



MASTEROPPGAVE

FAKULTETET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

«Vi skal jo på en måte vurdere hele tiden nå»

**En studie om læreres underveisvurdering,
vurderingskompetanse og vurderingskultur i norskfaget på
ungdomstrinnet**

Erfaringsbasert master for lærerspesialister VLS501_1

Carina Loe

STAVANGER
VÅRSEMESTERET 2022

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min Lærerspesialistutdanning i norsk ved Universitetet i Stavanger.

Å skrive denne oppgaven har vært en lærerik og verdifull erfaring. Det har vært krevende, og jeg har måttet jobbe selvstendig og prioritere riktig for å komme i mål. Samtidig har jeg fått muligheten til å dykke ned i et område jeg finner særlig interessant og nyttig i arbeidet som norsklærer på ungdomstrinnet. Min kunnskap og teoretiske kompetanse om vurdering, vurderingskompetanse og vurderingskultur har blitt større, og noe som jeg tar med meg inn i lærerkollegiet og i egen praksis i klasserommet.

Selv om jeg har jobbet selvstendig med denne oppgaven, er det noen personer som har vært helt avgjørende for at jeg skulle komme i mål. Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Stine Aarønes Angvik, for uvurderlige råd, inspirasjon og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele skriveprosessen. Dette har vært til stor hjelp. Tusen takk!

Det er også på sin plass å takke de tre lærerne som var informanter i prosjektet og elevene som lånte meg tekstene sine i norsk. Tusen takk for at dere stilte opp og gav meg datamaterialet jeg trengte for å skrive denne oppgaven.

Jeg vil også takke Terje for at han tok seg tid til å lese korrektur, medstudenter for gode diskusjoner og familie, venner og kollegaer for støtte fra start til slutt.

Til slutt takk til min viktigste støttespiller, samboer Atle, for heiarop og støtte gjennom hele dette arbeidet. Han hadde hele tiden tro på at jeg skulle klare å levere oppgaven i tide.

Averøy, mai 2022

Carina Loe

Sammendrag

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 har vurderingens betydning for elevers læring blitt understreket i sterkere grad enn i tidligere læreplaner, og undervisvurdering har fått en sentral rolle. Denne masteroppgaven retter derfor fokus mot undervisvurdering, vurderingskompetanse og vurderingskultur i norskfaget på ungdomstrinnet. Formålet med studien er å se nærmere på læreres undervisvurderinger av elevers skriftlige ferdigheter i norskfaget, og undersøke hva norsklærere forteller om egne holdninger og vurderingspraksis underveis i et skriveforløp. I forlengelse av dette drøftes hvilken vurderingskultur og vurderingskompetanse som kommer til syne hos lærerne. Vygotskys sosiokulturelle læringssyn samt teori og forskning knyttet til vurdering, vurderingskompetanse og vurderingskultur, danner et viktig bakteppe for denne kvalitative studien.

Forskningsspørsmålene er belyst gjennom tre læreres skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster, og semistrukturerte, individuelle intervju. Resultatene viser variasjon i antall tilbakemeldinger og hvordan disse er formulert i elevtekstene. Alle lærerne gir både få vage og mange spesifiserte tilbakemeldinger. Lærerne har mye teoretisk kunnskap og i stor grad like holdninger knyttet til vurdering. De er enige om formålet med undervisvurdering, og de påpeker at et profesjonsfaglig fellesskap er viktig for sin vurderingspraksis. Lærerne anser undervisvurdering og implementering av ny læreplan som vanskelig og tidkrevende i en travel skolehverdag. Datamaterialet viser dessuten noen motsetninger mellom lærernes teoretiske og praktiske vurderingskompetanse. Vurderingspraksisen bærer preg av lite elevinvolvering, samtidig som lærerne understreker betydningen av elevers selvregulering, motivasjon og lærelyst. Mine funn synliggjør at lærerne trenger både mer tid og støtte for å transformere teori til praksis i klasserommet. Utviklingsprosesser krever systematisk samarbeid i et praksisfellesskap, tilgang til relevant forskning og tydelige retningslinjer fra myndighetene for å utvikle en helhetlig vurderingspraksis etter læreplanverket og vurderingsforskriften.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammenheng	ii
Innholdsfortegnelse	iii
1. Bakgrunn for studien	6
1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.2 Studiens aktualitet	8
1.3 Oppgavens videre struktur	8
2. Teori og tidligere forskning	10
2.1 Ny læreplan og endring av vurderingsbegrepet	10
2.2 Hva er vurdering?	11
2.2.1 Ulike definisjoner på vurdering	11
2.2.2 Valid og reliabel vurdering	12
2.2.3 Formativ og summativ vurdering	13
2.3 Vurdering for læring	14
2.3.1 Selvregulering	15
2.3.2 Læringsfremmende og gode tilbakemeldinger	15
2.3.3 Tilbakemeldingspraksis	18
2.4 Vurderingskompetanse og vurderingskultur	20
2.4.1 Vurderingskompetanse og vurderingskulturer i praksis	21
2.4.2 Aspekter ved vurderingskompetanse	24
2.4.3 Utvikling av skolars vurderingskulturer	27
3. Metode	30
3.1 Kvalitativ forskning	30
3.2 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming	30
3.3 Utvalg	31
3.3.1 Utvalgskriterier	31
3.3.2 Beskrivelse av utvalg og informanter	32
3.3.3 Skriveoppgaven og lærernes vurderingspraksis	33
3.4 Metoder for datainnsamling	33
3.4.1 Dokumentanalyse av elevtekster	33
3.4.2 Intervju som metode	34

3.4.3 Det fenomenologiske intervjuet	34
3.4.4 Utvikling av intervjuguide	35
3.4.5 Gjennomføring av intervju	36
3.4.6 Transkribering	37
3.5 Analyse av datamateriale	38
3.5.1 Analyse av tilbakemeldinger i elevtekstene	38
3.5.2 Analyse av intervju	39
3.6 Kvalitetssikring av forskningsprosessen	41
3.6.1 Studiens begrensninger	41
3.6.2 Reliabilitet	42
3.6.3 Validitet	43
3.6.4 Generalisering	44
3.6.5 Det refleksive idealet	45
3.7 Forskningsetiske hensyn	46
4. Presentasjon og analyse av funn	48
4.1 Hvilke skriftlige tilbakemeldinger gir lærere på elevtekster i en skriveprosess i norskfaget?	48
4.1.1 Annes tilbakemeldinger på elevtekster	49
4.1.2 Berits tilbakemeldinger på elevtekster	51
4.1.3 Arnes tilbakemeldinger på elevtekster	53
4.2 Oppsummering	55
4.3 Hva forteller norsklærerne selv om egne holdninger og vurderingspraksiser underveis i et skriveforløp?	55
4.3.1 Lærerens kunnskapsgrunnlag om vurdering	55
4.3.2 Lærerens forståelse av vurdering	59
4.3.3 Lærerens vurderingskompetanse i praksis	62
4.3.4 Lærerens identitet og selvforståelse knyttet til vurdering	64
4.4 Oppsummering	68
5. Drøfting	70
5.1 Mestring, motivasjon og lærelyst	70
5.2 Læringsfremmende tilbakemeldingspraksis	71
5.3 Vurderingskompetanse: sprik mellom teori og praksis	73
5.4 Validitet og reliabilitet i vurderingen	74
5.5 Samarbeid i et profesjonsfaglig læringsfellesskap	75
5.6 Implementering av ny læreplan og endring av vurderingskultur	78

5.7 Konklusjon og veien videre	80
Kilder	82
Vedleggsoversikt	91
Vedlegg 1- Informasjon og samtykkeskjema lærere	92
Vedlegg 2 - Informasjon og samtykkeskjema elever	96
Vedlegg 3 - Skriveoppgaven	99
Vedlegg 4 - Vurderingskriterier	100
Vedlegg 5 - Intervjuguide	101
Vedlegg 6 - Transkripsjonsnøkkel	107
Vedlegg 7 - Utfyllende tabell tilbakemeldinger lærere	108
Vedlegg 8 - Godkjenning NSD	111

1. Bakgrunn for studien

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2020 (LK20) ble innført høsten 2020. Den skulle innføres gradvis og ble gjeldende for 1.trinn, 7. trinn, 8. trinn og 1. trinn på videregående skole i skoleåret 2020-2021. Den skal være fullstendig implementert skoleåret 2022-2023 (Utdanningsdirektoratet, 2020). I LK20 har betydningen av vurdering for elevene sin læring blitt sterkere understreket enn i tidligere læreplaner. I den nye planen har alle fag fått en egen tekst om underveisvurdering. Læreren og eleven skal i stadig større grad samarbeide om den faglige utviklingen, og læreren har også ansvar for å legge opp til undervisnings- og vurderingssituasjoner der eleven selv får mulighet til å reflektere over egen faglig utvikling underveis (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 49). LK20 gir en tydeligere sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt. Overordnede verdier og prinsipper, kjerneelementer og faglige kompetansemål skal bli til konkret praksis i skolen. For å realisere intensjonen i LK20 og lykkes med å skape læringsfremmende vurderingssituasjoner og vurderingsformer, står blant andre lærere og deres vurderingskompetanse sentralt.

1.1 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Nye endringer i forskrift til opplæringsloven handler om at formålet med vurdering av fag, er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis. Elevene skal føle at de blir hørt, og at de kan komme med egne innspill. Dette anses som motiverende og bidrar til lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2020). I den overordnede delen av læreplanen understrekes det at et sentralt formål med vurdering, er at man skal fremme læring og utvikling. Det understrekes også at uheldig bruk av vurdering kan svekke elevens selvbylde og hindre utvikling av et godt opplæringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærere bruker mye tid på vurdering av elevtekster, og vi kan stille oss spørsmål om i hvilken grad vurderingene har nytteverdi og er læringsfremmende, og om elevene bruker tilbakemeldingene. Læreres vurdering er en prosess der en må balansere beslutninger og krav, og gjøre kompromiss for å forene spenninger som oppstår i en vurderingssituasjon. Å være en vurderer er en rolle som lærere inntar i bestemte situasjoner, og den nye læreplanen stiller

krav til at lærere må granske sin egen vurderingspraksis og hvordan de tenker i forhold til vurdering og undervisvurdering. Det vil alltid være viktig å søke etter ressurser som kan fornye forståelsen av vurdering og lærerens rolle i den (Xu & Brown, 2016).

Vurderingens betydning for elevenes læring blir altså understreket i sterkere grad i LK20, der særlig undervisvurdering har en sentral rolle for å skape læringsfremmende vurderingssituasjoner og vurderingsformer for elevene i klasserommet. Formålet med dette prosjektet er å se nærmere på lærere sine undervisvurderinger av elevers skriftlige ferdigheter i norskfaget, og undersøke hva tre norsklærere forteller om egne holdninger og vurderingspraksis undervis i et skriveforløp. I forlengelse av dette vil jeg drøfte hvilken vurderingskultur og vurderingskompetanse som kommer til syne hos lærerne. Mine forskningsspørsmål er:

S1: Hvilke skriftlige tilbakemeldinger gir lærere på elevtekster i en skriveprosess i norskfaget?

S2: Hva forteller norsklærerne selv om egne holdninger og vurderingspraksiser undervis i et skriveforløp?

For å finne svar på mine forskningsspørsmål benytter jeg en kvalitativ forskningsstrategi med semistrukturerte, individuelle intervju og dokumentanalyse som forskningsmetode. I kvalitativ forskning er målet å få tilgang til hvordan informanten opplever og oppfatter verden og situasjoner som oppstår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). I denne studien er hensikten å få dypere kunnskap om norsklæreres undervisvurdering på elevtekster i norskfaget, og innblikk i læreres vurderingskompetanse og vurderingskultur. Datamaterialet i studien består av individuelle intervju av tre lærere, i tillegg til dokumentanalyse av læreres skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster.

Å finne svar på forskningsspørsmålene forutsetter informasjon om lærernes faktiske tilbakemeldinger på elevene sine norsktekster. Studien baserer seg på en skriveoppgave som var planlagt av norsklærerne og oppgaven skulle gjennomføres i et skriveforløp med første- og andreutkast. Internasjonalt er det stor enighet om at skrivning i prosess er god skriveopplæring. Det er nødvendig at lærerne underviser og trener elevene i hvordan de skal arbeide med en tekst i ulike faser fra idestadiet til ferdig produkt. For at tilbakemeldinger skal være læringsfremmende, må disse komme undervis i dette arbeidet (Andrews et al., 2006; Black & Wiliam, 1998; Langer & Applebee, 2006; Whitney & Friedrich, 2013).

Med bakgrunn i studiens omfang, tidsbruk og tilgjengelige ressurser omfatter dokumentanalysen lærernes undervisvurdering på elevenes 1.utkast. Det er ikke benyttet elevintervju da denne studien fokuserer på læreres refleksjoner og erfaringer rundt temaet og ikke elevenes erfaringer med undervisvurderingen. Analysen gir derfor ikke grunnlag for å si noe om elevenes utvikling over tid eller effekten av lærernes tilbakemelding.

I denne studien tar jeg i bruk relevant faglitteratur og tidligere forskning for å undersøke og forstå det lærerne forteller om egen vurderingspraksis, vurderingskompetanse og vurderingskultur på ungdomstrinnet. Det finnes mye nasjonal og internasjonal forskning relatert til vurdering for læring og tilbakemeldinger i ulike situasjoner, og det er verdt å være klar over at en stor del av den internasjonale forskningen som finnes, ikke gjelder grunnopplæringen, men høyere utdanning.

1.2 Studiens aktualitet

De siste to tiårene har skoleforskning vært opptatt av vurdering for læring, vurdering av læring og vurdering som læring. Forståelsen av vurderingen har altså endret seg over tid, og stadig flere forskere peker nå på at vurdering *er* læring (Hayward, 2015). Dette prosjektet har fokus på hva tre lærere forteller om egen vurderingspraksis, vurderingskompetanse og vurderingskultur knyttet til norskfaget på ungdomstrinnet. Mine funn kan dermed bidra med ytterligere kunnskap om dette og kan slik være nyttige for både norsklærere og forskere. Siden LK20 nå innføres gradvis i norsk skole, blir dette prosjektet også aktuelt i lys av fagfornyelsen.

1.3 Oppgavens videre struktur

Masteroppgaven består av seks hovedkapitler. Det neste kapitlet vil presentere noen utvalgte teoretiske perspektiver og synspunkter innenfor vurdering, vurderingskompetanse og vurderingskultur. Blant annet presenterer jeg Xu & Browns forståelse av hvilke aspekter læreres vurderingskompetanse består av, hvordan den utvikles individuelt og kollektivt og hvordan ulike kontekster bidrar til utviklingen av den enkelte lærers identitet som vurderer (Xu & Brown, 2016). Deretter redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har tatt for å svare på

de to forskningsspørsmålene. Dette gjør jeg ved å begrunne studiens forskningsdesign og strategier, og vurdere studiens reliabilitet, validitet og refleksive ideal. I det neste kapitlet presenteres funn fra analyse av lærernes tilbakemeldinger og intervju. Resultat og analyse er delt inn i to hoveddeler basert på oppgavens forskningsspørsmål, som vil bli drøftet i lys av teoretiske perspektiver i neste kapittel. Etter en oppsummering, vil jeg presentere noen avsluttende tanker om veien videre i forbindelse med undervisvurdering, lærernes vurderingskompetanse og vurderingskultur i sammenheng med innføring av ny læreplan, LK20.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg belyse teori og forskning som kan knyttes til denne studien hvor forskningsspørsmålene er rettet mot læreres skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster i norsk, læreres vurderingskompetanse og vurderingskultur. Første del omhandler ny læreplan og endring av vurderingsbegrepet. Deretter vil jeg presenterer teori som omhandler vurdering. Forskningsfeltet inkluderer blant annet studier av vurdering for læring, selvregulering, summativ og formativ vurdering, og validitet og reliabilitet i vurdering. Tilbakemeldinger og tilbakemeldingspraksis blir presentert gjennom både tidligere og nyere forskning. Flere av de teoretikerne jeg har valgt å støtte meg til i denne studien, plasseres innenfor et sosiokulturelt læringssyn. Siste del av teorikapitlet fokuserer på aspekter ved vurderingskompetanse og utvikling av en skoles vurderingskultur.

2.1 Ny læreplan og endring av vurderingsbegrepet

Interessen for vurdering har nærmest eksplodert i norsk skole siden Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006 (LK06) ble innført. Noe av bakgrunnen for denne økende interessen var OECDs kritikk av den manglende interessen for vurdering i Norge (Montimore et al., 2004). I tillegg har det skjedd en overgang fra innholdsorienterte læreplaner i L97 og R94, til læringsutbyttebeskrivelser og kompetansemål i LK06. PISA-sjokket og introduksjonen av nasjonale prøver på midten av 2000-tallet, førte også til et behov for kunnskap om standardiserte tester. Vurdering har derfor vært en av hovedsatsningsområdene til Kunnskapsdepartementet de senere år (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette viser at skolene har større behov for mer kunnskap og kompetanse om vurdering. For å dekke dette behovet har det kommet en rekke bøker, doktoravhandlinger og andre publikasjoner, som fremhever betydningen av vurderingskompetanse blant lærerne og en god vurderingskultur i skolen.

Undervisningen i norske klasserom har dreid fra lærerstyrte undervisnings- og vurderingsmetoder til en læringssituasjon der eleven har læreren som veileder. Eleven må ta mer aktivt ansvar for sin egen utvikling, og vurderingen skal bidra til å utvikle elevenes evne til å vurdere sitt eget arbeid og reflektere over det (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Mange skoler verden over har fått nye læreplaner som i stor utstrekning har gitt skolen og lærerne en ny oppgave når det gjelder vurdering. Det handler om å fremme elevens læring, ved å stimulere og motivere eleven til å undersøke og forstå egne

læringsprosesser (Black & Wiliam, 2009). FIVIS, en studie om intensjoner og forståelse rundt vurdering i skolen, viser at lærere generelt er positive til nasjonale føringer for individuell vurdering. Over halvparten av lærerne i denne studien sier at de har god kjennskap til vurderingsforskriftene og nasjonale satsninger, som for eksempel «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring», og at dette bidrar til å endre deres vurderingskompetanse og vurderingspraksis (Sandvik & Buland, 2013).

Hopfenbeck et al. understreker i sine studier at lærere trenger tid til å implementere ny vurderingspraksis og endre lærer – elevrollen i undervisningen. Det er fortsatt mangel på forståelse for myndighetenes intensjoner med «Vurdering for læring», og lærerne har ikke fullt ut utviklet en felles forståelse for hvordan man kan transformere teorien bak «Vurdering for læring» til undervisningspraksis med høy kvalitet (Hopfenbeck et al., 2013).

Endringsprosesser i skolen tar tid og det kreves fortsatt mye arbeid for å sikre at vurderingspraksisen gjennomføres på en god og læringsfremmende måte slik at den blir meningsfull for elevene (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Xu & Brown, 2016).

2.2 Hva er vurdering?

2.2.1 Ulike definisjoner på vurdering

Vurdering er et komplekst begrep. I dette forskningsprosjektet undersøkes lærernes vurderingspraksis knyttet til undervisningsvurdering av norske tekster og deres vurderingskompetanse i forhold til læreplanmålene i LK20. Vurdering kan defineres og avgrenses på ulike måter og kan for eksempel inneha et evaluerende element og defineres som «the process of determining the merit, worth or significant of things» (Scriven, 2003, s.15). Vurdering kan også knyttes til læring som «the planned and systematic process of gathering and interpreting evidence about learning in order to make judgement about the learning» (Isaacs et al., 2013, s.1). Siden det i denne studien fokuseres på undervisningsvurdering i et skriveforløp, kan det være naturlig å trekke frem en definisjon med et elevrettet fokus: «Assessment is about collecting information about the students' needs» (Timperley, 2011, s. 26). En del forskning handler om å få kunnskap om sammenhengen mellom vurdering og elevenes læring gjennom tilrettelagte vurderingsaktiviteter som også er læringsfremmende. Denne delen av forskningsfeltet blir ofte omtalt som “Classroom Assessment” (Black & Wiliam, 1998). «Vurdering» vil derfor bli brukt om prosesser og produkter i et skriveforløp i

norsk der lærere bruker tilbakemeldinger i elevtekster underveis i skriveforløpet for å kunne trekke ulike slutninger om elevenes læring.

2.2.2 Valid og reliabel vurdering

Validitet (gyldighet) viser til hvorvidt konkrete beviser eller teoretiske begrep støtter tolkningene av et vurderingsresultat (Messick, 1989; Pellegrino et al., 2001). Fjørtoft & Sandvik (2016, s. 24) peker på at validitet er en av de viktigste momentene i enhver vurderingssituasjon. Hvis læreren ikke har gode bevis for elevenes læring, eller hvis læreren mangler de nødvendige forutsetningene for å fortolke bevisene, blir det vanskelig å ta beslutninger om tilpasning av elevenes videre læringsforløp. Det vil med andre ord bli vanskelig å realisere læringsmålene på best mulig måte for den enkelte elev hvis læreren mangler disse bevisene og forutsetningene. Kane (2015) påpeker at en vurdering regnes som gyldig, når man erkjenner at den er en tolkning, og tolkningene kan begrunnes ut fra de bevisene vi har tilgjengelig. Validitet er ikke en enten – eller situasjon, fordi vurderinger kan tolkes på ulike måter og er et spørsmål om hvor fullstendig og sammenhengende begrunnelsen for tolkningen er (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.24).

Reliabilitet (pålitelighet) beskriver hvor konsistente resultatene av en vurdering er (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.24). Elevene er opptatt av reliabilitet når de blir vurdert, og de forventer at samme lærer skal vurdere ulike elever rettfærdig. Parkes (2013) står for en grunnleggende forståelse av reliabilitet, som handler om hvorvidt en vurdering kan kalles rettfærdig eller ei. Forskning har vist at læreres dømmekraft alene ikke er tilstrekkelig for å sikre pålitelig karaktersetning. Det vil alltid være behov for en form for standardisering eller formalisering av vurderingsprosedyrer for å sikre reliabilitet (Parkes, 2013).

En valid vurdering er altså en gyldig tolkning av informasjon, mens en reliabel vurdering er uttrykk for en pålitelig målesikkerhet (Popham, 2009, s. 8). Lærere og andre kan for eksempel tro at når det gjennomføres en skriveoppgave i norsk med elevene, kan dette gi oss sikker informasjon om elevenes læring eller utvikling. Dette stemmer ikke, fordi det er tolkningen vi gjør på grunnlag av skriveoppgaven som er gyldig eller ikke. Når man skal skape pålitelige vurderingssituasjoner som kan tolkes på en gyldig måte, er det mange faktorer som kan skape variasjon i målesikkerheten, og det er mange faktorer som kan være med på å sikre denne påliteligheten. En faktor er blant annet å finne den gjennomsnittlige enighet i en gruppe som

vurderer det samme elevarbeidet, analysere hvor konsistent eller konsekvent hver enkelt vurderer er når de scorer samme elevarbeid flere ganger, og ved å skape pålitelighet ved å korrigere for feilkilder, ulik vanskegrad på oppgaver osv (Skar et al., 2020). Disse tilnærmingene bygger på at reliabilitet kan fastsettes på grunnlag av at vurderingen tar i bruk standarder som sikrer validitet. I en underveisvurdering av elevtekster, er det vesentlig informasjon som ikke er tilgjengelig for slike målinger. Det er derfor viktig at lærerkollegium diskuterer hvordan man skal kunne sikre en viss reliabilitet når det gis tilbakemeldinger på for eksempel en norskttest.

2.2.3 Formativ og summativ vurdering

Skillet mellom formativ og summativ vurdering ble første gang formulert på 1960-tallet av Scriven, og har blitt en av de viktigste vurderingsteoretiske konseptene i nyere tid (Scriven, 2003). I forskningslitteraturen brukes begrepene formativ og summativ vurdering ofte synonymt med vurdering for og av læring. Formativ vurdering innebærer at læreren og eleven samler inn og fortolker informasjonen for å støtte eller forsterke læringsprosesser mens de finner sted. Formativ vurdering kan skje på alle stadier av en læringsprosess. Summativ vurdering innebærer at læreren eller eleven samler inn og fortolker informasjon for å dokumentere elevenes læringsutbytte etter en avsluttet læringsprosess (Black & Wiliam, 2009; Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Formativ vurdering er et relativt nytt fenomen, og vi har etter hvert fått forskning som viser at formativ vurdering kan påvirke elevens læring betydelig. De siste årene har den politiske interessen for formativ vurdering økt, og mange lærere og skoleledere har anerkjent formativ vurdering i sin vurderingspraksis. Ny læreplan LK20 og politiske retningslinjer har nå større fokus på formativ vurdering i klasserommet enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2020). Black og William påpeker i tidligere forskning at alle vurderingspraksiser i realiteten kan ha formative sider dersom de anvendes for å planlegge videre undervisning (Black & Wiliam, 2009).

Fokuset på formativ vurdering, kan lede til en unyansert debatt der formativ vurdering fremstilles ensidig positivt og som en motsetning til summativ vurdering (Smith, 2016). Summative vurderinger kan også støtte læring, og ifølge Black et al. (2013) kan det å involvere elevene mer i de summative vurderingene være en positiv del av læringsprosessen. En summativ vurdering kan ha formative elementer i seg og omvendt (Harlen, 2006).

Summativt gir vurderingen informasjon om elevenes kompetanse på et gitt tidspunkt, men på en annen side kan man se på kommentarene som noe elevene kan bringe med seg videre. Da har også den summative vurderingen et formativt element. Harlen (2006) hevder at all vurdering, uansett om den er formativ eller summativ, bør forbedre lærernes undervisning og elevenes læringsutbytte.

2.3 Vurdering for læring

Innenfor vurderingsforskning er det flere studier som viser til at tilbakemelding på elevers arbeid er effektiv læring. Særlig to studier, nemlig Black & Williams (1998) og Hattie og Timperley (2007), har fått stor betydning for arbeidet med vurdering i skolen. Disse forskerne har rettet oppmerksomheten mot hvordan vurdering kan fremme læring, og de viser også til hva som kjennetegner effektive tilbakemeldinger. Black & Williams påpeker at hvis vurdering skal forbedre læring, må tilbakemeldingene brukes og elevene delta i vurderingene (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). I forbindelse med den nasjonale satsningen på «Vurdering for læring», har Utdanningsdirektoratet definert fire prinsipper for god underveisvurdering som er utarbeidet med bakgrunn av forskningen til Black & William og Hattie & Timperley, og står som en del av opplæringsloven § 3.10 (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her blir det påpekt at elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling. Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem, få vite hva de mestrer, og få rettleiding om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.

Gamlem & Smith (2013) hevder at vurdering for læring er en av de mest effektive redskapene vi har for å hjelpe elever til å øke utbyttet av undervisningen og utvikle kompetansen sin. Samtidig påpeker Slemmen (2010) og Hattie & Timperly (2007) i sine studier at tilbakemeldingspraksisen til lærere kan både ha positiv og negativ effekt. Dersom lærere har kompetanse i å gi presise og konstruktive tilbakemeldinger, og kan benytte seg av vurdering som et redskap for læring, kan gevinsten være stor. I denne studien undersøkes læreres tilbakemeldinger på elevers skriftlige tekster i et skriveforløp i norsk. Dette henger også sammen med elevenes utbytte og læring av lærerens tilbakemeldinger, men jeg har valgt å fokusere på lærernes holdninger og vurderingspraksis, og hva dette forteller om deres vurderingskompetanse og vurderingskultur.

2.3.1 Selvregulering

Ifølge opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2020) skal elevene involveres i eget vurderingsarbeid. Elevene selv skal lære seg å vurdere hva de forstår, og skjønne hva de skal lære. De skal få råd av læreren om hva de kan gjøre for å utvikle seg i faget, som for eksempel når de skriver tekster i norsk. Det å planlegge, gjennomføre og overvåke egen læring og vurdere selv i hvilken grad man må endre noe for å nå målet sitt er sentralt innenfor selvregulering (Pintrich, 2002). Hopfenbeck (2011) hevder at elever som er selvregulerte, arbeider naturlig med tilbakemeldingene de får fra lærere, og motiverer seg gjennom dette til å gjennomføre og overvåke i hvilken grad de har nådd målene de har satt seg gjennom selvvurdering. I denne sammenhengen snakker vi ofte om autonomi, eller elever som er i stand til å ta ansvar for egen læring. Lærerens rolle er viktig for å utvikle elevenes selvregulering. Dette oppstår ikke av seg selv, men krever ferdigheter som elevene trenger støtte for å utvikle og lære (Hopfenbeck, 2011).

