



Masteroppgåve i undervisning og læring

Lærarar sin bruk av tilbakemeldingar i norskfaget – korleis fremjar dei elevar sin skrivekompetanse?

45 studiepoeng

Magnhild Oline Taraldset
April 2017

Abstract

The topic of this master thesis is teachers' use of written feedback in the subject *Norwegian*, and how they are increasing pupils' writing skills. This thesis interests in how teachers use assessment in their teaching and how they provide written feedback on their pupils' written texts. The research question for the thesis is: How does a selection of teachers use written feedback, and how are they helping pupils to increase their written competence in 6th and 7th grade?

Feedback and the use formative assessment has shown to have great effect on learning. Teachers should aim to increase their pupils' competence, which requires that the teachers have knowledge and expertise in giving feedback. The study TALIS by OECD has shown that the Norwegian school has a weakly developed follow-up culture, and that feedback and evaluation often is lacking (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 9 s.13). This in one of the reasons I wish to study teachers' practice in feedback. The aim of this thesis is to draw more focus on teachers' feedback and pupils' writing.

This study is based on a qualitative approach. In this study, four teachers are interviewed about their assessment practice and student texts, along with the teachers' comments, are collected from three of the teachers.

Results show that the findings in the study TALIS also is consistent for the teachers in my study. The teachers in my study are saying that they are aiming to give good and guiding feedback to their pupils. However, my study shows that the quality of the feedback that is given varies between the teachers. Some feedback promotes learning, while other feedback is not at all helping pupils to become better writers. The teachers also implies that they customize feedback to each pupil, but my results shows that only one of the teachers adapts feedback, that one teacher does not, and that one of the teachers is giving less beneficial feedback on texts with low goal achievements. In their feedback, teachers focus mostly on orthography, and then text structure and content. Language use, communication and punctuation are less commented on.

Findings indicate that the teachers believe they are aiming to help increase their pupils' writing skills, but they do not consciously work with this in their feedback practice.

Samandrag

Temaet for denne oppgåva er lærarar sin bruk av skriftlege tilbakemeldingar i norskfaget og om dei har mål om å auke elevar sin skrivekompetanse. Interessa er lagt til ulike faktorar innanfor tilbakemeldingspraksis og korleis lærarar gir skriftlege tilbakemeldingar på elevtekstar. Problemstillinga for studien er: Korleis nyttar eit utval lærarar skriftlege tilbakemeldingar, og på kva måte hjelper dei elevar på 6. og 7. trinn til å auke skrivekompetansen sin?

Tilbakemeldingar og bruk av undervegsvurdering i skulen har vist seg å ha stor effekt på læring. Lærarar bør ha som mål å auke kompetansen til elevane noko som krev at lærarane har kunnskap om og kompetanse i tilbakemeldingsgiving. OECD- studien TALIS syner at den norske skulen har ein svakt utvikla oppfølgingskultur og at tilbakemelding og evaluering ofte manglar (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 9 s.13). Dette er ein av grunnane til at eg ynskjer å sjå på lærarar sin tilbakemeldingspraksis. Målet med denne oppgåva er å rette merksemd mot lærarar sin tilbakemeldingspraksis og elevar si skriveopplæring.

Denne studien er basert på ein kvalitativ tilnæringsmetode. Fire lærarar er intervjuet om vurderingspraksisen sin, og det er samla inn elevtekstar med tilhøyrande skriftlege tilbakemeldingar frå tre av informantane.

Resultat i mi undersøking kring lærarane sin tilbakemeldingspraksis stemmer også med funn frå studien TALIS. Lærarane seier dei er opptatte av å gi innhaldsrike og rettleiande tilbakemeldingar, men kvaliteten på tilbakemeldingane i denne studien syner at nokre tilbakemeldingar er læringsfremjande, medan andre ikkje er hjelpande for elevane si utvikling av skriving. Lærarane meiner dei tilpassar tilbakemeldingane etter elevnivå, men resultatene syner at ein lærar tilpassar, ein tilpassar ikkje, og ein gir mindre innhaldsrike tilbakemeldingar på tekstar som blir vurdert til å ligge på låg måloppnåing. Lærarane legg mest vekt på rettskriving i tilbakemeldingane dei gir, men tekstoppbygging og innhald blir kommentert i stor grad. Språkbruk, kommunikasjon og teiknsetjing blir kommentert i mindre grad.

Resultatene i studien syner at lærarane i undersøkinga meiner at dei har eit mål om å hjelpe elevane til å auke skrivekompetansen sin, men at dei ikkje medvitne arbeider med dette i tilbakemeldingspraksisen sin.

Forord

Gjennom grunnskulelærerutdanninga lærte eg mykje om lese- og skriveopplæring i skulen. Eg fekk inntrykk av at det finst mykje god forskning innan lesing, medan skrivinga blei sett litt i skuggen av leseforskinga. Dette gjorde meg interessert i å studere korleis skriveopplæringa føregår i skulen og korleis lærarar arbeider med å gi tilbakemeldingar innan skriving. I gjennom forskingsprosessen har eg merka meg at skriving slettes ikkje blir prioritert i mindre grad enn lesing, men heller det motsette; skriving har fått stor merksemd innan forskning dei siste åra. Det har vore veldig spennande å sjå korleis fremjing av skrivekompetanse går føre seg i skulen. Prosessen med å skrive denne oppgåva har vore svært lærerik, og eg er takksam for all den kunnskapen dette arbeidet har gitt meg som eg tar med meg vidare min i eigen praksis.

Først vil eg takke dei hjelpsame informantane som stilte opp til intervju og gav meg det datamaterialet eg trengte for å skrive denne oppgåva. Utan dei hadde ikkje oppgåva sett dagens lys. Tusen takk!

Eg vil også rette ein stor takk til rettleiaren min, Marit Wadsten, som gjennom heile arbeidet har gitt meg gode, konstruktive tilbakemeldingar og inspirasjon. Tusen takk for tolmoda di, for at du svarar raskt på mail og for at du har rettleia meg inn i gode refleksjonar i samanheng med oppgåva.

Til slutt vil eg takke Eline Kristin Remme for hjelp med korrekturlesing, Tor Arne Haugen for hjelp med utforming av forskingsspørsmåla, Hjalmar Eiksund for gode råd i analyseprosessen, og sambuaren min for god støtte gjennom heile dette arbeidet. No er eg ferdig å skrive.

Innhold

Abstract	ii
Samandrag.....	iii
Forord.....	iv
Figurliste	vii
1.0 Innleiing	1
1.1 Tema og bakgrunn.....	1
1.2 Val av problemstilling	2
1.3 Oppbygging av oppgåva	3
2.0 Kunnskapsgrunnlag og omgrepsavklaring.....	4
2.1 Skrivning. Definisjonar og teoriar	4
2.1.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK13) om skrivning	6
2.1.2 Proessorientert skrivning.....	7
2.2 Vurdering – definisjonar og teoriar	8
2.2.1 Vurdering som omgrep.....	9
2.2.2 Vurdering for læring	9
2.2.3 Tilbakemelding	11
2.2.4 Fem tesar om respons på elevtekstar	12
2.2.5 Kameratvurdering.....	14
2.3 Tilpassa opplæring.....	14
2.3.1 Den proksimale utviklingssona.....	15
2.3.2 Scaffolding	15
2.4 Motivasjon for læring	16
2.4.1 Indre og ytre motivasjon	16
2.4.2 Bandura sine forventningar om meistring	17
2.5 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK13) om vurdering	18
2.6 Forsking på feltet.....	18
2.6.1 SKRIV- prosjektet	18
2.6.2 Normprosjektet	20
2.6.3 Skrivetrappa	23
2.7 Oppsummering.....	23
3.0 Metode	25
3.1 Val av forskingsmetode	25
3.1.1 Det kvalitative forskingsintervjuet	26
3.1.2 Intervju som metode	27

3.1.3 Dokumentanalyse som forskingsmetode.....	28
3.2 Planlegging og gjennomføring av forskingsprosessen	29
3.2.1 Utval	29
3.2.2 Gjennomføring av intervju	30
3.2.3 Transkribering.....	31
3.2.4 Innsamling av elevtekstar med tilbakemeldingar	32
3.2.5 Analyse	32
3.2.6 Forskaren si førforståing	33
3.3 Informantane.....	34
3.3.1 Informasjon om informantane	34
3.4 Kvalitetssikring av forskingsprosessen	35
3.4.1 Reliabilitet.....	36
3.4.2 Validitet	37
3.5 Etske problemstillingar	39
3.6 Oppsummering.....	40
4.0 Presentasjon og analyse av funn	41
4.1 Forståing av omgrepa vurdering, undervegsvurdering og POS.....	41
4.1.1 Laura si forståing av vurdering og undervegsvurdering	41
4.1.2 Else si forståing av vurdering og undervegsvurdering	42
4.1.3 Karin si forståing av vurdering og undervegsvurdering	43
4.1.4 Alf si forståing av vurdering og undervegsvurdering	44
4.1.5 Proessorientert skiving.....	45
4.1.6 Kva er gode tilbakemeldingar?.....	45
4.2 Lærarane sine måtar å gi tilbakemeldingar på.....	48
4.2.1 Else sine tilbakemeldingar på elevtekstane	49
4.2.2 Laura sine tilbakemeldingar på elevtekstane	50
4.2.3 Karin sine tilbakemeldingar på elevtekstane	51
4.2.4 Alf sine manglande tilbakemeldingar på elevarbeid	52
4.3 Vurdering som ein del av tilpassa opplæring	52
4.3.1 Karin si tilpassing av tilbakemeldingar	53
4.3.2 Else si tilpassing av tilbakemeldingar	54
4.3.3 Laura si tilpassing av tilbakemeldingar.....	55
4.3.4 Alf si tilpassing av tilbakemeldingar	56
4.4 Vekt på ulike aspekt ved elevtekstane	57
4.4.1 Else si vektlegging i tilbakemeldingane sine.....	57
4.4.2 Karin si vektlegging i tilbakemeldingane sine.....	59

