underernæring. Den gjer det ved hjelp av ulike retoriske grep.

Høg måloppnåing

Nordmenn elsker norsk natur. Det har Lerum benyttet seg av når de reklamerer for eplejusen sin i ny pakning. Den sammensatte reklameteksten har som formål å selge jus til nordmenn. Målet prøver de å nå ved å bruke både det typisk norske, humor og egen erfaring som salgstriks.





Steg 3: struktur i avsnittet

1. Temasetning
2. Funn
3. Verknad
4. Bruk fagspråk



Patos er det største verkmiddel som er brukt i teksten. Det første eg legger merke til i reklamen er den lille uskyldige jenta med store svarte øyene. Dette fører til at lesaren kan føle empati og får lyst til å hjelpe henne og andre jenter i situasjonen hennes.

Reklamen har sterk patos. Den spelar på kjensler ved hjelp av bilde og overskrifta. I overskrifta står det at «700 000 barn i Vietnam lid av underernæring». Dette er eit enormt tal, og det blir vanskeleg å visualisere alle dei stakkars barna. På bilde ser me ein baby. Bilde kan hjelpe til med å få visualisert overskrifta, og får fram at det ikkje berre er store tal, men reelle barn som lid.

Logos blir brukt når dei forklarar at Destiny er ei jente som risikerer å ikkje få gå på skule, om vi ikkje hjelper ho og andre jenter i same situasjon. Då er 250 kr egentleg ikkje mykje, når det kan redde mange til å få rettane sine.

Reklamen virker også troverdig. Dei har skaffet seg etos ved hjelp av å skrive hvor vi kan ta kontakt med dem og ved å bruke troverdige kilder som for eksempel, www.plan-norge.no eller www.fordijegerjente.no. Dette gjør at leseren tror på at reklamen er seriøs og at de vet hva de driver med.

Høg måloppnåing

Om vi ser nærmere på bildet, er et viktig retorisk virkemiddel bruken av friske farger og natur. Dette ser vi både i bildets forgrunn og bakgrunn. I forgrunnen ser vi friske, grønne epler og en juskartong med bilde av en fjord på. I bakgrunnen blir den norske fjorden gjentatt. Slik skaper fargene inntrykk av at jusen er sunn, naturlig og noe typisk norsk. Når Lerum spiller på mottakers ønske om å være sunn, samtidig som de bruker nasjonalromantiske motiver, spiller de på følelsene våre. De ønsker å vekke positive assosiasjoner til produktet. Bildet er altså i stor grad patospreget.



Steg 4: tydeleg avslutning

Reklamen treff bra på alle dei tre retoriske verkemidla; reklamen får oss til å føle synd i barna. TORO har logiske argument, og me kan stola på dei.

Ved at reklamen til Plan har brukt mest patos, har den klart å vekke sterke følelser i mottakaren. På den måten får mottakar lyst til å donere for å vere ein god person.

Reklameplakaten spelar på både etos, patos og logos. Likevel er da patos som overbeviser meg om å kjøpe suppe. For kven vil vel ikkje støtta eit sulten barn i Vietnam?



Høg måloppnåing

Lerum har laget en typisk "norsk" reklame. Norske reklamer bruker ofte naturen som salgstriks. Norsk natur får fram gode følelser for produktet. Disse friske eplene, produsert i vakre Sognefjorden, kan nytes rett av glasset! Bruken av patosargumentasjon fungerer dermed godt i samspill med troverdigheten Lerum allerede har fra før.



TFV

Sjekk eitt av avsnitta dine, har du bygd det opp slik?



Steg 4: overskrift som er passende



Bli livreddar du også!
TORO reddar liv!
 Redningshjelpa
Frisk frukt på hjernen?

Pass på at overskrifta passar saman med det du har skrive

Sjekk i teksten om:

—◇—
Du har laga overskrift?

Noter ned om du vil
jobba meir med den, eller
om du er nøgd

—◇—

NO SKAL
DU:

—◇—

Skriva ferdig eigavurderinga

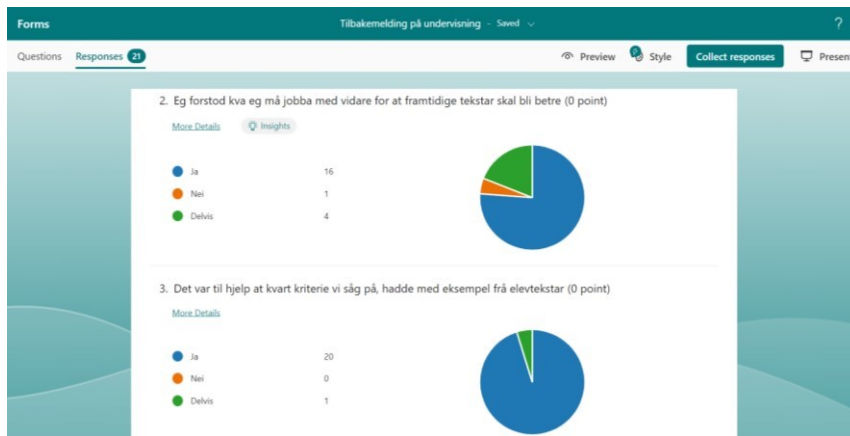
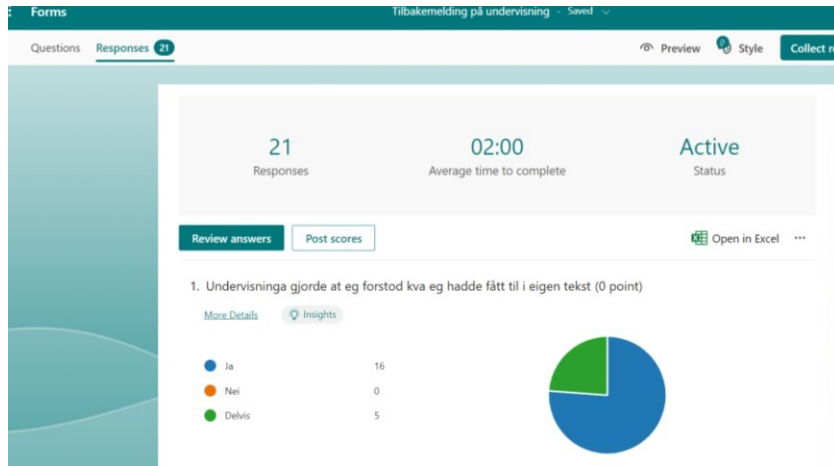
Velja to kriterier som du vil ha hovudfokus på å
jobba med (må koma tydeleg fram i vurderinga)

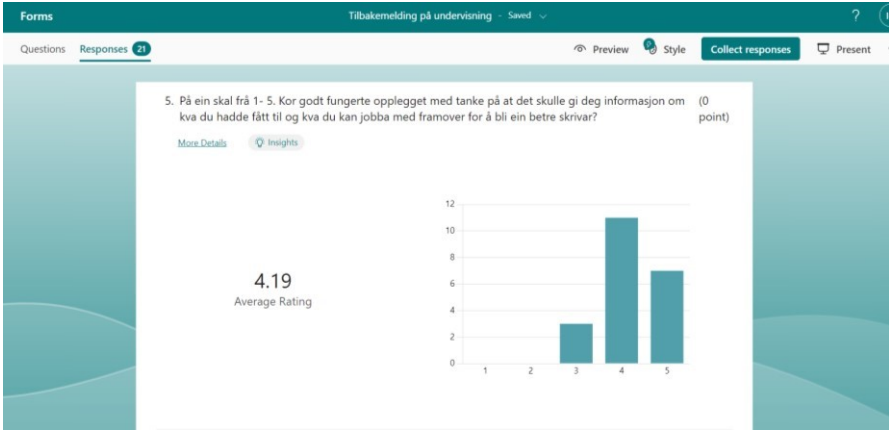
Skriva ferdig teksten

Les over teksten med eit kritisk blikk, korleis er
rettskrivinga?