Nicol & Macfarlane-Dick (2006) har i sin forskning om formativ vurdering og tilbakemelding fokusert på hvordan man kan hjelpe elevene til å bli selvregulerte elever. De identifiserer flere prinsipper for god tilbakemeldingspraksis som støtter selvregulering, og hevder at tilbakemeldinger skal hjelpe elevene med å tydeliggjøre hva som er en god besvarelse, og muliggjøre ei utvikling av selvregulering gjennom utvikling av egenvurdering. Det er også viktig at tilbakemeldingene lukker gapet mellom nåværende og ønsket prestasjon, og gir læreren informasjon som kan være verdifull for å legge til rette for elevenes læring og justere egen undervisning (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

2.3.2 Læringsfremmende og gode tilbakemeldinger

I vurderingssammenheng bør lærerens tilbakemeldinger gi støtte innenfor den enkelte elev sin utviklingszone. Den proksimale utviklingssonen kan forklares som forskjellen på det en elev kan utføre alene, og det eleven kan få til ved hjelp av en mer kompetent medhjelper (Vygotskij, 1978). Vygotskij skiller mellom aktuelt utviklingsnivå som beskriver det eleven mestrer selvstendig, og potensielt utviklingsnivå som er det eleven kan klare med støtte. Mellom disse nivåene ligger elevens utviklingszone. Elevens kognitive utvikling skjer først på det sosiale planet, i samspill med andre, og deretter på det psykologiske, indre planet. Eleven kan realisere sitt læringspotensial innen skriving gjennom støtte fra en mer kompetent

annen. Bruner et al. (1976) introduserte metaforen scaffolding («stillasbygging») om den støtten den kompetente andre gir et barn for at det skal kunne utføre en oppgave, mens Tharp og Gallimore (1988) bruker begrepet assisted performance. Lærerkommentarer er en form for støtte i læringsarbeidet, og kan i et sosiokulturelt perspektiv betraktes som en mediering. Igland (2009) argumenterer for at lærerkommentarer kan forstås og beskrives som medierende redskaper, nemlig «diskursive, didaktiske verktøy som er mynta på å trekkje i gang læring og utvikling gjennom verbal samhandling – på kort og lang sikt» (Igland, 2009, s. 27). I denne studien er lærerkommentarer fra lærer til elev en sosial praksis der kommentarene inngår i et samspill mellom læreren, som er skriveeksperten, og den mindre erfarne eleven. Tilbakemeldingene blir altså et bindeledd mellom en sosiokulturell praksis og den kognitive, individuelle skriveutviklingen hos hver enkelt elev.

Det finnes mye empirisk forskning på feedback i skolen, og mye av den har blitt samlet i større oversiktsstudier. Hattie og Timperley (2007) står bak metastudien «The Power of Feedback», en studie som sammenfatter resultatene av en rekke ulike effektstudier på tilbakemeldinger som læringsfremmende veiledning (Hattie & Timperley, 2007). Det norske begrepet på feedback er tilbakemelding og defineres som: «informasjon gitt av en agent (lærer, elev, forelder, seg selv) angående aspekt av mening eller forståelse, som skal redusere skillet mellom hva som er forstått/prestert og hva som er mål å bli forstått/prestert» (Hattie & Timperley, 2007, s.81). For at feedback skal virke positivt, må den ifølge Hattie og Timperley (2007) gi svar på følgende: hva som forventes eller kreves for å nå målet (*feed up*), tilbakemelding om hvor eleven står underveis i prosessen (*feed back*), og tilbakemelding angående hvordan eleven skal gå videre for å nå målet, eller utvikle seg videre og komme videre i læringen (*feed forward*). Videre viser feedback både styrker og svakheter ved elevprestasjonen, den er konkret og individrettet, og den oppfordrer eleven til å gjøre noe basert på tilbakemeldingene (Black & Wiliam, 1998).

Altheide og Johnson (2011) fremhever i sin studie at det studentene opplever som nyttige tilbakemeldinger, er tilbakemeldinger som gir nok informasjon til at de kan gjøre noe med teksten på grunnlag av dem, og som er spesifikke, detaljerte og individualiserte. Lizzio og Wilson (2008) har også undersøkt studenters oppfatning av skriftlige tilbakemeldingers kvalitet og effektivitet. I deres forskning finner de at det er de utviklende tilbakemeldingene, altså de som kan gi informasjon om hvordan studenten kan forbedre teksten sin, som er mest effektive. Dette henger sammen med det Gamlem (2014) påpeker i sin forskning, om at kontinuerlig vurdering og tilbakemelding er svært nyttig for læring dersom de er kommunisert

på riktig måte og inneholder informasjon som kan styrke en oppgave og prosess. I denne forskningen snakker elever på ungdomstrinnet om at tilbakemeldinger kan være positive og nyttig når de gir anerkjennning for arbeid, prestasjon og innsats. Tilbakemeldingene må også gi spesifikk informasjon om hvordan eleven kan forbedre arbeidet, ved at de er gitt tidsriktig og er mulig å følge opp og bruke i videre arbeid. Bueie (2016) deler denne oppfatningen om hva som er nyttige tilbakemeldinger, og hun påpeker at kommentarer som er detaljerte, fremoverrettet og peker på det positive i teksten, er de som er til mest hjelp for elevene. I tillegg er kommentarer som er oppgaveorienterte og forståelige, ansett som nyttige kommentarer.

Forskning viser også at ikke all feedback er god feedback, og at noen former til og med kan ha negativ innflytelse på elevenes læring og skade elevenes motivasjon (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Ifølge Hattie & Timperley (2007) og Black & Wiliam (1998) er tilbakemeldingene mindre effektive når de blir gitt som karakterer og personlig ros. Weaver (2006) hevder det er fire former for tilbakemeldinger som oppfattes som lite nyttige, nemlig tilbakemeldinger som er for generelle og vage, som fokuserer på det negative, som mangler veiledning og som ikke kan knyttes til vurderingskriteriene. Dette kan sees i sammenheng med Bueies forskning som viser at kommentarer som er lite detaljerte, vage og som fokuserer på det negative i teksten, blir sett på som mindre nyttige av elevene (Bueie, 2016). Askew & Lodge (2000) har i sin forskning brukt begrepet «killer-feedback», noe som knyttes til at lærere gir for mye tilbakemelding. For mange tilbakemeldinger kan påvirke elevenes motivasjon og lærelyst negativt, og motvirke at elevene ønsker å forbedre arbeidet sitt.

Feedback handler om noe mer enn bare muntlige og skriftlige tilbakemeldinger; dialogen i undervisningen som det bærende elementet for elevenes læring er like viktig. Dette er ikke nye pedagogiske ideer, og Black (2013) hevder at en forutsetning for at læringsaktiviteter skal virke formativt, er at de er basert på en lærende dialog med eleven. Denne lærende dialogen med eleven kan knyttes til Vygotskij sitt begrep om den nærmeste utviklingssonen, som illustrerer møtet mellom elevenes spontane, erfaringsbaserte forståelse og den voksnes vitenskapelige kunnskap (Vygotskij, 1978). For at tilbakemeldinger skal føre til læring, må de inngå i en dialog mellom lærer og elev, der eleven oppmuntres til å reflektere rundt og handle på grunnlag av tilbakemeldingene (Askew & Lodge, 2000).

2.3.3 Tilbakemeldingspraksis

Mye av tilbakemeldingsforskningen fokuserer på lærernes ulike tilbakemeldingspraksiser eller prinsipper for effektiv respons (Hout et al., 2009; Lee, 2008). Mange har også pekt på behovet for videre forskning som undersøker hvordan elevene opplever og reagerer på lærernes tilbakemeldinger (Bueie, 2017; Gamlem & Smith, 2013). I denne studien er det likevel lærernes praksis som er i fokus fordi formålet er å se nærmere på lærere sine undervisningsvurderinger av elevens skriftlige ferdigheter i norskfaget, og hva de forteller om egne holdninger og vurderingspraksis underveis i et skriveforløp

Når en lærer gir skriftlige tilbakemeldinger, vurderer han styrkene og svakhetene i teksten. Læreren velger ut hva som skal kommenteres og skriver tilbakemeldinger med den hensikt å trekke eleven inn i en ny forståelse av tekstarbeidet (Igland, 2009, 2013). De konkrete tilbakemeldingene på elevteksten kan sees på som noe som skal hjelpe eleven nærmere målet på den aktuelle oppgaven, og de bør være innenfor elevenes proksimale utviklingszone. Igland hevder at den nye forståelsen som elevene kan oppleve, også kan være på et høyere nivå, altså utover det rent konkrete som kan knyttes til arbeidet med en bestemt tekst. Den opplevde forståelsen kan gå over til det som gir eleven et metaperspektiv på sin egen skrivning. I arbeidet med å gi tilbakemeldinger vil mange lærere ha både et kortsiktig og et langsiktig mål, og det vil alltid være flere faktorer som har betydning for hvordan tilbakemeldingene vil fungere for elevens skriveutvikling.

Kvithyld og Aasen (2011) har tatt utgangspunkt i ulike studier som undersøker hvordan man best mulig kan gi respons på elevtekster og systematisert hovedfunnene i sin artikkel «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster». Artikkelen handler om at det å ha en retning på den responsen vi gir til elevene, er viktig for å hjelpe dem i skriveutviklingen. Mange skriveforskere har de siste årene sett på hva som kjennetegner de erfarne skriverne, og ifølge Kvithyld og Aasen er begrepet revisjonskompetanse sentralt. Revisjonskompetanse er ikke et aspektet som undersøkes i denne studien, men det er likevel slik at lærernes tilbakemeldingspraksis ikke bare må motivere, men også støtte elevenes arbeid med revisjon på flere måter, for eksempel ved å modellere, være eksplisitt og ta i bruk et språk som elevene forstår.

William (2016) hevder det er viktigste at lærere gir målbevisste tilbakemeldinger som forandrer elevene, heller enn bare selve teksten. Hvis tilbakemeldingene er slik at det ikke skjer forandring hos elevene, er sannsynligvis det å gi tilbakemeldingene bortkastet tid.

Elevene må få tilbakemeldinger på det stadiet de er, og ikke hvor læreren ønsker at de skal være. For at tilbakemeldingene på elevenes arbeid skal være meningsfulle og kunne brukes aktivt, foreslår Wiliam at tilbakemeldingene ikke skal være informasjon, men svares på som en oppgave i seg selv. Med andre ord kan tilbakemeldingene være et detektivarbeid. Denne praksisen oppfordrer elevene til å se nærmere på tilbakemeldingene og også tenke mer analytisk på det originale arbeidet sitt (Wiliam, 2016, s. 14).

Richard Straubs studie «Students` Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study», undersøker hvor nyttige studenter oppfatter lærerkommentarer på en tekst (Straub, 1997, s. 97-119). Bakgrunnen for Straubs studie var eksisterende responsforskning. Han mente at denne forskningen analyserte lærerkommentarer i form av for store eller udefinerte kategorier, eller ikke til konkrete kommentarer i det hele tatt. Straub (2000, s. 23-55) argumenterte for at denne empiriske responsforskningen bør ligge til grunn for læreres responspraksis, og identifiserer flere prinsipper for hva som er læringsfremmende respons. Han mener det er viktig at lærerkommentarene inngår i en dialog med studentene og at læreren ikke tar kontroll over teksten, men legge til rette for at skriveren selv kan oppdage og reflektere over sider ved sin egen tekst. I en skriveprosess der lærer leser og kommenterer teksten flere ganger, bør lærer derfor starte med å kommentere det globale tekstnivået, mens det lokale nivå kan kommenteres mot slutten av prosessen. Straub legger vekt på at det er viktig å begrense antall kommentarer og omfanget av dem. Derfor må læreren tenke igjennom hvilke kommentarer de gir ut fra til hvor i skriveprosessen skriveren er og den relative modenheten i teksten. Kommentarene bør være individualiserte, og hyppig ros er viktig for å skape motivasjon og lærelyst. I tillegg er det viktig å knytte responsen til en større klasseromskontekst. Straub peker videre på at rådene over om læreres tilbakemeldinger på elevtekster må tilpasses situasjonen det gis respons i, og den må sees i en kontekst som er avhengig av både læreren og eleven, klassen og situasjonen. Hans studier viser at de mest foretrukne kommentarene er de som gir råd, helst gjennom spørsmål eller forklaringer (Straub, 1997, 2000).

Selv om Straubs anbefalinger har hatt stor gjennomslagskraft, kritiseres de imidlertid av flere forskere, blant annet av Iglan (2009) og Phelps (2000). De hevder at Straub bygger på en snever og instrumentell responsoppfatning som ikke ivaretar kompleksiteten i responssituasjonen. Ifølge Iglan betraktes ofte lærerrespons som skrivning, og understreker at det å kommentere elevtekster også innebærer tekstlesing og teksttolkning som krever spesielle lese- og tolkningsferdigheter. Murphy (2000) kritiserer mye av forskningen på respons for å ikke ta tilstrekkelig hensyn til at responsen inngår i en undervisningskontekst. Han hevder at

det også har vært lite oppmerksomhet rettet mot elevens perspektiv og rolle i prosessen, altså hvordan de reagerer og skaper mening ut fra lærerkommentarene. Vi ser dermed et skille i responsforskningen: Den evidensbaserte prinsippene for effektiv tekstrespons på den ene siden, og på den andre siden at respons er et mer komplekst fenomen som i større grad må studeres i den konteksten den inngår i.

I min studie velger jeg å støtte meg på Straubs forskning, slik den videreutvikles av Bueie (2016), for å undersøke hvilke tilbakemeldinger lærere gir elevene på skriftlige tekster i norskfaget. Straub har utviklet og prøvd ut verktøyet i en konkret undervisningskontekst, og det foreligger konkrete resultater i hans studie som kan legges til grunn for sammenligninger. Bueie (2016) har i sin studie «Nyttige og mindre nyttige kommentarer – slik elevene ser det», videreutviklet og nyansert Straubs analyseverktøy for å studere hvor nyttig ungdomsskoleelever finner skriftlige lærerkommentarer i en konkret norskfaglig tekst. I min studie er det lærernes kommentarer og vurderingskompetanse som er i fokus, ikke elevenes forståelse av og mening om lærerkommentarene. Selv om Straub og Bueies forskning baserer seg på elevens tilbakemeldingspreferanser, kan deres funn på den ene siden gi lærere støtte til å vektlegge respons som mange elever finner relevant og nyttig for videre bearbeiding av teksten. På den andre siden kan denne kunnskapen vise hvor elevene trenger veiledning for å kunne nyttiggjøre seg tilbakemeldingene (Bueie, 2016). Forskningen kan dermed gi gode holdepunkt for læringsfremmende tilbakemeldinger, og i analyser av læreres tilbakemeldinger på elevtekster har jeg derfor valgt å bruke de samme kategoriene som Straub (1997) og Bueie (2016).

2.4 Vurderingskompetanse og vurderingskultur

Det norske begrepet vurderingskompetanse kan forstås som en oversettelse av det engelske ordet «assessment literacy» (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.18). Vurderingskompetanse er et svært komplekst begrep som både omfatter fagkunnskap, fagdidaktikk, etiske og juridiske perspektiver, konkrete vurderingspraksis og teoretiske spørsmål, samt spørsmål om hva slags «vurderer» den enkelte lærer er (Xu & Brown, 2016). Ulike lærere har ulikt syn på vurdering, og det er derfor viktig at kompetanseutviklingsprosjekter som foregår i skolen, tar utgangspunkt i at lærere er forskjellige. Både forskere og skolemyndigheter har fremhevet

verdien av en god vurderingskultur, og Engh (2011) hevder at vurderingskultur skal forstås som:

Ledelsens og personalets syn på vurdering, deres arbeid med å drøfte og utvikle sin vurderingspraksis, lærernes undervisnings- og vurderingspraksis overfor elevene, og den rollen vurdering har i lærernes formelle og uformelle beslutninger, diskusjoner og samtaler. De fysiske forholdene – for eksempel skolebygg, interiør, materielle ressurser, vurderingsskjema og læringsplattformer – anses ikke som en del av skolens vurderingskultur, men måten disse ressursene blir brukt på skal forstås som en del av denne. (Engh, 2011, s. 171)

Det kreves forståelse for vurderingens rolle hvis lærere skal kunne samarbeide om elevenes læring og utvikling (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.17). Lærere som ikke kan se hvilket faglig nivå en elev befinner seg på, vil også ha problemer med å avgjøre hvilken støtte som trengs for videre læring. Det er viktig å stille seg spørsmålet om hva ulike vurderingspraksiser i klasserommet innebærer. Hvordan kan de forstås, og hvilke misforståelser kan de føre til? Hvilket formål tjener de? Å ha vurderingskompetanse innebærer derfor å vite noe om vurdering, ikke bare å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i klasserommet, men også hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter (Fjørtoft & Sandvik, 2016; Xu & Brown, 2016).

Å definere vurderingskompetanse på en passende måte for alle kontekster er ikke mulig, og en av grunnene er at vurdering i skolen er et kontekstuel fenomen. Behovet for kunnskap om vurdering vil variere fra situasjon til situasjon, og vurderingskompetanse vil derfor alltid innebære forhandlinger mellom generelle prinsipper på den ene siden, og lokale forutsetninger og behov på den andre siden. For å omsette intensjonene som ligger i fagfornyelsen (LK20) til helhetlig og læringsfremmende pedagogisk praksis, er det også viktig å vite og forstå noe om hvilken kontekst vurdering foregår i. Vurdering skal ikke nødvendigvis skje på samme måte i alle kontekster, men det skal være kvalitet og pålitelighet i vurderingsarbeidet, og det er derfor viktig med videre profesjonalisering og utvikling av vurderingskompetanse hos alle som driver med vurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.20).

2.4.1 Vurderingskompetanse og vurderingskulturer i praksis

Stiggins (1995) mener at vurderingskompetanse hjelpe lærere å skille mellom kloke og mindre kloke vurderingspraksiser. Praktisk erfaring med vurdering bidrar utvilsomt til å styrke den samlede vurderingskompetanse, men lærernes personlige erfaringer med

vurderingssituasjoner kan like gjerne hindre utviklingen. Problemer i læreres skolehverdag når det gjelder vurdering, kan ifølge Stiggins (1995) løses gjennom skoleutviklingsprosesser. Han påpeker dessuten at selv om erfaring er nødvendig, er dette langt fra en tilstrekkelig komponent i utviklingen av læreres vurderingskompetanse.

Forskning på undervisning- og vurderingspraksis, viser også at lærere ofte bruker erfaringer fra egen skolegang reproduserende, noe som ikke er spesielt hensiktsmessig og heller ikke i tråd med ny læreplan (Popham, 2009). Flere forskere har forsøkt å spesifisere hva slags kunnskap lærere behøver om vurdering, men det finnes imidlertid ingen felles forståelse knyttet til dette. Noen legger mest vekt på skolefaglige, testteoretiske og sosiale aspekter av vurdering, mens andre har vektlagt vurderingens sosiale dimensjoner og konsekvenser som viktige aspekt ved vurderingskompetanse (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Mertler (2009) hevder at vurderingskompetanse bør utvikles på den enkelte skole der lærere trener på å utøve dømmekraft i vurdering sammen. Det er også viktig med en generell forståelse av vurderingsteoretiske begrep som må kombineres med innsikt i lokale forhold som kan påvirke skolens praksis. Fullan (2001) foreslår derfor at vurderingskompetanse også involverer erfaring i å delta i utvidede diskusjoner om vurdering på egen skole. Uten denne type diskusjon kan det å tilegne seg ny kompetanse i vurdering oppleves lite relevant, fordi det mangler forankring i den lokale konteksten og egen skole (Fullan, 2001).

Pellegrino, Chudowsky & Glaser (2001) hevder at hvis lærere skal kunne si noe om elevens læring, må de beherske et bredt spekter av undervisningsaktiviteter. De må kunne tolke elevens deltakelse for å vite noe om elevens læring, og i tillegg må de ha innsikt i de underliggende prinsippene som vurdering bygger på (Pellegrino et al., 2001). Popham (2011) hevder at det er viktig at lærere har kunnskap og forståelse knyttet til sentrale begreper om vurdering. Det er også viktig med kunnskap om reliabilitet og validitet for å kunne forholde seg til forventninger fra myndigheter og samfunnet. Ofte gis lærerne ansvaret når diskusjonen om elevens prestasjoner og lærerens profesjonalitet oppstår. Popham (2009) påpeker at kunnskap om vurdering i klasserommet og i større skala ikke har blitt høyt prioritert i lærerutdanningene. Dette gjør at det er et stort behov for etter – og videreutdanning på feltet (Popham, 2009). Det er sannsynlig at dette også stemmer for norsk skole og lærerutdanning (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

I læreplanenes overordnede del er det lovfestet at «Skolen skal være en profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer forventninger

om at lærere og andre i skolens profesjonsfelleskap, reflekterer over handlinger og verdier i sin praksis. Sammenhengen mellom teori og praksis understrekes også med utsagnet «Et utviklingsorientert lærerkollegium reflekterer over forskningsbasert kunnskap basert på egne erfaringer fra egen praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er et stadig økende krav om at lærere har ansvaret for å undervise og vurdere på en slik måte at elevenes prestasjoner blir best mulig, en praksis som innebærer samhandling mellom ulike parter og påvirkes av nasjonale policydokumenter og forventninger i læreplanens kompetansemål (Popham, 2011).

For å fremstå som en profesjonell yrkesutøver, må læreren ifølge Ertsås og Irgens (2012), kunne begrunne sin undervisningspraksis teoretisk og sette denne inn i en større sammenheng. «Teoretisering er prosesser der en lærer reflekterer over, formulerer, analyserer, begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke» (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201). Slik vil teorien komme nærmere lærerens undervisning i klasserommet, og dermed lettere bli et anvendt redskap for profesjonalisering av yrkesutøvelsen. På denne måten kan lærerne unngå å stå fast i egen erfaringsbasert undervisningspraksis, noe som ikke anses som tilstrekkelig for å begrunne sin praksis i klasserommet. «Ved å beherske evnen til å teoretisere, vil man som lærer stadig kunne utvikle sin praksis uten at denne utviklingen blir begrenset til primærerfaringer alene» (Ertsås & Irgens, 2012, s. 200).

Det er ikke før de siste tiårene at vurdering har blitt løftet fram som en viktig forutsetning for og en del av elevenes læring. All vurdering omtales nå mer som en egen kompetanse lærerne skal ha med seg inn i klasserommet (Popham, 2011). Tidligere forsto man vurdering som en avgrenset del av skolens virksomhet, men i dag omfatter begrepet flere forhold i skolen. Eksempel på dette er at læreren tar i bruk vurderingskriterier for å uttrykke sine forventninger til elevenes læring eller innføring av de nasjonale prøvene. Det finnes også praksis som tidligere har blitt regnet som undervisning, men som nå like gjerne kan forstås som vurdering. I for eksempel norskfaget har skriving med 1. og 2. utkast og respons underveis vært vanlig siden midten av 1980-tallet. Å forstå dette som vurdering var da et ganske nytt fenomen ifølge Dysthe (1993).

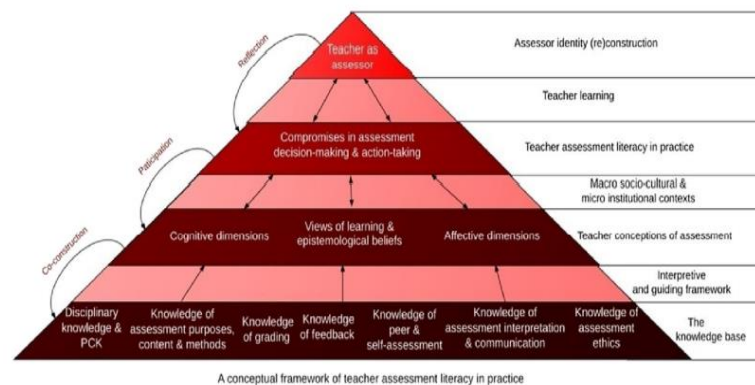
Black & Wiliam (2018) hevder det er viktig at lærerne får støtte og strukturer for å videreutvikle og endre vurderingspraksis i klasserommet. Denne endringsprosessen må bygge på kunnskapen som allerede finnes om effektive vurderingspraksiser, og endringer må sees i sammenheng med elevenes læring og lærerens undervisning. I en travel skolehverdag kan lærere oppleve arbeid med profesjonsfaglige utviklingsarbeid som enda en tidstyv, og det er derfor viktig at utviklingsarbeid prioriteres, ledes i riktig retning og at det settes av nok tid til

at lærerne kan samarbeide og diskutere ulike problemstillinger knyttet til vurdering (Fullan & Hargreaves, 2012).

I forbindelse med forskning knyttet til den nasjonale satsingen «Vurdering for læring», kom det frem at lærere opplevde arbeid med vurdering som utfordrende og krevende, selv om de hadde mange års erfaring med undervisning og vurdering. Dette gjaldt både når det var snakk om formativ og summativ vurdering, ulike aspekter knyttet til vurdering når det gjelder muntlige og skriftlige oppgaver og arbeid med underveisvurdering i en læringsprosess (Sandvik & Buland, 2013). Det å gi læringsfremmende tilbakemeldinger ble opplevd som særlig utfordrende (Hattie & Timperley, 2007; Sandvik & Buland, 2013).

2.4.2 Aspekter ved vurderingskompetanse

Vurderingskompetanse har flere aspekter ved seg, og Xu & Brown (2016) har utviklet en modell knyttet til dette. Modellen setter læreres kunnskap og yrkesutøvelse i sentrum, selv om Xu & Brown tar høyde for at de spesifikke kunnskapsnivåene vil variere i et skolesystem befolket med aktører med ulik kompetanse om vurdering (Xu & Brown, 2016). Modellen viser aspekter av vurderingskompetanse satt inn i en helhetlig beskrivelse, og i denne studien vil jeg benytte fire av stadiene i modellen som omhandler lærernes kunnskapsgrunnlag, forståelse av vurdering, vurderingskompetanse i praksis og rekonstruksjon av lærernes identitet som vurderer. Dette er særlig relevant i denne studien for å kunne se hvilken vurderingskompetanse som kommer til syne når norsklærerne forteller om egne holdninger og vurderingspraksis knyttet til underveisvurdering i et skriveforløp.



Figur 1: A conceptual framework of teacher assessment literacy in practice (Xu & Brown, 2016)

Lærerens kunnskapsgrunnlag om vurdering

Nederst i pyramiden ligger kunnskapsgrunnlaget en lærer må ha for å drive god vurderingspraksis. Dette innebærer kunnskap om faget, fagdidaktisk kunnskap, kunnskap om formål, innhold og metoder i vurdering, kunnskap om karakterer, tilbakemeldinger, egen- og hverandrevurdering, kunnskap om hvordan man tolker og kommuniserer om vurderingsresultater og kunnskap om etiske aspekter når man driver med vurdering. Disse domeneene representerer generelle vurderingsprinsipper uavhengig av spesifikke sammenhenger, og et viktig aspekt ved vurderingskompetanse er at «A basic mastery of this body of knowledge serves as a threshold; teachers who have crossed it would have the opportunity to engage in assessment at a deeper level» (Xu & Brown, 2016, s. 156). Dette handler om at kunnskapsgrunnlaget er helt nødvendig, men ikke tilstrekkelig når det oppstår ulike vurderingsscenarioer i et mangfoldig klasserom.

Lærerens forståelse av vurdering

Dette nivået innebærer lærerens oppfatning og forståelse av vurdering. Her handler det om hvilke tanker, og begrep læreren bruker om vurdering, og hvilket syn på læring og kunnskap som kommer til uttrykk når vurdering diskuteres. Relevant på dette nivået er:

“...emotional inclinations that teachers have about various aspects and uses of assessment. Arising from various assessment experiences in their careers, teachers have strong and weak, positive and negative emotions about assessment. This means that some aspects of teacher conceptions of assessment are relatively stable and deeply-held systems that are resistant to change, while other aspects, perhaps less deeply experienced, are easier to change”. (Xu & Brown, 2016, s. 156)

Dette betyr at den følelsesmessige dimensjonen rundt vurdering kan gjøre endring av vurderingspraksis vanskelig, noe som igjen fører til mindre effektiv implementering og utvikling av nye vurderingspraksiser.

Lærerens vurderingskompetanse i praksis

Denne dimensjonen handler om hvilke *kompromiss* læreren gjør når de vurderer og følger opp eleven: “Teachers’ assessment decision making is a process by which teachers balance the demands of external factors and constraints with their own beliefs and values” (Xu & Brown, 2016, s. 157). Dette sier noe om at vurdering er en balanse mellom lærerens kunnskap om vurdering og lærerens forståelse av vurdering. Denne balansen kan forstyrres av hvilken som helst endring i de to faktorene, og kompromissene kan være både interne og eksterne. I slike situasjoner må lærere inngå nye kompromiss for å gjenopprette balansen i spenningen mellom de ulike dimensjonene.

Vurderingskompetanse er derfor ikke et statisk konsept, men snarere en dynamisk, kompleks enhet som kombinerer læreres vurderingskunnskap, deres forestillinger om vurdering, og deres svar på de eksterne sammenhengene som er innebygd av faktiske begrensninger. Det gjenspeiler den sanne virkelighet om hvordan læreres vurderingskompetanse blir vedtatt i klasserommet (Xu & Brown, 2016, s. 157).

Lærers identitet og selvforståelse knyttet til vurdering

Det øverste nivået i pyramiden synliggjør en ny måte å forstå hva det vil si å være lærer. Lærere er ikke bare en «underviser» men også en «vurderer», og viser det endelige målet i vurderingskompetanse, som er lærers identitets(re)konstruksjon som vurderer.