4.4.3	Laura si vektlegging i tilbakemeldingane sine	61
4.4.4	Alf sitt fokus i tilbakemeldingane sine.....	63
4.5	Oppsummering.....	64
5.0	Drøfting.....	66
5.1	Forståing av omgrep og prosessorientert skrivning	66
5.1.1	Vurdering og undervegsvurdering som det same	66
5.1.2	Lite vektlegging av føremålet med skrivinga.....	67
5.1.3	Sjeldan tilrettelegging av prosessorientert skrivning	68
5.2	Gode tilbakemeldingar	69
5.2.1	Nyttige tilbakemeldingar	69
5.2.2	Munnlege tilbakemeldingar	71
5.2.3	Klassestorleik med innverknad på vurderingskvaliteten.....	72
5.3	Tilbakemeldingar på elevtekstar	72
5.3.1	Else med strukturerte og noko utfyllande tilbakemeldingar på elevarbeid.....	73
5.3.2	Laura med rosande kommentarar på elevarbeid.....	74
5.3.3	Karin sine ustrukturerte og lite læringsfremjande tilbakemeldingar på elevarbeid	75
5.4	Tilbakemelding med vekt på ulike aspekt ved elevtekstane	76
5.4.1	Else legg mest vekt på innhald, tekstoppbygging og rettskriving	76
5.4.2	Karin legg mest vekt på rettskriving, tekstoppbygging og språkbruk	79
5.4.3	Laura legg mest vekt på innhald og rettskriving	80
5.5	Vurdering som ein del av tilpassa opplæring	83
5.6	Oppsummering.....	86
6.0	Avslutning.....	88
7.0	Referansar	91
	Vedlegg.....	95

Figurliste

Figur 1:	Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2017a)	5
Figur 2:	Skrivetrekant (Skrivesenteret, 2017b)	19
Figur 3:	Skrivetrappa (Mossige, 2011).....	23

1.0 Innleiing

1.1 Tema og bakgrunn

Tittelen for denne oppgåva er *Lærarar sin bruk av skriftlege tilbakemeldingar i norskfaget – korleis fremjar dei elevar sin skrivekompetanse?* I oppgåva presenterer eg korleis fire norsklærarar gir tilbakemelding på elevtekstar, og korleis og i kva grad dei nyttar undervegsvurdering og tilbakemeldingar som ein reiskap for å hjelpe elevar til å bli betre skrivarar. Oppgåva er dermed knytt til lærarar sin tilbakemeldingspraksis innanfor skriveopplæringa.

Forsking syner at tilbakemeldingar og bruk av undervegsvurdering har stor effekt på læring (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Vi veit også at vurdering for læring er ein av dei mest effektive reiskapane vi har for å hjelpe elevar til å auke utbyttet av undervisninga og utvikle kompetansen sin (Utdanningsdirektoratet, 2016c; Gamlem, 2015; Hattie, 2009). Tilbakemeldingspraksisen til lærarar kan både ha positiv og negativ effekt, men dersom lærarar har kompetanse i å gi presise og konstruktive tilbakemeldingar, og kan nytte seg av vurdering som ein reiskap for læring, kan gevinsten vere stor (Slemmen, 2010, s. 27).

I denne oppgåva har eg valt å rette merksemda mi mot dei skriftlege tilbakemeldingane norsklærarar gir på elevar sine skrivne tekstar. Skrivning er ein viktig kommunikasjonsreiskap og uansett kva yrkje ein vel, vil det vere nødvendig å kunne formidle informasjon og eigne meiningar skriftleg i eit samfunn som blir meir og meir prega av skriftleg kommunikasjon (Håland, 2016, s. 11). Undervisninga på mellomtrinnet er i stor grad prega av munnlege tilbakemeldingar, medan skriftlege tilbakemeldingar førekjem på enklare tekstar og innleveringar. Med skriftlege tilbakemeldingar meiner eg dei tilbakemeldingane som lærarane har skrive, anten digitalt eller med handskrift på elevtekstane. Dette gjeld tilbakemeldingar som er gitt både undervegs i skriveproduksjonen og i etterkant av ferdigstilt produkt.

Eg ynskjer å forske på tilbakemeldingspraksis mellom anna fordi OECD sin internasjonale studie TALIS frå 2008 syner at den norske skulen har ein svakt utvikla oppfølgingskultur, og at tilbakemelding og evaluering frå lærarar ofte manglar (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 9 s.13). I Noreg har det også kome fleire nyare studiar innanfor skrivning og vurdering i skulen, mellom anna SKRIV-prosjektet, Normprosjektet og satsinga på Vurdering for læring,

som skal vere med å auke vurderingskvaliteten i skulen. Denne studien har som mål å rette merksemd mot lærarar sin bruk av læringsfremjande tilbakemelding.

Før denne undersøkinga tok til, hadde eg ein hypotese om at lærarane gav hyppige munnlege tilbakemeldingar, men at dei skriftlege tilbakemeldingane var prega av lite innhaldsrike, grunnleggjande og læringsfremjande informasjon, som til dømes «Bra!», «Flott!» eller «Du er flink!». Eg trudde at lærarane var for lite medvitne når dei gav elevane skriftleg respons, og at dei var mest opptatte av å vise elevane at det dei hadde gjort var blitt kontrollert. Eg hadde også ei hypotese om at lærarane var mest opptatte av å rette skrivefeil i elevtekstane, men at dei likevel rettleia og gav tilbakemelding til elevane på setning- og tekstnivå ved hjelp av prosessorientert skriving.

1.2 Val av problemstilling

Vi ser at lærarar har stort press på seg når det gjeld undervegsvurdering og å gi tilbakemeldingar med meiningsfull informasjon. Ikkje berre skal dei vurdere elevar undervegs i skriveprosessen, men dei skal også gi nyttige tilbakemeldingar som er tilpassa kvar einskild elev sitt skrivenivå. Eg ynskjer å få meir kunnskap om korleis lærarar arbeider med skriftlege tilbakemeldingar i skulen, og har derfor formulert følgjande problemstilling:

Korleis nyttar eit utval lærarar skriftlege tilbakemeldingar, og på kva måte hjelper dei elevar på 6. og 7. trinn til å auke skrivekompetansen sin?

Eg vil sjå på kva for tilbakemeldingar lærarane gir til elevane, kva delar av elevtekstane som blir kommenterte, og korleis lærarane tilpassar tilbakemeldingane etter elevnivå og i kva grad kommentarande er læringsfremjande. Eg har derfor formulert desse fire forskingsspørsmåla:

- Kva meiner lærarane er gode tilbakemeldingar?
- Kva for skriftlege tilbakemeldingar gir lærarane på elevtekstane?
- Korleis tilpassar lærarane tilbakemeldingane etter elevnivå?
- Kva for aspekt ved elevtekstane blir kommentert?

For å finne svar på problemstillinga mi nyttar eg ein kvalitativ forskingsstrategi med intervjuundersøking og dokumentanalyse som forskingsmetode. I kvalitativ forskning er målet å få tilgang til korleis informantene opplever og oppfattar verda og situasjonar som oppstår

(Kvale & Brinkmann, 2012, s. 49). Datamaterialet mitt består av intervju av fire lærarar og dokumentanalyse av tre av dei fire lærarane sine tilbakemeldingar på elevtekstar. Eg har valt å ikkje nytte meg av elevintervju fordi eg i denne undersøkinga er opptatt av lærarar sine refleksjonar og erfaringar rundt temaet, og ikkje elevar sine opplevingar av tilbakemeldingar. Intervju som forskingsmetode kan gi tilgang til intervjupersonene sine opplevingar, tankar og refleksjonar rundt eigen praksis, noko som kan vere vanskeleg å få tilgang til ved hjelp av andre datainnsamlingsmetodar (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 49). Dokumentanalyse gir moglegheit til å studere faglitteratur innanfor eit bestemt tema (Thagaard, 2013, s. 59).

1.3 Oppbygging av oppgåva

I kapittel 2.0 presenterer eg kunnskapsgrunnlaget og omgrepsforklaringar for oppgåva. Her tar eg føre meg forskning innanfor skriving og vurdering, der tilbakemeldingar og responsgiving vil bli omtalt. Vidare ser eg på tilpassing av opplæring, motivasjon for læring, og presentasjon av større forskingsprosjekt på feltet. I kapittel 3.0 vil eg greie ut om metodiske og etiske vurderingar med vekt på ei hermeneutisk tilnærming. Kapittel 4.0 inneheld presentasjon og analyse av dei funna eg har gjort gjennom intervjuundersøkinga og dokumentanalysane. I kapittel 5.0 drøftar eg hovudfunna i analyseresultata mine opp mot kunnskapsgrunnlaget i kapittel to. Lærarane sine tankar om tilbakemeldingar og faktisk tilbakemeldingspraksis står sentralt her. Eg vil også drøfte korleis lærarane seier at dei gir tilbakemeldingar opp mot det denne undersøkinga har synt dei faktisk gjer. Til sist inneheld kapittel 6.0 ei avslutning med oppsummering av korleis og i kva grad lærarane nyttar skriftlege tilbakemeldingar for å auke elevar sin skrivekompetanse.