Spør om godkjenning før du leverer

Vedlegg 5: Formsundersøking av pilotklassen





6. Eg set stor pris på om du tek deg tid til ris og ros. Målet mitt er at de skal læra noko, og eg er avhengig av respons for å tilpassa opplegga til dykk. Her er det fritt fram: (0 point)

[More Details](#)

12
Responses

Latest Responses

**eg likte godt korleis vi gjekk gjennom kva vi må gjere for å skrive ein bra te...*

**Oppleget var ganske lett og forstår, og når vi sku retta teksten så greide eg ...*

Vedlegg 6: Instruksen til aksjonslæraren

Elevane skal skriva ein tekst og de skal jobba på følgjande vis:

1. Gjennomgang av oppgåva: elevane skal i samarbeid med lærar analysere oppgåveteksten og konkretisere kva oppdraget går ut på. Lærar skal presisere at eit av kriteria er at dei svarar på oppgåva.
2. Arbeid med kriterium:
 - Elevane jobbar først i grupper (10-15 min) med å utarbeida forslag til kva som bør vurderast- svar i menti.com
 - Felles samtale med utgangspunkt i desse • De skal i fellesskap bli einige om 3- 5 kriterium
3. Lærar modellerer med utgangspunkt i kriteria:
 - Lag eit undervisningsopplegg der du modellerer eitt og eitt kriterium
4. Arbeid med modelltekstar:
 - Elevane arbeider i grupper
 - Analyserer 1-2 modelltekstar med utgangspunkt i kriteria lærar nettopp har modellert
 - Elevane får koma med forslag til måloppnåing
 - Felles samtale rundt modelltekstane: kvifor denne vurderinga?
5. Skriveprosessen:
 - Bør helst gjennomførast på ein fagdag
 - Elevane skal utarbeida ein enkel disposisjon som skal godkjennast av lærar før skrivinga startar.
 - Elevane har lov til å hjelpa og gi respons til kvarandre
 - Lærar skal vera rettleiar heile dagen • Elevane leverer teksten før dei går for dagen
6. Utarbeiding av undervisningsopplegg i etterkant:
 - Lærar les raskt gjennom alle tekstane, utan å retta/kommentera
 - Lag deretter ein PP- med ein slide for kvart kriterium

- Start å leita etter «gull» i tekstane, ta eitt kriterium om gangen.
- Lim i gode døme (2-4) for kvar slide i PP
- Kvar slide skal enda opp i ei refleksjonsoppgåva til elevane, der dei skal samanlikna med eigen tekst.

7. Gjennomføring av undervisninga

- Lærar går først gjennom måla for økta- å få tips frå kvarandre og vurderer eigen tekst.
- Elevane finn fram eigen tekst og ferdig utarbeida eigenvurderingsskjema
- Lærar jobbar med eitt kriterium om gangen, elevane får tid til å sjå over eigen tekst og vurderer seg sjølv fortløpande.
- Når de har jobba med alle kriteria, skal elevane få tid til å velja ut to kriterium dei vil ha fokus på i revisjonsfasen. Valet dei gjer skal skrivast inn i eigenvurderingsskjemaet.

8. Revisjonsfase

- Elevane får ei dobbeløkt til å revidere eigen tekst med utgangspunkt i valet dei har gjort.
- Lærar er framleis rettleiar, og elevane kan få hjelp.

9. Etterarbeid for lærar:

- Lærar vurderer tekstane med utgangspunkt i elevane sitt fokusområde
- Elevane får ei skriftleg tilbakemelding som fokuserer på deira val, dei andre kriteria får berre ein kort kommentar.

Tilleggsinformasjon:

Eg ønskjer at læraren tar tida på punkt 6 og punkt 9.

Vedlegg 7 : Informasjonsskriv til elevane

Til elevar i 2. og 3.klasse studiespesialiserande:

Spørsmål om deltaking i forskingsprosjektet: «Vurdering for læring i skriveprosessen»

Bakgrunn og formål:

I tillegg til å undervisa ved skulen held eg på å vidareutdanna meg i norsk. Eg tar ei utdanning som heiter Erfaringsbasert master i undervisning med fordjuping i norsk ved Universitet i Bergen. No er tida komen til å forska og skriva sjølve masteroppgåva, som skal handla om vurdering *for* læring. Eg vil fokusera på det vi kallar formativ vurdering i arbeid med skriftlege tekstar, det betyr at skriveprosessen er i fokus, og hensikta er at vurderinga skal føra til at elevane utviklar eigen skrivekompetanse.

Læraren dykkar skal gjennomføra eit undervisningsopplegg i samband med at de skal skriva ein tekst. I forkant og etterkant av dette ønskjer eg at de svarar på nokre spørsmål om temaet. Den første undersøkinga handlar om vurdering av tekstar i norskfaget, og den tar ca. 2 minutt å gjennomføra. Undersøkinga i etterkant, som er ei evaluering av undervisningsopplegget, tar ca. 10 minutt.

Ta kontakt om de ønskjer meir utfyllande informasjon om prosjektet.

Kva skjer med informasjonen eg samlar inn?

Alt som kan knytast til deg personleg vil bli behandla konfidensielt. Forms-undersøkinga skal vera anonym.

Frivillig

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekkja deg utan å grunngje valet. Du vil likevel delta i undervisninga, og få ei vurdering av teksten din, og din relasjon til skule og lærar endrar seg ikkje. Rektor har godkjent prosjektet.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, ta kontakt med Ingvild Olderkjær, 98679513, ingvild.olderkjer@vlfk.no. Ansvarleg for studien (rettleiar) er Ragnhild Lie Anderson, ragnhild.anderson@nor.uib.no.

Samtykke til deltaking i studien:

Eg har mottatt informasjon om studien og ønskjer å delta i prosjektet:

----- (Signert av elev, dato)

Vedlegg 8: Kvantitativ spørjeundersøking av aksjonsklassen

Questions Responses **26** Preview Style Collect responses

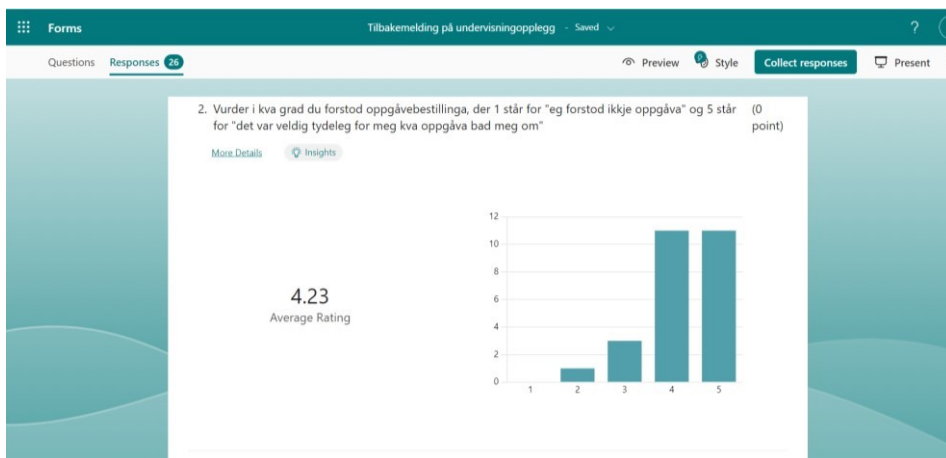
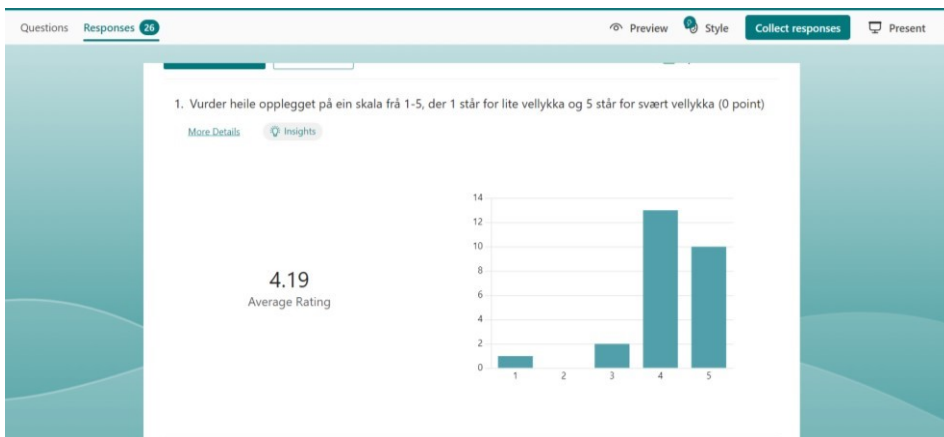
Tilbakemelding på undervisningopplegg