Det er tre grunner til denne posisjoneringen. For det første vil lærers identitets(re)konstruksjon eksistere gjennom hele yrkeslivet, og de må forhandle om sin rolle i samspill med andre, særlig når innovasjoner blir implementert i skolen. For det andre er (re)konstruksjon av læreridentitet også et biprodukt av lærers læring. Læring om vurdering vil få lærere til å forstå jobben med vurdering og seg selv som vurderer på en annen måte. Med et dypere engasjement i ulike vurderingspraksiser, vil lærere forstå verdien av vurdering for læring generelt og mer spesifikt hvordan deres pedagogiske valg knyttet til vurdering kan gjøre en positiv forskjell for elevens læring. For det tredje er vurderingskompetanse en dynamisk enhet. Etter hvert som endringer innføres i læreplan, pedagogikk eller administrative prosedyrer, påvirkes selve vurderingen og identitetskonstruksjonen som vurderer. Dette forbinder lærerne som vurderer med andre sammenhenger i skolehverdagen. Hvis lærere endrer sin identitet til at de er vurderere, er det sannsynlig at de vil endre sin identitet og forestilling om vurdering tilsvarende. Xu & Brown poengterer at:

“There is no “ideal” assessor identity. Teachers who have a clearer sense of their own identity as assessors are likely to be better authors of their own assessment practices, more likely to engage in self-reflection and in a better position to integrate others’ perspectives into their own values”. (Xu & Brown, 2016, s. 158)

Lærers vurderingsidentitet vil på denne måten gi større myndighet til å begrunne berettigede kompromisser som kan føre til bedre vurderingskompetanse og forbedringer i vurderingspraksis.

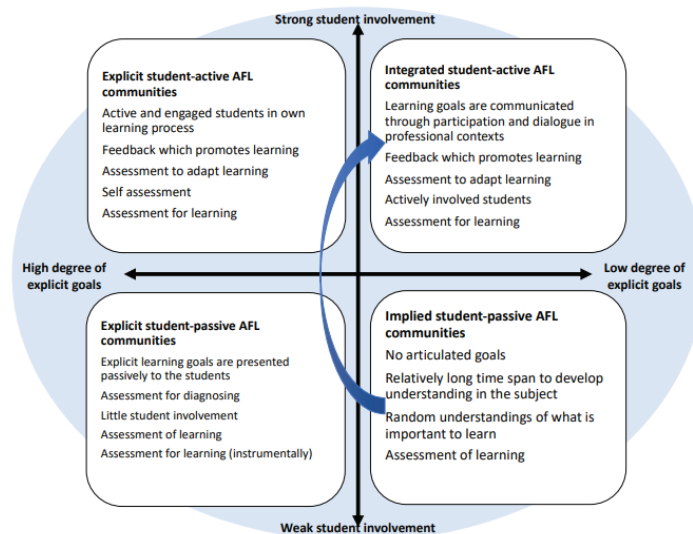
Det er viktig å være klar over at nyanser og det prosessuelle når det gjelder utvikling av læreres vurderingskompetanse ikke kommer så godt frem i en slik modell.

Vurderingskompetanse er et komplekst begrep, og dette er noe det er viktig å ta med seg når en benytter en slik modell som analyseredskap.

2.4.3 Utvikling av skolars vurderingskulturer

Skolens vurderingskultur formes både av forskning, utdanningspolitiske føringer og praksis i skolen. Disse tre kunnskapsfeltene påvirker i tillegg hverandre på gjensidig vis. Politiske myndigheter anvender forskning for å påvirke praksis, og forskere refererer til og analyserer politikk for å forstå skolen. Lærere og andre profesjonsutøvere må forholde seg til både forskningsfunn og politiske føringer i sitt daglige virke, og vurderingskompetanse er derfor viktig for alle som skal utvikle en vurderingskultur, også de som ikke underviser, men er i kontakt med skolesystemet på andre måter. Norske myndigheter bruker derfor begrepet vurderingskultur om vurderingens rolle i skolens læringsmiljø (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Fjørtoft & Sandvik (2016, s.51) har utviklet en modell som kan fungere som et kart over utviklingen av en skoles vurderingskultur. Modellen er basert på O`Donovan, Rust, Price og Carrol (2006), som har utviklet den i en britisk kontekst, og bygger på to overordnede faktorer i utviklingen av vurderingskulturer, men i ulik rekkefølge. For det første arbeid med eksplisitte mål og forventninger til elevenes læring og for det andre graden av elevinvolvering i vurderingen (O`Donovan et al., 2006). FIVIS-studien undersøkte læreres vurderingskompetanse og hvordan denne ble praktisert i norske klasserom. Dette forskningsprosjektet på individuell vurdering i videregående som ble avsluttet i 2014, hadde som mål å se på hvilken betydning vurderingskulturer har for elevenes læring. Her kom det fram at norske skoler utvikler seg på samme måte som hos O`Donovan et al. (2006). Eksplisitte mål og elevinvolvering var et krav fra norske skolemyndigheter, og det siste tiåret har dette vært viktige premisser for å styrke vurderingskulturen (Sandvik & Buland, 2013). Fjørtoft & Sandvik poengterer tre hovedårsaker for å bruke denne modellen når det gjelder utvikling av vurderingskultur i norsk skole. Modellen bygger den på de samme faktorene som fremheves i forskriftene til opplæringsloven kap.3, den støttes av data som er samlet inn i FIVIS, og ikke minst kan den tjene som en teoretisk modell, men kanskje også være praksisorientert, noe som kan gi retning til skoleutviklingsprosesser (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 50–51).



Figur 2: Fire ulike vurderingskulturer basert på O`Donovan et al., 2006

Fjørtoft & Sandvik (2016) presenterer det de benevner som fire idealtyper av vurderingskulturer i modellen, og den kan fungere som et navigasjonsverktøy for utviklingen av praksiser knyttet til vurdering både for elever, lærere og ulike systemnivå i skolen. I en implisitt elevpassiv skolekultur er vurderingskulturen ofte tradisjonell og summativt orientert. Lærerne har sjelden tydelige læringsmål og de ser på faglig læring som en langsom prosess der kunnskap utvikles sakte. Målene er vanskelig tilgjengelig (formidles bare indirekte gjennom læringsaktiviteter). Lærernes tause kunnskap om fagets innhold blir uttrykt i form av planer og undervisningspraksis, og elevene blir passive mottakere av lærerens tilbakemeldinger på summative oppgaver (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 52).

En eksplisitt elevpassiv skolekultur representerer skoler som har arbeidet med utviklingsarbeid på vurderingsfeltet og har startet med å formulere mål. I dette arbeidet må lærerne ta del i diskusjoner om hva læreplanmålene betyr og hvordan elevenes måloppnåelse skal vurderes. Elevene blir imidlertid ikke involvert i dette arbeidet. Bruken av målene er ofte synlig for både lærerne og elever, men en konsekvens er ofte at elevene blir passive mottakere av en jevn strøm av små og store mål. Elevene er i varierende grad lojale mot målene, og de forstår ikke alltid innholdet i dem (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 52).

I en eksplisitt elevaktiv skolekultur har lærerne våget å formulere målene sammen med elevene. Denne elevinvolvingen kan være utfordrende for lærerne, fordi de må gi ifra seg noe av kontrollen over undervisningen. Her er elevene i langt større grad involvert i arbeidet

med å vurdere seg selv og hverandre. Undervisningen er preget av dialog om hva de skal lære og hvordan de kan utvikle seg videre. Vurderingen drøftes og diskuteres med alle involverte parter, og klasserommene er i mindre grad preget av enveiskommunikasjon om mål (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 52).

En implisitt elevaktiv skolekultur tar i større grad hensyn til de sosiale faktorene i en vurderingskultur, og skoler med denne kulturen vektlegger læringsmiljø som oppfordrer til ulike former for deltakelse i et faglig praksisfellesskap. Det sentrale i et slikt læringsmiljø er å sosialisere elevene inn i de akademiske praksiser som kjennetegner de ulike skolefagene. Både formativ og summativ vurdering er et sentralt element i et slikt fellesskap, fordi elevene absorberer faglige forventninger gjennom deltakelse i formelle og uformelle diskusjoner om hva som kjennetegner dyp forståelse eller høy mestring innenfor et kunnskapsområde (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 53).

Selv om mange skoler kan plasseres i ulike vurderingskulturer, er det viktig å poengtere at en skole kan ha mange underliggende vurderingskulturer. Fjørtoft & Sandvik påpeker at det viktigste med vurderingskulturen ikke er å kommunisere eller konstruere mål og kriterier for læring. Et viktigere mål er å etablere en rekke forskjellige uformelle aktiviteter i klasserommet, der både lærere og elever deltar i kunnskapsutvekslinger og arbeider med konkrete problemer og oppgaver (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 55). I denne studien er det fokus på hva norsklærere forteller om sin vurderingspraksis i norskfaget og betydning av innføring av fagfornyelsen. I den nye læreplanen (LK20) har vurdering og underveisvurdering fått et tydeligere fokus i alle fag, og Hayward et al. (2014) hevder i sin studie at vektlegging av vurderingens rolle i utformingen og implementeringen av læreplanen er viktig for å få en vellykket reform av skolen.

Dette kapitlet omhandler teori og tidligere forskning, og jeg har tatt for meg mange sentrale begrep og teorier knyttet til vurdering, vurderingskompetanse og vurderingskultur. For å svare på mine forskningsspørsmål om lærernes skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster og hva de forteller om egne holdninger og vurderingspraksiser underveis i et skriveforløp, representerer disse relevante perspektiver som kan bidra til å belyse lærernes vurderingspraksis og vurderingskultur i norskfaget

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg først gjøre greie for studiens vitenskapelig tilnærming og forskningsdesign. Deretter begrunnes valget av innsamlingsmetodene av empiri som består av intervju og dokumentanalyse. Videre vil jeg gjøre rede for utvalg, innsamling og bearbeiding av datamaterialet, samt metoder for analysetilnærming. Til slutt diskuterer jeg studiens kvalitet. Der jeg vil belyse studiens reliabilitet, validitet, studiens begrensninger, samt forskningsetiske overveielser. Problemstillingen peker i en retning hvor resultatene ikke kan måles, derfor baserer studien seg på et kvalitativ forskningsdesign. Likevel har jeg i analysedelen sett på lærernes tilbakemeldinger på elevtekstene, og analysert og kvantifisert resultatene. Dette er gjort for å finne tendenser og sentrale trekk som samlet sett gir en oversikt over funnene i elevtekstene, og som kan være med å belyse forskningsspørsmålene.

3.1 Kvalitativ forskning

Hensikten med denne studien er å få en detaljert innsikt i læreres vurderingskompetanse på elevers skriftlige tekster og hvordan de opplever skolens vurderingskultur. For å drøfte studiens problemstilling og forskningsspørsmål i denne studien, er det mest hensiktsmessig å anvende en kvalitativ tilnærming med kvalitative metoder som intervju av lærere og dokumentanalyse av elevtekster. En kvalitativ tilnærming innebærer en intensjonen om å forstå og beskrive hva en gruppe mennesker gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem. Hovedformålet med kvalitativ forskning er å beskrive og «forstå» andre mennesker (Postholm, 2018, s. 95).

3.2 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming

Mer konkret har studien tatt utgangspunkt i en fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Det er viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de personene som studeres (Thagaard, 2018, s. 36). Kvale og Brinkmann hevder at det sentrale innen fenomenologien er «å forstå fenomenene på grunnlag av perspektivene til de personene vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av

dem – en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Fenomenologiske studier utforsker den meningen personer tillegger sine erfaringer av et fenomen. Det kan vi ikke gjøre på annen måte enn ved å observere dem, hva de gjør og sier, og la dem snakke sine egne ord. Åpne tilnærminger som dette får frem hvordan mennesker selv konstruerer virkeligheten, og man kan få frem alle de variasjoner og nyanser som ligger i ulike fortolkninger (Postholm, 2018, s. 99). Ved å velge en fenomenologisk inspirert tilnærming i denne studien, kan man fange opp noe av kompleksiteten i læreres vurderingskompetanse, og samtidig belyse hva dette betyr for dem som er involvert.

Studien har også trekk fra en hermeneutisk tilnærming, ved at jeg i analysen av datamaterialet må fortolke det intervjudeltakerne forteller om sine erfaringer i tillegg til det som kommer frem i de skriftlige tilbakemeldingene på elevtekstene. «Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås og skapes i lys av den sammenhengen vi studerer og som forskeren selv er en del av. Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten, og tolkningen av intervjuetekster kan sees på som en dialog mellom forsker og tekst, der forsker retter oppmerksomheten mot potensielle meninger man kan finne i teksten (Thagaard, 2018).

Den kvalitative tilnærmingen på lærernes tilbakemeldinger på elevtekster og underveisvurdering generelt sett i denne studien, innebærer at funnene ikke kan generaliseres. Dette er heller ikke studiens hovedformål. Studiens formål er heller å gi en innsikt i nettopp disse deltakernes vurderingspraksiser, vurderingskompetanse og tanker knyttet til vurderingskulturen de er en del av. Studien viser mer hvordan tilbakemeldingspraksis på elevtekster og læreres vurderingskompetanse *kan* være.

3.3 Utvalg

3.3.1 Utvalgsriterier

Da jeg startet planleggingen av denne studien, bestemte jeg meg for å benytte semistrukturerte intervju og dokumentanalyse av elevtekster. Når det gjelder studiens

utvalg, må man spørre seg om hvor mange det er nødvendig å intervju for å finne ut det en trenger å vite (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det var flere faktorer som påvirket studiens utvalg. For det første måtte jeg få tilgang til norsklærere og elevtekster, for det andre måtte jeg få elevenes og lærernes samtykke, og for det tredje måtte jeg ta hensyn til rammene som utgjorde prosjektet.

3.3.2 Beskrivelse av utvalg og informanter

Jeg tok kontakt med rektor på ungdomsskolen hvor jeg jobber og presenterte prosjektet mitt. Å være forsker på egen arbeidsplass er en forskningsetisk problemstilling i seg selv som problematiseres i kap 3.6.5, der det refleksive idealet belyses. Et strategisk utvalg vil si å velge «deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (Thagaard, 2018, s. 60). Utvalget til studien min er strategisk, fordi jeg bevisst var ute etter lærere som underviste på ungdomstrinnet, og som dermed hadde erfaring med å gi skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster. Jeg tok kontakt med tre norsklærere på ett av trinnene, to kvinner og én mann i alderen 26 til 55 år. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble utlevert (vedlegg 1), og alle takket ja til å delta. Én av lærerne har undervist i mindre enn tre år i norskfaget, mens de to andre har lengre erfaring. En av lærerne har allmennlærerutdanning, mens to lærere har fordypning i norskfaget fra sin utdanning, men ikke masternivå. Alle lærerne underviser i norsk på samme trinn i ungdomsskolen.

Elevene i alle tre klassene på trinnet ble informert om studien, og fikk utdelt samtykkeskjema (vedlegg 2) om å delta med første utkast av teksten de hadde skrevet. Det ble poengtert at det var lærernes underveisvurdering som var viktig i studien, ikke selve elevteksten. Det var ulikt antall elever i de tre klassene som valgte å stille som informanter. På grunn av oppgavens omfang, ble 12 elevtekster fra hver av de tre klassene valgt tilfeldig til studien. Det endelige utvalget elver som stilte som informanter med sine elevtekster, kan derfor sies å være et bekvemmelighetsutvalg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 142).

3.3.3 Skriveoppgaven og lærernes vurderingspraksis

Elevteksten som ligger til grunn for lærernes tilbakemeldinger, er en debattartikkel om ytringsfrihet. Skriveoppgaven (vedlegg 3) var en del av et større tverrfaglig samarbeid mellom norsk og samfunnsfag. Elevene hadde i en periode jobbet med temaet ytringsfrihet, og for å støtte elevene ytterligere i skriveprosessen jobbet de med ulike tekster om temaet som forberedelse. Alle elevene fikk utdelt disse tekstene i et hefte. De hadde også tilgjengelig en skriveramme for debattartikkel og oversikt over ulike argumentasjonsmåter. Vurderingen av tekstene er basert på et skjema med vurderingskriterier som elevene fikk utdelt i starten av skriveprosessen (vedlegg 4). Etter 1.utkast har elevene fått margkommentarer i teksten sin med tilbakemeldinger for videre utvikling av teksten. To av lærerne skriver margkommentarene for hånd, mens den tredje bruker kommentarfunksjonen i Word. I vurderingsskjemaet har læreren skrevet en mer utfyllende sluttkommentar på bakgrunn av margkommentarene, som også gir tips til videre skriveutvikling.

3.4 Metoder for datainnsamling

3.4.1 Dokumentanalyse av elevtekster

Dokumentanalyse er en vanlig metode i kvalitativ forskning, og det er en datainnsamlingsmetode som gjerne blir kombinert med andre metoder. Silverman (2010) definerer innholdsanalyse av dokument på følgende måte: “Involves establishing categories and systematic linkages between them, and then counting the number of instances when those categories are used in particular items of text” (Silvermann, 2010, glossary). En slik innholdsanalyse har ofte en kvantitativ karakter. En kan for eksempel se på hvor ofte et ord benyttes i et dokument. En innholdsanalyse av et dokument kan også ha en kvalitativ tilnærming ved at man kan se nærmere på egenskapene ved dataene man finner i dokumentet. Altheide (1987) hevder at kvalitativ innholdsanalyse er litt forskjellig fra konvensjonell innholdsanalyse:

Ethnographic content analysis is used to document and understand the communication of meaning, as well as to verify theoretical relationships. Its distinctive characteristic is the reflexive and highly interactive nature of the investigator, concepts, data collection and analysis. The investigator is

continually central, although protocols may be used in later phases of the research. The aim is to be systematic and analytic, but not rigid. (Altheide, 1987, s. 65–77)

I denne studien benyttes dokumentanalyse av elevtekster med tilhørende skriftlige lærerkommentarer i kombinasjon med intervju, noe som ifølge Lynggaard (2015, s.153) ikke er uvanlig. Studien skal se nærmere på læreres vurderingskompetanse og vurderingskultur når det gjelder undervisvurdering på skriftlige tekster. Lærernes skriftlige tilbakemeldingene ble derfor samlet inn i form av tekst slik at de kunne kategoriseres og analyseres.

3.4.2 Intervju som metode

Intervju som metodene er benyttet for å innhente detaljert og utfyllende informasjon fra informantene om deres meninger og refleksjoner om tilbakemeldinger på elevtekster i norskfaget og deres vurderingskompetanse. Postholm (2018) skiller mellom ulike former for intervju, og i denne studien er det benyttet semi-strukturert intervju for å forstå deltakernes perspektiv. Her skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide for å strukturere intervjuet. Tema og forslag til spørsmål er klare på forhånd, men trenger ikke bringes frem i en bestemt rekkefølge. Kunnskapskonstruksjonen som foregår i løpet av intervjuet, kan også føre til at forskeren ønsker å stille noen spørsmål som ikke var tenkt ut på forhånd. Slik foregår det en stadig pendling mellom deduksjon og induksjon, som benevnes som abduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2017).

Ved å benytte denne intervjuformen, er det mulighet for å være fleksibel ved at man underveis kan variere rekkefølgen på spørsmålene og komme med oppfølgingsspørsmål i tilfelle man trenger mer informasjon eller nyanserte svar fra deltakerne. Det foregår en kontinuerlig analyse som også bidrar til at forskeren vil stille ulike spørsmål til det som blir sagt for å begripe tanker og refleksjoner som kommer frem i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4.3 Det fenomenologiske intervjuet

Et semistrukturert, kvalitativt forskningsintervju ut fra et fenomenologisk inspirert perspektiv kan brukes når temaer fra dagliglivet skal innhentes og forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et slikt intervju ligger nært opp

til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det er viktig å være nysgjerrig og lydhør for det som sies, så vel som for det som ikke sies, og intervjueren bør være kritisk overfor sine egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien er målet å få innsikt i norsklæreres refleksjoner om tilbakemeldinger på tekst underveis i et skriveforløp. Underveisvurdering er løftet fram som spesielt viktig for elevenes læring i fag i den nye læreplanen (LK20), og fremhevet som avgjørende for hva elevene får ut av tilbakemeldingene, og dermed hva de kan lære mer av. Formålet med studien er å få nærmere innsikt i læreres praksis, refleksjoner og opplevelser rundt temaet vurderingskompetanse og vurderingskultur. Forskningsintervjuet i denne studien fokuserer på bestemte tema, og intervjuet er ikke stramt strukturert med standardspørsmål eller helt «fritt». Det er åpne fakta- og meningsspørsmål som skal lede intervjupersonen frem til bestemte tema, men ikke gi deltakeren bestemte meninger om dem. Det er viktig å få intervjupersonene til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever og føler, og også hvordan de gjør ting når det gjelder vurdering av tekster i norskfaget. Det er derfor nødvendig å lytte til de eksplisitte beskrivelsene og de uttrykte meningene, men også det som sies «mellom linjene» (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker er min primære oppgave å spørre hva intervjupersonene opplever, hvorfor de handler som de gjør, og hva de har erfart i sin underveisvurdering. De har mange erfaringer fra sin skolehverdag og sine klasserom når det gjelder vurdering og tilbakemeldinger.

3.4.4 Utvikling av intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Når det dreier seg om et semistrukturert intervju, altså inneholder guiden en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden (vedlegg 5) ble utformet med utgangspunkt i Xu & Browns (2016) artikkel *Teachers assessment literacy in practice: A reconceptualization*, som drøfter seks aspekter ved læreres vurderingskompetanse som illustreres i en modell.

Spørsmålene bør være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk. Et begrepsmessig godt, tematisk spørsmål er ikke nødvendigvis et godt dynamisk intervju spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). I et intervju bør spørsmålene fremme et positivt samspill, holde

samtalen i gang og stimulere intervjupersonene til å snakke om sine opplevelser og følelser. Den første delen av intervjuguiden inneholdt oppvarmingsspørsmål, og spørsmålene ble gitt for å starte samtalen og gav meg bakgrunnsinformasjon om informantene. De første par minuttene er avgjørende for om et intervju blir vellykket eller ikke, og for å lykkes må intervjueren vise hvem han er for intervjuobjektene, skape en god relasjon mellom forsker og informant og møte intervjupersonene med respekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Da jeg forberedte intervjuet utarbeidet jeg intervjuguiden slik at jeg fremhevet studiens tematiske forskningsspørsmål, og jeg hadde underpunkt med intervju spørsmål som jeg kunne stille hvis det var nødvendig for å få frem tema eller dersom samtalen stoppet opp. Før de tre forskningsintervjuene skulle gjennomføres, gjorde jeg et pilotintervju for å teste ut spørsmålene i intervjuguiden, og for å finne ut omtrent hvor lang tid et intervju ville ta. Dette testet jeg ut med en god norsklærerkollega, og understreket at det var viktig med ærlige og konstruktive tilbakemeldinger på intervju spørsmålene. Etter pilotintervjuet fikk jeg tilbakemelding om at noen av spørsmålene var veldig like og vanskelig å skille fra hverandre. På bakgrunn av pilotintervjuet ble intervjuguiden revidert for å sikre at spørsmålene var åpne nok og fikk lærerne til å snakke fritt om sin vurderingskompetanse og vurderingskultur.

3.4.5 Gjennomføring av intervju

Intervju med informantene ble gjennomført etter at de hadde skrevet tilbakemeldinger på elevenes 1. utkast. Intervju spørsmålene ble ikke gitt til lærerne på forhånd, fordi jeg ønsket spontane og autentiske svar fra lærerne under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144). Tidspunkt og sted for intervjuet ble avtalt, og intervjuene ble gjennomført på et møterom ved skolen som alle lærerne har god kjennskap til. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) har intervjueren gode forutsetninger for å lykkes med intervjuene dersom intervjuene gjennomføres i en uformell setting og i et miljø som er betryggende for personene som intervjues. Informantene ble opplyst på forhånd om at intervjuet ville ta omtrent en time. Det ble benyttet en lydopptaker for å sikre at datamaterialet ble lagret, og klarerte dette med informantene på forhånd i samtykkeskjemaet. Lydopptakeren gjorde at jeg kunne konsentrere meg om spørsmålene til informantene.

Den samme intervjuguiden ble brukt i alle tre intervjuene. Rekkefølgen på spørsmålene var den samme, men oppfølgingsspørsmålene varierte. Intervjuet var lagt opp til å følge en

progresjon, og tanken bak progresjonsprinsippet var at det skulle bli lettere å strukturere analysen. Under intervjuet fikk intervjupersonene frihet til å fortelle sine egne historier, og på den måten ble det mer naturlig å innhente spontane, levende og uventede svar fra de intervjuede. Kvale & Brinkmann (2015, s.166) hevder at åpne spørsmål, gir mest fullstendige svar, og at standardiserte spørsmål ikke gir standardiserte svar fordi det samme spørsmålet betyr forskjellige ting for forskjellige personer. Hvis det var tvil om hva informantene mente, stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å unngå misforståelser og mistolkninger. På den måten styrket jeg studiens validitet som omhandler tolkning av data og gyldigheten av mine tolkninger (Thagaard, 2018, s. 204). Under forskningsintervjuene var stemningen avslappet, og samtalen fløt fritt og uanstrengt om temaet.

3.4.6 Transkribering

Etter intervjuene, ble lydopptakene transkribert. Denne prosessen forbereder datamaterialet for analyse, og utgjør materialet til meningsanalysen i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Etter intervjuene med en lydopptaker, satt jeg igjen med tre lydfiler på til sammen to timer og trettini minutter. Transkriberingen av intervjuene utførte jeg selv, og allerede i arbeidet med transkripsjonene begynte jeg analysen av datamaterialet ved å se etter interessante mønster og funn. Deltakernes konfidensialitet ble sikret ved at jeg anonymisert lærerne som Anne, Berit og Arne. Da jeg skulle transkribere valgte jeg å skrive tilnærmet normalisert bokmål, og ved gjengivelse av sitat i forbindelse med presentasjon av funn, ble sitatene gjengitt i en leselig, skriftspråklig form for å lette forståelsen for innholdet i dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 308). I resultat- og analysedelen av oppgaven er eksempler hentet fra intervjutranskripsjonene og gjengitt som sitat for å vise og gi eksempel på materialet som danner grunnlaget for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 307). Etisk sett gir også dette deltakerne i studien anledning til å «komme til orde». Beskrivelse av transkripsjon er gjort i transkripsjonsnøkkel i vedlegg 6.

3.5 Analyse av datamateriale

3.5.1 Analyse av tilbakemeldinger i elevtekstene

I denne studien blir elevtekstene brukt som en slags kontekst for lærernes tilbakemeldinger, og de tjener et annet formål i min studie enn i den opprinnelige undervisningskonteksten. Mine forskningsspørsmål ville finne ut om lærernes tilbakemeldinger underveis i skriveforløpet, ikke hva elevene hadde skrevet. For å analysere og klassifisere lærernes tilbakemeldinger, har jeg i denne studien valgt å støtte meg til Straubs (1997) forskning og hans kategorisering av tilbakemeldinger som er videreutviklet og nyansert av Bueie (2016). De tre kategoriene er fokus, spesifisering og form.

Fokus handler om kommentarens tekstnivå, og Straub skiller mellom globale nivå og lokale nivå. Det globale nivå dreier seg om ideer og innhold som kommer til uttrykk i elevens tekst. Hvilken sjanger teksten tilhører og hvordan teksten er strukturert, er også en del av dette nivået. Det lokale nivået av teksten dreier seg om syntaks og ordforråd som er brukt. Rettskriving og tegnsetting er også en del av lokalt nivå. Noen av kommentarene kan knyttes til både globalt og lokalt nivå, og det kan også være tvil om hva lærer har ment. Slike kommentarer er kategorisert med globalt/lokalt, for å vise at det er rom for ulike tolkninger. Skrivning består av flere deloperasjoner ettersom skriveren veksler mellom lokale og globale nivå under skriveprosessen. De ulike nivåene varierer når det gjelder kompleksitet og abstraksjonsnivå. De lokale nivåene blir sett på som relativt konkrete, og det samme gjelder innholds nivået. Struktur og mottakerbevissthet er mer abstrakt. Arbeid med abstrakte, globale nivå er kognitivt mer krevende enn arbeid på konkret tekstnivå, og respons og revisjon på globale tekstnivå regnes derfor som mer komplekst og abstrakt enn på lokale tekstnivå (Kronholm-Cederberg, 2009).

Spesifisering sier noe om hvor eksplisitte kommentarene er, konkretisert ved underkategoriene vag, middels og spesifikk. En vag kommentar er uklar, mens en spesifikk kommentar er tydelig og gir elevene retning for videre arbeid. Kommentarene som hverken er vag eller spesifikk, karakteriseres som middels.

Form brukes om måten tilbakemeldingene er formulert på, og den kan deles inn i underkategoriene ros, kritiske kommentarer, åpne og lukkede spørsmål, direktiver, råd og instruksjon. I denne studien har jeg valgt å ikke underkategorisere spørsmål i åpne og

lukkede. I tilfeller der elevene har fått oppgitt fasit av lærer i teksten, kategoriseres dette som spesifikke direktiver.

Bueie poengterer at denne kategoriseringen ikke er uproblematisk, da hver kommentar både kan ha en form, kan spesifiseres i ulik grad og kan ha et fokus (Bueie, 2016). En og samme kommentar kan passe inn i flere kategorier, og i denne studien har jeg valgt å vise hvordan hver kommentar forholder seg til både fokus, spesifisering og form. Sluttkommentaren som lærerne har skrevet på skjemaet som ligger ved teksten, er regnet som en kommentar, selv om den kan bestå av flere tilbakemeldinger. Den er kategorisert som global, spesifikk og med de tilfeller av form som tilbakemeldingen inneholder, noe som forekommer ulikt i elevtekstene. En fullstendig tabell over lærernes tilbakemeldinger finnes i vedlegg 7.