2.0 Kunnskapsgrunnlag og omgrepsavklaring

I dette kapitlet vil eg gjere greie for det teoretiske grunnlaget for undersøkinga mi. Eg vil først ta føre meg skrivning og definisjonar av omgrepet, kva som står i Kunnskapsløftet om skrivning, samt prosessorientert skrivning. Deretter vil eg gjere greie for vurdering som omgrep, vurdering for læring og tilbakemelding. Vidare vil kapitlet handle om tilpassa opplæring og motivasjonsteoriar, før eg kort ser på kva Kunnskapsløftet seier om vurdering i skulesamanheng. Til slutt vil eg ta føre meg tidlegare forskingsprosjekt innanfor skrivning og undervegsvurdering. På grunn av omfanget til denne oppgåva er ei avgrensing nødvendig. Eg har valt å sjå bort frå lese- og skrivevanskar og lærarane sin bruk av modellering av elevtekstar. Sjølv om denne studien omhandlar skriftlege tilbakemeldingar, vil munnlege tilbakemeldingar bli nemnt då dei spelar ei betydeleg rolle i lærarar sin tilbakemeldingspraksis.

2.1 Skrivning. Definisjonar og teoriar

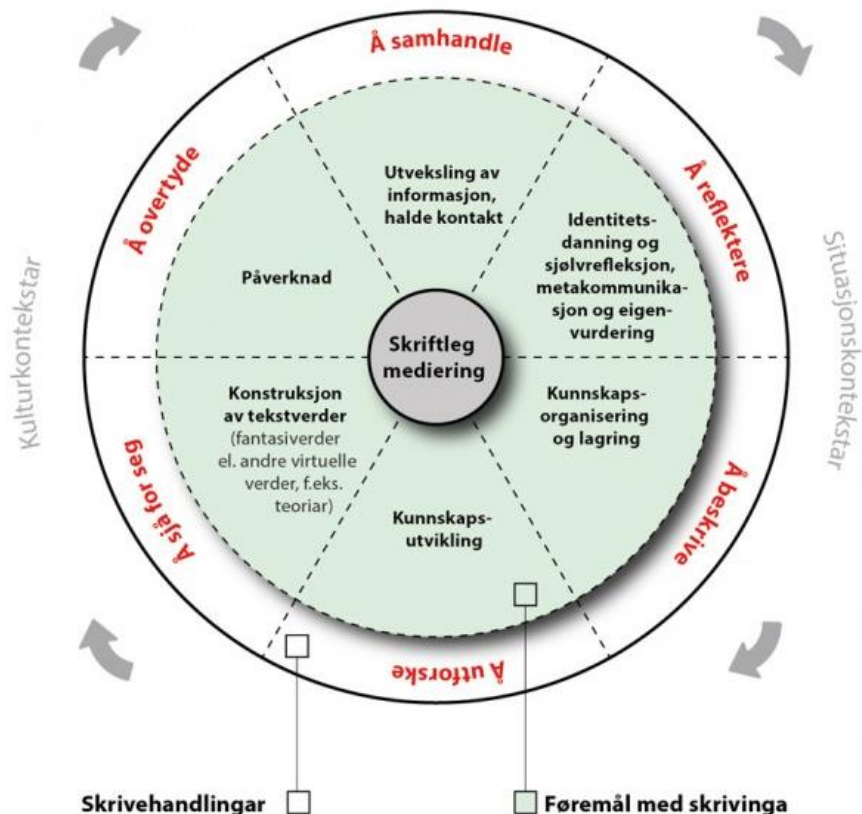
Skrivning handlar om å formidle informasjon gjennom produsert tekst. Hekneby (2011) omtalar skrivning som «(...) en mental prosess som blant annet fører til ny eller omformet kunnskap og til større innsikt hos den enkelte.» (s. 68). Skrivning er altså en prosess der ein kan lære. I artikkelen *En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?* definerer Evensen (2010) omgrepet skrivekompetanse som «(...) en elevs dyktighet til å bruke disse bestanddelene [håndskrift, ortografi, tegnsetting, ordforråd, grammatikk og tekststruktur] som uttrykksverktøy på en kulturelt akseptabelt måte.» (s. 14). Denne definisjonen og ein modell for skriveopplæring, *Skrivehjulet*, blei til då ei gruppe forskarar vart sett saman for å skape ei felles forståing for kva skrivning som grunnleggjande ferdigheit skulle innebere.

Bakgrunnen var med utgangspunkt i DeSeCo sine *key competences*, og defineringa av omgrepet skulle leggje føringa for utforminga av skriveprøvene som skulle innførst i skulen i 2003/2004 (Smidt, 2010). Forsøket på å lage nasjonale skriveprøver blei avslutta då vurderingsarbeidet viste seg å vere av for dårleg kvalitet. Phd- avhandlinga til Lennart Jølle (2015) tar føre seg lærarar sin tekstvurderingspraksis og syner at lærarane sin vurderingspraksis i stor grad er sprikande, noko som også var grunnen til at gjennomføringa av skriveprøvene vart lagt på is.

For å definere omgrepet skriveferdigheit tok gruppa i SKRIV- prosjektet utgangspunkt i det

historiske opphavet til skriving og dei grunnleggjande eigenskapane ved skrift (Evensen, 2010, s. 14), og modellen Skrivehjulet blei utvikla. Modellen har dei seinare åra blitt vidareutvikla gjennom Skrivesenteret sitt arbeid med læringsstøttande prøver og i Normprosjektet (Skrivesenteret, 2017a).

Framheving av funksjonelle sider ved skriving



Figur 1: Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2017a)

Skrivehjulet skal kunne brukast som modell for skriving i alle fag. Den indre sirkelen inneheld funksjonar som skriving kan ha i vår kultur, medan den ytre ringen inneheld dei situasjonsbestemde handlingane og føremåla som svarar til funksjonane i den indre sirkelen (Smidt, 2011, s. 11). Smidt forklarar i *Ti teser om skriving i alle fag* (2011, s. 11) at poenget med hjulet er at den ytre ringen kan dreiest om den indre sirkelen, slik at til dømes «å reflektere» kan knytast til alle funksjonane i den indre sirkelen. Skrivehjulet er eit døme på at skriving er ei kompleks ferdigheit som inneber at fleire faktorar må vere til stades hjå skrivaren på same tid.

Randi Solheim har utarbeidd ein formel ho meiner er representativ for å definere skriving:

skriving = budskap x innkoding x motivasjon (2011, s. 43). Formelen kan knytast opp mot det Hekneby (2011) og Evensen (2010) skriv om at skrivaren må kunne uttrykkje ein budskap, kunne å skrive samstundes som skrivaren må ha motivasjon for å produsere tekst. Skrivaren må altså vite føremålet med skrivinga, ha aktuelle mottakarar og oppleve skrivinga som relevant for å oppdage verdien av å skrive (Solheim, 2011, s. 43). Noko av det som er utfordrande med skriving er at skrivaren heile tida må ha mottakaren i tankane når han produserer tekst. Å komponere eigne utfyllande tekstar krev mykje planlegging og øving, og skriveundervisninga skal gjennom mange steg for å kunne gi elevane den kunnskapen som er nødvendig for å kunne skrive tekstar til bestemte føremål (Lyster, 2012, s. 48). Til høgare opp i undervisningsløpet elevane kjem, til høgare blir krava om kunnskap og skriving av ulike tema og sjangrar, og til mindre blir tilbakemelding nytta som støtte for læring (Gamlem, 2015, s. 76). Det er derfor viktig at skriveopplæringa begynner tidleg og utviklar elevane si skriving steg for steg.

2.1.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK13) om skriving

Skriving er ein av dei fem grunnleggjande ferdigheitene for læring og utvikling. Læreplanen i norsk definerer å kunne skrive i norskfaget som «(...) å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Dette inneber å kunne skrive relevante teksttypar for faget, å kunne bruke norskfaglege omgrep og lære seg å uttrykkje seg på ein forståeleg måte slik at dei kan kommunisere med andre og uttrykkje seg om ulike emne. Læreplanen legg vekt på at norskfaget har spesielt ansvar for, i forhold til dei andre faga, å utvikle elevane si evne til planlegging, utforming og arbeid med stadig meir avanserte tekstar tilpassa føremål og mottakar (ibid.).

Læreplanen i norsk for 5., 6. og 7. trinn har fleire kompetansemål som omhandlar skriving, der mål for opplæringa er at elevane etter 7. trinn mellom anna skal kunne

- mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning - og funksjonell tegnssetting
- skrive tekster med klart uttrykt tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt
- skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster eller mønster av - eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker.

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

Elevane skal altså meistre reglar for rettskriving, produsere samanhengande og innhaldsrike tekstar, kunne skrive tekstar med bestemte føremål og ha mottakarmedvit. Skrivning inneber ifølgje læreplanen å kunne forme tekstar med korrekt grammatikk, rettskriving,

setningsoppbygnad og tekstbinding både på papir og digitalt, og å kunne nytte seg av ulike strategiar og kjelder før skrivinga tek til. Skriving handlar i stor grad om å kommunisere med andre ved å uttrykkje egne meiningar, tankar, kunnskapar og erfaringar. Ein del av skrivinga går også ut på å kunne vurdere seg sjølv og sitt eige skrivearbeid, og reflektere i kva grad kompetansemåla er nådde (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

2.1.2 Proessorientert skriving

Fram til tidleg på 1980-talet var det lite vekt på skriving som ein prosess. Frå denne tida har vi fått eit syn på skriving som «ein prosess der skriveren i samspill med andre får hjelp til å utforme det endelige produktet underveis» (Hekneby, 2011, s. 74). Dette kallar vi med andre ord proessorientert skriving (POS). Ideen om proessorientert skriving kjem frå skriveforskning i USA, og blei kjend i Noreg på 80-talet. Sidan då har POS vore dominerande i norsk skriveopplæring (Skjelbred, 2006, s. 27).