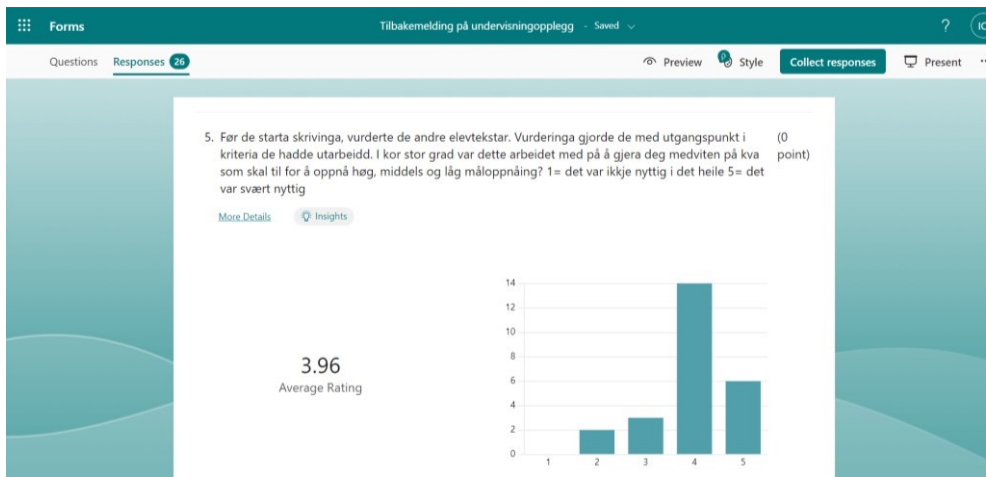
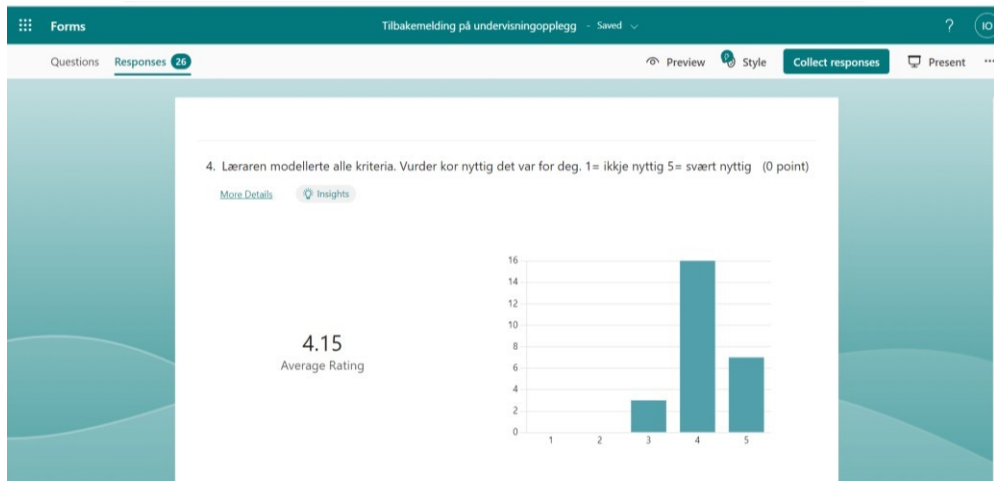
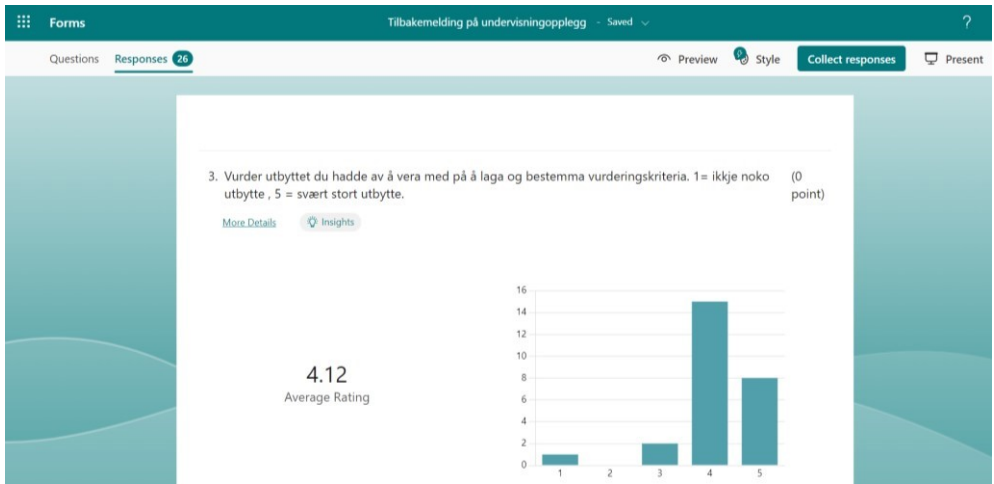
I fleire veker har de jobba med eit opplegg knytt til at de skulle skriva ein tekst. I løpet av perioden har de:

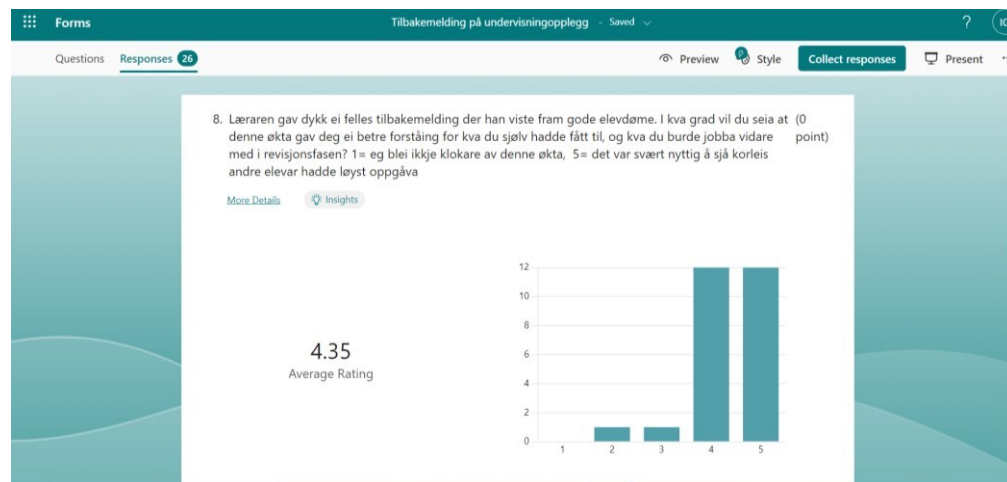
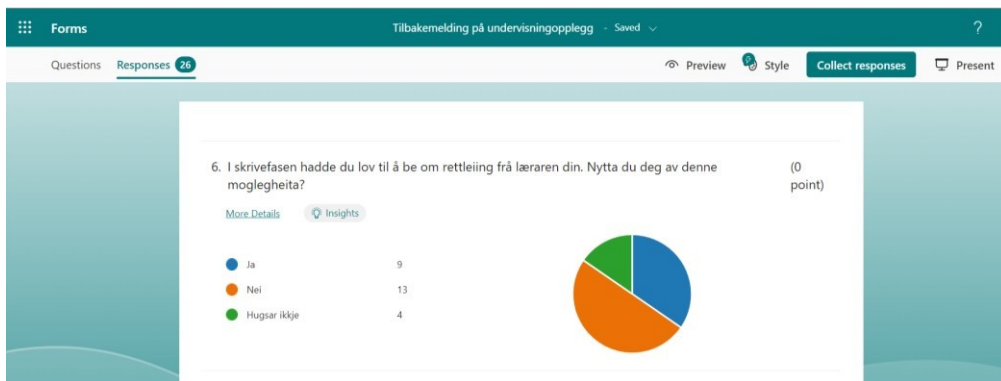
1. analysert oppgåveteksten
2. laga kriterium
3. fått modellert kvart kriterium
4. vurdert modelltekstar ut i få dei same kriteria som de skulle fokusera på i eiga tekstskaping
5. skrive teksten, der du har hatt lov til å få hjelp frå både lærar og medelevar
6. fått felles tilbakemelding, der læraren har vist gode elevdome frå klassen, på kvart kriterium
7. vurdert eigen tekst og bestemt dykk for to kriterier de vil ha fokus på i revisjonsfasen
8. fått tilbakemelding på den ferdige teksten, der fokuset har vært på kriteria de valte