3.5.2 Analyse av intervju

I denne studien gjennomførte jeg en temaanalyse av intervjuene. Når det gjennomføres en temaanalyse, vil man ifølge Thagaard (2018) rette oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Data analyseres ut fra hver intervjudeltakerne, og formålet med analysen er å sammenligne dataene fra de ulike deltakerne, slik at man kan gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2018, s. 171). Kritikken mot temaanalyse handler om at temaene blir vurdert løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng. Dette innebærer at jeg forsøkte å vurdere hva som knytter data fra hver enkelt intervjudeltaker til den sammenhengen som utsnittet av dataene er en del av. For å utvikle et helhetlig perspektiv, er det viktig å også analysere sammenhengen mellom temaene. En samlet og nyansert analyse skaper grunnlag for at vi kan utvikle en helhetlig forståelse av dataene. Før temaanalysen av intervjuene gjennomføres, er det viktig at teksten leses analytisk. Dette innebærer at vi vurderer hva dataene kan gi en forståelse av, og at vi noterer hvordan vi begrunner den forståelsen vi mener at teksten gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 153). Da intervjutranskripsjonene skulle kodes og kategoriseres, valgte jeg en deduktiv tilnærming. Dermed kunne kodene kategoriseres med begreper fra annen teori og studiens problemstilling.

For å utvikle kategorier og analysere intervjuene tematisk, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en modell som viser aspekter av vurderingskompetanse satt inn i en helhetlig beskrivelse basert på eksisterende forskning. Modellen er utviklet av Xu & Brown (2016), og beskriver hva vurderingskompetanse kan bestå av, hvordan det utvikles individuelt og kollektivt samt

hvordan ulike kontekster bidrar til utviklingen av den enkelte lærers identitet som «vurderer» (Xu & Brown, 2016). Lærere har ulik kompetanse, og selv om alle må vite noe om vurdering, vil de mer spesifikke kunnskapsbehovene variere. Modellen illustrerer de ulike bestanddelene som utgjør grunnlaget for forståelse og handling i praktiske vurderingssammenhenger, hvordan dette kunnskapsgrunnlaget er organisert i ulike nivå og hvordan ulike kontekster bidrar til utvikling av den enkelte lærers forståelse av vurdering. I analysen av datamaterialet tar jeg i bruk fire kategorier for å undersøke lærernes vurderingskompetane; lærerens kunnskapsgrunnlag om vurdering, lærerens forståelse av vurdering, lærerens vurderingskompetanse i praksis og lærerens identitet og selvforståelse av vurdering. Læreren er ikke bare en underviser, men også en vurderer. Dette viser det endelige målet i modellen om vurderingskompetanse – lærerens identitets(re)konstruksjon som vurderer. Dette handler om lærernes erfaring, hvordan de reflekterer over egen praksis, deltar i profesjonelle samtaler om vurdering og søker etter ressurser som kan fornye forståelsen av vurdering og egen rolle som vurderer.

I analysen av hvordan lærerne opplever vurderingskulturen ved skolen, tok jeg utgangspunkt i modellen over fire ulike vurderingskulturer basert på O'Donovan et al. (2006) for å finne ut om lærernes vurderingskultur. Modellen presenterer det Fjørtoft & Sandvik benevner som fire idealtyper av vurderingskultur, og de fire kategoriene benevnes som Implisitt elevpassiv vurderingskultur, Eksplisitt elevpassiv vurderingskultur, Implisitt elevaktiv vurderingskultur og Eksplisitt elevaktiv vurderingskultur. Modellen kan fungere som navigasjonsverktøy for utviklingen av skolens vurderingspraksis som gjøre det lettere for elevene å utvikle forståelse for faglige mål, delta i læringsarbeidet og forstå egne læringsprosesser (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 55).

Kategoriene i en temaanalyse bør være meningsbærende, og betegner derfor kategorisering som en konsentrasjon av mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230–231). Det er viktig å tenke på at kategorisering av data også kan representere en begrensning – det fremhever tendenser, men stenger samtidig for andre perspektiv. Kategorisering er nyttig for å organisere data, men bidrar også til å redusere oppmerksomheten overfor data som ikke er inkludert i kategoriene (Thagaard, 2018, s. 155).

3.6 Kvalitetssikring av forskningsprosessen

3.6.1 Studiens begrensninger

I denne studien er det lærernes skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster i en skriveprosess i norskfaget som undersøkes. Elevtekstene som ligger til grunn for studien, er en debattartikkel om ytringsfrihet. Man kan anta at teksttypen og temaet eleven skriver innenfor, kan gi noen føringer for hvilke typer lærerkommentarer som gis siden mange av lærerkommentarene knytter seg til innhold, sjanger og argumentasjon i teksten. Valg av sjanger for den konstruerte responsituasjonen hadde altså betydning for hvilke kommentarer lærerne gav, og dermed også for resultatene. Sannsynligvis ville for eksempel en fortellende fiksjonstekst ha fått andre kommentarer enn de som ble gitt til denne sakprosaoppgaven.

En ulempe ved bruk av kvalitative intervju er at metoden i stor grad begrenser hvor mange deltakere som kan være med i studien. Omfanget av datamateriale per person er stort, og behandlingen av datamaterialet er tidkrevende. Intervju med tre norsklærere og dokumentanalyse av lærernes tilbakemeldinger på elevenes tekst var grunnlaget for denne studiens empiri. Andre metoder, som observasjon og elevintervju ble også vurdert i startfasen av prosjektet. Dette ville ha gitt meg mer oversikt over summen av både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger som ble gitt til elevene underveis i et skriveforløp. Elevintervju kunne ha gitt meg svar på om elevene opplevde tilbakemeldingene fra lærerne som nyttige og læringsfremmende, om de tok til seg kommentarene på en måte som gjorde tekstene deres bedre, og om de faktisk var med på å øke elevenes skrivekompetanse, slik som det blir gjort i Bueie og Eriksen sine studier (Bueie, 2016; Eriksen, 2017). På grunn av oppgavens omfang, valgte jeg å avgrense til to datainnsamlingsmetoder og fokusere på lærerne i problemstillingen, siden læringsfremmende tilbakemeldinger er framtrepende i forskning om vurdering og har stort fokus i LK20.

I kvalitativ forskning handler vurdering av data om å undersøke forskningen som er gjennomført i denne studien er til å stole på. Aspekter som reliabilitet, validitet, generalisering og det refleksive idealet har stor betydning for forskningskvaliteten gjennom hele forskningsprosessen og forskningsetiske hensyn i studien. Forskning må sees på som en pågående prosess der vi avdekker og forstår deler av den virkeligheten, og kan ikke knyttes utelukkende til resultatet som kommer frem. Forskningens kvalitet må derfor i størst mulig

grad bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert, og som forsker må en kunne beskrive hvordan kunnskapen er konstruert (Postholm, 2018, s. 219).

3.6.2 Reliabilitet

Pålitelighet, eller reliabilitet, handler ifølge Kvale & Brinkmann (2015) om forskningsresultatens konsistens og troverdighet, og sier noe om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Forskeren må gjøre så godt rede for forskningsmetodiske valg at studien kan etterprøves. Postholm (2018) hevder at en kvalitativ studie vil være vanskelig å gjenskape, fordi møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og menneskene som deltar i studien, vil fortone seg forskjellig. Ulike forskere bringer med seg sin subjektive og individuelle teori inn i forskningen fordi alle mennesker hele tiden er i utvikling, både forskere og forskningsdeltakere. Det er derfor viktig å knytte påliteligheten til refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet i studien. Grundig beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten vil derfor gi en styrket reliabilitet av studien (Postholm, 2018, s. 224). I dette forskningsprosjektet har jeg gjort dette ved å redegjøre for forskningsprosessen og valgene som er gjort knyttet til metode, utvalg, intervju, transkribering av intervju, dokumentanalyse og analyse av datamateriale. Studiens primærdata er tilgjengelig gjennom intervjutranskripsjonene og elevtekstene som ligger til grunn for denne studien. Thagaard (2018, s.203) understreker at i studier som dette, bør forskjellen mellom primærdata og hva som er forskerens egne vurderinger, tydeliggjøres. I dette forskningsprosjektet har jeg presentert analysen og drøftingen i hvert sitt kapittel. Da kan det ikke oppstå misforståelser mellom hva deltakerne har sagt og gjort, og hva som er min tolkning praksisen deres. Ifølge Thagaard (2018, s.32) starter tolkningsprosessen allerede ved innsamling av datamaterialet, og det er i hovedsak ikke mulig å skille mellom analyse og tolkning av data i kvalitativ forskning. Selv om dette er tilfelle, har jeg gjort mitt ytterste for å være transparent når jeg gjengir lærernes praksis og refleksjoner. I dette forskningsprosjektet valgte jeg å benytte lydopptaker, noe som ifølge Thagaard (2018, s.111) gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson. Under et lydopptak får jeg opptak av hvordan intervjupersonen svarer på spørsmålene, og jeg kan registrere hvordan vedkommende engasjerer seg, nøler med å svare, eller tar pauser i løpet av intervjuet. I tillegg gjør bruk av lydopptaker at jeg som forsker kan konsentrere meg mer om hva deltakerne sier, og hvordan de sier det. Slik blir det enklere å stille gode

oppfølgingsspørsmål. Dette styrker studiens reliabilitet fordi jeg kan høre på intervjuene samtidig som jeg leser transkripsjonene av det og eventuelt oppdage feil i transkripsjonene. Ved å høre intervjuene flere ganger, blir jeg godt kjent med datamaterialet.

Innsamling av datamaterialet der forskeren er med på dette selv, gjør at forskeren har en viss grad av kontroll over hendelsesforløpet. Det kan være med på å styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 190). Jeg ser ikke dette som en stor utfordring for studiens pålitelighet, men siden lærerne fikk beskjed om å ta vare på elevenes 1.utkast av tekstene med lærerkommentarer, kan jeg anta at de vurderte at tilbakemeldingene deres var mål for forskningen, selv om dette ikke ble sagt direkte. Målet med dette var å unngå at forskningsdeltakerne påvirket sitt «objekt» mer enn nødvendig. Lærernes skriftlige tilbakemeldinger var ikke ment til å brukes til noe annet formål enn for elevenes læring. Siden lærerne visste at tekstene skulle samles inn og brukes i forskningsprosjektet, kunne de ha gjort seg mer flid med tilbakemeldingene sine og bruke ekstra tid til vurderingsarbeidet sitt. Selv om dette kan være tilfelle, er trianguleringen med på å bekrefte, avkrefte og utdype funnene både i elevtekstene og intervjuene. Dermed styrkes påliteligheten i studien. Selv om jeg har vært alene om dette forskningsprosjektet, har jeg underveis diskutert viktige avgjørelser i forskningsprosessen med min veileder, noe som kan styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2018).

3.6.3 Validitet

Validiteten handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer fram til, og hvordan vi tolker disse (Thagaard, 2018, s. 181). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s.279) blir kunnskapen troverdig og gyldig av å overleve falsifiseringsbestrebelsler. Forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, og uttrykker eksplisitt perspektivet på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). For å forhindre feiltolkninger og sikre at datamaterialet i denne studien er valid, har jeg underveis i forskningen foretatt systematiske og kritiske drøftinger av forskningsmetodene, samt hatt et kritisk blikk på tolkninger og funn som jeg drøfter opp mot relevant teori.

I planleggingsfasen av dette forskningsprosjektet var det viktig å utvikle en fungerende intervjuguide der jeg stilte spørsmål som kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet. Spørsmålene i guiden var ikke validerte gjennom tidligere

forskning, noe som kan være med på å svekke validiteten i dette. Utformingen av intervjuguiden ble gjort i flere utkast, og det ble gjennomført et pilotintervju for å teste om spørsmålene ga et tilstrekkelig datagrunnlag for å kunne finne svar på forskningsspørsmålene. Dette førte til endringer i intervjuguiden, noe som ble gjort for å økte validiteten i studien. Et utvalg av informanter basert på tilgjengelighet, kan ha påvirket validiteten.

Rekrutteringsmetoden kan ha ført til at deltakerne var spesielt interesserte. De var kjent med forskning på feltet, og følte de ville mestre situasjonen (Thagaard, 2018, s. 60-61).

Ifølge Postholm (2010) kan flere metoder for innsamling og analyse styrke studiens validitet, siden enhver metode har sine sterke og svake sider. Kombinasjon av flere metoder er en måte å styrke både pålitelighet og gyldighet på, og det samlede datamaterialet kan gi grunnlag for en mer allsidig belysning av de fenomenene som studeres. Slike kombinasjoner kalles triangulering (Postholm, 2018, s. 236). I denne studien ønsket jeg å innhente data om læreres vurderingspraksis og vurderingskompetanse knyttet til undervisvurdering, og valgte å benyttet meg av triangulering av semistrukturerte intervju og dokumentanalyse. Funnene fra intervjuene kan bekreftes, avkreftes og utdypes ved hjelp av funnene fra dokumentanalysene og motsatt. Metodetrianguleringen i dette prosjektet har også vært med på å sikre at informantens perspektiv blir korrekt formidlet, og at det informantens sier og gjør stemmer overens (Postholm, 2018, s. 237).

3.6.4 Generalisering

Ifølge Thagaard (2018, s.182) kan generalisering knyttes til om den forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. Denne studiens empiri er begrenset til tre lærere som informanter og deres kommentarer på elevtekster fra tre klasser på samme trinn. Dette begrenser empiriens opprinnelse og variasjon. Kvale & Brinkmann (2018) stiller spørsmål ved målet ved generalisering. De viser til Stake (2005, s.289) som hevder at verdien av en undersøkelse der målet i seg selv er å skape en større forståelse og at forståelsen kan overføres til lignende situasjoner, er minst like viktig som generalisering. Målet med denne studien er å få en bedre forståelse av disse tre lærernes vurderingskompetanse gjennom hvordan de gir undervisvurdering på elevtekster, og studere hvordan deres vurderingskultur kommer til syne gjennom refleksjoner i intervjuet. Funnene kan ikke generaliseres, og studien er derfor mer en innsikt i hvordan vurderingskultur og

vurderingskompetanse *kan* være hos lærerne som jobber i den norske ungdomsskolen i 2021/2022.

3.6.5 Det refleksive idealet

En intervjusituasjon er en mellommenneskelig situasjon, der det skapes kunnskap i samspill mellom mennesker. I denne studien er jeg som forsker lærerkollega med intervjupersonene. Det kan innebære at det oppstår både positive og negative samspill som påvirker kunnskapen som kommer frem i studien. Ifølge Postholm (2018) er det viktig at en forsker er i stand til å åpent presisere de forutsetninger som forskningen bygger på – det refleksive idealet. Det essensielle er å kunne redegjøre for hva slags virkelighet man søker å forstå, hvordan denne kunnskapen er produsert og analysert, og hva slags kunnskap man har forsøkt å frembringe i forskningsprosjektet (Postholm, 2018, s. 108-109).

Hvordan vi posisjonerer oss i det miljøet vi studerer, har betydning for tolkningene vi kommer frem til. Dette kalles refleksivitetsposessen og innebærer at forskeren reflekterer over sin egen rolle som forsker og dermed sin egen subjektivitet i interaksjon med forskningsdeltaker og tematikken som er i fokus. Denne prosessen innebærer i praksis at jeg som forsker må stille ulike spørsmål knyttet til forskningen og min egen studie som utføres (Altheide & Johnson, 1994; Corrine, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015; Lincoln & Guba, 2000). Når det gjelder min personlig refleksivitet (Postholm, 2018, s. 109), må det understrekes at jeg til en viss grad er involvert og engasjert i denne forskningen siden jeg er en del av den samme vurderingskulturen som forskningsdeltakerne. Jeg fungerer selv som lærerspesialist i norsk ved skolen og underviser i norsk på ungdomstrinnet. Vurdering og ny læreplan LK20 er en stor del av egen arbeidshverdag i skolen, og som norsklærer bruker jeg mye tid på vurdering i norskfaget. Involveringen i denne forskningen er egeninitiert og en del av lærerspesialiststudiet, og jeg er kollega med mine informanter.

Problemstilling og metode former innholdet i forskningen (Postholm, 2018, s. 109). I denne forskningen innebærer dette at man må gjøre et utsnitt av virkeligheten og velge bort noe. Jeg har valgt å undersøke lærernes praksis i vurderingsarbeidet og intervju dem i etterkant, for å si noe om deres vurderingskompetanse og vurderingskultur. Elevperspektivet ble altså valgt bort, til tross for at dette perspektivet kunne tilført flere interessante nyanser. Siden forskningsprosjektet ble gjennomført på eget arbeidssted er det en mulighet for at i forskning ved egen skole er det stor sannsynlighet for at jeg på en eller annen måte kan påvirke dem jeg

undersøker og intervjuer. Ifølge Postholm (2018) vil det alltid være en relasjon mellom den som undersøker og den som blir undersøkt, og i denne studien er det viktig å poengtere at relasjonen er relativt tett.

Min fremstilling av forskningen kan påvirke hvordan den blir forstått av de som leser den, fordi jeg har valgt å legge vekt på noe og tone ned noe annet. Dette gjelder både datamaterialet som ble samlet inn, valget av det teoretisk rammeverket, gjennomføringen av analysen og framstillingen av funnene i etterkant. Uansett hvilken tilnærming man har til forskning, er det viktig å poengtere at det er nærmest umulig å tro at man kan studere et fenomen i skolen på en fri og åpen måte. Det er lett å bli forutinntatt når man som forsker jobber i skolen selv (Postholm, 2018, s. 109), og det er derfor viktig å avklare sine forventninger og antakelser eksplisitt før datainnsamlingen skal foretas.

3.7 Forskningsetiske hensyn

I et kvalitativt forskningsarbeid må forskningsdesign og etiske prinsipper henge sammen: «Som forsker må man ha etisk bevissthet gjennom hele forskningsdesignet slik at dette ikke blir demontert fra sin egen kontekst og lever sitt eget liv, men blir løftet fram gjennom hele prosjektet» (Krumsvik, 2015, s. 165). Målet om en god gjennomført forskningsetikk har kommet til uttrykk tidligere i oppgaven (jf. kap. 3.4 og 3.6). Prosjektets etiske retningslinjer følger blant annet retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og personopplysningsloven (2000). I de neste avsnittene drøfter jeg noen av de viktigste etiske betraktningene som har hatt en konsekvens for behandling av data i dette prosjektet.

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke (Thagaard, 2018, s. 22). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora har utarbeidet *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi* (NESH, 2016), og de har formulert informert samtykke slik: «At samtykket er informert, betyr at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet. Behovet for forståelig informasjon er spesielt stort når forskningen innebærer risiko for belastninger» (NESH, 2016, punkt B-8). Prosjektdeltakerne ble informert og samtykket, før jeg kunne sette i gang med datainnsamlingen. Alle, både lærere og elever, ble informert både muntlig og skriftlig (vedlegg 1 og 2). Lærerne skrev under samtykkeskjemaet før de deltok i intervjuet, og elevene

skrev under på et samtykkeskjema med tilpasset informasjon om prosjektet før tekstene deres ble samlet inn. Det var viktig at det kom klart fram hva deltakelse i prosjektet ville innebære. Siden det var lærernes kommentarer som var i fokus i prosjektet, og ikke hva elevene skrev, vurderte jeg det som lite nødvendig med foreldrenes samtykke. Hadde det vært mer personlige opplysninger som skulle behandles, hadde jeg spurt foreldrene om samtykke i tillegg. All innsamling og bruk av datamateriale har blitt godkjent av både NSD (vedlegg 8) og prosjektdeltakerne.

Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke blir avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Nettsidene til NSD forklarer at «Anonymisering innebærer en bearbeiding som gjør at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i datamaterialet du sitter igjen med» (NSD, u.å.). For å ivareta deltakernes anonymitet, ble alle navn som dukket opp i datamaterialet anonymisert, og intervjudeltakerne fikk fiktive navn. Deltakerne ble opplyst om og samtykket til hvilken informasjon som skulle publiseres, og hvilken informasjon som ble anonymisert.

En viktig del av databehandlingen i dette prosjektet var å oppbevare datamaterialet på en etisk forsvarlig måte, og å behandle dette konfidensielt. Alt materiale var til enhver tid under mitt oppsyn eller låst ned, og utilgjengelig for uvedkommende. I informasjonsskrivene til både lærere og elever ble det opplyst om at det kun var jeg og veilederen min som har hatt innsyn i datamaterialet, og ved prosjektets slutt blir alt datamateriale tilintetgjort.

4. Presentasjon og analyse av funn

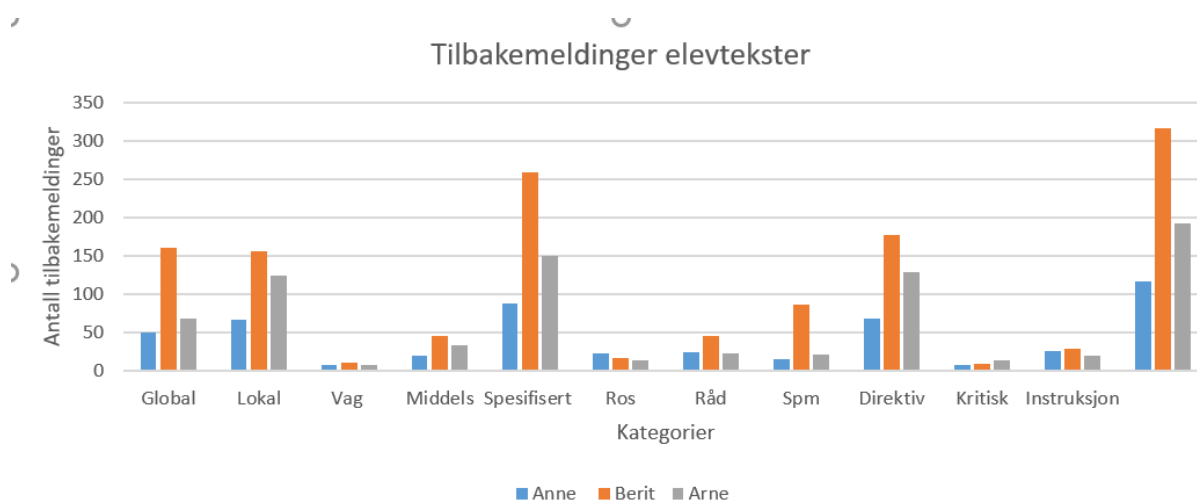
I dette kapitlet presenteres analyse av og funn i datamaterialet. Analysen tar utgangspunkt i dokumentanalyse av elevtekster med fokus på lærerens tilbakemeldinger, og individuelle, semistrukturerte intervju med tre norsklærere på ungdomstrinnet. Analysen er strukturert med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Formålet med første del av analysen er å belyse hvilke skriftlige tilbakemeldinger lærere gir på elevtekster i en skriveprosess i norskfaget, og hvilken vurderingskompetanse som kommer til syne i disse tilbakemeldingene. I andre del av analysen vil også lærernes vurderingskompetanse og vurderingskultur bli belyst gjennom det lærerne forteller i intervjuet om egne holdninger og praksiser knyttet til et skriveforløp i norskfaget.

4.1 Hvilke skriftlige tilbakemeldinger gir lærere på elevtekster i en skriveprosess i norskfaget?

Elevtekstene som ligger til grunn for lærernes tilbakemeldinger, er en debattartikkel om ytringsfrihet. Tilbakemeldingene på elevtekstene er kategorisert, og analysen strukturert etter kategoriene *fokus*, *spesifisering* og *form* (jf. kap 3.5.1). For at funnene fra analysen skal være oversiktlig, er dataene presentert som en oversikt over samlet antall tilbakemeldinger for hver enkelt lærer i hver analysekategori i en komprimert versjon av de detaljerte funntabellene (jf. vedlegg 7) og et diagram (figur 3). Det er viktig å være oppmerksom på at tilbakemeldinger som tilhører kategorien *form*, kan være kategorisert i flere av underkategoriene. I tillegg blir funnene fra dokumentanalysen presentert ved å bruke sitater fra lærernes tilbakemeldinger. Dette for å gi eksempel på materialet som danner grunnlaget for analysen. Alle lærerne skriver margkommentarer i selve teksten, og en sluttkommentar på et vurderingsskjema som var vedlagt.

Kategori	Fokus		Spesifisering			Form						Sum
	Global	Lokal	Vag	Middels	Spesifisert	Ros	Råd	Spm	Direktiv	Kritisk kom	Instruksjon	
Anne	50	67	8	20	89	23	25	16	69	8	27	117
Berit	160	156	11	46	259	17	46	87	177	9	29	316
Arne	68	124	8	34	150	15	24	22	129	15	20	192

Tabell 1: Tilbakemeldinger på elevtekster Anne, Berit og Arne



Figur 3: Tilbakemeldinger elevtekster Anne, Berit og Arne

4.1.1 Annes tilbakemeldinger på elevtekster

Anne hadde benyttet kommentarfunksjonen i Word og gitt margkommentarer digitalt. Sluttkommentaren er skrevet for hånd på vurderingsskjemaet som ligger ved elevteksten. Antall tilbakemeldinger som er gitt på hver enkelt elevtekst, varierte fra 1 til 13, der en av tekstene skilte seg ut og eleven får hele 30 tilbakemeldinger. Lengden på elevtekstene varierte fra en halv til to og en halv side.

Fokus er en kategori som skiller mellom tilbakemeldinger på globalt og lokalt nivå (Bueie, 2016; Straub, 1997). Anne har gitt til sammen 117 tilbakemeldinger på de 12 utvalgte tekstene. Halvparten av tilbakemeldingene er på globalt tekstnivå. På det globale tekstnivå handler det om tilbakemeldinger på ideer, innhold, sjanger og struktur i teksten, og når hun gir tilbakemelding på ideer i teksten, er et spørsmålet «Kanskje du kan skrive mer om hvordan

ytringsfriheten er en del av et demokrati og på hvilken måte folk bruker ytringsfriheten sin i Norge?» et eksempel på dette. Her kommer Anne med tydelige tips til hva eleven kan gjøre for å svare enda bedre på skriveoppgaven. Videre kommenterer Anne både innhold, sjanger og struktur i elevenes tekster. «Du behøver ikke å ha med denne starten, så lenge du får frem hva som er påstanden eller hva du skal skrive om i den første setningen i teksten din», er et eksempel på tilbakemelding når eleven skal jobbe med innhold i teksten. Elevene får også tydelige tilbakemeldinger for videre arbeid med teksten når det gjelder sjanger, og kommentarer som «Se i sjangerboka for eksempel på hvordan du skriver en argumenterende tekst» og spørsmålet «Du kan kanskje skrive litt mindre fortellende i en saktekst?». Anne gir elevene gode råd for å forbedre teksten med tanke på dette. Elever som trenger å arbeide med tekstens struktur, har for eksempel fått tilbakemeldinger som instruerende råd fra lærer som skriveekspert «Husk at du må dele teksten din inn i avsnitt og vis tydelig hva som er innledning, hoveddel og avslutning».

Lokalt tekstnivå dreier seg om rettskriving, tegnsetting, syntaks og ordforråd i elevtekstene. Resultatet viser at Anne vektlegger det lokale nivået like mye som det globale nivået. Fem av tekstene får flere tilbakemeldinger på lokalt tekstnivå enn globalt tekstnivå, og den ene teksten har sterk overvekt av tilbakemeldinger på lokalt nivå, med hele 26 av 31 tilbakemeldinger. Det er ikke gitt margkommentar på rettskriving, tegnsetting og ordvalg i teksten, men disse er markert med farge, og elevene har i de fleste av tilfellene fått spesifikke direktiver for hvordan dette skal løses på riktig måte. Her er «fasiten» oppgitt av lærer i elevenes tekst. Disse markeringene er kategorisert som lokale, spesifikke direktiver i tabellen. I de få tilfellene hvor det ikke er markert spesifikke direktiver i tekstene, var kommentarene formulert som «Unngå å starte en setningen med men. Du kan gjøre det i enkelte tilfeller for å poengtere noe» og «Feil bruk av ord. Velg et annet som passer bedre». Når Anne kommenterer syntaks i elevenes tekst, benytter hun kommentarer som «Ikke skriv så lange setninger. Avslutt setningene dine og ikke bruk så mange komma», «Lang setning» og «Skriv litt om på denne setningen».

Spesifisering er konkretisert ved underkategoriene vag, middels og spesifikk, og sier noe om hvor eksplisitte tilbakemeldinger Anne gir. Tilbakemeldinger som verken er vage eller spesifikke, blir oppgitt som middels og utgjør 20 tilbakemeldinger. Kommentarene som rangerer høyest og er mest brukt er de spesifikke kommentarene. 89 av 117 tilbakemeldinger er kategorisert som spesifikke, det vil si en tydelig kommentar som gir eleven retning for videre arbeid. Med kun åtte tilbakemeldinger i underkategorien vage kommentarer, er det den

typen tilbakemeldinger som blir minst benyttet. Dette er tilbakemeldinger som «Avslutning?», «Bra!» og «Bedre tittel?», som gir elevene lite tydelige føringer for videre arbeid med teksten. Dette er tilbakemeldinger som kan få elevene til å stille spørsmål ved egen tekst, veilede elevene i hva de bør jobbe videre med og gi en lærende dialog mellom lærer og elev.

Form har underkategorier som ros, råd, spørsmål, direktiver, kritiske kommentarer og instruksjon. Sluttkommentaren som Anne skriver til hver elev på vedlagt skjema i teksten, inneholder flere av disse underkategoriene. Mange lokale, spesifikke direktiver på rettskriving, tegnsetting og ordvalg i flere av tekstene er markert med farge, og riktig løsning er oppgitt direkte i elevenes tekst. Underkategorien direktiver utgjør 69 av tilbakemeldingene til Anne, noe som tyder på at læreren tar kontroll over elevenes tekst.