Denne pedagogikken har ført til ein ny og annleis måte å organisere skriveopplæringa i skulen på. I motsetnad til tidlegare, rettar ein no merksemda frå ordnivå til tekstnivå, og nivå der forståinga av språket som heilskap og kommunikasjonsreiskap kjem tydeleg fram. Deretter rettar ein naturleg blikket vidare til dei mindre delane i teksten. Elevane skal skrive fleire utkast i fasar som blir omarbeidd og forbetra ved hjelp av tilbakemeldingar tilpassa elevane sitt nivå (Hekneby, 2011, ss. 74-75). Det er vanleg å starte med førskrivingsfasen der målet er å samle idear og planleggje teksten, før ein skriv eit førsteutkast. Vidare er det vanleg å omarbeide teksten eit utval gongar etter responsar frå til dømes lærarar eller medelevar. Til slutt korrigerer og arbeider ein med teksten ein siste gong før den er ferdig (Skjelbred, 2006, s. 27).

Skjelbred (2006, s. 27) viser til tre argument for å praktisere POS. Det eine er at elevar får moglegheit til å konsentrere seg om ein ting av gongen. Elevar som til dømes slit med rettskrivinga kan få hjelp med denne i slutten av skriveprosessen. Ein annan fordel er at eleven gjennom heile skriveprosessen får undervisning i skriving medan han skriv via tilbakemeldingar frå andre. Eleven får rettleiing undervegs i prosessen, og ikkje berre etter at produktet er ferdig. Det siste argumentet Skjelbred nemner er fordelene av at skrivaren gjennom heile prosessen må ta omsyn til mottakarar og auka mottakarmedvit generelt (ibid.). Denne måten å produsere tekstar på blir brukt heilt frå starten i begynnropplæringa, men må tilpassast elevane sitt nivå og læringssituasjon (Hekneby, 2011, s. 75).

2.2 Vurdering – definisjonar og teoriar

Om ein åleine ser på vurdering som resultatmåling i form av karakterar og prøver, kan det gå på kostnad av elevane sin motivasjon for å lære. Dersom ein som lærar også klarer å nytte seg av vurdering som ein reiskap for vidare utvikling og læring, kan gevinsten vere stor (Slemmen, 2010, s. 27).

Under kapittel 3 i *Forskrift til opplæringslova* står det mellom anna at alle elevar i offentleg grunnskuleopplæring har rett på undervegsvurdering med mål om å fremje læring undervegs, og at vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om eleven sin kompetanse og gi rettleiing om korleis eleven kan utvikle seg vidare (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Resultat frå OECD sin internasjonale studie av undervisning og læring frå 2008 (TALIS), syner mellom anna at norsk skule har ein svakt utvikla oppfølgingskultur (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 13) og at tilbakemelding, evaluering og oppfølging ser ofte ut til å mangle frå lærar til elev, men også frå skuleeigar til skuleleiar og frå skuleleiar til lærar (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 9). Studien syner også at norske lærarar i mindre grad enn lærarar i andre land set klare læringsmål og har systematisk opplæring av elevar sitt læringsarbeid.

I 2010 tok den nasjonale satsinga på *Vurdering for læring* til. Satsinga byggjer på nasjonale og internasjonale studiar som hevdar at formativ vurdering er den mest effektive måten å forbetre elevar sitt utbytte av opplæringa på og moglegheit til å lære. Målet er å utvikle skulen som institusjon og lærarane sin kompetanse innanfor vurderingskultur og vurderingspraksis, ved å auke kompetansen og forståinga for vurdering som ein reiskap for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 3). Til no kan satsinga mellom anna syne til resultat der systematisk arbeid med elev- og læringsvurdering fører til ei betre forståing for læreplanar og kompetansemål, og at fleire skuleeigarar har utvikla ein felles vurderingskultur som påverkar lærarane ved at det ikkje lenger er deira individuelle ansvar. Rapportar knytt til satsinga viser at det er stor variasjon i praksis i felten, spesielt mellom skular med god vurderingspraksis og skular som ikkje gir elevar dei same læringsmoglegheitene. Rapportane syner også at elevane meiner tydelege mål og å vere aktiv i eigen og andre sin læringsprosess bidreg til læring, motivasjon og meistring (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

2.2.1 Vurdering som omgrep

Omgrepet vurdering har rot i omgrepet *verdi*, som i «å bestemme verdien av noko» (Bjørndal, 2002, s. 12). Smith (K. Smith sitert i Smith 2009) definerer vurdering som «(...) en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevens læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte» (s. 24). Med andre ord er ikkje vurdering ein eingongsaktivitet, men ein prosess der målet er å få oversikt over eleven si læringsutvikling. Vurdering er ein reiskap for lærarar for å kontrollere om elevane har lært det som er meint dei skal lære. Vi kan seie at vurdering handlar om læraren sitt ynskje om å lære meir om, og vurdere skriveferdigheitene til elevane (Smith, 2009, s. 24).

I dag er det framleis vanleg å skilje mellom to typar vurdering etter at Benjamin Bloom i 1969 tydeliggjorde skiljet mellom dei to vurderingsformene *summativ* og *formativ* vurdering (Gamlem, 2015, ss. 24-25). Prøver og eksamenar kartlegg elevar sin kompetanse på eit tidspunkt etter at opplæringa er avslutta. Denne typen vurdering kallar vi for *summativ* vurdering, men *summativ* vurdering kan også nyttast undervegs i opplæringa dersom informasjonen som blir henta inn blir nytta for å fremje læring (Gamlem, 2015, s. 26; Slemmen, 2010, s. 60). Dette kan minne om *formativ* vurdering der føremålet er å gi støttande tilbakemeldingar til elevane undervegs i læreprosessen (Evensen, 2009, s. 17). Kunnskapsdepartementet (2006) nyttar omgrepa *undervegs*vurdering og *slutt*vurdering for elevvurdering. Det er grunn til å tru at desse omgrepa vert nytta i staden for *summativ* og *formativ* vurdering for å unngå misforståingar av tydinga til omgrepa. Vurdering for læring, *formativ* vurdering og *undervegs*vurdering kan forståast på same måte, med mål om å fremje læring og gi grunnlag for tilpassa opplæring (Gamlem, 2015, s. 26). Tilpassa opplæring vil verte nærare omtalt under del 2.3.

I denne masteroppgåva vil eg nytte omgrepa *summativ vurdering*, *vurdering av læring* og *sluttvurdering* synonymt med kvarandre. Eg vil også nytte omgrepa *formativ vurdering*, *vurdering for læring* og *undervegs*vurdering synonymt med kvarandre.

2.2.2 Vurdering for læring

Ein kan seie at all vurdering som føregår undervegs i grunnskulen fram til standpunkt karakter i 10. klasse er vurdering for å fremje læring, altså, vurdering *for* læring (VFL) (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Utdanningsdirektoratet legg til grunn fire prinsipp med føremål om å fremje læring: Elevane må forstå kva som blir venta av dei, få tilbakemeldingar

som fortel dei om kvaliteten på arbeidet, og få råd om korleis dei kan forbetre seg og bli involverte i eiga læring (Utdanningsdirektoratet, 2016e).

I *Tilbakemelding for læring og utvikling* definerer Gamlem (2015) undervegsvurdering, med utgangspunkt frå mellom anna Hattie og Timperley (2007), slik:

Underveisvurdering er en del av den daglige vurderingspraksisen til elever og lærere med utgangspunkt i å søke etter og tolke vurderingsuttrykk som kan brukes til å avgjøre hva elever mestrer og forstår, hva de trenger å gjøre for å komme videre mot et mål og hvordan de best kan komme dit. (s. 28)

Underveisvurdering bør med andre ord vere ein del av den daglegdagse praksisen til lærarane med ynskje om å forstå og tolke kunnskapane til elevane, for å kunne rettleie dei til vidare utvikling. Den mykje omtala metastudien om tilbakemeldingar, *The power of feedback*, gjort av Hattie og Timperley (2007) slår fast at tilbakemeldingar har stor verdi for elevar si læring og prestasjonar, men måten tilbakemeldingane blir brukt på kan både ha positiv og negativ effekt. Ein studie gjort av Gamlem og Smidt (2013) av elevar sine oppfatningar av nyttige tilbakemeldingar, presenterer mellom anna elevar sitt syn på negative tilbakemeldingar. Elevane oppfatta mellom anna tilbakemeldingar der læraren fortel elevane at dei kunne ha gjort ein betre jobb, når ein sjølv meinte ein hadde gjort sitt beste, som negative (sitert i Gamlem, 2015, s.111). Også å bli fortalt at ein skulle ha arbeidd meir og betre, utan å syne korleis, og å få ei tilbakemelding etter at eit arbeid var ferdig som ein ikkje kunne bruke til å forbetre arbeidet, såg elevane på som negative tilbakemeldingar (ibid.).

Forsking utført av Black og William (1998), har synt at bruken av underveisvurdering har store gevinstar, og kanskje aller størst for elevar med lågare grad av måloppnåing i læringssamanheng (Gamlem, 2015, s. 28). Sett i lys av desse studiane er sitatet frå Gamlem ovanfor bygd på tre hovudspørsmål for å kunne gi best mogleg tilbakemelding til elevar:

1. *Kvar er eleven? Kva meistrar eleven? Korleis ligg han an i forhold til måla?*
2. *Kvar skal eleven? Kva mål skal eleven nå?*
3. *Korleis skal han kome seg dit? Kva må til for at eleven skal klare å nå måla sine?*

(Gamlem, 2015, s. 28; Hattie & Timperley, 2007)

For at underveisvurdering skal fremje læring og gi grunnlag for tilpassa opplæring, må altså læraren arbeide med vurdering på ein måte som diagnostiserer kvar eleven ligg fagleg sett og kva dei neste måla eleven skal nå er, basert på kva eleven meistrar frå før og kva måla for

opplæringa er (ibid.). Undervegsvurdering er ikkje ein lærarakktivitet der elevane er passive, men ein praksis som skal aktivisere elevar i eiga læring med hjelp frå læraren (Gamlem, 2015, s. 29).