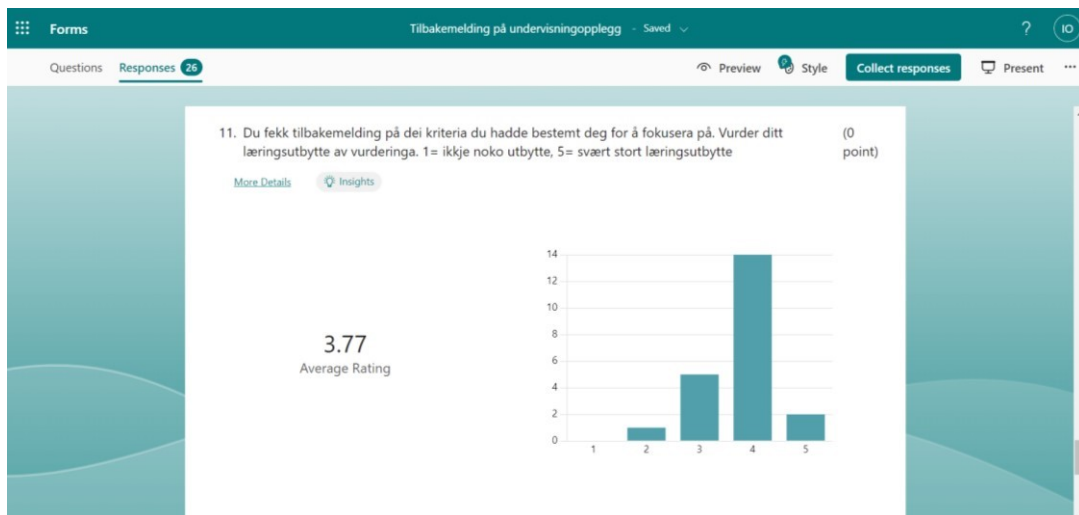
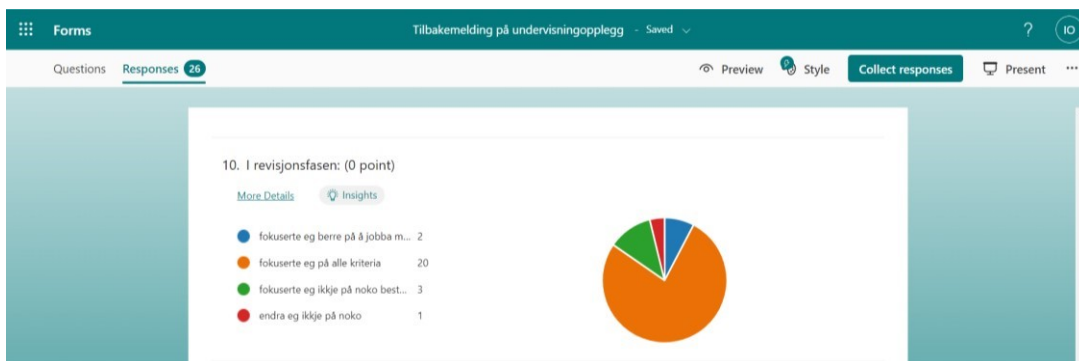
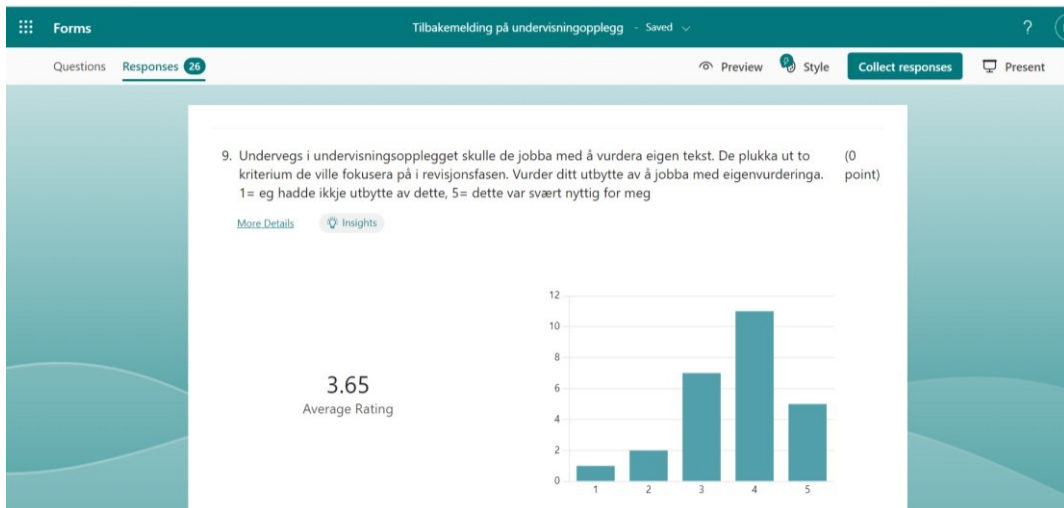
Eg ønsker ærlege tilbakemeldingar på spørsmåla i undersøkinga. Dersom det er spørsmål som er uklare, er det fint om du ber om ei forklaring før du svarar.

Tusen takk for at du tar deg tid til å svara på undersøkinga.









Forms Tilbakemelding på undervisningsopplegg - Saved

Questions Responses 26 Preview Style Collect responses Present

12. Kva betydning legg du i omgrepet vurdering for læring? (0 point)

[More Details](#)

23 Responses

Latest Responses

"Vurdering for læring, tolkar eg som ein arbeid du gjer undervegs i løpet av ..."

"At du blir vurdert undervegs uten eit press"

"At eg lærer av vurderingane eg får"

Responses 26

12. Kva betydning legg du i omgrepet vurdering for læring?

23 Responses

ID ↑	Name	Responses
1	anonymous	At læreren vurderer meg på om eg har lært noko om da vi har jobba med
2	anonymous	Få svar på hvor godt eller dårlig du gjorde oppgava.
3	anonymous	at ein skal lære ut i frå dei tilbakemeldingane ein får
4	anonymous	eg har eigentleg aldri skjont heilt omgrepet.
5	anonymous	at du skal kunne sjå kav du har lært ved ein vurdering, utan at det skal bli heit umulig for deg å gjennomføre
6	anonymous	Ei vurdering der vi skal få konkrete tilbakemeldingar på det vi kan gje bedre, sånn at vi kan lære av de og gjer det bedre til neste gong! Og ei slik tilbakemelding som du kan sjå tilbake på å bruke te vidare vurderingar

12. Kva betydning legg du i omgrepet vurdering for læring?

23 Responses

7	anonymous	vurdering for læring for meg er ei oppgave som skal gjerast for at læreren skal få eit synspunkt kor du ligg ann i faget, treng ikkje nødvendigvis vera vurdering på oppgáva.
8	anonymous	Vurdering for læring for meg betyr at vi går igjennom forskjellige vurderingar slik at vi kan bli enda betre. Det er for å lære og få å utbytte.
9	anonymous	Kva som blir vurdert, altså kva som gir mest uttelling på karakter/vurdering.
10	anonymous	"Vurdering for læring" gir meg eit inntrykk på at vi får ta del i å bestemme korleis vi vert vurdert.
11	anonymous	at ein skal lære noko medan ein ha ei vurdering, i tillegg til at vi skal få utbytte, og lære oko av tilbakemeldingen og vurderingsformen som vert nytta.
12	anonymous	at du skal bli vurdert for da du har lært

Forms Tilbakemelding på undervisningsopplegg - Saved

Questions Responses 26

12. Kva betydning legg du i omgrepet vurdering for læring?

23 Responses

13	anonymous	vurdering for læring vil eg sei at er ein liten test på kor langt du er komt og kor godt du forstår det du skal ha lært.
14	anonymous	Eg ser på det som ein tilbakemeldig etter det vi har gjort, og kanskje at vurdering for læring er litt meir at vi skal utvikle oss, og det ferdige redultatet er det vi blir vurdert på.
15	anonymous	At ein lærer ut fra dei tilbakemeldinga ein får
16	anonymous	ei vurdering ein får når ein visar fram det ein har lært (for eksempel i å skriva ein tekst), og at ei skal lære noko nytt av sjolve vurderinga
17	anonymous	Å vurdere dit eigent arbeid for å få ein bedre perspektiv/forståelse. Slik at man skjører ka man gjorde bra og burde fortsette med og ka man gjør dårlig og burde forbedre
18	anonymous	Vurderina uten karakter

12. Kva betydning legg du i omgrepet vurdering for læring?

23 Responses

17	anonymous	skjøner ka man gjorde bra og burde fortsette med og ka man gjør dårlig og burde forbedre
18	anonymous	Vurdering uten karakter
19	anonymous	Å ta med seg lærdom frå vurderinga du får slik at du veit kva du skal gjere betre i framtida
20	anonymous	Å undersøke kva eleven har lært.
21	anonymous	At eg lærer av vurderingane eg får
22	anonymous	At du blir vurdert undervegs uten eit press
23	anonymous	Vurdering for læring, tolkar eg som ein arbeid du gjer undervegs i løpet av eit år. Du får tilbakemelding på desse oppgåvene, og forhåpentligvis forbedrer deg litt for kvar oppgave/tekst du skriv.