Tallene i tabellen viser at Anne i like stor grad gir tilbakemeldinger som handler om instruksjon, råd og ros. De førstnevnte er viktige tilbakemeldinger for å støtte eleven i revidering av egen tekst, og individuell ros er nyttig når den kan gi elevene anerkjennelse for arbeid, prestasjon og innsats med teksten. Ifølge funnene viser Anne mindre bruk av tilbakemeldinger formulert som spørsmål og kritiske kommentarer. Eksempel på slike kommentarer er «Kan du se enda mer på utfordringer som kan oppstå hvis ytringsfrihet ikke blir etterlevd?» og «Feil bruk av ord. Velg et annet som passer bedre».

4.1.2 Berits tilbakemeldinger på elevtekster

Berit gir elevene margkommentarer med blyant i utskrift av elevteksten, og sluttkommentaren er skrevet for hånd på vurderingsskjemaet som lå ved teksten. Det er gitt til sammen 316 tilbakemeldinger på 12 elevtekster, og antall tilbakemeldinger i hver tekst varierer fra 14 til 55 tilbakemeldinger. Lengden på elevtekstene varierte fra en halv til to sider.

I kategorien *fokus* hos Berit handler det på globalt nivå i stor grad om hva som måtte til for at skriveoppgaven skulle forbedres når det gjelder ideer og innhold i teksten. Tilnærmet halvparten av tilbakemeldingene er gitt på dette tekstnivået, og i ti av 12 elevtekster er det gitt like mange eller flere kommentarer på globalt enn lokalt tekstnivå. Eksempel på tilbakemeldinger er for eksempel «Brudd på menneskerettighetene om man ikke har ytringsfrihet (se s. 11 i forberedelsesheftet)» og «Vis til bilde s.11. Ifølge Amnesty ...». Berit viser sterkt fokus på ideer og innhold i elevenes tekster. Tilbakemeldinger når det gjelder

sjanger og struktur blir også kommentert i noen tekster, men bare i noen få tilfeller. Strukturen blir kommentert med tilbakemeldinger som «Avslutning? Her må hovedpoengene oppsummeres både når det gjelder viktighet og utfordringer med ytringsfrihet» og «Hvor er det naturlig med avsnitt?».

Ut fra tabellen er det ca. like mange tilbakemeldinger på lokalt som globalt tekstnivå. Selv om de fleste tekstene har flest tilbakemeldinger på globalt tekstnivå, er årsaken til at antallet jevner seg ut, en stor overvekt av tilbakemeldinger på lokalt tekstnivå i to elevtekster. Her er det et stort antall tilbakemeldinger, og i to av tekstene var 43 av 55 og 38 av 53 tilbakemeldinger på lokalt nivå. Her kan det se ut til at Berit kun har hatt fokus på rettskriving, tegnsetting, ordforråd og syntaks. Det er heller ikke hos Berit gitt margkommentarer på dette tekstnivået, men fasit markert direkte i elevenes tekst og markert i tabellen som lokale, spesifikke direktiv.

I kategorien *spesifisering* har Berit svært høy grad av spesifikke tilbakemeldinger som kan gi elevene tydelig retning for videre arbeid med teksten. Hele 259 tilbakemeldinger av til sammen 316 er markert som spesifikke, og eksempel på slike tilbakemeldinger er: «Hva skjer når det ikke er YF? Se eksempel s. 5+13» og «Hva kan skje om det ikke er ytringsfrihet? Noen artikler som berører det? (Taliban/Amnesty)». Mange av de spesifikke tilbakemeldingene utgjør også her direkte markeringer av rettskriving, tegnsetting, ordforråd og syntaks i elevenes tekst. Bare 11 av 316 tilbakemeldinger er kategorisert som vage, og Berit har sterkt fokus på å gi elevene tilbakemeldinger som gir konkret instruksjon og råd for å hjelpe dem videre med teksten.

I kategorien *form* har Berit størst antall kommentarer som er formet som direktiver. Her er det direkte «fasit» -markeringer på lokalt nivå, men også tilbakemeldinger som peker direkte på hva elevene kan skrive. «Føle seg som en fullverdig og aktiv innbygger i landet», «For å kunne fortelle om ulovlige hendelser – få fram sannheten», «Sikre demokratiet, alle får si hva de mener» «Flere grunner: Uttrykke sin mening, motta og dele info, få frem sannheten, varsle om ulovligheter, føle seg som en aktiv/fullverdig medarbeider i landet». Slike spesifikke direktiver gir lite rom for at eleven selv skal oppdage og reflektere over sider i sin egen tekst. Her er det læreren som i stor grad tar over teksten. Berit har også mange tilbakemeldinger som er formet som spørsmål, noe som i motsetning til direktiver, danner en dialog og gir elevene rom til å reflektere rundt sin egen tekst. «Hvorfor det er viktig at mennesker har ytringsfrihet?», «Hva sier menneskerettighetene om YF s.11?» og «Kan du ikke bli straffet?». Dette er derimot tilbakemeldinger som kan få elevene til å stille spørsmål ved egen tekst og

veilede elevene i hva de bør jobbe videre med når det gjelder det de skriver om ytringsfrihet i teksten sin. Berit har veldig få kritiske kommentarer, men har tilbakemeldinger som er formet som både råd og instruksjon til elevene. I tilbakemeldinger som «Argumenter rundt hvilke utfordringer YF kan føre med seg» og «Oppgi linker under de artiklene du har brukt i forberedelsesheftet», får elevene råd av lærer til videre arbeid med teksten. Av tabellen kan man se at 17 av tilbakemeldingene er markert som ros, og at disse er knyttet til oppsummeringskommentaren hos hver enkelt elev og formulert tilnærmet likt til alle. «Du har kommet godt i gang» er skrevet i alle tilbakemeldingsskjemaene, og elevene får i liten grad individuell ros. Det er noen få andre tilbakemeldinger som kan betraktes som ros, som for eksempel «Enig», «Ja, dette viser viktigheten av ytringsfriheten» og «Bra».

4.1.3 Arnes tilbakemeldinger på elevtekster

Arne har også gitt elevene margkommentarer med blyant i utskrift av elevteksten, og sluttkommentaren er skrevet for hånd på vurderingsskjemaet som ligger ved teksten. Det er gitt til sammen 192 tilbakemeldinger på 12 elevtekster, og antall tilbakemeldinger i hver tekst varierte fra tre til 38 tilbakemeldinger. Lengden på elevtekstene varierte fra en halv til to sider.

I kategorien *fokus* hos Arne, har 9 av 12 elevtekster flest tilbakemeldinger på lokalt tekstnivå og utgjorde 124 av de totalt 192 tilbakemeldingene. De fleste tilbakemeldingene på dette nivået dreier seg om markering av rettskriving, tegnsetting og ordvalg. Det er heller ikke hos Arne gitt margkommentarer på dette tekstnivået. Fasit er markert direkte i elevenes tekst ved at tegnsetting er markert i teksten og rettet opp med riktig tegn. Feil ordvalg er rettet opp med alternative forslag, rettskriving er rettet og vist hvordan det skrives riktig. Bare to av elevtekstene har flest tilbakemeldinger på globalt nivå, og dette er tekster med få tilbakemeldinger i utgangspunktet. Det lokale nivået som gjelder tegnsetting, rettskriving og ordvalg er kommentert i mindre grad. På globalt tekstnivå benytter Arne kommentarer som pekte på innhold, sjanger og struktur, som for eksempel «Kan du se enda mer på utfordringer som kan oppstå hvis ytringsfrihet ikke blir etterlevd?», «Se også på de ulike argumentasjonsmåtene vi har. Det ligger en oversikt på Teams» og «Du mangler tydeliggjøring av innledning og avslutning».

I kategorien *spesifisering* utgjør til sammen 150 av 192 tilbakemeldinger underkategorien spesifikke tilbakemeldinger. Eksempel på slike tilbakemeldinger er «Her kan du trekke inn

demokrati og hvorfor ytringsfrihet er så viktig for demokratiet i Norge» og «Her kan du sammenligne med demokrati i Norge for å få frem fordelene ved ytringsfrihet». Mesteparten av de spesifikke tilbakemeldingene hos Arne utgjør også direkte markeringer av rettskriving, tegnssetting, ordforråd og syntaks i elevens tekst. Bare åtte av 192 tilbakemeldinger er kategorisert som vage, og 34 tilbakemeldinger er kategorisert som middels. De spesifikke tilbakemeldingene skal gi konkret instruksjon og råd for å hjelpe elevene videre med teksten, noe det ut fra tabellen er mye av hos Arne. Når de fleste tilbakemeldingene i denne kategorien er oppgitt som fasit, er det usikkert om tilbakemeldingene har funksjon som videre hjelp med tekstskriving.

I kategorien *form* har Arne størst antall kommentarer som er formulert som direktiver. Dette kommer av mange direkte fasitmarkeringer på lokalt nivå, men også tilbakemeldinger som peker direkte på hvordan elevene kan formulere seg, som for eksempel «På den andre siden er det også noen utfordringer ...», «I Egypt var det en kvinne som uttrykte seg på sosiale medier om ...» og «En annen negativ side ved ..». Av tabellen ser man at Arne har like stor grad av tilbakemeldinger formulert som råd, instruksjon og spørsmål. Eksempel på dette er «Forsøk å reflektere/drøfte mer med egne ord hva som er utfordringene i eksemplene du trekker frem, slik at det ikke blir en oppsummering av hendelsene», «Her må du koble det opp mot ytringsfrihet som oppgaven spør etter» og «Hva skjedde med Trumps twitterprofil?». Dette er tilbakemeldinger som gir elevene rom for å reflektere og stille spørsmål rundt egen tekst. Arne har også en del bruk av tilbakemeldinger formulert som kritiske kommentarer, som for eksempel «Videre i teksten blir det mye avskrift og vanskelige ord» og «Dette burde du nevnt tidligere i teksten». Her poengterer læreren mangelen ved elevens tekst, og disse tilbakemeldingene belyser indirekte det som elevene kan gjøre noe med. Arne bruker tilbakemeldinger formulert som ros i oppsummeringskommentaren i de fleste av tekstene, som for eksempel «Du har kommet i gang, det er bra» og «Mye nyttig informasjon i denne teksten, spesielt godt avsnitt om Snowden hvor du har reflektert godt med egne ord». Fire elevtekster har fått margkommentarer formulert som ros, som for eksempel «Bra innledning!», «Tydelig og strukturert» «Følelesesargument. Bra!». Dette er tilbakemeldinger som gir anerkjennelse for hva elevene har skrevet i teksten, prestasjon og innsats i skriveprosessen.

4.2 Oppsummering

De tre lærerne har ulikt antall tilbakemeldinger på de 12 elevtekstene. Mens Anne og Arne har benyttet til sammen 117 og 192 tilbakemeldinger, har Berit skrevet 316 tilbakemeldinger. Anne og Berit bruker ca. like mange tilbakemeldinger på globalt nivå som lokalt nivå, mens Arne har stor overvekt av tilbakemeldinger på lokalt nivå. En gjennomgående tendens i de tre lærernes tilbakemeldinger, er at elevene får oppgitt fasit i teksten. Når det gjelder rettskriving, tegnsetting, ordvalg og syntaks retter lærerne i mange tilfeller og peker direkte på hva elevene kan skrive. Det er få vage tilbakemeldinger i elevtekstene, og det er stor overvekt av spesifiserte kommentarer for å hjelpe elevene videre i skrivingen. Tilbakemeldinger som er formulert som instruksjon, spørsmål, råd, kritiske kommentarer og ros, blir benyttet av alle lærerne. I tillegg utmerker Berit seg med et stort antall tilbakemeldinger formulert som spørsmål og råd. Arne har mer hyppig bruk av kritiske kommentarer enn Anne og Berit, og når det gjelder tilbakemeldinger som inneholder ros, forekommer dette sjelden som margkommentarer underveis hos alle lærerne. I oppsummeringskommentaren på skjemaet som var vedlagt elevenes tekst, benytter lærerne stort sett alltid en rosende kommentar som var bortimot likt formulert til alle elevene i den enkelte klasse. I intervjuene fortalte lærerne at de ofte gav en felles muntlig tilbakemelding på elevenes skriving også.

4.3 Hva forteller norsklærerne selv om egne holdninger og vurderingspraksiser underveis i et skriveforløp?

Funnene fra intervjuene presenteres etter aspekter ved vurderingskompetanse i modellen utviklet av Xu & Brown (2016). Den beskriver hva vurderingskompetanse kan bestå av og hvordan den utvikles (jf. kap 2.4.2). I analysen er målet å finne tendenser i lærerens vurderingskompetanse og vurderingskultur gjennom det de forteller i intervjuene. Sitatene representerer lærernes egne ytringer, som også får anledning til å komme til orde.

4.3.1 Lærerens kunnskapsgrunnlag om vurdering

For å drive god vurderingspraksis må lærere ha kunnskap om fag og fagdidaktikk, formål, innhold og metoder i vurdering, hvordan man tolker og kommuniserer om vurderingsresultater, egen- og hverandrevurdering, tilbakemeldinger, og etiske aspekter når

man driver med vurdering (Xu & Brown, 2016). For å få innblikk i lærernes kunnskapsgrunnlag om vurdering, er det relevant å se nærmere på hvilke holdninger og handlinger i praktiske vurderingssammenhenger lærerne fortalte om.

Når det gjelder kunnskap om fag og fagdidaktikk, forteller Anne at det er viktig med samarbeid mellom lærerne på trinnet når undervisning og oppgaver skal planlegges. Hun peker på at det er viktig at skriveoppgavene som elevene får passer til progresjonen i planen som er lagt. Når det gjelder planlegging av norskundervisning, hevder både Berit og Arne at undervisning og oppgaver bør favne alle elevene. De mener det er viktig at elevene synes undervisningen er nyttig, at de føler mestring og at den bygger på elevenes interesser. Begge uttrykker at de opplever det som utfordrende å skape motivasjon og lærelyst hos elevene i norskundervisningen og dette er noe de tenker på når de planlegger undervisningen.

«Vi jobber jo sammen vi på trinnet og forbereder på en måte det vi skal gjøre neste uke da, sånn at vi sitter jo sammen og diskuterer sammen hva som kan være riktige oppgaver i forhold til der vi er da, i forhold til den progresjonen i den planen vi har lagt» (Anne).

«Og så synes jeghva skal jeg si det er viktig å favne alle elevene, det å få med seg alle elevene. Det å skape motivasjon og engasjement er på en måte ei utfordring da og noe jeg må tenke på når jeg planlegger undervisningen min» (Berit).

«Det er helt klart viktig å bygge undervisningen på elevenes interesser, men det er utfordrende ja. Vanskelig faktisk! At begrepet lærelyst er med, kanskje det sier noe om at vi må finne litt alternative undervisningsopplegg, eller jobbe på en måter som skaper lærelyst da eller forsøker å gjøre det» (Arne).

Det er utbredt enighet blant lærerne om at elevene bør være godt forberedt til en skriveoppgave, og at de har en viss kompetanse om det de skal skrive. Lærerne uttrykker at det har blitt en fordel at de jobber temabasert og tverrfaglig, slik at flere fag kan bidra med fagstoff til elevenes tekst.

«Vi jobber jo sammen vi på trinnet og forbereder på en måte det vi skal gjøre neste uke da, sånn at vi sitter jo sammen og diskuterer sammen hva som kan være riktige oppgaver i forhold til den progresjonen i den planen vi har lagt» (Anne).

«I det siste har vi vært flinkere når vi planlegger en skoleoppgave, at vi planlegger den ut ifra tema vi holder på med i andre fag. Skal man skrive en debattartikkel der du skal argumentere, så må du inneha en viss kompetanse for at artikkelen skal bli god. Da må vi på en måte gi de den muligheten, og vise de hvor de finner en slik type stoff og de har vært igjennom det. Det har vi blitt mere bevisst på da» (Berit).

«Nå i år har vi hatt det slik at vi har jobbet temabasert da. Da hadde vi nå et tema som heter ytringsansvar og ytringsfrihet som er temanavnet, og så har vi formulert en oppgave ut fra dette» (Arne).

Alle tre lærerne påpeker at formålet med underveisvurderingen på de skriftlige tekstene, er å gi elevene tips og råd til videre arbeid med teksten, og at de benytter 1. og 2. utkast i skriveprosessen slik at de har muligheten til å revidere teksten sin etter tilbakemeldinger fra lærer. Arne, som ikke har vært lærer så lenge, bemerker at han har lite kjennskap til den gamle læreplanen. Han mener at det er mye mer fokus på underveisvurdering i dag enn det var før da han gikk på skolen, da heldagsprøver og resultater på prøver hadde større fokus.

«Vi bruker 1. og 2. utkast, og se på arbeidet de gjør hele tiden, gi de tilbakemeldinger på det de har gjort. Når det gjelder skrivingen da, så har jeg jo fulgt de hele veien i den utviklingen og det er ganske interessant. Vi har kjørt 1. og 2. utkast hele veien, slik at man får på en måte vært med på den reisen de gjør og jeg ser at de har kommet lengre» (Anne).

Alle lærerne trekker fram at det er viktig å benytte flere forskjellige vurderingsformer i underveisvurdering av norsktekster, siden elevene er forskjellige og har forskjellige utfordringer. De skriftlige tilbakemeldingene i tekstene trenger ofte en forklaring, og at dette gjøres best med en muntlig samtale i tillegg slik at man er sikker på at tilbakemeldingen er forstått. Alle lærerne gjennomfører dette ved å snakke med elevene før de skal skrive 2.utkast, eller at de går rundt til elevene når de er i gang med skrivingen. Det optimale er å gi muntlige tilbakemeldinger i tillegg til de skriftlige, men dette er ressurskrevende og ikke like lett å få tid til.

«Muntlig synes jeg er viktig, for da får jeg forklart det som på en måte er viktig i de skriftlige tilbakemeldingene også, begge deler er egentlig det beste, men det er ikke alltid du rekker det da. Da får jeg en bekreftelse på at de har skjønt det. Da har vi på en måte den toveis kommunikasjonen. Mange elever er flink til å spørre også. «Hva mener du her?» (Anne).

«Kan bruke muntlige tilbakemeldinger også, det går an det å» (Berit).

«Man kan se at det er mange som har fått mange tilbakemeldinger på teksten sin, men de evner ikke å se hva de skal gjøre med det. Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger henger litt sammen da. Man kan jo ikke gi tilbake en tekst med skriftlige tilbakemeldinger uten at man ofte må forklare de muntlig» (Arne).

Når lærerne forteller om hvordan de tolker og drøfter vurderingsresultater, er det utbredt enighet om at det er viktig å samarbeide om hverandres tekster i en vurderingssituasjon. De diskuterer kriteriene opp mot det elevene har skrevet, før den endelige karakteren settes. Alle påpeker at dette kvalitetssikrer vurderingsprosessen, og uttrykker at all vurdering som skjer før standpunktvurdering på 10.trinn, er underveisvurdering.

«De blir gjennomgått så mange ganger de tekstene. Først en gang selv, så sitter vi sammen vi andre lærerne på trinnet og så kikker vi på hverandres tekster, så diskuterer vi frem og tilbake. Vi har vært enig om noen kriterier som ligger til grunn. Det er jo kriterier som settes, som teksten blir vurdert mot da. Slik at jeg føler meg mye sikrere på en måte da, siden vi er flere som ser på dette da» (Anne).

«Da leser vi hverandre sine tekster for å kvalitetssikre alle, og at alle klassene skal få lik vurdering da» (Berit).

«Vi samarbeider om alt egentlig. Vi leser igjennom tekster først på egenhånd og så går vi sammen etter arbeidstid og leser igjennom hverandres tekster, gir en vurdering og setter en karakter. Da ser vi om vi vurderer likt, og om vi har en lik praksis. Dette har vi gjort alle årene på alle tekstene. Dette er i alle fall greit når man er nyutdannet da, da får man støtte i hvor man ligger og det er veldig greit. Nå har jo jeg bare jobbet med samme gjeng da, men vi er i alle fall på lik linje» (Arne).

Både Anne og Berit uttrykker at de synes det er viktig med egenvurdering, og at elevene skal bli selvregulerte og forstår hva de kan gjøre for å utvikle seg når de skriver tekster i norsk.

Anne lar noen ganger elevene vurdere teksten sin selv, slik at de på den måten kan sammenligne det med lærerens vurdering og reflektere rundt hva de synes er riktig. Av og til benytter Berit egenvurdering for å sammenligne sine vurderinger med elevenes egne vurderinger av egen tekst. Hun forteller også at hun har prøvd hverandrevurdering. Arne har gjennomført både egenvurdering og hverandrevurdering med norskklassen, men uttrykker usikkerhet om dette fungerer for alle. Han mener elevene er lite motiverte, men han konkluderer til slutt med at dette er noe elevene må trene på.

«Da så vi at for mange var dette kjempebra, for noen fungerer det ikke. Motivasjonen er ikke der – de ser ikke vitsen. Noen er sjenert og synes det er vanskelig. For noen kan det fungere, for de er på det nivået at de kan gi tilbakemeldinger» (Arne).

Det er utbredt enighet blant alle tre lærerne om at en tilbakemelding skal være konkret, forståelig og nyttig. En tilbakemelding skal være slik at eleven kan bruke den videre i arbeidet med teksten. Hvis elevene ikke forstår tilbakemeldingene, er de for lite konkrete eller alt for ambisiøse. Alle tre lærerne påpeker også at det er viktig at det skal være elevenes tekst, og at lærerne ikke må gjøre for stor inngripen i teksten selv om de skal hjelpe elevene videre med skrivingen. Anne uttrykker flere ganger at elevene må få tenke selv og at tilbakemeldingene må formuleres med det i tankene.

«En god tilbakemelding er at elevene føler at den har en verdi, den er nyttig og at de forstår den. At den ikke er for vanskelig, men konkret nok. Men ikke alt for mye heller – noe må være opp til de også» (Anne).

«En god tilbakemelding, er en tilbakemelding som eleven klarer å bruke i arbeidet sitt videre» (Berit).

«Teksten skal jo være eleven sin tekst, det at du ikke gjør for stor inngripen i teksten deres, men samtidig lede eleven på riktig vei» (Berit).

«I alle fall at de skal være forståelige da (Arne).

«Man kan ikke skrive setningen for de, men at de må få skrive den selv» (Arne).

Lærerne påpeker at det er viktig at elevene benytter seg av tilbakemeldingene som er gitt underveis i skriveprosessen. Det er viktig å gå rundt i klasserommet blant elevene mens de skriver, for å sjekke at de har forstått, og at de kommer i gang med revidering av teksten. For at elevene skal få god oppfølging i skriveprosessen, hevder alle at det er viktig å være flere lærere i klasserommet som kan veilede elevene og gi dem muligheten til å spørre om hjelp.

«Vi er ikke så mange elever pr voksen, slik at de har mulighet til å spørre og få hjelp. Da blir ikke terskelen for å spørre lavere og 6-7 elever pr lærer er overkommelig for å klare å hjelpe. Når de jobber med 2.utkastet er det viktig å være innom å sjekke at de har forstått. At de har kommet i gang» (Berit).

Når det gjelder de etiske aspektene ved vurdering, trekker alle tre lærerne frem viktigheten av rettferdighet. Det er lett å være forutinntatt overfor egne elever, og lærerne mente at det er ekstra viktig at de leser hverandres tekster. Det er lettere å føle seg sikker på at man har gjort det rette når alle samarbeider om alle tekstene.

«At de skal få den karakteren – altså der de ligger? Jeg tenker jo at det er kjempeviktig da. Men jeg føler meg ganske sikker på det, fordi vi har så godt samarbeid på 10.trinn» (Anne).

«Det er viktig at de har fått ei tilbakemelding som er rettferdig» (Berit).

«Det er ikke alltid så lett. Man kan fort bli litt slik at man vurderer sin egen klasse litt slik at man har en spesiell relasjon eller forhold til eleven, derfor er det ekstra viktig slik vi gjør det da – at vi leser igjennom tekstene for hverandre» (Arne).

4.3.2 Lærerens forståelse av vurdering

Under intervjuene forklarer de tre lærerne hva de legger i begrepene vurdering, vurdering for læring, sluttvurdering, underveisvurdering og tilbakemelding. En gjennomgående tendens er at lærerne har lignende meninger og tanker om disse aspektene ved vurdering, og hvilken rolle underveisvurdering har for elevenes læring og skriveutvikling. Det er sterk bevissthet om at tilbakemeldinger er viktig i en underveisvurdering, som igjen kan føre til vurdering for

læring. De påpeker at underveisvurdering er vurdering for læring, og at vurdering som ikke gis underveis knyttes i stor grad til vurdering av læring. Lærerne er klare på at sluttvurdering er vurdering elevene får på vitnemålet og all vurdering som skjer før våren 10.trinn er underveisvurdering. Sluttvurdering er en summativ vurdering over alt som har foregått over tre år på ungdomsskolen, selve karakteren på vitnemålet. Begrepet «vurdering» ser alle på som overordnet, et begrep som kan knyttes til alle vurderingsformer.

«Vurdering for læring ville jeg ha sagt er likt som underveisvurdering, for vurdering av læring da er læringen ferdig» (Anne).

«Vurdering for læring handler om hvilken type læring og underveisvurderinger vi gir elevene underveis, slik at elevene skal lære noe» (Berit).

«Vurdering for læring det er rett og slett at man skal vurder slik at de skal lære mer videre, hva må de jobbe med i denne teksten eller hva må de jobbe med til neste gang. Underveisvurdering er det vi gjør mest av» (Arne).

«Altså sluttvurdering det er det som skjer helt til slutt på 10.trinn, da får de standpunktkarakterer og det kan skje tidligere i enkelte fag da. Sluttvurdering er det som skal skje helt til slutt og alt det andre er underveisvurdering opp mot sluttvurderingen slik som vi har det på 10.trinn» (Anne).

«Sluttvurdering er en summativ vurdering. Ei vurdering som de får nå de går ut på 10. trinn og får vitnemålet sitt» (Berit).

«Den endelige vurderingen – som er summen av alt man har gjort i løpet av et halvår, det er den endelige karakteren de får da. Tenker at det er veldig sjelden man har en sluttvurdering på ungdomsskolen. Det er jo bare til våren i 10.trinn da» (Arne).

Når lærerne forteller om sitt syn på læring og kunnskap knyttet til vurdering, trekker Anne frem at underveisvurdering er mer i fokus med ny læreplan, og at underveisvurdering skal støtte elevene slik at de lærer mer i fagene med støtte fra læreren. Anne understreker ofte at læreren skal være en støtte for elevene. Det er viktig at elevene lærer å jobbe selvstendig og kan produsere noe eget, slik at det utvikles eierskap til eget arbeid og bli selvregulerte Det er heller ikke nok å bare gi mange tilbakemeldinger på hva som kan gjøres annerledes, men det er også viktig at tilbakemeldingene er positive og motiverende. Motivasjon, lysten til å lære mer og komme seg videre i prosessen, er viktige faktor når lærerne vurderer. Anne uttrykker at skriving er en modningsprosess, og at det er viktig å være oppmerksom på at noen elever har mer talent for skriving enn andre. Elevene skal videre etter ungdomsskolen, og det er derfor viktig å styrke skriveferdighetene uansett nivå, slik at de klarer seg videre.

«Slik som jeg forstår det nå, så er undervisvurdering enda mer i fokus med ny læreplan, slik at undervisvurderingen er en hjelp og støtte elevene skal ha for å lære i faget, og på en måte utvikle seg med støtte fra oss da» (Anne).

«Det er viktig at eleven selv vet hva de får til å, at de ikke bare får tilbakemeldinger fra oss da, men at du må gi de noe som er motivasjon å og de kan tenke «Yes, dette får jeg til» (Anne).

«Det er jo ikke så mange som får lyst til å gjøre noe hvis de bare får tilbakemeldinger på at dette må du gjøre annerledes. Jeg prøver alltid å gi positiv tilbakemelding først som «Dette fikk du til veldig bra, men kan du se på dette videre i prosessen?» (Anne).

Berit forteller at hun synes vurdering er interessant og er av stor betydning for elevene. Det er undervisvurderingen som gir læring, og det er viktig at du som lærer har strategier for hvordan eller hvilke typer tilbakemeldinger du skal gi elevene for at de skal lære noe. Det er denne vurderingen som viser veien til sluttvurderingen. Berit påpeker at tekstene som elevene skriver nå er mer komplekse enn tidligere, og at vi ikke lenger driver med vurdering der vi bare skriver tilbakemeldinger som «Dette var fint!». Dette krever mer av læreren som skal gi tilbakemeldinger, og forteller at det følte vanskelig å heve elevenes nivå i norsk skriftlig. Hun stiller spørsmål om hva som egentlig er en konkret nok tilbakemelding slik at elevene evner å gjøre noe med det. Berit trekker også fram at det til tider kan bli for mange margkommentarene i en tekst, og at dette kan være vanskelig og rotete å forholde seg til for eleven.

«Dette er de to vurderingsformene vi har, men det er undervisvurderingen som er viktig og som skal vise veien til sluttvurderingen og som skal gi de læring» (Berit).

«Når det er vurdering for læring, er det enda tydeligere at du må ha strategier for hvordan eller hvilke typer tilbakemeldinger du skal gi elevene for at det skal gi læring» (Berit).

«Vi er ferdig med tida der vi skriver «Dette var flott!» «Dette var fint!» og skriver om en skitur. Tekstene er på en måte mer kompleks på en måte. Det er forberedelse, det er formaliteter, det er innhold, det er språkføring. Det er mange ting som er med å teller da. Så føler jeg på en måte Hm ...at norsk skriftlig er det faget der det er vanskeligst å heve elevene på en måte» (Berit).