Gamlem og Smith (2013) har også studert elevar sine oppfatningar av nyttige tilbakemeldingar (sitert i Gamlem, 2015, s.111). Studien viste at elevar ynskjer meir læringsstøttande tilbakemeldingar frå lærarar på arbeidet sitt, og at dei ynskjer ærlege tilbakemeldingar frå andre aktørar i klasserommet uavhengig av relasjonane mellom partane. Elevane i undersøkinga peika på at relasjonane mellom seg sjølv og andre elevar kunne påverke tilbakemeldingane dei gav til dei andre elevane. Elevane ville ofte gi snillare tilbakemeldingar til vennane sine, og mindre snille tilbakemeldingar til elevar i klassen dei ikkje likte. På denne måten kan tilbakemeldingar opplevast som uærlege dersom det ikkje føreligg vurderingskriterium (Gamlem, 2015, s. 112). VFL handlar altså om å gi tilbakemeldingar og å tilpasse undervisninga slik at elevar kan utvikle kompetansen sin.

2.2.3 Tilbakemelding

I vurderingsperspektiv spelar tilbakemeldingar ei svært stor rolle. Tilbakemeldingar må innehalde ein bodskap som fortel korleis eleven kan forbetre prestasjonane sine. Eleven må få konkrete tilbakemeldingar der dei får vite kva ein gjer bra, kva ein må gjere betre og korleis dei kan nå måla sine om vidare utvikling. Gamlem (2015) omtalar tilbakemelding som: «(...) informasjon gitt eller søkt etter av en lærer, elev eller medelev angående kvalitetsaspekt av egen (eller andres) prestasjon (for eksempel framføring, respons, produkt) med det formålet å peke på en retning for videre arbeid.» (s. 14).

Det er ei kjend sak at elevar er meir mottakelege for tilbakemeldingar undervegs i skrivninga enn etter at ein tekst er ferdig utforma (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 35). Læringsutbyttet vil dermed vere størst om tilbakemeldingane blir gitt undervegs. Kommentrarar som kjem for seint i prosessen kan bli mindre interessante og relevante for elevane, då elevane allereie er mentalt ferdige med tekstane.

Forsking viser at tilbakemeldingar som inneheld evaluerande informasjon er dei tilbakemeldingane som har minst effekt på læring, som til dømes poeng og karakterar. Også tilbakemeldingar som «Bra!» og «Så flink du er!», tilbakemeldingar som rettar seg mot det personlege, er lite fremjande for læring (Gamlem, 2015, ss. 67-68). Slike tilbakemeldingar

kan vere hemmande då den tar merksemda vekk frå det faglege arbeidet og heller rettar fokuset på det personlege. Gode tilbakemeldingar er kjenneteikna av at dei inneheld informasjon om kvar eleven er i læringsprosessen og kva som skal til for å kome vidare (Gamlem, 2015, ss. 29-30).

2.2.3.1 Munnlege og skriftlege tilbakemeldingar

Underevgsvurdering kan bli gitt både munnleg og skriftleg (Utdanningsdirektoratet, 2016e). Slemmen (2010, s. 117) skil mellom ulike tidspunkt å gi både skriftlege og munnlege tilbakemeldingar på i læringsprosessen: 1) Når elevane arbeider med ei oppgåve, 2) når elevane er ferdige med ei oppgåve og 3) når elevane har levert inn ei oppgåve som er grunnlag for ei oppsummerande vurdering for ein periode. Medan elevane arbeider med ein tekst, kan læraren gå rundt og stille elevane reflekterande spørsmål om arbeidet og vegen vidare med teksten. Læraren kan til dømes spørje eleven «Korleis føler du skrivinga går?» eller «Kunna du ha skrive dette på ein annan måte?». Tilbakemelding til elevane kan også gå føre seg ved at læraren går rundt i klasserommet og gir elevane munnlege tilbakemeldingar etter at elevane er ferdige med å skrive ein tekst. Desse tilbakemeldingane bør vere oppsummerande underevgsvurderingar som gir elevane moglegheit til å bli flinkare. Dei kan lyde slik: «Her må du kanskje arbeide litt meir med avslutninga» eller «Du har svart på det oppgåva spurte om». Det siste tidspunktet å gi tilbakemelding på kan minne litt om tilbakemeldingar i sluttvurdering, men målet er å gi elevane nyttige tilbakemeldingar om oppnådde mål som dei kan ta med seg i vidare skriving (Slemmen, 2010, s. 117). Det beste er å kombinere både munnlege og skriftlege tilbakemeldingar på elevar sitt arbeid (Hattie & Timperley, *The Power of Feedback*, 2007).

2.2.4 Fem tesar om respons på elevtekstar

Med utgangspunkt i skrivetrekanten frå *SKRIV-prosjektet* (Smidt, 2010) og metastudien til Hattie og Timperley (2007) har Kvithyld og Aasen skrive artikkelen *Fem tesar om funksjonell respons på elevtekstar* (2011, ss. 10-16). Artikkelen tar føre seg fem måtar ein kan gi nyttige og meiningsbærande tilbakemeldingar på.

Den første tesen handlar om at respons må verte gitt underevgs i skriveprosessen, då tilbakemelding har liten effekt dersom den blir gitt på slutten av eit arbeid når eleven føler seg ferdig med teksten. Visst eleven får moglegheit til å nytte seg av responsen ved å revidere teksten, er det sannsynleg at teksten blir betre og at eleven tar med seg tilbakemeldingane vidare inn i neste skrivesituasjon (Kvithyld & Aasen, 2011, ss. 11-12). I artikkelen viser

Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) til tidlegare forskning, der ein studie har synt at elevresponsen kan vere effektiv saman med lærarresponsen, og ein annan som synte at lærarresponsen er meir effektiv enn elevrespons aleine. Ein fordel med elevar som gir respons er at dei kan få eit metaspråk (Kvithyld & Aasen, 2011, ss. 11-12).

Den andre tesen handlar om at responsen må vere selektiv. Læraren må skilje ut kva tilbakemeldingar eleven kan gjere seg nytte av. I artikkelen peikar Kvithyld og Aasen (2011) på at det er avgjerande å arbeide med ein førskrivingsfase der det kjem klart fram kva føremålet med skrivinga er og kva kriteria for vurderinga er. Tilbakemeldingane skal peike tilbake på eleven sitt individuelle utviklingsnivå, men det må forventast eit visst nivå ut frå alder og føresetnad for læring (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12).

I tese tre står respons som ein dialog mellom skrivar og responsgivar sentralt. Ved å ha dialog munnleg eller skriftleg med eleven om hans eller hennar tekst, kan læraren få informasjon om skrivekompetansen og skriveutviklingsnivået til eleven. Ved å stille eleven reflekterande spørsmål om elevteksten, må eleven gå inn i teksten og vurdere seg sjølv, noko som kan auke sjølvinnsikta i eiga skriveutvikling og tekstkompetanse. Læraren vil då få innsikt i eleven sine tankar rundt eigen tekst, og må vere open for ulike måtar å løyse ei oppgåve på (Kvithyld & Aasen, 2011, ss. 12-13).

Tese fire handlar om at respons må motivere for revidering av tekst. Kvithyld og Aasen meiner det er uheldig å blande undervegsvurdering og sluttvurdering med tips til korleis teksten kan bli betre, då sluttvurderinga er kopla til den aktuelle teksten og vanskeleg å ta med seg vidare i neste skrivesituasjon. For å oppretthalde motivasjonen i ein skrivesituasjon må læraren i undervegsvurderinga også peike på dei delane i elevteksten som fungerer godt, slik at eleven får ynskje om å forbetre resten av teksten opp på det nivået (Kvithyld & Aasen, 2011, ss. 13-14).

Den femte tesen byggjer på at respons må vere læringsfremjande og forståeleg for mottakaren. Det første Kvithyld og Aasen nemner, er at responsen må verte gitt på eit språk og med ei handskrift eleven forstår. Margkommentarar kan vere eklare for elevane å forstå enn tilbakemeldingar som kjem på slutten av teksten fordi dei tar for seg delar av teksten på ord- eller setningsnivå. Kommentarar i marginen kan derimot også vere lite givande for vidare arbeid dersom dei blir for generelle og eleven ikkje er kome langt nok i skriveutviklinga

(Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Ifølgje Smith (2009) hevdar også Black og William at ei tilbakemelding er bortkasta dersom elevane ikkje kan gjere noko med den. Det er derfor viktig at elevane har tilstrekkeleg med forkunnskap og kan ta imot informasjon slik at dei kan utvikle si eiga læring (s. 31).

Dei to forfattarane trekkjer mellom anna fram forskning som syner at lærarar har vore mest opptatt av å rette skrivefeil i elevtekstar enn å rettleie elevane til utvikling av skriving. Å rette feil i ein tekst utan at den blir revidert, er utan effekt. Ein strategi som har vist seg å vere meir nyttig er å markere feil i margen, og be eleven sjølv om å rette feilen, føresett at læraren ser forskjell på kunnskapsfeil og utføringsfeil (ibid.). Denne artikkelen peikar på sentrale trekk ved responsgiving og er ein god reiskap for lærarar som ynskjer å utvikle tilbakemeldingsgivinga si på elevtekstar på ein læringsfremjande måte.

2.2.5 Kameratvurdering

I eit læringsmiljø bør det vere rom for samarbeid. Kameratvurdering handlar om å gi konstruktive tilbakemeldingar på medelevar sine arbeid på bakgrunn av kriterium som er sett på førehand. Ein fordel med kameratvurdering er at elevane får samtale om læring og reflektere om kva som er eit godt arbeid, og kva som bør bli arbeidd meir med. I tillegg blir elevane gode på å gi konstruktive tilbakemeldingar og lære av kvarandre (Slemmen, 2010, s. 134).