Responses 26

13. Dine erfaringer er viktige, og det er fint om du kan ta deg tid til å gi ei skriftleg tilbakemelding på korleis du har opplevd skriveprosessen frå start til slutt. Kva likte du?...

23 Responses

ID	Name	Responses
1	anonymous	Eg er egentlig nøgd med heile prosessen, kjekt å få litt variasjon i korleis vi skriv tekstar. Og eg likte å lage eit utkast av teksten før vi leverte den ferdige teksten.
2	anonymous	Sku kanskje hatt litt bedre tid, men uten om dette, var dette prosjektet heilt ok. Da hjalp ein del at læreren viste eksemplar.
3	anonymous	Jeg likte skriveprosessen. Det funka fint å få være med å velge kriteriene, men kunne trengt litt mer tid på oppgava.
4	anonymous	eg likte denne skriveprosessen. Likte korleis læreren var med oss gjennom heile prosessen, gav oss døme og hjelp. Tidlegare i enkelte fag er det ofte slik at vi får ei oppgave og svarar på den, så vil sei denne skriveprosessen vi har hatt no var mykje meir lærerik.

Tilbakemelding på undervisningsopplegg - Saved

Responses 25

13. Dine erfaringer er viktige, og det er fint om du kan ta deg tid til å gi ei skriftleg tilbakemelding på korleis du har opplevd skriveprosessen frå start til slutt. Kva likte du?...

23 Responses

5	anonymous	eg synes dette har vert eit veldig greit prosjekt, det har vore litt "digg" å visst kva vi skal bli vurdert på slik at eg ikke har trengt å leggja alt for mykje arbeid i dei andre tinga. einaste er at eg skulle ønske at eg visste litt meir koffer vi gjer dette, syns det blei litt rusha, og eg skjønnte aldri heilt kva vi holdt på med før ganske på slutten.
6	anonymous	eg synest dette var eit kjekt og lærerikt prosjekt, og eg synset det fungerte. Det var også mykje meir lærerikt da vi måtte levere den inn ein gang før vi måtte levere den inn og få vurdering
7	anonymous	Eg likte veldig godt at vi satt oss godt inn i oppgava og at vi gjeikk igjenn kva som blei «forventa» av dei ulike kriterial. Ofte er det slik st vi får ei oppgave å så setter du deg ned å skrive, men her var det mykje lettare og vite kva du skal gjer og kva du skal fokusere på og det gjore at eg synst det ikkje var like «ork» å jobbe med oppgava! Fordi det var godt planlagt og eg følte meg meir forbrett enn på ei oppgave du bare skal sette deg ned å skriva på

Forms Tilbakemelding på undervisningsopplegg - Saved

Questions Responses 26

13. Dine erfaringar er viktige, og det er fint om du kan ta deg tid til å gi ei skriftleg tilbakemelding på korleis du har opplevd skriveprosessen frå start til slutt. Kva likte du?...

23 Responses

8	anonymous	eg syns denna skriveprosessen var ekstremt god, fordi vi fekk mulighet til å gå tilbake i revisjonsfasen og sjå kva vi måtte forbetre. samt likte eg at vi elevar fekk vera med og bestemma vurderingskriteria.
9	anonymous	Eg synes dette opplegget har vert ganske interessant. Det at vi fekk ein undervegsvurdering og vi fekk endre eller forbetre teksten vår, synes eg var ganske greit. Eg føler sjølv at eg lærer best viss eg får undervegsvurderingar som dette. Vi fekk jo litt dårlig tid kanskje på første utkast så viss eg skulle ha endra noko så hadde det vert at vi fekk litt lenger tid på å skrive første utkast.
10	anonymous	Eg likte at eg kunne sjå eksempel på gode-tekstar/gull etter eg hadde levert inn min tekst. For å så sjå på min tekst og endre på den.
11	anonymous	Eg likte ideen med å levere ein tekst, få tilbakemelding, og så jobbe igjen med den og deretter levere igjen. Likevel fungerte dette ikkje heilt for meg, fordi eg hadde nokon tekniske feil som gjorde at eg leverte feil tekst den første gangen og difor kunne ikkje få tilbakemelding undervegs i opplegget.

Forms Tilbakemelding på undervisningsopplegg - Saved

Questions Responses 26

13. Dine erfaringar er viktige, og det er fint om du kan ta deg tid til å gi ei skriftleg tilbakemelding på korleis du har opplevd skriveprosessen frå start til slutt. Kva likte du?...

23 Responses

12	anonymous	synes opolegge var bra. det gjorde slik at eg kunne fokusere å bli enda betre på dei få punkta som blei vurdert, utan å måtte tenke så mykje på allt saman.
13	anonymous	ikkje ha ei veka pause midt i da mengen hadde då gløymt ka dei gjorde og dermed måte "starte på nytt"
14	anonymous	eg likte denne skriveprosessen godt. det som var bra var at vi leverte inn så langt som vi hadde skreve. også fekk vi høyre nokon eksempel på dei ulike kriteria som andre elevar hadde skreve. dette var veldig nyttig visst eg satt litt fast på eit avsnitt og ikkje visste heilt korleis eg skulle begynne avsnittet.
15	anonymous	Eg synest dette var ein veldig kjekk oppgave. eg synest det var greit å kunne velge sjølv kva vurderingskriterium vi skulle bli vurdert av. ekstremt nyttig å sjå "gull" som insperasjon.
16	anonymous	Eg likte godt denne måten å skriva ein tekst på, eg følte eg forsto meir og blei bedre til å skriva under veis i skriveprosessen

Tilbakemelding på undervisningsopplegg - Saved

Responses 26

13. Dine erfaringar er viktige, og det er fint om du kan ta deg tid til å gi ei skriftleg tilbakemelding på korleis du har opplevd skriveprosessen frå start til slutt. Kva likte du?...

23 Responses

17	anonymous	eg tykkjer eigentleg ikkje det var så stor forskjell i utbytte med denne skriveprosessen og den normale. Den største forskjellen er at eg likar svært godt å få moglegeit til å revurdere ein tekst, sp det vil eg gjerne ha meir av. Eg hadde ikkje noko særleg utbytte a å bestemma kriterie sjølv denne gongen, ettersom eg følte at me satt omtrent dei samme kriteria som læraren jaddet gjordt. det var greit med dei to kriteria som skulle bli vurdert ekstra, sidan då måtte eg reflektere over kva eg eigentleg treng å jobbe med. alt i alt var det fleire ting som var nyttig, og det var litt lettere enn den "vanlege" framgangsmten, men sjølv merka eg ikkje store forskjellar
18	anonymous	Veldig bra opplegg. Jeg følte at heile opplegget gjorde det lettere å jobbe bevist med oppgava mi. Motsetninger til å bare få det gjort også ikkje heilt vite kosen den blei. Feilskilde: jeg har følt meg myke bedre sykliisk i det siste. Dette kan ha noe å gjøre med opplevelsen min. d

13. Dine erfaringar er viktige, og det er fint om du kan ta deg tid til å gi ei skriftleg tilbakemelding på korleis du har opplevd skriveprosessen frå start til slutt. Kva likte du?...

23 Responses

19	anonymous	stadig nye måtar å gjere ting betre på som gav ei breiare forståing for korleis vi kan jobbe meir aktivt med kriteria. Syns det var vanskelig å skrive om retorikk men det er nokk berre meg. Ellers likte eg veldig godt dette prosjektet.
20	anonymous	Eg synes skriveprosessen var kjekk. Eg likte at vi fekk vere med å bestemme og trur ikkje eg ville ha endra på noko.
21	anonymous	Eg synes det var bra då vi fokuserte på to ting å forbetra.
22	anonymous	Eg opplevde dette oppleget veldig bra!! Eg likar når eg ikkje følar dette presset. Også likte eg godt at vi skreiv leverte inn og fekk tilbakemelding. Dette fungerte bra for meg og kunne gjerne gjort det fleire ganger. Til slutt så likte eg veldig godt at vi fekk være med på å beste kriteriane, og det gjorde at eg fekk meir motivasjon til arbeid

Vedlegg 9: Transkripsjon av kvalitativt intervju av aksjonslæraren

Meg: kva tenkjer du heilt generelt om undervisningsopplegget?

Lærer: samla så likte eg det veldig godt, fordi eg trur elevane hadde stort utbyte av det. Og det ser eg ut i får kva dei skriv, ikkje minst ved hjelp av eigenvurderinga. Der dei har fokusert på kva dei kan og ikkje kan. Dette var kjekt å lesa, for det viser at dei har gjort seg ein god del refleksjonar rundt eiga læring. Og eg ser at det stemmer med det eg ser i forhold til kva dei kan bli betre på. Det å tvinga dei til å tenkja over eiga læring, gjer at dei blir meir bevisst på det og det ser eg ei betring på. Den stegprosessen dette opplegget har lagt opp til synst eg har vore veldig gøy. Det har og vore kjekt å finna gull.