Arne uttrykker at undervisvurdering er viktig for at elevene skal lære mer, og at tilbakemeldingene kan være med på å gi dem mål videre. Det er viktig å være konkret og tydelig hvis elevene skal ha nytte av vurderingen, og det oppleves frustrerende når elevene ikke bruker tilbakemeldingene.

«Problemet er at de ikke er så opptatt av det selv da, og at de ser på alt som en sluttvurdering uansett om det er 8.-9. eller 10. trinn, at det er den som er viktig. Ofte er underveisvurdering eller vurdering for læring at det er mindre viktig enn selve karakteren, at det er karakteren som er fokus» (Arne).

«Vurdering er jo vanskelig i seg selv da, det å gjøre det på en god måte. Man treffer jo ikke alle da, slik som man gjør det. Det er vanskelig å lage gode timer for alle, lage gode vurderingssituasjoner for alle» (Arne).

«For mange betyr det «null» hva du skriver som tilbakemelding, for de ser ikke på det og fortsetter å skrive. Det er ikke alltid matnyttig eller at man har funnet den perfekte oppskriften. Det tror jeg ikke vi har funnet – det er på en måte noen hull som gjør at det ikke fungerer helt» (Arne).

Arne forteller at han synes vurdering er vanskelig, og han er bekymret for at elevene ser på underveisvurdering som mindre viktig enn karakteren. Det er karakteren som er i fokus. Arne uttrykker bekymring for at man ikke har funnet den rette «oppskriften» for at det skal fungere med tilbakemeldinger underveis. På grunn av dette hevder han at 1. og 2.utkast i et skriveforløp er viktig for å få elevene til å jobbe videre med teksten, og samtidig lære noe av det.

4.3.3 Lærerens vurderingskompetanse i praksis

Dette nivået handler om lærernes vurderingskompetanse slik den kommer til uttrykk i praktiske situasjoner i klasserommet.

Anne forteller at hun tidligere har skrevet ut tekstene og gitt kommentarer med blyant. Denne gangen ble det valgt en digital løsning der tilbakemeldingene ble gitt som kommentarer i Word. Når Anne skal gi underveisvurdering, leser hun først hele teksten. Hun ser etter noe som er bra, før hun kommer med tips til forbedringer. Det presiseres at sjanger, struktur, innhold er viktigst, men at tegnsetting og rettskriving også kommenteres. Elevene blir fulgt opp med en muntlig samtale underveis i skrivingen av 2.utkast, for å sikre at tilbakemeldingene er forstått.

«Det å få noen til å forklare og komme med forslag når du står fast, det er veldig nyttig for læring og motivasjon, og utvikling av skrivingen» (Anne).

Berit skriver kommentarer med blyant i margen. Det som skrives på arket som ligger ved elevteksten, er en mer overordnet kommentar, mens margkommentarene er konkrete. Slike kommentarer kan knyttes til konkrete avsnitt eller setninger i teksten. Hun poengterte at det er

dette som er mest nyttig for elevene ifølge forskning, og at en oppsummeringskommentar ikke er så enkel for elevene å knytte direkte til teksten. Det er viktig at læreren har klart for seg hva det skal gis tilbakemelding på, og at vurderingskriteriene benyttes. Berit er mest opptatt av at elevene har svart på det oppgaven spør etter, språkbruk og kildebruk. Hun formulerer mange tilbakemeldinger til elevene som spørsmål. Lenger ut i prosessen blir det en språkvask, og hun påpeker at tegnsetting har mye å si for at leseren skal få med seg innholdet i teksten. Anne understreker at tegnsetting og rettskriving ikke er det som det blir tatt tak i første omgang. Elever som trenger det, får oppfølging av kommentarene med en muntlig samtale, for å forsikre seg om at de er forstått.

«Da er jeg ganske nøye på det som handler om hva oppgaven spør etter. At jeg alltid har klart for meg hva jeg skal gi tilbakemelding på her. Jeg ser selvfølgelig på vurderingskriteriene som jeg har gitt og setter meg ned og leser teksten nøye for å se om de har svart på oppgaven» (Berit).

Arne starter med å studere vurderingskriteriene nøye, før han gir tilbakemeldinger i tekstene. Tilbakemeldingene skrives med blyant i en utskrift av teksten. Det blir også gitt en oppsummeringskommentar av det som er kommentert i teksten, og som elevene kan ta med seg til neste tekstskriving. Han understreker at han ikke er opptatt av å markere alle feil i rettskriving, tegnsetting og ordvalg, men at han markerer dette en plass og poengterer det i oppsummeringskommentaren. Å markere alt for mange feil er ikke bra for elevenes motivasjon, og den muntlige samtalen med eleven er viktig for å forsikre seg at tilbakemeldingene er forstått.

«Jeg pleier hvis det er orddelingsfeil, dobbel konsonant eller feil med stor forbokstav, så markerer jeg kanskje en plass og poengterer det i tilbakemeldingen. At hvis de får en tekste der det er markert alt for mye og de ser at det er masse feil, er ikke det så bra for motivasjonen heller» (Arne).

Anne påpeker at hun ikke gir tilbakemelding på alt, og understreket at det er viktig å huske at det er elevenes tekst. Lærerens tilbakemeldinger er bare et forslag som elevene selv må vurdere om de vil bruke. En gjennomgående tendens er at lærerne som samarbeider på trinnet, diskuterer og lager kriteriene sammen. De er enige om hva som skal vurderes i de ulike situasjonene, og tilbakemeldingene inneholder mange deler av teksten, som for eksempel struktur, innhold, ordforråd, grammatikk og argumentasjonstyper. Elevene får utdelt kriteriene, men det kommer fram i alle tre intervjuene at elevene ikke er med på å lage kriteriene til vurderingssituasjonene. Dette forteller alle lærerne at de ønsker å bli bedre på.

«Når jeg gir tilbakemelding, gjør jeg også dette felles i klassen også. Hvis det er noen felles utfordringer, tar jeg det med hele klassen. Nå ser jeg at dette er et problem sier jeg til elevene at jeg har gitt de tilbakemelding på dette skriftlig, men har ikke gitt tilbakemelding på alt» (Anne).

«Vi bør gjøre det enda mer når vi tenker på den nye læreplanen nå. Det er ofte slik at det er travelt og da er det lett at vi setter kriteriene, men med tanke på at vi nå er inne i en endring må jo elevene være med mer å sette hva som er viktig for å lære» (Anne).

«Kriteriene og målene får elevene før de begynner å skrive ja. Men vi har ikke vært så flink å la elevene være med å bestemme kriteriene selv, det kunne vi faktisk vært flinkere til» (Berit).

«Elevene har ikke vært med å lage kriteriene på de skriveøktene vi har hatt nå, men vi har tenkt å gjøre det» (Arne).

Når lærerne blir spurt om det er forskjell på hvilke tilbakemeldinger de ulike elever får, uttrykker Anne at det er viktig med tilpasning. Arne påpeker at det er viktig å se an elevene når det gjelder antall tilbakemeldinger, og understreker at ikke alle elevene har de samme behovene. Dette skiller seg fra Berit som forteller at hun gir mye av de samme kommentarene til alle elevene, og det er opp til elevene selv hva de ønsker å bruke av tilbakemeldingene.

«For noen higer jo etter å gjøre det bedre, og vil ha mange tilbakemeldingene, til andre igjen må man begrense tilbakemeldingene fordi det blir for masse, så fører dette til motsatt hensikt tenker jeg» (Arne).

«Når jeg gav tilbakemelding på den siste teksten, så har jeg gitt tips til hvorfor yringsfrihet er viktig og tips til hva som er utfordringen med yringsfrihet. Det er på en måte konkret og alle har fått det samme. Det er elevene sin kompetanse som avgjør hvordan de velger å ta tak i disse punktene. Det er ulikt hvordan elevene klarer å anvende alle punktene» (Berit).

4.3.4 Lærerens identitet og selvforståelse knyttet til vurdering

Utviklingen av læreres vurderingskompetanse er dynamisk, og ifølge Xu & Brown (2016) vil læreres identitets(re)konstruksjon eksistere gjennom hele yrkeslivet. Denne identitets(re)konstruksjonen er et produkt av lærernes læring, og vil få dem til å forstå jobben med vurdering og seg selv som vurderer, på en bedre måte. Det endelige målet i prosessen med å utvikle vurderingskompetanse, er å forstå at det å være lærer ikke bare innebærer å være en underviser, men også en vurderer (Xu & Brown, 2016).

Anne uttrykker at hun føler det viktigste er å være en vurderer som hjelper og motiverer elevene videre i skriveprosessen og til å bli bedre skrivere. Det er viktig at elevene får til noe, og at de som stopper opp får konkrete råd om hvordan de skal komme videre. Når Anne blir

spurt om sin rolle som vurderer, er svaret at hun ikke har tenkt igjennom dette. Anne trekker fram at hun tar i bruk egne erfaringer og egen skrivekompetanse for å støtte elevene, og viser til forskjellen på hvordan tilbakemeldinger generelt ble gitt før og hvordan dette gjøres nå. Hun uttrykker at elevene er heldige nå i forhold til hva hun selv var i sin skolegang.

«Bruker en del egenerfaringer, jeg har jo skrevet mye selv så jeg vet hvor det kan være vanskelig. Bruker mye egen erfaring og egen skrivekompetanse for å støtte de. Jeg synes jo de er heldig nå i forhold til hva jeg selv var» (Anne).

Berit og Arne deler Anne sine tanker om at det er viktig å være en vurderer som gir tilbakemeldinger som elevene har nytte av, og som hjelper dem videre i skriveprosessen. Berit understreker at som vurderer ønsker hun at elevene skal få økt skrivekompetanse, og at tilbakemeldingene skal føre til det. Hun henviser spesielt til de elevene som ikke er selvregulerte, og som trenger mye veiledning. Det er ikke utfordrende å gi en tilbakemelding, men å gi en skikkelig god tilbakemelding kan være vanskelig. Hun forteller at hun ofte bruker lang tid på denne jobben. Berit henviser til at hun begynner å opparbeide seg en del erfaring, men endring i krav til tekst og kildebruk også krever mer av henne som vurderer.

«Det er ikke utfordrende å gi en tilbakemelding, men det å gi en god tilbakemelding kan være utfordrende. Det kan være vanskelig. Jeg føler ... jeg bruker lang tid på tilbakemeldingene, de skal jo ha en hensikt ellers kunne jeg spart meg dette arbeidet» (Berit).

Arne påpeker at som vurderer er det viktig å motivere slik at elevene kan strekke seg mot nye mål og ferdigheter. Det er nødvendig å ta tak i det eleven faktisk har fått til, selv om det kan være lite. Som vurderer må man være tydelig, slik at elevene forstår tilbakemeldingene. Å skrive tilbakemeldinger som «Du har fin flyt i teksten» gir ingen mening for elevene.

«Kanskje ikke innholdet er så bra, men denne gangen er strukturen på plass. Dette var bra. At man forsøker å motivere på de tingene du finner da, så godt man kan da i alle fall» (Arne).

For å få et innblikk i lærernes identitet og selvforståelse av vurdering, var det relevant å se nærmere på hva lærerne forteller om innføring av ny læreplan. Det er utbredt enighet blant lærerne om at det er utfordrende med ny læreplan. Lærerne uttrykker at de ikke har kommet så langt i arbeidet med planen, fordi den er ny, og at det er mye igjen før den er fullstendig implementert og forstått. Alle poengterer at LK20 krever at det nå skal drives med

undervisningsvurdering i alle fag, og at det krever flere og varierte undervisning – og vurderingsmetoder.

«Vi har ikke kommet så langt. Det er mange ting som må på plass i år. Vi skal jo på en måte vurdere hele tiden nå da. Vi skal se på utviklingen gjennom hele løpet, og legge til rette slik at eleven får det de trenger og at vi på en måte legger til rette for at de skal få den utviklingen» (Anne).

«Det stiller jo nå en del strengere krav til det med vurdering og at vi skal ha varierte vurderingsmetoder. Synes at vi har blitt flinke til å kvalitetssikre ved å lese tekster for hverandre og den biten» (Berit).

«Mye arbeid med den nye læreplanen at man skal vurdere underveis, at man skal se på det som skjer i selve timene» (Arne).

Når lærerne blir spurt om den nye læreplanen påvirker hvordan de tenker i forhold til vurdering og undervisningsvurdering i norskfaget, presiserer alle lærerne at de må begynne å tenke nytt. Lærerne viser til at de har drevet med undervisningsvurdering i norskfaget ved bruk av 1. og 2.utkast en god stund, men at de nå må bruke flere undervisningsmetoder som fungerer som vurderingssituasjoner.

«Synes vi har gjort dette med undervisningsvurdering bra allerede i norsken. Vi legger opp til det allerede» (Anne).

«Føler at jeg må bruke flere forskjellige vurderingsformer, at elevene er forskjellige og har forskjellige kvaliteter. Vi må forsikre oss om at vi på en måte må få frem hva de kan og det skal åpne opp for flere til å gjøre det bra» (Berit).

«Det er jo på en måte mer det at det skal være utforskende og vurdering må skje underveis. Og jeg tenker at det er flere ulike vurderingsmetoder og tilpasning av det, at man kan være litt mer kreativ da. Nå har jo ikke jeg jobbet så mye med den gamle læreplanen, så for meg er det ikke så mye å omstille seg til. Mye av det vi har gjort, er fortsatt en god måte å gjøre det på. At man trenger jo ikke finne opp kruttet på nytt, men at vi allerede gjør mye bra» (Arne).

Det er utbredt enighet om at det er noen forskjeller i ny og gammel læreplan knyttet til norskfaget. Anne forteller at LK20 har stort fokus på at man skal se på elevenes utvikling og at man som lærer skal vurdere kontinuerlig. Hun påpeker også at det nå er færre kompetansemål og at det er lagt opp til mer tverrfaglig undervisning. Berit hevder at undervisningsvurdering og elevstemmen står sterkt i ny læreplan, og at det derfor blir viktig med

elevmedvirkning som for eksempel at elevene skal få være med å lage egne vurderingskriterier. Berit har ikke tenkt over at det er færre kompetansemål, men påpekte at LK20 legger opp til at elevene skal utforske, reflektere og finne ut. Arne syntes kompetansemålene er åpne, og at det er viktig å komme frem til gode vurderingsmetoder slik at undervisningen blir fylt med meningsfulle aktiviteter.

Da jeg spurte lærerne om hva de tror er årsaken til at LK20 har fått et eget kapittel om undervisvurdering, er det ulike svar på dette. Anne sier hun ikke vet, men tenker at det har noe med at elevene skal få sjansen til å forbedre seg og utvikle seg etter tilbakemeldingene. Berit mener at det er fordi at det er undervisvurdering som er hensiktsmessig, at elevene skal få hjelp til å finne veien videre og få sjansen til å utvikle seg i alle fag. Arne påpeker at det er viktig med en felles forståelse i fagene, fordi alle skal ha samme eksamen.

«Vet ikke jeg – har jo ikke jobbet som norsklærer på annen skole, men her har vi hatt det så lenge jeg har jobbet her i alle fall. Vet ikke rett og slett men at de får sjansen til å forbedre seg og gjøre det bedre etter tilbakemeldingene» (Anne).

«Jeg tror de har kommet dit at det er dette som er hensiktsmessig da. Og det handler jo i stor grad om at elevene skal få sjansen til å utvikle seg» (Berit).

«Vi skal få en felles forståelse i fagene. For alle skal jo forberedes på eksamen, og alle må få like muligheter da» (Arne).

Modellen til Xu & Brown (2016) er en slags idealframstilling som skal synliggjøre at det ligger en progresjon i lærerens utvikling av vurderingskompetanse. For å få innblikk i hvordan lærerne kan oppnå bedre vurderingskompetanse, er det interessant å se nærmere på hvordan lærerne tilegner seg kunnskap om undervisvurdering, hvor de søker etter ressurser som kan fornye forståelsen av vurdering og av lærerens rolle som vurderer. Det er utbredt enighet blant lærerne om at forskning som er knyttet til vurdering er spennende lesning, og Anne uttrykker at det er interessant å se at LK20 vektlegger tema som forskning har poengtert.

«I forhold til vurdering, tilbakemeldinger, undervisvurdering og vurdering for læring. Det er ting som forskningen har siktet seg inn på veldig lenge, og at det er dette den nye læreplanen tar tak i» (Anne).

Lærerne forteller at de støtter seg på forskning om vurdering, og de leser ulike forskningsartikler i tidsskrift og på ulike nettsider. Når jeg spør om hvor de leser dette, nevner

de «Udir.no», «Utdanning.no», «Bedre skole», «Forskning.no» og «Norsklærere.no». I tillegg nevnes opplæring gjennom kompetansepakkene på Udir. Alle lærerne trekker fram at det er viktig med samarbeid med kollegaer for å få impulser fra dem. Arne forteller at han er medlem av ulike grupper på sosiale medier, men henter også impulser og søker råd fra familie som jobber på ungdomstrinnet og i videregående. Anne påpeker at det er tidkrevende å holde seg oppdatert på forskning, og at dette var lettere når man var student og ikke i jobb.

«Kollegaer og kollegaer som utdanner seg videre. Alle på skolen som er ute og får impulser tar med seg ting inn på skolen og overbringer kollegiet. Vi har også hatt opplæring med kompetansepakkene på udir» (Anne).

«Jeg leser meg opp da. Gå på nettet. Lese artikler, spørre kollegaer og høre hvordan de gjør det. Deler ...» (Berit).

«Ja jeg får impulser, og ser at det går an å gjøre vurdering på flere måter enn jeg har tenkt fra før. Så er jeg jo med i noen FB-grupper da. Norsklærere.no – samme med kroppsøvingen også. Er med i grupper der også. Har familie som jobber som norsklærer både i videregående og ungdomsskoler, så jeg søker råd og bøker der også» (Arne).

4.4 Oppsummering

Funn fra intervjuene viser lærernes holdninger og vurderingspraksis knyttet til et skriveforløp i norsk på ungdomstrinnet, og funnene viser tendenser knyttet til lærerens vurderingskompetanse. Xu & Browns (2016) modell illustrerer at læreres kunnskapsgrunnlag om vurdering er et viktig fundament for deres utvikling som vurderere. Funnene i denne studien viser lærernes nødvendige kunnskapsgrunnlag om generelle vurdering- og undervisningsprinsipper. Lærerne er enige om at det var viktig å samarbeide i en vurderingssituasjon, og diskutere kriterier for å kvalitetssikre vurderingsprosessen. Dette er noe som er viktig for å sikre validitet. Lærerne er opptatt av egenvurdering og at elevene skal bli selvregulerte. Samtidig uttrykker Arne usikkerhet om dette fungerer. Funnene viser en gjennomgående tendens til at lærerne involverer elevene for lite, og at de ofte ble passive mottakere når det gjelder målformuleringer og vurdering. Alle lærerne påpekte betydningen av at elevene forstår tilbakemeldingene og at de er nyttige og motiverende for å utvikle skrivekompetansen deres. Manglende motivasjon og lærelyst hos elevene gjør det vanskelig å heve kunnskapsnivået og fremtidig læring.

Det neste nivået handler om hvilket syn på læring og kunnskap som kommer til uttrykk når vurdering diskuteres. Lærerne forteller om kunnskapsgrunnlaget de benyttet for å drive sin vurderingspraksis, og deres uttalelser viser i stor grad at de er enige om hvordan undervisning og vurderingssituasjoner skal planlegges og praktiseres på trinnet. Det er få signifikante forskjeller når lærerne uttrykker tanker, ideer og definerer begreper om vurdering.

Det tredje nivået innebærer lærernes vurderingskompetanse i underveisvurderingen av elevtekster i praksis. Her handler det om sammenhengen mellom lærernes kunnskap om vurderingen og lærernes bruk av denne kunnskapen. Denne sammenhengen forstyrres i noen tilfeller, og det lærerne gjør og sier i en del tilfeller er motstridende. Dette er en tendens som for eksempel viser seg i antall tilbakemeldinger, innholdet i tilbakemeldingene og hvordan en del tilbakemeldinger markeres i elevenes tekst.

Siste nivå i modellen omhandler lærernes identitet og selvforståelse av vurdering. I intervjuene sier lærerne lite om sin egen selvforståelse som vurderer. De blir spurt om hvordan de ser på seg selv som vurderere, og svarene er ganske vage. Dette kan indikere at de ikke er så vant til å reflektere over denne rollen ved yrket, og det kan også ha noe å si for videreutvikling av vurdererrollen. Lærerne anser vurdering som vanskelig og tidkrevende. I tillegg uttrykker de at det er utfordrende med ny læreplan, fordi den påvirker hvordan de tenker i forhold til vurdering og at de må begynne å tenke nytt. Lærerne hevder at underveisvurdering knyttet til en skriveprosess i norsk skriftlig er solid forankret. Samtidig påpeker de at nye undervisningsmetoder og vurderingsmetoder må tas i bruk. De tre lærerne understreker at det er viktig å samarbeide med kollegaer når det gjelder vurdering, og poengterte at de henter impulser hos hverandre og har et godt samarbeid om både undervisning, utvikling av skriveoppgaver, kriterier og vurdering av elevtekstene. De støtter seg på forskning, men påpeker at det er krevende å holde seg oppdatert i en travel skolehverdag. I denne studien kommer det frem at lærerne er innforstått med at ny læreplan forutsetter mer aktive og engasjerte elever, i tillegg til mer fokus på vurderingspraksis. De uttrykker at innføring av ny læreplan er i gang, men at det er lenge igjen før LK20 er realisert i undervisning og vurdering i klasserommet.

5. Drøfting

Forskningsspørsmålene i denne studien er: Hvilke skriftlige tilbakemeldinger gir lærere på elevtekster i en skriveprosess i norskfaget? Hva forteller norsklærerne selv om egne holdninger og vurderingspraksis underveis i et skriveforløp? I dette kapittelet drøfter jeg noen sentrale funn i dokumentanalysen knyttet til lærernes underveisvurderinger av elevers skriftlige ferdigheter i norskfaget. Ut fra det norsklærerne fortalte om egne holdninger og vurderingspraksis underveis i et skriveforløp, ser jeg på hvilken vurderingskompetanse og vurderingskultur som kommer til syne hos lærerne. Ved å se på sammenhengen mellom dokumentanalysen og analysen av lærerintervjuene, viste dessuten dette noen interessante funn. I slutten av kapittelet vil jeg komme med en konklusjon og noen tanker om veien videre.

5.1 Mestring, motivasjon og lærelyst

I opplæringsloven blir det påpekt at elevene skal få vite hva de mestrer, og få rettleiding om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin (Kunnskapsdepartementet, 2020). Hattie & Timperley (2007) og Slemmen (2010) påpeker at tilbakemeldingspraksisen til lærerne kan ha både positiv og negativ effekt på elevene. Dersom lærerne har kompetanse i å gi presise og konstruktive tilbakemeldinger, og benytte seg av vurdering som et redskap for læring, kan læringsgevinsten for elevene være stor (Hattie & Timperley, 2007; Slemmen, 2010). Funn fra analysen tyder på at alle lærerne benytter tilbakemeldinger som i ulik grad svarer til en slik vurderingspraksis. Straub (2000) legger vekt på at det er viktig å begrense antall tilbakemeldinger og omfanget av tilbakemeldingene. Derfor er det viktig å velge hva en skal gi tilbakemeldinger på. Dokumentanalysen viste at Berit med lengst erfaring som norsklærer, har et større antall tilbakemeldinger enn de to andre lærerne. Mens Anne og Arne hadde benyttet 117 og 192 tilbakemeldinger, hadde Berit skrevet hele 316 tilbakemeldinger. Berit uttrykte at det til tider kan bli for mange tilbakemeldinger i en tekst, og at dette kan være vanskelig og rotete å forholde seg til for elevene. Dette indikerer at Berit har tanker om at hun bruker for mange tilbakemeldinger, og hun betviler at et så høyt antall tilbakemeldinger er læringsfremmende for elevene. Dette kan også sees i sammenheng med Askew & Lodges (2000) bruk av begrepet «killer-feedback», som knyttes til at læreren gir for mange tilbakemeldinger. Elevenes lærelyst og motivasjon kan påvirkes av dette, og føre til at elevene ikke ønsker å forbedre arbeidet sitt. Lærerens tilbakemeldinger på elevenes tekster skal

motivere til å revidere tekst, og dermed øke elevenes revisjonskompetanse. For at dette skal skje, er det viktig at tilbakemeldingene motiverer og støtter elevenes revisjon med for eksempel å være eksplisitt og ta i bruk et språk som elevene forstår (Kvithyld & Aasen, 2011).

Mitt bidrag med denne studien er, i likhet med Straub og Bueie, å gi innsikt i preferanser og praksis knyttet til lærernes tilbakemeldinger i elevtekster og refleksjoner rundt dette. Lærerne hadde gitt elevene skriftlige tilbakemeldinger på 1.utkast av tekster i norskfaget, og Igland (2009) argumenterer for at lærerkommentarer kan forstås og beskrives som diskursive, didaktiske verktøy som er ment for å iverksette læring og utvikling gjennom verbal samhandling på kort og lang sikt (Igland, 2009). Dette indikerer at elevene kan realisere sitt læringspotensial innen skriving gjennom støtte fra en mer kompetent annen, altså læreren.

5.2 Læringsfremmende tilbakemeldingspraksis

For at tilbakemeldinger skal virke positivt på elevenes læring, må de ifølge Hattie & Timperley (2007) gi elevene svar på hva som kreves eller forventes for å nå målet (feed up), hvor de står underveis i prosessen (feed-back) og hvordan de skal gå videre for å nå målet (feed-forward). Straub (2000) understreker at i et skriveforløp der lærer leser og kommenterer elevenes tekster flere ganger, bør læreren starte med å kommentere det globale tekstnivået. Det lokale nivået kan kommenteres mot slutten av prosessen. Funn fra analysen viste at Anne og Berit gir ca. like mange tilbakemeldinger på globalt nivå og lokalt nivå, mens Arne har overvekt av tilbakemeldinger på lokalt nivå. Lærerne gir tilbakemeldingene samtidig på alle nivå i teksten etter 1.utkast, og funnene viste tendenser til stort fokus på lokalt tekstnivå, noe Bueie også påpeker som mindre nyttige tilbakemeldinger i sin forskning (Bueie, 2016, 2017).

Det er viktig at tilbakemeldinger fra lærer inngår i en dialog med elevene, og at læreren ikke tar kontroll over teksten (Straub, 2000). Det som var mest overraskende, var lærernes praksis med å gi elevene fasit i teksten når det gjelder rettskriving, tegnsetting, ordvalg og syntaks på lokalt nivå. Tilbakemeldingene peker direkte på hva elevene kan skrive, og slike spesifikke direktiver kan gi lite rom for at eleven selv skal oppdage og reflektere over i egen tekst.

William (2016) konstaterer at det er viktig at lærere gir målbevisste tilbakemeldinger som forandrer eleven, heller enn bare teksten. Han hevder at det å gi tilbakemelding som ikke endrer elevene, er bortkastet tid. Funnene i analysen, viste tendens til en tilbakemeldingspraksis som fokuserer mer på tekstendring enn elevendring på lokalt nivå.

William (2016) foreslår at tilbakemeldingene på elevenes tekst ikke skal være informasjon, men svares på som en oppgave i seg selv – som et detektivarbeid. Berit utmerker seg med et stort antall tilbakemeldinger formulert som spørsmål og råd for å veilede elevene videre i tekstskrivingen. Det gir elevene mulighet til å reflektere og oppdage ting i sin egen tekst. Hvis tilbakemeldinger skal praktiseres som detektivarbeid, må lærernes tilbakemeldinger oppfordre elevene til å se nærmere på tilbakemeldingene, og også tenke mer analytisk på den originale teksten sin (William, 2016). Straubs studie viser også at kommentarer formulert som råd, helst gjennom spørsmål eller forklaringer, er det elevene foretrekker når lærere gir tilbakemelding (Straub, 2000).

Flere studier fremhever at elever opplever tilbakemeldinger fra lærer som nyttige hvis de gir nok informasjon til at de kan brukes til å gjøre noe med teksten på grunnlag av dem (Altheide & Johnson, 2011; Bueie, 2016, 2017; Gamlem, 2014; Lizzio & Wilson, 2008). Funn fra analysen viste at det er få vage tilbakemeldinger i elevtekstene, og en stor overvekt av spesifiserte kommentarer for å hjelpe elevene videre i skrivingen. Dette indikerer at lærerne er opptatt av at elevene skal få tilbakemeldinger som er nyttige og hjelpe dem i skriveutviklingen. I intervjuene var dette et poeng som ble understreket av lærerne. Vage og generelle tilbakemeldinger oppfattes som lite nyttige og kan til og med ha negativ innflytelse på elevenes læring og motivasjon. (Bueie, 2016, 2017; Fjørtoft & Sandvik, 2016; Straub, 1999, 2000; Weaver, 2006).