Ein måte elevar kan vurdere kvarandre sitt arbeid på er vurderingsskjemaet «Two stars and a wish». Denne metoden går ut på at eleven skal vurdere eit arbeid opp mot dei kriterium og måla som er fastsett på førehand, og vurdere kva ein synest var bra med teksten (stars) og kva ein skulle ynskje var med, eller kva som kunne vore gjort betre (wish). Denne metoden kan nyttast både munnleg og skriftleg, i større og mindre arbeid, av eleven sjølv, av læraren eller ein medelev (Slemmen, 2010, s. 123). Når ein elev ser dei positive sidene ved sin eigen tekst kan det auke eleven sitt ynskje om å bli flinkare til å skrive.

2.3 Tilpassa opplæring

I Opplæringslova §1-3. står det «Opplæringa skal tilpassast evna og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringslova, 2016). Kvar einskild elev har dermed juridisk rett på at opplæringa skal leggjast til rette etter nivået til eleven innanfor dei ressursane som skulen har til disposisjon (Erdis & Bjerke, 2009, s. 27). Ifølgje Haug handlar

tilpassa opplæring om omsynet til enkeltindividet i opplæringa og presentert som eit nødvendig verkemiddel for å skape ei likeverdig utdanning. Kravet om omsyn har vore ei målsetting i alle læreplanane sidan Normalplanen i 1939, og er i Kunnskapsløftet vektlagt ytterligare etter at det i Reform 97 viste seg å vere for lite fokus på omsyn til elevmangfaldet i skulen (Haug, 2012, ss. 17-18).

Tilpassing av undervisning til kvart emne og vanskegrad er viktig for å treffe alle elevane og gjere undervisninga interessant, og for å oppretthalde merksemda og motivasjonen til elevane. Undervegsvurdering er ein svært effektiv reiskap som er tilgjengeleg for å kunne tilpasse opplæringa til alle elevane i skulen. Ved å kartleggje kompetansen til elevane kan læraren gi elevane rettleiing som dei vil ha nytte av og tilpasse undervisninga til kvar einskild elev, slik at alle får moglegheit til å auke kompetansen sin (Gamlem, 2015, s. 28).

2.3.1 Den proksimale utviklingssona

Teoretikaren Lev Vygotsky var opptatt av sosiale og kulturelle dimensjonar i studien av utvikling, språk og tekst, og blir dermed oftast plassert innanfor den sosiokulturelle tradisjonen. Vygotsky blir ofte forbunden med utviklinga av tanken om «den proksimale utviklingssona». Tanken handlar om å kunne tilpasse undervisninga til elevane slik at dei får oppgåver som dei kan meistre, men som likevel er utfordrande nok til at dei treng støtte og rettleiing frå ein lærar for å klare oppgåvene (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 56). Ved å arbeide med oppgåver tett opp mot den proksimale utviklingssona, kan følgjene vere at grensene til utviklingssona blir flytta og kompetansen til elevane deretter blir utvida: «Det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen.» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 57). Dette er grunnen til at kvar enkelt elev ikkje berre bør arbeide med det han eller ho kan, men det dei *nesten* kan og må strekke seg litt mot for å klare. Skaalvik og Skaalvik (2005) hevdar at vi kan sjå på den proksimale utviklingssona som ein alternativ måte å drive tilpassa opplæring på. Variasjon og differensiering av val av oppgåver, innhald og vanskegrad (tilpassa opplæring) blir ei undervisning som er konsentrert om kvar einskild elev si proksimale utviklingssona og fører til at elevane strekkjer og utviklar seg fagleg (s. 57).

2.3.2 Scaffolding

Omgrepet *scaffolding*, eller *stillasbygging*, blir også ofte knytt opp mot Vygotsky og den proksimale utviklingssona. Elevar treng som nemnt ovanfor støtte og rettleiing i eigen læringsaktivitet for å hamne i den proksimale utviklingssona. Rettleiing i form av spørsmål,

hint, forklaringar, korrigeringar og oppmuntringar frå læraren skal vere med på å byggje eit stillas rundt elevane på ein måte som gjer at elevane sjølv finn svaret på ei oppgåve (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 58). Det bør altså ikkje givast direkte fasit på kva eleven skal gjere, men rettleiing i form av hint og spørsmål slik at eleven sjølv kan finne ut korleis oppgåva på best mogleg måte kan løysast. Dette er altså eit av grunnlaga for tilpassa opplæring. Vurdering skal brukast som ein reiskap i læringsprosessen og bidra til at eleven aukar kompetansen sin (Slemmen, 2010, ss. 58-59).

John Hattie sin metastudie av 800 meta-analyser frå 2009, konkluderer mellom anna med at klassestorleik ikkje har særleg betydning for læringsutbyttet til elevane (Hattie, 2009).

Analysane peikar på at den positive effekten ved å redusere klassestorleik er relativt liten i forhold til kostnadane ved å redusere elevtalet i klassane. Hattie (2009) meiner altså at det ikkje vil vere tenleg å redusere klassestorleiken, noko han har fått kritikk for.

2.4 Motivasjon for læring

For at elevane skal ha lyst til å lære må dei ha motivasjon. Opplæringa skal ifølgje Utdanningsdirektoratet (2012b) vere oppmuntrande for elevane, og vurdering og rettleiing skal vere med på auke elevane sin motivasjon for læring. Lærarar i skulen vil dermed oppleve behov for å motivere elevane til å ynskje å lære. I denne studien er det relevant å ta med kva rolle vurdering spelar for motivasjonen til elevar si utvikling, då det er lærarane si oppgåve å streve etter å motivere elevane til å finne gleda ved læring. Auka kunnskap om ulike teoriar om motivasjon kan føre til at desse handlingane blir utført meir systematisk.

«To be motivated means to be moved to do something», slik definerer Ryan og Deci motivasjon i artikkelen *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions* (2000, s. 54). Ifølgje dei blir ein person som verken føler drivkraft eller har inspirasjon til å handle sett på som umotivert, medan ein som er gira og innstilt på å nå eit mål blir kategorisert som motivert. Bortimot alle har ei eller anna form for motivasjon for det dei gjer, men motivasjonen kan variere i stor grad mellom aktivitet og emne.

2.4.1 Indre og ytre motivasjon

Innanfor motivasjonsteorien skil Ryan og Deci (2000, s. 56) mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handlar om ei interesse for aktiviteten i seg sjølv og at det ein gjer blir opplevd som meningsfylt. Det er til stades eit indre ynskje om å meistre. Motivasjon kan

utviklast gjennom å fokusere på seg sjølv, ha eit metaperspektiv på eiga læring, og glede seg over si eiga utvikling etter fullført innsats (Lyster, 2012, s. 32).

Indre motivasjon er ei positiv drivkraft, men mange aktivitetar blir drivne av ytre motivasjon. Ryan og Deci (2000, s. 60) gjer eit poeng av at den indre motivasjonen hjå elevar i skulen minkar til høgare opp i opplæringa ein kjem, og motivasjonen blir meir styrt av ytre motivasjonsfaktorar. Ved ytre motivasjon blir ei handling utført i forventning av å få ei påskjøning, og motivasjonen blir eit resultat av forventning om ros. Elevane må utvikle indre motivasjon, samstundes som ytre motivasjon kan spele ei avgrensa rolle.

2.4.2 Bandura sine forventningar om meistring

Innanfor sosial kognitiv teori har teoretikaren Albert Bandura utvikla teorien *forventningar om meistring* («self-efficacy»). Teorien handlar i korte trekk om menneske si oppfatning av eigne evner til å utføre ulike handlingar som er nødvendig for å oppnå eit resultat (Bandura, 1997). Ifølgje Bandura er kunnskap om eigne meistringsforventningar basert på fire kjelder for motivasjon, der to av dei, autentiske meistringserfaringar og verbal overtaling, er relevant for mi undersøking.

I *autentiske meistringserfaringar* blir det skapt ei forventning av å lukkast med ei oppgåve dersom ein person har meistra liknande oppgåver tidlegare. Med andre ord vil ein elev som har positiv erfaring med skriving, også forvente og ha meir motivasjon til å meistre skriving ved eit seinare høve. Forventningstradisjonen går også den andre vegen. Om ein elev har utelukkande negative erfaringar med skriving, seier teorien at eleven ikkje vil vere motivert til å prøve igjen. Motivasjonen til eleven er låg, og forventningane om å meistre er svekka (Lyster, 2012, s. 31).

Verbal overtaling er situasjonen når signifikante andre (betydelege personar, personar ein ser opp til, verdset) prøvar å overtale nokon til å tru på sine eigne evner (Kähler, 2012, s. 57). Det er oppmuntringar og tillit frå personar elevane ser på som viktige, som prøvar å motivere med oppmuntringar som «Dette klarer du!» og «Dersom du arbeider godt no, kjem du til å klare det!». Skaalvik og Skaalvik (2015) hevdar at «Elevene kan oppfatte slike oppmuntringer som signaler om at læreren eller foreldrene har tiltro til hva de vil greie, noe som kan styrke deres egen tro på seg selv.» (s. 23). Dersom slike oppmuntringar fører til auka innsats og meistring, vil også eleven si forventning om meistring bli styrkja. Dette heng i tråd med lærarar si

tilbakemelding på elevarbeid og elevtekstar. Lærarar som kjem med oppmuntrande og presise kommentarar kan auke meistringsforventninga og motivasjonen til elevane.

2.5 Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK13) om vurdering

Under prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2012b), finn ein om vurdering at «Vurdering og rettleiing skal vere med på å styrkje motivasjonen [til elevane] for vidare læring.» Lærarane skal vere tydelege instruktørar, skape forståing for føremåla med opplæringa, samt vere dyktige og engasjerte formidlarar og rettleiarar. Dei skal ha fagleg dugleik, evne til å formidle faget og organisere læringsarbeidet, og dei skal ha kunnskap om vurdering og rettleiing. Det er altså klart kva Kunnskapsløftet meiner målet med vurdering er, men korleis den skal praktiserast er opp til kvar einskild skule og lærar å bestemme, så lenge måla i læreplanen blir nådde.