Meg: Kva vil du trekkja fram som spesielt positivt?

Lærer: før har eg kanskje velt ut ein elevtekst som har vore ein god besvarelse og spurt om å få låna den som eksempel på korleis oppgåva kan løysast. Men eg synst det var gøyare å finna gull i frå alle. Då sat eg med klasselista og sjekka ut kva gull eg kunne finna frå den enkelte knytt opp mot kriteria vi jobba med. Og plutselig sat eg med ein haug med elevar som aldri har fått vist noko, som no fekk visa deler av teksten som faktisk fungerer. Det var veldig kjekt å gjera. I tillegg var det godt engasjement i klassen, dei var på i heile prosessen. For av og til i ulike skriveprosjekt merkar ein at dei gjer oppdraget berre for å få det gjort, mens no opplevde eg at elevane såg at dette lærer eg av og difor fornuftig bruk av tid på ein litt anna måte.

Dei fekk jobba der dei ville, eg ville ikkje tvinga alle til å sitja i klasserommet. Så ein del sat blant anna på biblioteket. Men når eg gjekk rundt, så såg eg at dei jobba med oppgåvene, og det er ikkje alltid eg opplever det. Dette kan jo ha samanheng med litt tidspress i forhold til å levera førsteutkast, men eg trur ikkje det berre skyldast det... Det er eit opplegg eg har lyst til å gjenta. Og gulljakta var det som kanskje var ekstra positivt, men og at dei fekk så fokus på kva dei kunne og kva dei kunne bli betre på sjølv, i staden for at eg kommenterte det i ein slag summativ vurdering etterpå, så var det ein del av prosessen undervegs. At til dømes eleven blei meir klar over at til dømes må eg fokusera på avsnitt, for det var det som vart tydelegast for eleven i gullpresentasjonen. Og at dei skriv dette ned, og får tilbakemelding på det dei sjølv vel ut, trur eg er positivt og har ein stor verdi.

Meg: kva tenkjer du om delen der dei skulle jobba med kriterium?

Lærer: Eg synst elevane treff med fire gode kriterium for oppgåva. Ser ein på eksamensvurderingane, så er dei ganske utbroderte og store. At dei no landa på fire var bra. Eg hugsar ikkje heilt kor mange forslag som kom opp, men kanskje mellom 10-12, og vi valte då dei fira som hadde flest stemmer. Noko som eg igjen trur fungerte som motivasjon for heile prosessen, fordi dei tenkje at vala våre eg viktige. Ta til dømes dette med tittel, som var eitt av fire kriterium dei landa på. Mange i klassen veit at dei har ein del å gå på dette, og når dei då får bestemta sjølv, så er det med på å skapa engasjement med å jobba med ein god tittel, i staden for å skriva eit eller anna mindre spanande. Så no kom det masse gode titlar.

Meg: I modelleringsøkta viste du modellar ut i frå kvart kriterium Kva kommentarar har du rundt denne økta?

Lærer: eg gjekk då tilbake til tidlegare arbeid dei har levert, så det vart eigentleg ei slags gulljakt. Til dømes så fann eg tidlegare gode titlar. Så all modellering var henta frå tidlegare arbeid dei hadde gjort.

Meg: det var eit nyttig tips til meg å ta med vidare...

Lærer: Eg visste at det ville vera nok av gode døme blant tidlegare arbeid. Det var rikeleg å ta av, for eg har hatt desse elevane i tre år snart. Så dette fungerte veldig greitt. Eg brukte same metode som den andre gulljakt, der eg sat med klasselista og leita litt hos alle elevane og så plukka eg litt her og der. Eit av kriteria var fokus på refleksjon, og det hadde eg mange gode døme på frå fordjupingsoppgåva dei skreiv tidlegare i år. Og no viste eg dei gode utdrag frå tidlegare tekstar. Noko som gjorde at dei fekk sjå sitt eige arbeid. Det å vite at det er elevar i klassen som har skrive dette, og at det er fleire som har gjort det, gir dei kanskje ei kjensla av at dette får vi jo til i klassen. Så det fungerte veldig bra.

Meg: I modelleringsøkta modellerte du kvart kriterium, deretter vurderte elevane to modelltekstar. Kva kommentarar har du rundt dette arbeidet?

Lærer: Ja. Eg hadde to modelltekstar som elevane jobba med. Dei brukte då dei fire kriteria som dei sjølv hadde valt. Elevane vurderte dette som nyttig, såg eg etterpå... Elevane sat med tekstane og så gjekk eg rundt og hørte kva dei kommenterte. Det med modelltekstar er viktig, og at dei no fekk jobba såpass konkret, trur eg er fornuftig. For det kan vera lett å tenkja at ein tekst er god, men no skulle dei vurdere det ut i frå kriteria, og då handlar det meir om kvifor teksten er god. Alle desse stega fungerte godt.

Meg: har du tenkt over kva som ikkje har fungert i prosessen, eventuelt kva som kunne vore gjort annleis? Eg er svært takknemleg for alle innspel...

Lærer: Det eg ser at for å gjennomføra opplegget, må ein vera god på å laga langtidsplanar. Eg ser at eg burde lagt inn meir tid, for når elevane skulle levere førsteutkastet var ikkje alle klar, og her burde eg vore meir fleksible og gitt prosjektet meir tid, i staden for å tenkja på det neste som kjem på årsplanen. Blant anna var det mange som ikkje hadde laga tittel når dei leverte førsteutkastet, og dermed hadde eg eit mindre utval å ta av i «gulljakta». På grunn av at eg samarbeider med ein anna norsklærer, så måtte eg halde meg til tidsplanen, då denne lærar ikkje deltok i prosjektet og skulle jobba saman med meg frå eit avtala tidspunkt. Hadde eg jobba aleine, hadde eg utsett fristane, men i denne runden måtte eg ta omsyn til andre sine planar. Dette er det einaste eg vil endra neste gong eg gjennomfører eit slikt undervisningsopplegg, fleksibilitet i tidsbruken.

Meg: Du har vurdert det endeleg produktet til elevane. Kva opplever du at elevane sit att med av læring, har dei hatt utbyte av undervisningsopplegget?

Lærer: eg ser at frå førsteutkastet til andre utkastet har det skjedd store endringar, det vil seia at alle har endra og forbetra tekstane sine. Det er ingen som leverte det same på nytt, og dette har skjedd utan at eg har hatt individuelle samtalar, men fellesøkta med presentasjon av gull og gjennomføring av eigenvurderinga, som har ført dei vidare, trur eg. Ein del elevar leverte førsteutkastet som ei slags ramma, som dei deretter jobba vidare med etter felles tilbakemelding, medan andre hadde skrive mykje, som dei likevel gjore merkbare endringar på.

Eg snakka med ei som blei brukt som eksempel på gull i høve fagspråk, og etterpå i revisjonsfasen då eg snakka med ho, sa ho at ho såg at dette var ho god til, men eg ser at tittelen min fungerer dårleg og eg ser at strukturen ikkje er god. Så ho la godt merke til kva som var bra, men fekk og bevisstheit på kva ho burde ta tak i vidare. Og til slutt fekk ho ein veldig god tekst.

Så det har absolutt vore eit læringsutbyte. Eg ser i undersøkinga at ein elev svarar at det har vore null utbyte, men når heile 25 seier at dette lærte dei av, og når eg og ser ei utvikling, så har dette vore veldig bra.

Meg: korleis har aksjonen fungert tidsmessig for deg? Vi har jo mange tekstar og norskfaget har stor rettebyrde...

Lærer: eg tok tida og har god oversikt over kor lang tid alt tok. Førsteutkastet brukte eg ca ein time på, det var jo berre ei kjapp gjennomlesing berre for å få eit lite inntrykk. Å finna gull. Så fekk dei velja to fokuspunkt som eg måtte systematisera litt, det brukte halvanna time på og den endelege vurderinga tok åtte timar, så til saman med alt. Det er ikkje uvanleg å bruka 30 min per elev på ein rein summativ vurdering, då brukar ein ofte mykje tid på å kommentera alt. Så med tanke på utbyte versus tidsbruk, er dette ei god investering tidsmessig. Den litt meir tradisjonelle vurderinga med «her er det du fekk til denne gongen og ikkje fekk til, gjer det betre neste gong og lukke til», er ikkje nødvendigvis nyttig for eleven. Så tidsmessig så fungerte dette godt for meg.