Hopfenbeck et al. (2011) peker på at lærerens rolle er viktig for å utvikle selvregulerte elever, og at elevene trenger støtte for å utvikle og lære ferdigheter slik at de blir selvregulerte. God tilbakemeldingspraksis ved bruk av tilbakemeldinger elevene betegner som nyttige og som hjelper elevene i å lukke gapet mellom nåværende og ønsket prestasjon, er eksempel på verdifull støtte for selvregulering (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Lærerne i studien benyttet tilbakemeldinger formulert som både instruksjon, spørsmål, råd, kritiske kommentarer og ros. Det viser at lærerne praktiserer ulike tilbakemeldinger for å hjelpe eleven videre i skriveprosessen. Et interessant funn er at lærerne har lite fokus på å gi tilbakemeldinger som inneholder ros. Hos alle lærerne var ytterst få margkommentarer formulert som ros for å anerkjenne elevenes tekstarbeid, men i oppsummeringskommentaren forekommer det nesten alltid en tilbakemelding som inneholdt ros, som oftest formulert likt til alle elevene og derfor lite individualisert. Denne praksisen står i motsetning til forskning som understreker at elever mener tilbakemeldinger er positive og nyttige når de gir anerkjennelse for arbeid, prestasjon, innsats og peker på det positive i teksten (Bueie, 2016, 2017; Gamlem,

2014; Straub, 2000). En av årsakene til at lærerne i liten grad gir tilbakemeldinger med ros i mange av elevtekstene, kan være at de ikke anser disse tilbakemeldingene som nyttige for å utvikle skrivekompetanse. Tanken og intensjonen om at tilbakemeldingene skal være motiverende kommer i bakgrunnen.

5.3 Vurderingskompetanse: sprik mellom teori og praksis

Funn fra intervjuene viste at det er sprik i kunnskapen lærerne har om vurdering, og hva som gjennomføres i praksis når de gir tilbakemeldinger på elevtekster. Selv om lærerne fortalte mye likt om sin vurderingspraksis og hadde mange like holdninger til vurdering underveis i et skriveforløp, er det samtidig funn fra analysen som indikerer forskjell mellom teori og praksis. Det er tendenser til forskjell på det lærerne forteller og har kunnskap om, og det de faktisk gjør. Ifølge Xu & Brown (2016) skal det lærerne gjør i underveisvurderingen av elevtekster gjenspeiles når lærerne forteller om sin vurderingskompetanse i praksis. Her handler det om samsvar mellom lærerens kunnskap om vurdering på den ene siden, og lærerens forståelse av vurdering på den andre siden, en balanse som kan forstyrres av hvilken som helst endring i de to faktorene (Xu & Brown, 2016). Det lærerne gjør og forteller er motstridende. I intervjuet uttrykker alle tre lærerne at det er viktig at de er bevisste på at det er elevene sin tekst. For stor inngripen i teksten er til liten hjelp for eleven. I flere elevtekster gjør lærerne det motsatte av det de hadde sagt, og gir elevene et høyt antall tilbakemeldinger som krever store omarbeidinger av teksten. Elevene får fasit på hva de skal skrive, og denne blir skrevet direkte i elevenes tekst. Anne forteller at læreren skal være en støtte for elevene og motivere dem i skriveprosessen, og at det derfor viktig å gi ros og positive tilbakemeldinger. I elevtekstene var det få margkommentarer formulert som ros, og intensjonen om at dette er viktig samsvarer lite med det som skjer i hennes vurderingspraksis. Alle lærerne påpeker at de synes tilbakemeldinger som handler om svar på oppgaven, innhold, sjanger og struktur, det globale nivået, er viktigst. Arne er ikke opptatt av å markere alle feil i rettskriving, tegnsetting og ordvalg, og han poengterer at det ikke er bra for motivasjonen å markere for mange feil. Likevel har både Anne og Berit halvparten av tilbakemeldingene på lokalt nivå, og Arne har flere tilbakemeldinger på lokalt enn globalt nivå. Funnene indikerer at kunnskap og forståelse om vurderingen ikke kommer fram i praksis. I slike situasjoner må lærerne inngå nye kompromiss for å gjenopprette balansen i spenningene mellom ulike dimensjoner i vurderingen (Xu & Brown, 2016).

En rekke funn fra intervjuene indikerer noe om lærernes vurderingskompetanse. Under intervjuene forklarer de tre lærerne hva de legger i begrepene vurdering, vurdering for læring, sluttvurdering, underveisvurdering og tilbakemelding. En gjennomgående tendens er at lærerne har like meninger og tanker om begrepene knyttet til vurdering, og hvilken rolle underveisvurdering har for elevenes læring og skriveutvikling. Popham (2011) peker på at det er viktig at lærere har kunnskap og forståelse knyttet til sentrale begrep om vurdering når vurderingskompetanse skal utvikles. Han begrunner blant annet dette med at det forventes en viss profesjonell kunnskap av lærerne som profesjon knyttet til «accountability», slik at folk kan stole på at lærerne vet hvordan de skal gjøre jobben sin. Dette støttes også av Fullan (2001) som hevder at det er viktig med generell forståelse av vurderingsteoretiske begrep, og at disse må kombineres med innsikt i lokale forhold for å kunne påvirke skolens praksis. Kunnskapsdepartementet (2016) poengterer sammenhengen mellom teori og praksis, og understreker at et utviklingsorientert lærerkollegium reflekterer over forskningsbasert kunnskap knyttet til erfaringer som egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). I intervjuene forteller lærerne om hvordan de tilegner seg kunnskap om underveisvurdering, og hvor de søker etter ressurser som kan fornye forståelsen av vurdering og av lærerens rolle som vurderer. Det er utbredt enighet blant lærerne om at forskning som er knyttet til vurdering er lærerik lesning. Anne uttrykker at det er spennende å se at LK20 vektlegger tema som forskning har poengtert, som for eksempel hvor viktig underveisvurdering er for elevenes læring. Lærerne forteller at de støtter seg på forskning om vurdering, og leser ulike forskningsartikler i tidsskrift, følger ulike nettsider og sosiale medier om undervisning og vurdering. I tillegg nevner de opplæring gjennom kompetansepakkene på Udir. Funnene i studien viser at lærerne gjør noe aktivt for å ikke bli fanget av bare egne og kollegaers erfaringer, men prøver å utvikle, styrke og ha bakgrunn for sin praksis ved å lese forskningsbasert kunnskap. For at lærere skal bli oppfattet som profesjonelle, hevder Ertsås og Irgens (2012) at profesjonell yrkesutøvelse krever evnen til teoretisering, slik at lærerne kan være i en prosess der det skjer profesjonell bevisstgjøring og kunnskapsutvikling.

5.4 Validitet og reliabilitet i vurderingen

Ifølge Popham (2006) er en valid vurdering en gyldig tolkning av informasjon, mens en reliabel vurdering er uttrykk for en pålitelig målesikkerhet. Å sikre valid og reliabel vurdering handler om å vise ansvarlighet (accountability) som lærerprofesjon (Popham, 2006, s. 8). Et eksempel på ansvarlighet i denne studien, kommer til uttrykk når lærerne samarbeider om å

utvikle valide og reliable skriveoppgaver og vurderingskriterier til elevene. Gjennom dette samarbeidet kan de etablere en felles forståelse av hva som er en god oppgave og et godt svar, og de kan også utvikle felles tanker om hva som ikke kan regnes som et godt svar på oppgaven. Validitet er ikke en enten – eller situasjon, fordi vurderinger kan tolkes på ulike måter og er et spørsmål om hvor fullstendig og sammenhengende begrunnelsen for tolkningen er. Innsikt i validitet er viktig for profesjonsutøvere, fordi mange avgjørelser tas på grunnlag av vurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). Når lærerne fortalte om hvordan de tolker og snakker om vurderingspraksis, uttrykker de at det er svært viktig å samarbeide om tekster og diskutere kriteriene opp mot det elevene har skrevet. Alle lærerne synes det er lett å bli forutinntatt overfor egne elever, og mente at det derfor er ekstra viktig å samarbeide i vurderingsprosessen. Dette gjør vurderingen sikrere, og samarbeidet fungerer som en «kvalitetssikring» i vurderingsprosessen. Rettferdig vurdering er noe alle tre lærerne framhever som sentralt i en vurderingsprosess. Når man skal skape pålitelige vurderingssituasjoner som kan tolkes på en gyldig måte, er det mange faktorer som kan være med å sikre denne påliteligheten. Det som sikrer validitet, er å finne den gjennomsnittlige enighet i en gruppe som vurderer det samme elevarbeidet, og bygge på at reliabilitet kan fastsettes på grunnlag av at vurderingen tar i bruk felles standarder (Skar et al., 2020). Når norsklærne skal gi underveisvurdering på elevtekstene, er det mye informasjon som ikke er tilgjengelig for slike målinger, og det er derfor viktig at lærerne diskuterer hvordan de skal kunne sikre en viss reliabilitet når det gis tilbakemeldinger.

5.5 Samarbeid i et profesjonsfaglig læringsfellesskap

Funn fra datamaterialet tydet på at lærerne synes det er tidkrevende å gi gode tilbakemeldinger underveis i et skriveforløp. De forteller at de kunne tenkt seg å bruke mer tid på å gi muntlige tilbakemeldinger i tillegg til de skriftlige, men at dette er ressurs- og tidkrevende, og dette setter begrensninger for en slik praksis. Noe som kan diskuteres er om tidsbruken til å gi skriftlige tilbakemeldinger på alle elevtekstene kontra mer tid på felles muntlig tilbakemelding, likevel kunne skapt bedre forutsetninger for bearbeiding av tekst, læring og elevenes skriveutvikling. Det er også vanskelig å holde seg oppdatert på forskning om vurdering samtidig som man jobber. Lærere kan oppleve arbeid med profesjonsfaglig utviklingsarbeid som krevende, fordi dette blir enda en tidstyv i en travel arbeidshverdag. Det er derfor viktig at utviklingsarbeid prioriteres, ledes i riktig retning og at det settes av nok tid

til at lærerne kan samarbeide og diskutere ulike problemstillinger knyttet til vurdering (Fullan & Hargreaves, 2012). For å videreutvikle og endre vurderingspraksis i klasserommet, er det viktig at lærerne ikke ser på dette som en belastning i skolehverdagen. Endringsprosessen bør bygge på kunnskapen som allerede finnes om effektive vurderingspraksis, og endringer må sees i sammenheng med elevenes læring og lærerens undervisning (Black & Wiliam, 2018). I forbindelse med forskning knyttet til den nasjonale satsingen «Vurdering for læring», kom det frem at lærere opplever arbeid med vurdering som utfordrende og krevende, selv om de har mange års undervisningserfaring (Sandvik & Buland, 2013). Dette forteller også Anne, Berit og Arne. Lærerne uttrykker at vurdering er vanskelig, og de stilte spørsmål om tilbakemeldingene er konkrete nok, om elevene bruker dem og har nytte av dem for å bedre sine skriveferdigheter på sikt. Særlig det å gi læringsfremmende tilbakemeldinger oppleves som utfordrende og tidkrevende. Tidligere forskning uttrykker også at dette er en utfordring. (Hattie & Timperley, 2007; Sandvik & Buland, 2013). Dette indikerer at det er viktig med samarbeid og tilrettelegging i et profesjonsfaglig fellesskap, og et slikt fellesskap er viktig for at lærere skal tørre å prøve ut ny praksis knyttet til undervisning og vurdering i klasserommet. Samtidig vil det også være lettere å videreutvikle en helhetlig praksis i vurdering i et tett samarbeid med kollegaer enn alene.

I intervjuene fortalte lærerne om og reflekterer over innføringen av den nye læreplanen. Det er enighet om at dette er utfordrende, og de uttrykte at de ikke har kommet så langt med implementeringen. Når de ble spurt om hvorfor den nye læreplanen har fått et eget delkapittel om undervisvurdering, var det ulike oppfatninger om dette. Anne er ikke helt sikker på hvorfor dette er et eget underpunkt sammen med kompetansemålene, men hun tror at det har noe med at elevene skal få sjansen til å forbedre seg og utvikle seg etter tilbakemeldingene. Berit mener det er undervisvurdering som er hensiktsmessig og at elevene skal få hjelp til å finne veien videre og få sjansen til å utvikle seg i alle fag. Arne har ikke lagt merke til dette i den nye læreplanen, og tilføyer at han heller ikke kjente så mye til den gamle læreplanen, siden han ikke hadde vært lærer så lenge. Dette indikerer at endringsprosesser i skolen tar tid, og Hopfenbeck mfl. understreker i sine studier at lærere trenger tid på å implementere ny vurderingspraksis og endre lærer- og elevrollen i undervisningen. Han påpeker at det fortsatt er mangel på forståelse for myndighetenes intensjoner med «Vurdering for læring» (Hopfenbeck et al., 2013).

Lærerne var klar over at LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) og endring i vurderingsforskriften (Kunnskapsdepartementet, 2020) presiserer at det nå skal praktiseres

undervisvurdering i alle fag, og at dette krever flere og varierte undervisningsmetoder. Dette fremhever også Pellegrino, Chudowsky & Glaser (2001) i sin forskning. De hevder at hvis lærere skal kunne si noe om elevers læring, må de beherske et bredt spekter av undervisningsaktiviteter. Det kan se ut til at lærerne trenger en presisering av nettopp dette for at praksisen skal treffe elevene i klasserommet. De må kunne tolke elevenes deltakelse for å vite noe om elevenes læring, og i tillegg ha innsikt i de underliggende prinsippene som vurdering bygger på (Pellegrino et al., 2001). Når lærerne ble spurt om den nye læreplanen påvirker hvordan de tenker i forhold til vurdering og undervisvurdering i norskfaget, forteller alle lærerne at de må begynne å tenke nytt. Popham (2011) påpeker at det er et stadig økende krav at lærerne har ansvaret for å undervise og vurdere slik at elevenes prestasjoner blir best mulig, en praksis som blant annet innebærer påvirkning av ny læreplan og andre nasjonale policydokumenter. Selv om det lærerne forteller og gjennomfører i sin vurderingspraksis viser at ny læreplan ikke er fullt implementert, uttrykker lærerne at de må endre vurderingspraksis og utvikle sin egen vurderingskompetanse i tråd med nasjonale bestemmelser.

Ifølge Popham (2011) omtales vurdering som en kompetanse som lærerne skal ha med seg inn i klasserommet. I intervjuet fortalte lærerne at de har drevet med undervisvurdering i norskfaget lenge ved bruk av 1. og 2.utkast i skrivning av tekst. Som følge av ny læreplan, ser de at de må ta i bruk flere og andre forskjellige undervisningsmetoder som fungerer som vurderingssituasjoner. Anne, Berit og Arne uttrykker at all vurdering som skjer før standpunktvurdering på 10.trinn er undervisvurdering. I læreplanenes overordnede del er det lovfestet at lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette innebærer forventninger om at lærerne må utvikler sine ferdigheter til å argumentere, begrunne og reflektere over handlinger og verdier i sin praksis i klasserommet (Ertsås & Irgens, 2012, s. 195), en prosess som lærerne i denne studien tilsynelatende er i gang med ut fra det de fortalte og praktiserer i sin undervisvurdering av elevtekster i norsk. For at denne prosessen skal kunne gjennomføres, er det viktig med et tett samarbeid mellom lærerne, noe som funnene i denne studien indikerer i flere sammenhenger. Det er også viktig at skolens ledelse har en sterk vurderingskompetanse. Samarbeid har stor relevans både i forhold til undervisning, utvikling av skriveoppgaver, vurderingskriterier og vurdering av elevtekstene. Når lærerne fortalte om hvordan de tolker og kommuniserer vurderingsresultat, er det utbredt enighet om at det er viktig å samarbeide om tekstene i en vurderingssituasjon. I slike situasjoner utvikles vurderingskompetansen på trinnet, og lærerne trener på å utøve dømmekraft i vurdering

sammen (Mertler, 2009). For å øke lærernes vurderingskompetanse påpeker også Fullan (2001) at å delta i utvidede diskusjoner om vurdering er viktig. Uten denne type diskusjon kan det å tilegne seg ny kompetanse i vurdering oppleves lite relevant, fordi det mangler forankring i den lokale konteksten og egen skole (Fullan, 2001). Lærerne uttrykte at kollegaer under utdanning og kollegaer som er ute på kurs gir impulser i kollegiet når det gjelder undervisning og vurdering. Dette viser at samarbeid og deling av kunnskap er betydelig for utvikling av vurderingskompetanse.

5.6 Implementering av ny læreplan og endring av vurderingskultur

Lærerne er enige om at det er forskjeller i gammel og ny læreplan når det gjelder krav til vurderingspraksis. Anne påpeker elevenes utvikling og kontinuerlig vurdering, Berit forteller om underveisvurdering, sterkere elevstemme og elevmedvirkning og Arne forteller at kompetansemålene er mer åpne, og at gode vurderingsmetoder er viktig. De er bevisst på at kompetansemålene i LK20 gir lærerne et større ansvar for å undervise og vurdere på en slik måte at elevenes prestasjoner blir best mulig. Det er et økende krav om «accountability», noe som ifølge Popham (2011) henger sammen med nødvendigheten av at lærere videreutvikler både sin forståelse, kunnskap og ferdighet knyttet til sin profesjonelle vurderingskompetanse (Popham, 2011, s. 269).

I Fjørtoft & Sandviks modell (2016) som viser ulike vurderingskulturer, presenteres vurderingskultur i skolen som det de benevner som de fire idealtypene implisitt elevpassiv, eksplisitt elevpassiv, eksplisitt elevaktiv og implisitt elevaktiv (jf. kap. 2.4.3). Det er viktig å understreke at en skole kan ha mange underliggende vurderingskulturer, noe som også gjelder lærerne i denne studien. Under intervjuet uttrykker lærerne flere tanker knyttet til egen vurderingskompetanse og skolens vurderingskultur. Ulike rutiner eller ulike praksis lærerne forteller om, kan knyttes til modellens fire kulturer i ulik grad. Noen tendenser er sterkere og gir et klarere bilde av lærernes gjeldende vurderingskultur. Det kom fram at lærerne har utviklet seg videre fra en tradisjonell og summativt orientert vurderingskultur, og det er lite som kan knytte dem til en implisitt elevpassiv kultur. Det som knytter lærerne til denne typen vurderingskultur, er at elevene sjelden får være med på å utvikle målformuleringer og kriterier, og elevene blir passive deltakere på dette området. Lærerne påpeker at dette er viktig, og at implementering av ny læreplan har gitt større bevissthet om at dette må inn i deres vurderingspraksis.

Det som kan knytte lærerne til den eksplisitt elevpassive skolekultur, er en gjennomgående tendens til at lærerne poengterer det viktige samarbeidet de har i alle deler av en skriveprosess, fra oppgaveformulering til hvordan tekstene skal vurderes. Lærerne opererer med tydelige læringsmål på ukeplaner og årsplaner, og kriteriene for skriveoppgaven deles ut sammen med oppgaven. Elevene blir fortsatt ikke involvert i målformulering og vurdering. Lærerne arbeider også etter mange prinsipper i den eksplisitt elevaktive vurderingskulturen, men de har ikke utviklet dette i hele sin vurderingskultur. I forkant av skriveoppgavene benyttet de skriverammer og modelltekster, slik at elevene så hva som kjennetegner en god tekst. Målene for skriveoppgaven var tydelig formulert, men elevene var ikke delaktig i denne prosessen. Lærerne gjennomfører formativ vurdering på skriveoppgaver og fokuserer på at tilbakemeldingene elevene får underveis i et skriveforløp, skal være nyttige og læringsfremmende. Dette kan hjelpe elevene til å utvikle sin skrivekompetanse. Elevene jobber med skriveoppgaven i et skriveforløp med 1. og 2.utkast, der de får anledning til å videreutvikle teksten sin med hjelp fra lærerens tilbakemeldinger etter 1.utkast. Dialog med elevene fremheves som viktig for å forsikre seg om at tilbakemeldingene er forstått, og at de kan bruke dette i videre skriving. Det er også enighet blant to av lærerne om at det er viktig å tilpasse tilbakemeldingene til hver enkelt elev. Egen – og hverandrevurdering har vært utprøvd i forbindelse med tekstskriving, men er ikke fast praksis. Det er også ulik oppfatning blant lærerne om nytteverdien av dette. Anne og Berit syntes at dette er nyttig og lærerikt for elevene å gjennomføre egen- og hverandrevurdering etter at elevene er ferdige å skrive teksten sin. Arne uttrykker usikkerhet rundt denne praksisen.

Gjennom det lærerne fortalte i intervjuene, er det tilsynelatende flere faktorer som peker mot at de arbeider etter flest prinsipper som tilhører den eksplisitt elevaktive skolekulturen. Det er lite som spesifikt tyder på at lærerne har implementert implisitt elevaktiv skolekultur. En gjennomgående tendens er at lærerne involverer elevene for lite, og at de ofte blir passive mottakere når det gjelder målformuleringer og vurdering. Formålet med modellen er å kunne belyse hvordan spenninger og motsetninger i skolens vurderingskultur kan oppstå når det implementeres nye rutiner eller praksis i vurderingen, som for eksempel knyttet til innføring av ny læreplan og fokus på underveisvurdering i alle fag (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s.55). Slike spenninger er ofte kilde til kollektiv læring, og i denne studien kom det fram at lærerne er bevisste på at ny læreplan krever mer aktive og engasjerte elever, i tillegg til mer fokus på undervisningsmetoder og vurderingspraksis. De fortalte at innføring av ny læreplan er i gang, men at det er mye igjen før fagfornyelsen og nye prinsipper om vurdering er ordentlig implementert i klasserommet.

5.7 Konklusjon og veien videre

Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om norsklæreres underveisvurdering på elevtekster i norskfaget, og få innblikk i læreres vurderingskompetanse og vurderingskultur. Ifølge Xu & Brown (2016) får alle lærere forståelse og kunnskap om vurdering gjennom aktiviteter som for eksempel kontinuerlig refleksjon over egen vurderingspraksis, deltakelse i felles skoleutviklingsaktiviteter om vurdering og i profesjonelle samtaler om vurdering. I fagfornyelsen (LK20), har vurderingens betydning for elevers læring blitt understreket i sterkere grad enn i tidligere læreplaner, noe som vil påvirke og være med på å endre selve vurderingen og lærerens identitetskonstruksjon som vurderer. Det er viktig å styrke skolens arbeid for å skape en vurderingskultur slik at lærerne blir mer samstemte og tryggere på å prøve ut nye praksis i klasserommet. På denne måten kan lærerne utvikle egen vurderingspraksis og vurderingskompetanse slik at vurdering utføres på en faglig god måte. I tillegg får de også kunnskap om god eller mindre god vurderingspraksis. En ansvarlig skoleledelse med sterk vurderingskompetanse er også nødvendig for å støtte og styrke arbeidet for en helhetlig vurderingspraksis.

Utforskende samtalepraksis der forståelser av kompetansebegrepet og vurdering kan diskuteres i et nytt lys, kan fungere som en trygg ramme for diskusjonene i lærernes tolkningsfellesskap. Denne studien viser at det foregår et samarbeid i lærernes tolkningsfellesskap, men det er også viktig å se på hva som kjennetegner dette samarbeidet. Lærerne bytter tekstbunker, lager kriterier, skriveoppgaver og diskuterer hva undervisningen skal inneholde. Funnene viser at lærerne har kunnskap om endring i kompetansebegrepet og vurderingspraksis etter ny læreplan, men at det er ubalanse mellom det de forteller og det som gjennomføres i praksis. Kanskje skulle de ha brukt mer tid på hvordan tilbakemeldingene til elevene skal formuleres, hvordan de skal gi tilbakemeldinger som fungerer og støtter elevene i skriveutviklingen, nye måter å gi tilbakemeldinger på og hvordan de skal involvere elevene i større grad i vurderingen. Alle utviklingsprosesser, både implementering av ny læreplan og annet profesjonsfaglig utviklingsarbeid, er tidkrevende og utfordrende. Det er viktig at personalet arbeider grundig og gjentakende med læreplanen, både i fag og tverrfaglig, for å diskutere spørsmål som innledes med hva, hvordan og hvorfor. Det kan være en umiddelbar fare for at dette kan bli sett på som enda en tidstyv i en allerede travel skolehverdag, noe som også kommer til uttrykk i denne studien. Kravet til underveisvurdering i klasserommet er større, men fagenes timetall har ikke økt. Underveisvurdering tar tid, noe fagfolk som ikke jobber i skolen ser ut til å ha oversett. Store klasser kan være et hinder for at lærerne makter å

ha overblikk og innblikk i elevenes faglige kompetanse. Det er derfor viktig å finne metoder som er tidseffektive, og også involvere elevene enda mer i undervisvurderingen. Lærere vil tenke nytt, men det må da legges til rette for utvikling og støtte på en systematisk og faglig god måte av ressurspersoner for å lede utviklingsarbeidet i riktig retning. Utviklingsprosesser krever tid og systematisk samarbeid, men det krever også lettere tilgang til relevant forskning og tydeligere retningslinjer fra myndighetene å støtte seg til. Dette krever også tid og ressurser i skolehverdagen. Kanskje er det behov for at myndighetene gir felles føringer for lærernes vurderingsarbeid - føringer som er gjennomførbare og forståelige i klasserommet, og som sier noe om hvordan elever og lærere konkret kan arbeide med vurdering i fagene.

Min forskning omfatter et lite utsnitt av norsk skolehverdag. Jeg oppfordrer derfor andre forskere til å undersøke nærmere hvordan lærere praktiserer og reflekterer over begrepet undervisvurdering. Når prinsippene i LK20 i større grad er realisert, er det også viktig å se på hva dette har ført til når det gjelder lærernes vurderingskompetanse og vurderingskultur. Kanskje kan slik forskning åpne mer for hvilken kunnskap som skal til for å videreutvikle vurderingskompetanse og vurderingskultur blant lærerne. I tillegg er det viktig å finne ut mer om hva som er nyttig og mindre nyttig for elevenes skriveutvikling, og hva som skal til for at de får størst mulig utbytte av undervisningen og vurderingen i alle fag. Lærernes undervisning- og vurderingspraksis har stor betydning for elevenes utvikling av nødvendig kompetanse i fremtidens samfunn – et samfunn med større mangfold, større kompleksitet og hurtigere endringer enn tidligere.

Kilder

- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (s. 485–499). Sage Publications, Inc.
- Altheide, D. L. & Johnson, J. (2011). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, *The SAGE handbook of qualitative research*. CA: SAGE.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Sage.
- Andrews, R. Torgerson, C., Low, G., McGuinn, N. & Robinson, A. (2006). Teaching argumentative non-fiction writing to 7–14 year olds: A systematic review of the evidence of successful practice. *Research Evidence in Education Library*.
<https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/59020/>
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Feedback for learning. I *Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning* (s. 1–17). Routledge.
- Black, P. (2013). Formative and Summative Aspects of Assessment: Theoretical and Research Foundations in the Context of Pedagogy. I *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (s. 167–178). SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781452218649>
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B. & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 215–232. <https://doi.org/10.1080/09695941003696016>

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Bruner, J. S., Wood, D. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A. A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper» Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget. [doktoravhandling].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/55724>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Corrine, G. (2011). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction* (4. utg.). Glesne.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Det Norske Samlaget.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Høyskoleforlaget.

- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–215). Tapir Akademisk Forlag.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I L.V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 17-41). Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V. (2016). Å utvikle tolkningsfellesskap i skolen: et verktøy og et kart for vurdering. I L.V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen* (s. 42-76). Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey -Bass.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012). Reviving Teaching With “Professional Capital”. *Education Week*, 31(33), 30-36. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13438456970.pdf>
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. Universitetet i Stavanger, Det humanistiske fakultet.
- <https://www.nb.no/items/ac8cb0eab1dc71a06a86a9a5f46f1347?searchText=oaiid:%22oai:nb.bibsys.no:991416051464702202%22>
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.
- <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I J. Gardner, *Assessment and Learning* (kap 6). SAGE.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hayward, L. (2015). Assessment is learning: The preposition vanishes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 27–43.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.984656>
- Hayward, L., Higgins, S., Livingston, K., Wyse, D. & Spencer, E. (2014). Special issue on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, 25(4), 465–469.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.981381>
- Hopfenbeck, T. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole*, 26–30.
- Hopfenbeck, T., Tolo, A., Florez, T. & El Masri, Y. (2013). *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway: A Governing Complex Education Systems Case Study.* (OECD Education Working Papers Nr. 97).
<https://doi.org/10.1787/5k3txnpqlsnn-en>
- Hout, B., Perry, J., Riley, J. & Nystrand, M. (2009). Toward a new understanding for Classroom Writing. I *The SAGE Handbook of Writing Development*. SAGE.
- Igland, M. (2009). Ein ettertankens didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I Otnes, H (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24–34). Universitetsforlaget.
- Igland, M. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I G. Skar & M. Tengberg, *Läsning!* (s.135–152). SLÅ. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/9788215031606-2019-09>
- Isaacs, T., Zara, C., Herbert, G., Coombs, S. J. & Smith, C. (2013). *Key Concepts in Educational Assessment*. SAGE.
- Kane, M. T. (2015). Explicating validity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(2), 198–211. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1060192>
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). NOU 2015:8,s.47. regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St. 28 (2015-2016) Fag—Fordypning -Forståelse—
En fornyelse av kunnskapsløftet*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanverket —Verdier og prinsipper
for grunnopplæringen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Forskrift til opplæringslova. Kapittel 3 om individuell
vurdering i grunnskolen og videregående opplæring*. Udir.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Gyldendal
Norsk Forlag.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J. (2011). *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*, 9, 11-16.
https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/trygve_kvithyld_arne_johannes_aasen1-2.pdf
- Langer, J. A. & Applebee, A. A. (2006). The state of writing instruction in America's schools:
What existing data tell us. Research report of the Center on English Learning and
Achievement, University at Albany. *American Educational Research Journal*,
28312040003685.
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary
classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144–164.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.12.001>
- Lincoln, Y.-S. & Guba, G. E. (2000). *The Only Generalization Is There Is No
Generalization. Case Study Method*, 27–45.
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1267729](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=1267729)

- Lizzio, A. & Wilson, K. (2008). Feedback on assessment: Students' perceptions of quality and effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 263–275.
<https://doi.org/10.1080/02602930701292548>
- Lyngaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I Lene Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbok* (2.utgave). Hans Reitzels Forlag.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101–113.
<https://doi.org/10.1177/1365480209105575>
- Messick, S. (1989). Validity. I R. L. Linn (Red.), *Educational Measurement* (3rd ed.). American Council on Education and Macmillan.
- Montimore, P., Field, S. & Pont, P. (2004). *Equity in education: Thematic review*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/innovation-education/35892523.pdf>
- Murphy, S. (2000). A sociocultural perspective on teacher response: Is there a student in the room? *Assessing Writing*, 7(1), 79–90. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(00\)00019-2](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00019-2)
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- O'Donovan, B., Rust, C., Price, M. & Carroll, J. (2006). «*Staying the Distance*»: *The Unfolding Story of Discovery and Development Through Long-Term Collaborative Research into Assessment*. Oxford Books University
- Parkes, J. (2013). Reliability in Classroom Assessment. I McMillan, I.J.H (Red.), *SAGE Handbook of research on classroom assessment*. SAGE Publication.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know. The Science and Design of Educational Assessment*. National Academy Press.