2.6 Forsking på feltet

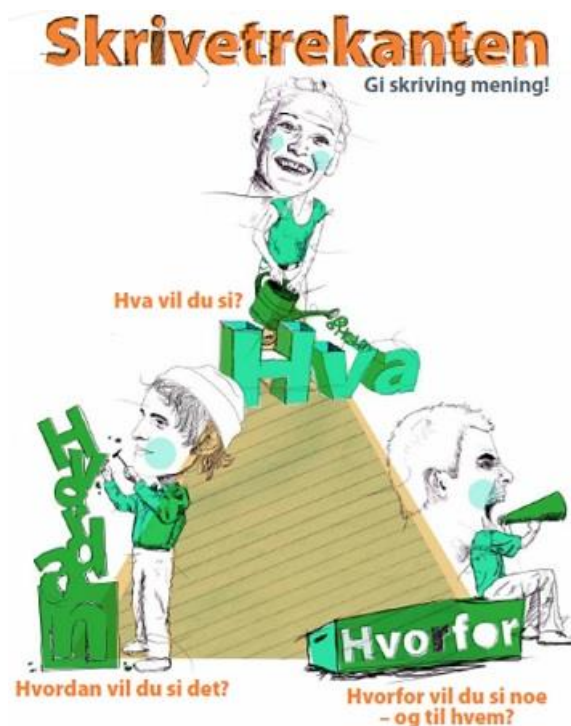
Det finst fleire studiar innanfor skriving og vurdering i skulen. Dei norske prosjekta SKRIV-prosjektet, Normprosjektet og Skrivetrappa er nokre av dei vurderingsreiskapane lærarar kan nytte seg av i opplæringa.

2.6.1 SKRIV- prosjektet

Forskningsprosjektet *Skriving som grunnleggjande ferdigheit og utfordring*, SKRIV, var eit fireårig forskningsprosjekt frå 2006 til 2010 der hovudspørsmålet for undersøkinga var «Hva slags kunnskap om tekst og skriving trenger lærere og førskolelærere for å kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag på ulike trinn?» (Smidt, 2011, s. 12; Smidt, 2010, ss. 14-15).

Studien omfatta observasjon av skriveaktivitetar i fjorten barnehagar, grunnskular og vidaregåande skular i Midt-Norge frå 2006 til 2008. Resultatet var ei rekke studiar av skriving i fleire ulike fag og oppdaginga av nyttige omgrep og modellar i arbeidet med skriving og skriveopplæring (ibid.). Skrivehjulet, som nemnt i begynninga av dette kapitlet, var ein av dei modellane som vart utarbeidd gjennom prosjektet som ein tankereiskap for lærarar. Ein føresetnad for å finne svaret på hovudspørsmålet for SKRIV-prosjektet var å finne ut kva som kjenneteikna skriving og skriveopplæringa i alle fag etter at skriving blei ei av dei fem grunnleggjande ferdigheitene.

Forskargruppa tok utgangspunkt i Sigmund Ongstad sin triadiske modell der han visualiserer tre aspekt ved alle ytringar og sjangrar, og samanhengen mellom dei: *Innhald* (det ytringar handlar om), *form* (korleis skrivaren uttrykkjer seg) og *føremål* (kva dei brukast til, kven som skal lese dei og korleis dei skal vurderast), altså kva, korleis og kvifor (Smidt, 2010, s. 23). Forskinga har synt at lærarar gjerne har ei meining om kva føremålet med skrivinga er, men at dette ikkje blir vidareformidla til elevane på ein oversiktleg måte. Elevane har vist mangel på forståing for kvifor dei skal skrive, kva dei skal lære når dei skriv og korleis ein bestemt type skriving skal vere med på å auke skrivekompetansen. I autentiske skrivesituasjonar er det alltid eit mål med skrivinga, og vi skriv for å oppnå noko, anten skrivinga er retta mot eiga læring eller mottakarar (Evensen, 2010, s. 20). Det vil derfor vere gunstig for elevane å få konkrete oppgåver med tydelege avgrensingar, samt få hjelp til å aktivere etablert kunnskap for å kople den til ny.



Figur 2: Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2017b)

Skrivetrekanten står sentralt i artikkelen *Ti teser om skriveopplæring i alle fag*, som er formulert av forskargruppa. Skriving i ulike fag stiller ulike krav, og Smidt (2011) peikar på at det er både vanskeleg og risikabelt å konkludere med *ein* måte som fremjar god skriveutvikling alltid og overalt (s. 13). Eit av måla i SKRIV- prosjektet var dermed å gi lærarar noko dei kan bruke når dei skal hjelpe elevane å utvikle skrivinga si. Resultatet var dei ti tesane om skriveopplæring i alle fag. Eg har valt ut tre tesar som kan knytast opp mot denne

studien og undervegsvurdering:

Tese tre handlar om at læraren og elevane bør diskutere vurderingskriterium for både innhald, form og bruk ut frå føremålet med skrivinga. Denne tesen handlar om at vurdering av elevtekstar bør gå føre seg undervegs i skriveopplæringa og nyttast som ein reiskap for at elevane skal auke skrivekompetansen sin. Elevane må få vite vurderingskriteria for teksten dei skal skrive, kva aspekt ved teksten som er vurdert og kva dei skal gjere vidare for å forbetre arbeidet sitt (Smidt, 2011, ss. 21-24).

Tese sju handlar om at læraren i tillegg til støtte skal gi konkret og presis respons både undervegs i skriveprosessen og etter fullført arbeid. Læraren må dermed tilpasse tilbakemeldingane slik at elevane forstår dei og kan bruke dei til å revidere eige arbeid (Smidt, 2011, ss. 31-32).

Den siste tesen eg har knytt til denne studien er tese nummer ti, som handlar om å setje tekstar i bevegelse. Tekstane elevane skriv bør ha eit publikum slik at eleven føler det er eit føremål med å skrive teksten (Utdanningsdirektoratet, 2016a; Smidt, 2011, s. 34).

2.6.2 Normprosjektet

Normprosjektet er eit forskingsprosjekt som handlar om skriveopplæring og vurdering av skriving som grunnleggjande ferdighet. Tidlegare forskning på feltet, til dømes KAL-prosjektet (Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftleg) og SKRIV-prosjektet, samt utvikling av nasjonale skriveprøver, har inspirert Normprosjektet til å gå inn i skulen si skriveopplæring og sjå på samanhengen mellom elevane si skriving og lærarane sitt undervisnings- og vurderingsarbeid (Solheim & Matre, 2014). Prosjektet er ein stor intervensjonsstudie om skriving som grunnleggjande ferdigheit og vurdering av skriving i den norske skulen. Prosjektet følgde i to år elevar som begynte i 3. og 6. klasse skuleåret 2012/2013, og samanlikna skriveferdigheitene til desse elevane med ei gruppe elevar frå fire kontrollskular. Studien starta opp i 2012 og blei formelt avslutta våren 2016.

Eit av forskingsspørsmåla i Normprosjektet er kva kompetanse innan skriving det er rimeleg å forvente etter fjerde og sjuande trinn i utdanningssystemet, og prosjektet har mellom anna som mål å bida til betre forskingsbasert kunnskap innanfor forventning om skrivekompetanse (Skrivesenteret, 2016b). Eit anna mål er å utvikle og prøve ut forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering, og å sjå om desse kan påverke elevar sin skrivekompetanse og

lærarar sin vurderingspraksis (Solheim & Matre, 2014, s. 77).

I Normprosjektet vurderer lærarane elevane sine tekstlege og språklege nivå separat der dei tar utgangspunkt i sju vurderingsområde: *Kommunikasjon, innhald, tekstoppygging, språkbruk, rettskriving og formverk, teiknsetjing og bruk at skriftmediet*. Kvart av vurderingsområda har kompetansemål etter 4. og 7. trinn som kan bli knytt opp mot måla i LK13. Å analysere ulike aspekt ved elevtekstane gjennom desse vurderingsområda vil hindre lærarane i å bli blenda av eleven sine ortografiske feil eller dårlege handskrift, og dei får eit meir heilskapleg bilete av eleven sin prestasjon. Ved å bruke vurderingsområda i Normprosjektet vil læraren få spesifikk informasjon om kva elevane meistrar og kva dei må arbeide meir med (Solheim & Matre, 2014, s. 81).

2.6.2.1 Resultat

Sjølv om sluttrapporten til prosjektet blei sendt inn til Forskingsrådet i 2016, er det framleis fleire publikasjonar på veg som eit resultat av prosjektet. Analysane syner at elevane skriv meir i alle fag, og at elevane har ei utvikling som tyder på at dei betrar skrivekompetasen sin tilsvarande inntil to års skulegang (Skrivesenteret, 2016b). Ifølgje Matre og Solheim (2016) tyder analysane også på at lærarane er på veg mot ein meir funksjonell bruk av skriftleg konstruerte vurderingsressursar. Også lærarar sin metaspråklege kunnskap ser ut til å vere ein nøkkelfaktor både for å kunne sjå etter kvalitetar og nyansar i elevtekstane, og for å tene som eit grunnlag for vurdering og vidare skriveopplæring. Studien synte at det var ulik fordeling av kunnskap mellom lærarane, noko som understrekar kor viktig det er å utvikle lærarar sin metaspråklige kunnskap og faglege ordforråd innanfor tekstlege og språklege aspekt, for å skape utvikling (Matre & Solheim, 2016).

Normprosjektet peikar spesielt på korleis kvaliteten på tilbakemeldingane frå lærarane har auka ved hjelp av dialogar og diskusjonar i kollegiet. At lærarar diskuterer og samtalar om elevtekstar ved hjelp av konkrete ressursar som heile tida blir forbetra, ser ut til å vere ein avgjerande faktor som verkar stimulerande på eit fagleg læringsmiljø. Skuleleiarar som legg til rette for slike samarbeid kan skape ein god arena for utvikling av lærarane, og for ein berekraftig vurderingspraksis i skulen (Matre & Solheim, 2016).