Meg: heilt til slutt, er det noko du ville ha forandra på

Lærer: Nei, berre det eg nemnde i stad, at eg må planleggja og leggja til rette for å vera meir fleksibel på tid

Meg: for dette opplegget er jo laga med utgangspunkt i prinsippa for VfL, der eg har tenkt ut kva element som kan takast med for å levera på desse. Så det eg lurar på er om VfL-prinsippa kan brukast meir systematisk i planlegginga av undervisning ? VfL er jo ein prosess, ikkje ein eingongshending. Er dette vegen å gå, trur du?

Lærer: Ser ein det opp mot fag, til dømes religion som eg og underviser i, har eg brukt refleksjonsnotat flittig på slutten av undervisningsøkter, der dei kan gi uttrykk for kor godt dei eigentleg heng med. Det har hatt stor verdi. For eg høyrer om lærarar som køyrer lange undervisningsbolkar, som endar opp i ein stor prøve, der det ikkje er noko form vurdering fram til denne (særleg i realfag). Planleggingsmessig så er dette sikkert fint, dei kan leggja ulike vurderingar inn i VIS og så jobbar dei fram mot desse. Men det blir ein meir summativ tankegong rundt denne måten å drive vurdering på. Sjølv slit eg med å få dette til i mine fag, eg må heile tida tilpasse til kor vi er, kva skal vi gjera undervegs og korleis nå målet. Difor er eg veldig dårleg på å leggja inn vurderingar i VIS, for eg må ta det litt etter kor elevane er i prosessen. For ein del vurdering skjer på ein måte spontant i timane, og dette kan ikkje leggjast inn i VIS. Men sånn som i norskfaget, denne måten å jobba på, at ein heile tida er bevisst undervegs i prosessen og at elevane blir dratt aktivt med inn i den, ser eg gir eit betre læringsutbyte. Men det er nok forskjell på vg3 og vg1 i forhold til denne type opplegg. Det at dei både er med på å bestemma vurderingskriterium, baserer seg jo på at dei har passeleg god og kunnskap om kva som er viktig i norskfaget. Og når eg køyrer gjennom økta med gullet der, dei sit med eigenvurderinga, har dei ofte god peiling på styrkar og , og difor legg dei

betre merke til ting. Så om eg skal gjera dette igjen, til dømes på vg1, så må eg tilpassa litt i forhold til dei.

Lærer: ein kan jo velje ut visse moment, og ikkje alltid jobba med alle elementa som dette opplegget inneheldt. Men det krev langtidsplannlegging, det funkar dårleg om ein tar time for timeplanlegging...Du må gi elevane den raude tråden, og VfL kan vera til hjelp. Ein beveger seg jo ofte att og fram i læringa, men dei bør vite kor dei er og kva det skal enda opp i, der prosessen fram til målet kan variera ut i frå målsetjinga

Vedlegg 11: intervju av pilotlærer

00:00:0

Meg: Så kjekt at du vil hjelpe av meg og svar på litt spørsmål. Viss vi begynner å med det første, kan tenkjer du når du høyrer omgrepet vurdering?

00:00:11

Lærer 2: I mitt vurderingsarbeid så tenkjer eg på to ting; der er , med råd dei får om korleis dei kan gjera ting vidare og kva som er bra. Og, i alle fall tidlegare, har eg tenkt veldig på sluttvurderinga, at det er ein karakter, og så er det nesten eit bevis på karakteren eller forklaring på karakterane.

00:00:47

Meg: Blir det litt som vurdering + vurdering = karakter?

00:00:55

Lærer 2: Men og at dei får vite noko om kva dei kan, og kva som kan bli betre.

00:01:00

Meg: Har det endra seg? Og kor lenge har du jobba som lærar?

00:01:04

Lærer 2: Sidan 2014.

00:01:05

Meg: Har det skjedd ei endring?

00:01:08

Lærer 2: ja, kjempemykje, og eigentleg aller mest no i haust.

00:01:13

Lærer 2: Etter at vi starta med dette prosjektet, og det å gi vurdering utan karakter.

00:01:19

Lærer 2: Så det blir fokus på det som skjer undervegs...

00:01:27

Meg: Men vi går litt vidare, for kor mange år som norsklærer, då?

00:01:34

Lærer 2: Kanskje seks år om vi tar vekk dei åra eg har vore i permisjon..

00:01:39

Meg: Og kva positive og negative erfaringar har du hatt på den tida med vurderingsarbeid i norsk skriftleg?

00:01:53

Lærer2: Negativt et at det tar uendeleg mye tid. 10M. Og det å retta elevtekstar og setter karakterar, og eg har brukt så utruleg mykje tid på å skriva kommentarar, og prøve å finne gode forklaringar sånn at elevane veit kva dei kan gjere vidare med. Og eg trur kanskje ikkje dei har brukt så mykje tid på det. Det har vore frustrerende og det vore den delen eg har likt aller minst med læreryrket...

00:02:29

Meg: Men klarer du å tenkja ut nokre positive erfaringar, før hausten, med norsk vurderingsarbeid?

00:02:37

Lærer 2: Det positivt når det er elevar som verkeleg er interessert og som går inn i teksten og som går inn i teksten og undersøker dei tinga som dei har fått tilbakemeldingar på, og der ein ser at eleven klarer bruka tilbakemeldinga neste gang. Men mitt inntrykk er at det er kanskje er dei aller sterkaste dette gjeld...

00:02:56

Meg: Så det er jo det oppløftande dei gongene du ser at det faktisk har hatt ein effekt. Då er det meiningsfullt, kanskje? Men din erfaring er at elevane sjeldan bruker vurderingane, at det er dei sterkaste?

00:03:13

Lærer 2: Ja, og dei bruker det i liten grad når det er ei sluttvurdering. Og sjølv om eg har prøvd i alle år å ei betringsskema, der dei skal skrive ned kva dei vil jobbe med til neste teksten, så opplever eg at dei syns det vanskeleg å overføre. Det er inntrykket mitt i alle fall, at sjølv om eg har prøver å legge til rette for det, blir det ikkje brukt.

00:03:43

Meg: Har de jobba mykje med vurdering for læring her på skulen, å implementera det? Har du fått læra deg prinsippa rundt vurdering for læring?

00:04:02

Lærer 2: Me har drive ein utviklingsarbeid for seks år sidan, som var vurdering for læring, og det blei jo ikkje tatt veldig godt imot då. Eg syns for så vidt det var greit, eg var jo ny og visste ikkje så mykje om noko. Men mange var veldig kritiske til det, det var veldig mange modular som vi skulle sjå i auditoriet. Og så var det jo dette at det var bestemt i frå leiinga, noko som blei litt tredd nedover hovudet på oss. Men det jo litt artig at no når me fekk velgje litt valfritt utviklingsarbeid, så har me landa på vurdering for læring. Og det syns eg har vært kjempespanande.

00:04:43

Meg: Men når de jobba med modulane, var det spesielt retta mot enkelte fag eller var litt sånn vurdering for læring på skulen? Det var ikkje retta spesielt mot norskfaget eller fekk dokke jobba med dei i dei enkelte faga?

00:05:00

Lærer 2: Litt mot enkelte fag, og det var kanskje kor mykje ein valte å gjera med det. Men modulane var for heile skulen. Men prinsippa var jo der. Ja, dette med både undervegsvurdering og korleis ein kunne jobba.

00:05:25

Meg: Men føler du at etter at de hadde jobba med dette, så endra du korleis du planla undervisninga?

00:05:35

Lærer 2: Eg lærte nok noko av det, men eg har lært utruleg mykje meir i haust.

00:05:42

Meg: Kva erfaring har du med vurdering for læring i norsk skriftleg, før du vart med på å pilotera prosjektet mitt?

00:05:55

Lærer 2: Det er kanskje dette at eg har prøvd å bruke betringsmappa, at dei skal ta tak i tilbakemeldingane, framovermeldingane i kvar tekst og skrive det ned sånn at dei kan ta den fram kvar gang dei skrive. Og så har eg prøvd nokon gangar å jobba i prosess; at de skriv og så får eg tekstane og så gir eg masse tilbakemeldingar.

00:06:24

Lærer 2: For tingen er at det har blitt så altfor tidkrevjande. Så det har berre blitt eit par gonger, sjølv om eg jo har sett at det kanskje fungerte veldig bra.

00:06:32

Meg: Kan det då henda at det der er lett å gå tilbake? Det er sånn vi skrivi en tekst, og så får du en karakter. Og så skriv vi en ny tekst seinare, og så får du ein karakter. At det er den måten det er lett å gå tilbake til, kanskje?