- Phelps, L. (2000). Cyrano's nose: Variations on the theme of response. *Assessing Writing*, 7(1), 91–110. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(00\)00018-0](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00018-0)
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Popham, W. J. (2006). *All About Accountability / Needed: A Dose of Assessment Literacy*. ASCD. <https://www.ascd.org/el/articles/needed-a-dose-of-assessment-literacy>
- Popham, W. J. (2009). Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4–11. <https://doi.org/10.1080/00405840802577536>
- Popham, W. J. (2011). Assessment Literacy Overlooked: A Teacher Educator's Confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.605048>
- Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1.utgave). Cappelen Damm AS.
- Sandvik, L. V & Buland, T. (2013). *FIVIS. Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen*.
- Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. I T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Red.), *International Handbook of Educational Evaluation* (s. 15–30). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0309-4_3
- Silvermann, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. SAGE Publication.
- Skar, G. B., Jølle, L & Aasen, A. J. (2020). Establishing Rating Scales to Assess Writing Proficiency Development in Young Learners. *Acta Didactica Norden*, 14 (1). <https://doi.org/10.5617/adno.7909>
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2.utgave). Gyldendal akademisk.

- Smith, K. (2016). Assessment for Learning: A Pedagogical Tool. I *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment: Two Volume Set* (Bd. 1–2, s. 740–755). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473921405>
- Stiggins, R. J. (1995). *Assessment literacy for the 21st century—ProQuest*. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/420d00f4b01136f8d23c90af1e8936fd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41842>
- Straub, R. (1997). Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91–119. <https://www.jstor.org/stable/40171265>
- Straub, R. (1999). Responding—Really responding—To other students' writing. I Bishop, W. *The Subject is Reading. Essays by Teachers and Students* (2.utgave, s. 136–146). Boynton/Cook Publishers.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7(1), 23–55. [https://doi.org/10.1016/S1075-2935\(00\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S1075-2935(00)00017-9)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utgave). Fagbokforlaget.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Timperley, H. (2011). *Realizing The Power Of Professional Learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher psychological Process*. Harvard University Press.

- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 379–394.
<https://doi.org/10.1080/02602930500353061>
- Whitney, A. & Friedrich, L. (2013). Orientations for the Teaching of Writing: A Legacy of the National Writing Project. *Teachers College Record*, 115(7), 1–37.
<https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=17043>
- Wiliam, D. (2016). The secret of effective feedback. *ascd*. April 2016
<https://www.ascd.org/el/articles/the-secret-of-effective-feedback>
- Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema lærere

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema elever

Vedlegg 3: Skriveoppgaven

Vedlegg 4: Vurderingskriterier

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Transkripsjonsnøkkel

Vedlegg 7: Utfyllende tabell tilbakemeldinger lærere

Vedlegg 8: Godkjenning NSD

Vil du delta i et forskningsprosjekt?

«Læreres vurdering av elevers skriftlige ferdigheter på ungdomstrinnet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrevet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se nærmere på læreres vurderinger av elevers skriftlige ferdigheter i norskfaget på ungdomstrinnet. Undervisvurdering er aktuelt i den nye læreplanen (LK20), og jeg ønsker i dette prosjektet å se på læreres praksiser og refleksjoner rundt dette temaet.. Dette er en masteroppgave, og **problemstillingen** som skal besvares er:

Hvordan kan skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster si noe om norsklæreres vurderingskompetanse knyttet til undervisvurdering?

Forskningsspørsmål:

S1:

Hvilke skriftlige tilbakemeldinger gir lærere på elevtekster i et prosessorientert skriveforløp i norskfaget?

S2:

Hva forteller norsklærere om sin vurderingspraksis på skriftlige tekster og hvordan opplever de skolens vurderingskultur?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å svare på problemstillingen ønsker jeg å samarbeide med tre lærere som underviser i norsk på ungdomstrinnet. Utvalget er tre lærere på 10.trinn, som arbeider prosessorientert med skriving i norskfaget. Dette er relevant for å undersøke læreres vurderingspraksiser underveis i et skriveforløp, og for å undersøke hva lærere selv forteller om egen vurderingspraksis.

Hva innebærer det for deg å delta?

For å samle inn empirisk materiale til denne studien, vil jeg benytte læreres skriftlige tilbakemeldinger på 1.utkast av skriftlige tekster i norsk i en prosessorientert skriveprosess. I dokumentanalysen vil tilbakemeldingene bli systematisert og kategorisert. I tillegg vil jeg foreta semistrukturerte, individuelle intervju av tre lærere og bruke lydopptaker og notater som skal lagres til oppgaven er ferdig. I intervjuet vil vi komme inn på hvordan lærerne selv opplever egen vurderingspraksis i forbindelse med skriving i norskfaget på 10.trinn og tanker rundt undervisvurdering i ny læreplan LK20.

I denne forskningen vil jeg mest sannsynlig bruke noe fra elevers tekster for å sette læreres skriftlige kommentarer i en kontekst. Det vil ikke under noen omstendigheter samles inn noen personopplysninger om elevene basert på tekstene, da disse må være anonymisert for meg før jeg får elevtekstene. Hverken skolens navn eller klassetilhørighet vil bli oppgitt i masteroppgaven. Kun elevtekster fra de som har sagt seg villig til å delta i studien vil bli brukt. Elevtekstene vil bli oppbevart på en passordbeskyttet harddisk under prosjektperioden, og vil bli slettet etter prosjektslutt 3.juni 2021. Elevene vil motta et eget informasjonsskriv om forskningsprosjektet, der de kan velge om de vil samtykke i å delta. Siden dette kan regnes som ikke-sensitive data, kan ungdom over 15 år samtykke selv.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

I dette forskningsprosjektet vil deltakernes opplysninger kun brukes til det oppgitte formålet i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som student og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene om deg
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, vil navn og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data.
- Opptak av intervju på lydopptaker vil bli oppbevart innelåst.

- Elevenes navn på de skriftlige tekstene som brukes for å analysere lærercommentarene, vil bli fjernet.

Deltakere i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes. Det er lærernes vurderingspraksis og vurderingskompetanse når det gjelder kommentarer i elevtekster som er aktuelle. I tillegg er tanker og holdninger rundt undervisningsvurdering i norskfagets fornyede læreplan aktuell i denne forskningen.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 3. juni 2022. Personopplysninger, lærercommentarer og lydopptak av intervju vil bli slettet/ makulert ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

Universitetet i Stavanger ved Anne Mangen (anne.mangen@uis.no)

Veileder: Stine Aarønes Angvik (stine.a.angvik@skrivesenteret.no)

Student: Carina Loe (loecarina@gmail.com)

Personvernombud ved Universitetet i Stavanger: personvernombud@uis.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Carina Loe og Stine A. Angvik

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Læreres vurdering av elevens skriftlige ferdigheter på ungdomstrinnet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i individuelt intervju med lydopptaker

å delta i dokumentanalyse av skriftlige tekster i norskfaget

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjonsskriv til elever om deltakelse i forskningsprosjektet

«Læreres vurdering av elevens skriftlige ferdigheter på ungdomstrinnet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

Jeg studerer master i lærerspesialist i norsk ved Universitetet i Stavanger og skal nå skrive en masteroppgave. Prosjektet går ut på å skrive om undervisvurdering og hvordan lærerne vurderer elevtekstene som skrives i norskfaget. Derfor har jeg behov for å innhente datamateriale som er basert på tilbakemeldinger fra lærer på elevtekster, og er avhengig av å samle inn elevproduserte tekster, samt å se på tilbakemeldingene læreren har gitt. Det er lærernes vurderingspraksis som er hovedfokus i forskningen, ikke elevens tekst. Tekstene vil kun blir brukt for å vise en sammenheng.

Det vil ikke under noen omstendigheter samles inn noen personopplysninger om elevene basert på tekstene, da disse vil være anonymisert for meg før jeg får elevtekstene. Verken skolens navn eller klassetilhørighet vil bli oppgitt i masteroppgaven. Kun elevtekster fra de som har sagt seg villig til å delta i studien vil bli brukt. Elevtekstene vil bli oppbevart på en passordbeskyttet harddisk under prosjektperioden, og vil bli slettet etter prosjektslutt 3.juni 2021

Deres norsklærer har sagt seg villig til å delta som informant i mitt prosjekt, i tillegg til å gi tilgang til elevtekster med lærerens tilbakemeldinger. Jeg trenger likevel en skriftlig tillatelse fra dere, og ber om at dere fyller ut svarslippen og leverer den tilbake til deres norsklærer.

Det er frivillig å delta i prosjektet

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dersom du velger å samtykke til å delta i studien, har du noen rettigheter:

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

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Carina Loe på e.mail loecarina@gmail.com eller mob: 47020287, eller min veileder Stine A. Angvik på e-mail stine.a.aakvik@ntnu.no.

Med vennlig hilsen

Carina Loe og Stine A. Angvik

Samtykkeerklæring

Vennligst kryss av lever til norsklærer

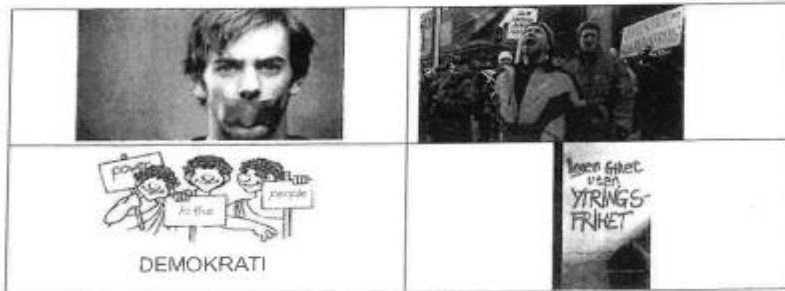
Jeg tillater at teksten min blir brukt i dette prosjektet

Jeg tillater IKKE at teksten min blir brukt i dette prosjektet

Navn:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Saktekst 10.trinn – høst 2021



Hva er ytringsfrihet? Ytringsfriheten er en av de viktigste rettighetene vi har som mennesker. Når du har ytringsfrihet har du rett til å motta informasjon, gi bort informasjon, kritisere det du ikke liker, og du har rett til å la din stemme bli hørt som for eksempel ved politiske valg i landet. I Norge er den i tillegg beskyttet av Grunnlovens §100 der ytringsfrihet regnes som en viktig del av et rettssamfunn og grunnleggende for demokratiet.

Skriv en debattartikkel hvor du først argumenterer for hvorfor det er viktig at mennesker som bor i et land har ytringsfrihet. Deretter argumenterer du rundt hvilke utfordringer ytringsfrihet kan føre med seg. Ta utgangspunkt i forberedelsesheftet, men du står selvsagt fritt til å bruke andre tekster/kilder i tillegg.

Bruk ulike måter å argumentere på for å overbevise og underbygge påstandene dine. For eksempel; Faktaargument, flertallsargument, ekspertargument og fornuftsargument (bruk eksempelteksten i sjangerboka di mtp oppbygging av teksten).

- Innledningen bør sammen med tittelen fortelle leseren hva debattartikkelen handler om.
- I hoveddelen utdyper og begrunner du meningen din. Argumentene dine må være holdbare, det vil si at det du skriver, er sant, sannsynlig eller rimelig. I tillegg må argumentene ha noe med saken å gjøre og de bør stå seg godt i forhold til motargumenter.

Vedlegg 4 – Vurderingskriterier

Innledning:	Lavt nivå	Middels nivå	Høyt nivå
<ul style="list-style-type: none"> • Presentere tema, skape interesse. 			
Hoveddel:			
<ul style="list-style-type: none"> • Bruker gode og holdbare argumenter som begrunnes. • Drøfter påstandene/temasetningene. • Bruk av minst 3 ulike argumentasjonstyper. 			
Avslutning:			
<ul style="list-style-type: none"> • Oppsummering av hovedpoengene – konkludere. 			
Innhold:			
<ul style="list-style-type: none"> • God sammenheng i teksten • Oppbygning av teksten (avsnitt, innledning, hoveddel, avslutning). • Egne ord 			
Språk:			
<ul style="list-style-type: none"> • Tilpasset sjangeren (saklig). • Variert språk og setningsoppbygging. • Tegnssetting og rettskriving. 			
Kilder:			
<ul style="list-style-type: none"> • Flere og pålitelige kilder. • Kildehenvisning. 			
Formelle krav:			
<ul style="list-style-type: none"> • Skrift, linjeavstand, skriftstørrelse bunn/topptekst, navn/fag. 	Ja	Nei	
Karakter:			

INTERVJUGUIDE

INTRO:

Fortelle litt overordnet hva jeg skal spørre om

Hvis du ønsker å vise til eksempler når du svarer må du gjerne bruke elevtekstene fra din klasse

- Intervjuet er anonymt. Det betyr at navnet ditt og annen personlig informasjon ikke blir med i oppgaven når den skrives.
- Intervjuet varer i ca 1 time. Trenger du pause underveis, er det bare å gi beskjed
- Det blir gjort lydopptak av intervjuet. Dette blir lagret et trygt sted og slettet når oppgaven er ferdig.

DEL 1: BAKGRUNNSINFORMASJON

- Hvilken utdanning har du?
- Har du videreutdanning?
- Hvor lenge har du vært norsklærer?
- Hva gjør norskfaget til et interessant fag for deg å undervise i?
- Er det noe spesielt du tenker på når du planlegger norskundervisningen?

DEL 2: HOVEDDEL

VURDERING, VURDERING FOR LÆRING OG UNDERVEISVURDERING

- Hva legger du i begrepet vurdering?
- Hva legger du i begrepet vurdering for læring?
- Hva legger du i begrepet undervisvurdering?
- Hva legger du i begrepet sluttvurdering?

SKRIVEOPPGAVEN OG VURDERINGSKRITERIER

- Kan du kort beskrive hvordan du vanligvis går fram når du skal planlegge og gjennomføre en skriveoppgave?
- Fikk elevene noen skriveramme i forkant av denne skriveoppgaven?
- Fikk elevene modelltekster i forkant av denne skriveoppgaven?
- Hvilke kriterier hadde du for den skriveoppgaven som du gav til elevene?
- Var kriteriene utarbeidet på forhånd?
- Var elevene med på å utarbeide kriteriene? Hvordan?
- Opplever du at elevene fikk tydelig beskjed om hva de skulle gjøre (god informasjon om skriveoppgavens formål, kriterier og mottaker)?

GENERELT OM SKRIVEOPPLÆRING

- Hva tenker du er skriving i norskfaget?
- Hva tenker du er god skriveopplæring i norsk?
- Kan du fortelle litt nærmere om hvordan du jobber med skriving på ditt trinn?
- Opplever du noen utfordringer i skriveopplæringen i norskfaget? Hvis ja, hvilke utfordringer er dette?

PROSESSORIENTERT SKRIVEPEDAGOGIKK

- Hva legger du i begrepet Proessorientert skrivepedagogikk?
- Hvilke erfaringer har du med denne pedagogikken?
- Er det utfordringer tilknyttet gjennomføring av POS i norsk?
 - Hvis ja, hvilke?
- Bruker du proessorientert skrivepedagogikk i all skriving i norsk?
 - Kan du fortelle litt mer om det ?

SKOLENS VURDERINGSKULTUR

- Kan du fortelle noe om hvordan vurderingspraksisen var på skolen før “Vurdering for læring” ble et satsingsområde?
- Ser du noe endring i vurderingspraksisen etter at vurdering for læring ble implementert?
 - Positive virkninger?
 - Har du lagt merke til noen utfordringer, hvis ja -hvilke?
- Har du et inntrykk av at dere lærere har en felles forståelse når det kommer til vurderingskulturen på skolen din?
 - Hvis ja, hvilke?
- Har du inntrykk av at dere lærere praktiserer samme vurderingskultur på skolen?
 - I så måte, hvilke(n)?
- Hva mener du er viktig kunnskap for at du som lærer skal være vurderingskompetent? (læreplaninnholdet som undervises i på skolen, kunnskap om karakterer, kunnskap om tilbakemeldinger, kunnskap om vurderingstolkning og kommunikasjon, kunnskap om elevengasjement i vurdering, kunnskap om vurderingsetikk ?)
- Hva tenker du er viktige faktorer som er med på å bestemme hvordan du som lærer vurderer elevenes prestasjoner?

RESPONS MÅ GIS UNDERVEIS I SKRIVEPROSESSEN

- Hvordan legger du til rette for underveisvurdering i din undervisning?
- På hvilken måte synes du underveisvurdering er nyttig?
- Hva legger du i begrepet tilbakemelding (respons)?
- Hva mener du er god tilbakemelding når elevene skriver tekst i norskfaget?
- Hva uttrykker elevene om det å få tilbakemelding underveis i skriveprosessen?

RESPONS MÅ VÆRE SELEKTIV

- Når du skal gi elevene tilbakemelding; varierer du tilbakemeldinger til elevene? Hvordan?
- Har du noen tanker om tilbakemeldingene bør tilpasses til den enkelte elevs skrivenivå?
- Hvilke elever tror du har størst utbytte av tilbakemeldingene dine?
- Tenker du ut på forhånd hvordan du vil gi tilbakemelding på elevenes tekster?
 - Lager du deg en plan på forhånd om hvordan du skal gjøre det?
- Hva vektlegger du når du skal gi tilbakemelding til elevene på tekstene de skriver? (innledning, skrivefeil, måloppnåelse av skriveoppgaven, tegnsetting, skriveprosess, skrivestrategi etc)

RESPONS MÅ VÆRE EN DIALOG MELLOM SKRIVER OG RESPONSGIVER

- Tenker du på forhånd av skriveprosjektet hvordan du skal kommunisere tilbakemeldingene til elevene?
- Bør det gis annerledes tilbakemelding enn skriftlige?
- Hva tenker du er fordelen med skriftlige tilbakemeldinger i teksten?
- Hva er fordelen med muntlige tilbakemeldinger i teksten?
- Følger du opp skriftlige tilbakemeldinger med muntlige tilbakemeldinger?

RESPONSEN MÅ MOTIVERE FOR REVIDERING AV ELEVTEKSTEN

- Holdningsskapende arbeid: Elevenes holdning til å revidere tekst, ikke oppfatte dette som en straff. Hvordan jobber du med holdningsskapende arbeid under revidering av tekst? Hva gjør du for at elevene skal bruke tilbakemeldingene?
- Hvilke tilbakemeldinger er det du opplever elevene synes er mest nyttige?
- Hvilke tilbakemeldinger opplever du at elevene synes er mest motiverende?
- Opplever du at elevene tar til seg de skriftlige tilbakemeldingene?
- Hva tenker du om å jobbe videre med elevtekstene etter at elevene har fått den tilbake med tilbakemelding?
- Hva synes du kjennetegner elever som ikke er motiverte for å revidere teksten sin?
- Kan du reflektere over hvorfor det kan være vanskelig å gi gode tilbakemeldinger?

- Legger du til rette for videre arbeid med tilbakemeldingene som du gir til elevene?
 - Hvor ofte gjør du det?
 - På hvilken måte legger du til rette for videre arbeid med tilbakemeldingene (skolen, hjemme)

RESPONS MÅ VÆRE FORSTÅELIG OG LÆRINGSFREMME

- Har du en mening om hvorfor elevene skal få tilbakemeldinger?
- Hva vil du si er en god tilbakemelding?
- Hvilke tilbakemeldinger opplever du at elevene bruker?
- Hvilke tilbakemeldinger på elevtekster mener du har størst læringsfremmende effekter?
- Har du kjennskap til noe forskning rundt tilbakemelding?
- Varierer du vurderingspraksisen din? Hvordan?
 - Har du erfaringer med andre vurderingsmåter som du mener er godt egnet for å øke elevenes skrivekompetanse?
- Har du noen mening om hva som er din jobb som lærer når du skal skrive en tilbakemelding til eleven?
- Har du noen strategier du bruker når du gir tilbakemeldinger til elevene dine?
 - Hvis ja, kan du fortelle noe mer om disse?
 - Er du konsekvent når du f.eks velger å bruke ros, peker på noe i teksten som kan forbedres, eller stiller veiledende spørsmål til eleven?
- Opplever du at elevene ikke forstår tilbakemeldingene dine? Hva er oftest årsaken?
- Har du noen tanker om hvordan tilbakemeldingene du gav var med på å utvikle elevenes skrivekompetanse?
- Merker du forskjell på elevenes innsats i skrivearbeid i forhold til karakterer?
 - Gir du karakter på alt av arbeid som leveres inn i norsk?
 - Med tanke på å gi karakterer/ ikke gi karakterer på slutten av arbeidet. Merker du noe forskjell i innsatsen til eleven etter han/hun har fått tilbakemelding underveis i skrivearbeidet?

Ny læreplan LK20

- Hva mener du er den største forskjellen i norskfaget i ny og gammel læreplan?
- Kan du si noe om hvordan vurdering og vurdering for læring er omtalt i LK20?
- I ny læreplan har hvert fag fått et eget kapittel om «undervisvurdering». Hvilke tanker har du om at dette temaet har fått større plass i læreplanen?
- Har endringen i læreplanen påvirket hvordan du tenker i forhold til vurdering og undervisvurdering?
- I ny læreplan står det at “Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig og i skriftlig hovedmål og sidemål”. Hvilke tanker har du om dette i egen undervisning?
- Synes du noe er spesielt utfordrende med den nye læreplanen?

DEL 3: AVSLUTNING

- Med tanke på alt vi har pratet om til nå, er det noe du ønsker å legge til?
- Var det noen spørsmål du synes var vanskelig å svare på i intervjuet? Hvis ja – hvilke?

Takk for at du tok deg tid til dette intervjuet!

Transkripsjonsnøkkel

- Lærerne blir omtalt som lærer 1, lærer 2 og lærer 3
- Replikkene blir markert med «Lærer 1», «Lærer 2» og «Lærer 3» og «Jeg»
- Transkripsjon på bokmål
- Ved gjengivelse av sitat i forbindelse med presentasjon av funn, er disse gjengitt i bokmålsform
- Pauser og annen relevant informasjon om kroppsspråk, handlinger og lyder ble skrevet i parentes. Se eksempler nedenfor
- Bekreftende lyder som «hmmm», «eh» og «mhm» ble stort sett utelatt, men inkludert der det er av stor betydning for kommunikasjonen i fortolkningsprosessen av lydopptakene

Utdrag fra transkripsjon:

Jeg: Synes du noe er spesielt utfordrende med den nye læreplanen?

Lærer 3: Eh.....(nøler). Jeg tenker jo at det kanskje er litt vanskelig for at målene er så åpne. Man kan jo sjekke av et læringsmål ved å gjøre en ting, og at elevene på den måten ikke kommer igjennom det samme. At elevene har gjort det på forskjellig måte, det kan jo både være positivt og negativt.

Jeg: Å være en vurderer er en rolle som en lærer går inn i i bestemte situasjoner. Du er jo ikke i den rollen hele tiden. Hva tenker du rundt din rolle i dette? Hvordan er din selvoppfatning når du jobber med vurdering?

Lærer 2: Noen ganger synes jeg (pause) det er veldig hvordan det varierer etter hvilken type oppgaver jeg vurderer og noen ganger synes jeg det kan være vanskeligere å vurdere enn andre ganger. Det er ikke utfordrende å gi en tilbakemelding, men det å gi en god tilbakemelding kan være utfordrende. Det kan være vanskelig. Jeg føler (pause) jeg bruker lang tid på tilbakemeldingene, de skal jo ha en hensikt ellers kunne jeg spart meg dette arbeidet. Begynner jo etter hvert å får en viss erfaring, samtidig ser jeg nå et det er mye strengere krav til det med kilder og kildebruk, at eleven må ha mer kompetanse for å kunne anvende dette. Det handler også om elevenes lesekompetanse slik at de får innhentet denne kompetansen. Jeg tenker at vi ikke kan skrive «Dette var bra» Fortsett sånn», da viser vi jo ikke noen vei videre.

LÆRER 1

Tabell 1. Tilbakemeldinger på elevtekster Lærer 1 – Fokusområde

FOKUS													
Tekst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sum
Global	4	7	3	6	3	1	1	4	6	5	5	5	50
Lokalt	6	6	7	4	6	4	0	3	2	1	26	3	67
Sum	10	13	10	10	9	5	1	7	8	6	31	8	117

Tabell 2: Tilbakemeldinger på elevtekster Lærer 1 – Spesifisering

SPESIFISERING													
Tekst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sum
Vag	2	2	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	8
Middels	1	1	1	6	0	0	0	3	2	1	1	4	20
Spesifikk	7	10	8	4	8	5	1	3	5	4	30	4	89
Antall	10	13	10	10	9	5	1	7	8	6	31	8	117

Tabell 3: Tilbakemeldinger på elevtekster Lærer 1 – Form

FORM													
Tekst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sum
Ros	2	2	1	2	3	1	1	2	4	2	2	1	23
Råd	4	2	2	6	1	0	0	2	0	1	3	4	25
Spørsmål	2	5	0	2	0	1	0	1	1	2	1	1	16
Direktiver	4	6	8	3	7	4	1	3	3	1	26	3	69
Kritisk kommentar	1	2	2	0	0	0	0	1	1	0	0	1	8
Instruksjon	2	1	1	5	3	1	1	2	4	4	2	1	27

Lærer 2

Tabell 1. Tilbakemeldinger på elevtekster Lærer 2 – Fokusområde

FOKUS													
Tekst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sum
Global	14	11	12	15	16	12	16	8	12	19	15	10	160
Lokalt	9	10	2	1	16	12	9	8	43	3	38	5	156
Sum	23	21	14	16	32	24	25	16	55	22	53	15	316

Tabell 2: Tilbakemeldinger på elevtekster Lærer 2 – Spesifisering

SPESIFISERING													
Tekst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sum
Vag	1	1	0	0	1	3	2	0	0	0	3	0	11
Middels	1	2	3	1	8	5	5	1	6	5	4	5	46
Spesifikk	21	18	11	15	23	16	18	15	49	17	46	10	259
Antall	23	21	14	16	32	24	25	16	55	22	53	15	316

Tabell 3: Tilbakemeldinger på elevtekster Lærer 2 – Forma

Tekst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sum
Ros	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	17
Råd	3	4	3	2	6	2	8	4	2	4	6	2	46
Spørsmål	5	3	8	9	12	9	6	6	4	13	6	6	87
Direktiver	13	13	4	5	16	12	11	7	46	7	37	6	177
Kritisk kommentar	0	0	0	1	2	2	0	0	1	0	3	0	9
Instruksjon	4	3	3	3	2	2	3	1	3	1	2	2	29

Lærer 3

Tabell 1. Tilbakemeldinger på elevtekster Lærer 3 – Fokusområde

FOKUS													
Tekst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sum
Global	8	5	3	4	7	7	6	4	5	5	4	10	68
Lokalt	10	6	0	8	31	14	11	4	2	10	12	16	124
Sum	18	11	3	12	38	21	17	8	7	15	16	26	192

Tabell 2: Tilbakemeldinger på elevtekster Lærer 3 – Spesifisering

SPESIFISERING													
Tekst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sum
Vag	0	0	1	0	3	0	0	0	0	1	0	3	8
Middels	3	3	0	3	4	5	5	2	2	2	1	4	34
Spesifikk	15	8	2	9	31	16	12	6	5	12	15	19	150
Antall	18	11	3	12	38	21	17	8	7	15	16	26	192

Tabell 3: Tilbakemeldinger på elevtekster Lærer 3 – Form

Tekst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Sum
Ros	1	2	2	1	2	0	1	1	1	0	1	3	15
Råd	2	3	1	1	0	2	3	3	2	4	1	2	24
Spørsmål	2	1	1	1	4	3	1	0	1	0	3	5	22
Direktiver	11	7	0	10	31	16	11	4	2	9	12	16	129
Kritisk kommentar	3	1	0	1	4	1	2	0	0	1	0	2	15
Instruksjon	3	1	1	1	1	1	2	1	4	2	2	1	19

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

«Læreres vurdering av elevers skriftlige ferdigheter på ungdomstrinnet»

Referansenummer

223749

Registrert

22.09.2021 av Carina Loe - c.loe@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Mangen, anne.mangen@uis.no, tlf: 51831000

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Carina Loe, loecarina@gmail.com, tlf: 47020287

Prosjektperiode

07.09.2021 - 03.06.2022

Status

21.10.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 21.10.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er

at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold
Lykke til med prosjektet!