00:06:41

Lærer 2: Og så tenkte eg på ein ting til, at dei tilbakemeldingane som blir munnleg, dei opplever eg at elevane får meir ut av... Men eg har ikkje bevis, det er meir ei oppleving av at det er slik...

00:07:01

Meg: Du har jo vore med på piloteringa av prosjektet. Klarer du å seie noko generelt generelt om korleis du har opplevd det. Både når det gjeld deg og elevane?

00:07:23

Lærer 2: Eg syns det var spennande. Eg syns elevane blei veldig mykje meir aktive. Det var ikkje berre eg som brukte uendeleg mykje tid på å gi tilbakemeldingar som elevane ikkje leste. Her var det meir elevane som undersøkte ting sjølv. At det gjekk meg inn i den teksten de hadde skrivi og skulle vurdere noko ut ifrå det, og alle jobba, med eigne tilbakemeldingar. Og så hadde me ei undersøking i Forms om kva dei syns og då var utruleg kor stort læringsutbyte dei sa dei hadde. Eg hopper rett vidare til som er positivt: elevane blei veldig aktive, og dei var veldig positiv til det. Og dei likte veldig godt å sjå gull eller eksempla på kva som fungerte. Da sa dei i undersøking. Det var kjekt å leita, når ein skulle vurdere tekstene, når vi tok tekstane inn første gangen. Å jobba på den måten, i staden for å tenkja kva karakter er dette og korleis skal eg forklara denne karakteren. Det var en heilt annan måte å lese på. Å finna gull, og ein fann ting i alle tekstene som var veldig bra. Det aller beste var at det var enormt tidsbesparende, eg tok ikkje tida, men eg vil tru at det tok i alle fall halve tida. Og eg trur ikkje at det var dårlegare. Eg trur kanskje heller at det var betre i og med at alle elevane har vært aktivt med på arbeidet rundt det.

00:09:23

Meg: Dei blir med å tvinga til å jobba med det meir sjølv i undervisningsøkta, eller?

00:09:29

Lærer 2: Ja, eg trur det. Inntrykket mitt er kanskje at eit par av dei aller sterkaste elevane som saknar litt meir: kva er det med akkurat min tekst? Kor og er min tekst, og som kanskje vil bli sett litt meir individuelt?

00:09:54

Meg: At det kan vera negativt at det blir meir ei kollektiv vurdering enn den vanlege individuell?

00:10:00

Lærer 2: I alle fall av dei eg snakka med, men det handlar kanskje mest om at dei ville hatt karakter. At dei blir motiverte av å sjå at dei klatre det veldig bra. Eg har fått ei sånn tilbakemelding av to elevar, og det er dei to som ligg an til best karakter i klassen. Det er ingen av dei andre som har spurt og dei var jo veldig positive då dei svara på undersøkinga...

00:10:28

Meg: Kva vil du ta med deg vidare, og kva vil du forandra. Har du tenkt noko rundt det? Tidsmessig sa du jo.

00:10:42

Lærer 2: Tidsmessig er det jo halvvert. Eg vil ta nesten alt med vidare; dette med å leite etter gull og at elevane skal være meir aktive og at dei får en prosess på det, at dei får jobbe vidare med å forbetre teksten. Mitt inntrykk er at det er då dei er på...

00:11:00

Meg: Men gjorde du sånn at dei fekk velja ut noko dei ville ha fokus på å betra?

00:11:04

Speaker 2: Dette var litt vanskeleg å få til. Eg sa at dei skulle få velja ut to ting som dei ville bli betre på. Den første gangen gjorde kanskje halve klassen det, den andre gangen var dei med ein gang inn i sin eigen tekst og jobba, og då var det veldig få som hadde skrive ned kva dei ville betra på. Så i staden for å skriva ned når vi gjekk gjennom, så gjekk dei berre rett inn i teksten og leita etter kva dei hadde fått til, og starta å endra...

00:11:56

Meg: Har du forslag til korleis ein kan endra på dette?

00:11:59

Lærer 2: Eg trur kanskje det er eg som må vera meir tydeleg på kvifor det er viktig at dei skriv ned kva to element dei vil jobba med...

00:12:07

Meg: For har det ei hensikt, eller tenker du at det betre at dei får tilbakemelding på absolutt alt? Eller har det noko for seg å velja ut nokre delar?

00:12:17

Lærer 2: Det var jo eit utval me gav dei tilbakemeldingar på uansett. Men for dei svakaste elevane som ikkje har fått til å byggja opp avsnitt og ikkje har fått til rettskriving, då kan det bli veldig overveldande...

00:12:33

Meg: Men er det då eigenvurderingsbiten som kanskje bør endrast litt på for at den skal ha ei hensikt?

00:12:51

Lærer 2: Ja, kanskje, men det kan og ha noko med måten eg la det fram på..

00:12:55

Meg: Eller begge deler...

00:12:56

Lærer 2: Ja, for det er der det ikkje gjekk heilt som planlagt.... Men eg såg på instruksjonen din, og det er noko av dette eg vil ta med vidare. Spesielt dette med modelltekstar, det har eg gjort litt tidligare og alltid opplevd som veldig nyttig...

00:13:27

Meg: Og det er jo ein del av dette med å tenkja vurdering for læring i møte med elevtekstar. Er dette noko vi kan implementera meir?

00:13:39

Lærer 2: jobba med modelltekstar om, og at elevane blir vant til å sjå tekstar på ulike nivå, og kanskje gjera det kvar gang man skal starte med ny sjanger eller, men på munnleg, sånn som me prøvde... Og så har eg lyst til at elevane skal få øve seg meir på formulera om på teksten undervegs. For eg syns, altså når eg skriv ein tekst, så skriv eg jo om teksten mange gangar: eg endrar litt på setningane, og går fram og tilbake. Eg trur elevane sit der, og så får dei ikkje til å skriva, og så stoppar det opp fordi dei sit å tenkjer på den perfekte setninga... Og så skriv dei til slutt, men då vil dei ikkje endra på noko...

00:14:34

Meg: Så vi må kanskje, på ein eller anna måte, får dei til å forstå at det er lurt å berre begynna å skriva, og så heller endra seinare. Så du ønskjer kanskje å jobba meir med elevane sin revisjonskompetanse?

00:14:53

Lærer 2: Ja, og eg hugsar når eg jobba med ein eldre lærar for ein del år sidan. Han skreiv tekstar i lag med elevane på tavla. Han viste korleis dei kunne skriva eit kortsvar, så kom det innspel frå klassen, og han endra på setningane fleire gonger. Og kanskje, for ofte går eg jo rundt medan dei skriv, må eg gå meir aktivt inn i og lesa...Og spør dei meir konkret undervegs, for det er då det eigentleg er lettast å hjelpa dei...

00:15:40

Meg: Heilt til slutt... Vurdering for læring handlar jo mykje om at elevane skal vite kor dei er, kor dei skal og korleis dei skal koma dit. Viss ein klarer å tenke sånn man lage undervisningsopplegg, og at elevane skal vera med å vurdera det sjølv... Er det slik du tenkjer når du lagar til undervisning, eller dette noko du vil ta meir med deg pga. av prosjektet?

00:16:17

Lærer 2: Det har ikkje alltid lagt i bakhovudet, nei..

00:16:20

Lærer 2: Men eg har jo til ein viss grad gjort det. Vi starta jo med det på PPU, med desse skjema...

00:16:29

Lærer 2: Men det er noko som eg ser meir og meir nytta av. Og ikkje meinst dette med at dei allereie tidleg i læringsløpet veit kva det skal enda opp i...

00:16:41

Meg: Det er jo den prosessen vurdering for læring handlar om...Dei skal vite målet, korleis dei kan koma seg dit. Det kan då handla om å bruka modelltekstar og alt det vi gjer på undervegs...

00:16:57

Lærer 2: For det er kanskje den siste biten der eg syns er vanskelegast, og det såg eg når dei skulle fylla ut skjemaet; de klarte å seie noko om kva dei visste at dei burde betre på. Men punktet om korleis eg skal koma dit, var det veldig få som hadde fylt ut...

00:17:13

Meg: Og det er kanskje der vi må jobba litt meir...

00:17:18

Lærer 2: Det trur eg og. For eg trur heile vegen, stort sett, at vi jobbe med ganske tydelege mål både langsiktig og kortsiktig. Og at dei veit kva me skal gjera undervegs... Men det med sjølve metoden; korleis skal eg bli betre på dette og korleis skal eg få det til...