2.6.2.2 Forventningsnormene

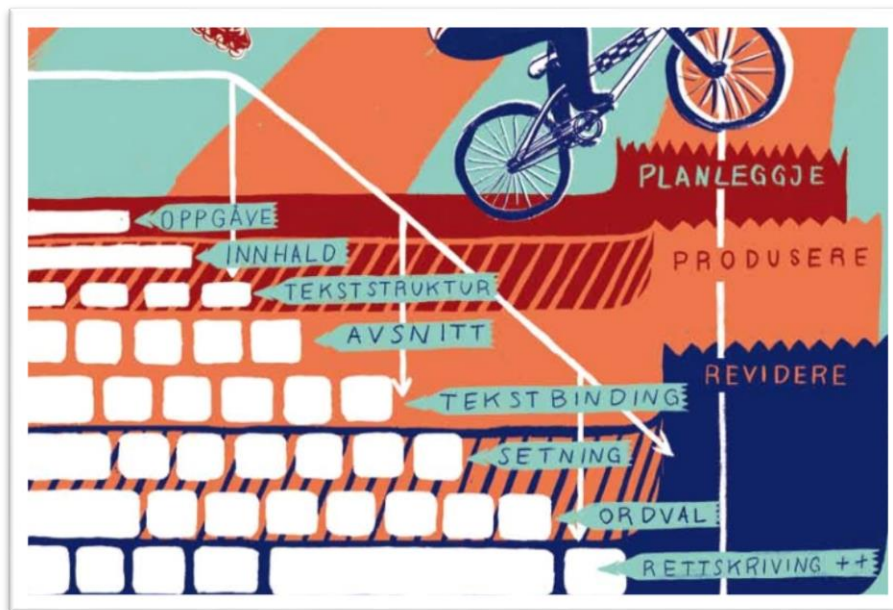
Det første vurderingsområdet i forventningsnormene handlar om *kommunikasjon*. Lærarane

skal då vurdere i kva grad elevtekstane kommuniserer med lesarane på ein relevant måte. Mål etter 7. klasse er at elevane skal gå inn i relevante skriveposisjonar, å kunne veksle mellom dei, og kunne vende seg til kjende og ukjende lesarar på ein relevant måte. Vurderingsområde to er knytt til *innhaldet* i tekstane, og lærarane skal her vurdere om det tekstane handlar om er relevant for oppgåva og om innhaldet er utdjupa på ein god måte. Som mål skal elevane presentere og utdjupe sine egne og andre sine førestillingar, erfaringar og synspunkt innanfor eit relevant tema. Elevane skal også kunne tilpasse mengda av innhald i teksten. I det tredje vurderingsområdet, *tekstoppygging*, skal lærarane evaluere den overordna samanhengen i teksten. Lærarane skal her sjå om elevane meistar å komponere dei ulike delane i teksten. Etter 7. klasse skal elevane her kunne å strukturere tekstar på ulike måtar, komponere tekstar på ein føremålstenleg måte, kunne meistre bruk av avsnitt og nytte seg av koplingsmarkørar i tekst for å skape samheng. Under vurderingsområde fire, *språkbruk*, vurderer lærarane ordval, setningsbygginga og stilen i teksten. Her skal elevane ifølgje forventningsnorma lage komplekse og varierte setningar som inneheld eit variert, relevant og presist ordtilfang (også fagomgrep). Elevane skal også bruke ein relevant språkleg stil og kunne å bruke varierte språkelege verkemiddel (Normprosjektet, 2016).

Elevar si *rettskriving og formverk* blir evaluert i vurderingsområde fem. Der vurderer lærarane mellom anna elevane sine ferdigheiter innan korrekt skriftleg nynorsk eller bokmål. Konkrete mål for elevane er at dei skal meistre ortografisk skrivning, og kunne skilje mellom bruken av *og/å* og *då/når*. Det sjette vurderingsområdet handlar om *teiknsetjing*. Lærarane skal her vurdere om skrivaren meistar dei formelle reglane som gjeld for bruk av skiljeteikn. Mål for elevane er dermed at dei skal kunne å bruke komma mellom heilsetningar og etter leddsetningar, samt meistre bruken av kolon, parentes og bindestrek. I det siste vurderingsområdet står *bruk av skriftmediet* sentralt. Her skal lærarane vurdere handskrifta til elevane og den grafiske utforminga av teksten (Normprosjektet, 2016).

2.6.3 Skrivetrappa

Skrivetrappa er også ein rettleiingsreiskap for undervegsvurdering og kan nyttast av lærarar åleine eller saman med elevar for å hjelpe elevar gjennom skriveprosessen. Skrivetrappa kan nyttast før og under skrivinga, og er delt opp i tre fokusområde innan skriving: planlegging, produksjon og revisjon. Vidare kan skriveprosessen delast inn i åtte fokusområder der skrivaren konsentrerer seg om ein del av gangen og bevegar seg nedover trappa, som synt i figuren under (Mossige, 2011).



Figur 3: Skrivetrappa (Mossige, 2011)

Trinna i Skrivetrappa har ein del felles trekk med forventningsnormene i Normprosjektet då begge vurderingsreiskapane konsentrerer seg om ulike delar innanfor tekstskriving. Hovudforskjellen mellom dei to vurderingsreiskapane er at Normprosjektet er rettleiande for lærarar si vurdering og har kompetansemål som skrivaren skal kunne under kvart vurderingsområde, medan Skrivetrappa både kan nyttast både av lærarar undervegs i vurderinga og av elevane i skriveprosessen.

2.7 Oppsummering

Eg har no gjort greie for ulike omgrep innanfor skriving og vurdering, der hovudvekta ligg på vurdering for læring og skriftlege tilbakemeldingar. Vidare har eg gjort greie for Kvithyld og Aasen (2011) sine fem tesar om respons på elevtekstar, omgrepet tilpassa opplæring, og ulike motivasjonsteoriar. Til slutt har eg presentert to av dei største norske forskingsprosjekta innanfor skriving; SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010) og Normprosjektet (Skrivesenteret, 2016b). I tillegg har eg presentert Skrivetrappa. Sjølv om det finst fleire vurderingsreiskap,

har eg i denne undersøkinga valt å nytte Normprosjektet som vurderingsgrunnlag i kapittel fire og fem. Der vil eg analysere og drøfte lærarane sine tilbakemeldingar på elevtekstane opp mot vurderingsområda i forventningsnormene. Grunnen til at eg har valt Normprosjektet framfor Skrivetrappa er fordi eg meiner Normprosjektet er i større grad forskingsbasert og fordi det er eit av dei nyaste forskingsprosjekta som finst på feltet. Vidare vil eg i kapittel 3.0 grunngje mine metodiske val.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for ulikskapane mellom kvalitativ forskingsmetode, kvantitativ forskingsmetode og mixed methods. Deretter vil eg ta føre meg det kvalitative forskingsintervjuet, og intervju og dokumentanalyse som forskingsmetode. Eg vil gjere greie for utval av informantar, grunnlaget for metodeval og korleis datainnsamlinga gjekk føre seg. Vidare vil eg seie litt om analyseprosessen, truverd, pålitelegheit og generalisering, og til slutt litt om etiske omsyn ved innsamling av datamaterialet.

3.1 Val av forskingsmetode

Val av forskingsmetode er knytt til tema og problemstilling ein ynskjer å studere (Thagaard, 2013, s. 12). Kvantitativ og kvalitativ metode er samleomgrep på to ulike måtar å hente inn og behandle data på, og inneber vesentlege ulikskapar i korleis forskinga blir lagt opp og kva som blir forska på. Medan kvantitativ metode blir uttrykt gjennom tal og mengd med eit stort representativt utval, blir kvalitativ metode uttrykt gjennom tekst frå eit lågare tal informantar. I ein kvantitativ forskingsstrategi er avstanden til utvalet stort, og variablane relativt uavhengige av den samfunnsmessige konteksten. Ein typisk datainnsamlingsmetode innanfor kvalitative studiar er spørjeundersøkingar, der resultata blir analysert ved hjelp av statistiske analyseteknikkar. Kvantitativ metode byggjer på at sosiale fenomen er så stabile at dei med ganske stor sikkerheit kan målast (Ringdal, 2013, s. 104).

Målet i kvalitativ forskning er å undersøke prosessar og meiningar som ein ikkje kan finne svar på ved bruk av kvantitativ forskning. Dette kan innebere å søke forståing av sosiale fenomen eller samfunnsproblem, og det er vanleg at kvalitative data gir ei språkleg framstilling av opplevingar, observasjonar eller samtalar. Dei vanlegaste innsamlingsmetodane i kvalitativ metode er munnlege intervju og deltakande observasjon, samt dokumentanalyse. Her blir data overført til tekst, som til dømes transkripsjonar av intervju som blir analysert med uformelle analyseteknikkar. Frå eit kvalitativt metodisk syn er den sosiale verda i kontinuerlig endring ettersom verda blir konstruert gjennom handlinga til individa (Ringdal, 2013, s. 104).

Dei to forskingstradisjonane ovanfor har kvar sine sterke og svake sider, noko som gjer at dei kan utfylle kvarandre og kombinerast i ein forskingsstudie. Å kombinere kvalitative og kvantitative metodar i ei undersøking blir omtala som «blanda metodar» eller *mixed methods*. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2012), og deira pragmatiske tilnærming, er ulike metodar

«forskjellige verktøy til å svare på forskjellige spørsmål.» (s. 132). Forskningsprosjekt som inneheld ulike typar spørsmål er dermed avhengige av fleire typar innsamlingsmetodar. I mixed methods er det vanleg at det føreligg eit metodisk hierarki der dei kvantitative metodane ligg øvst, medan dei kvalitative har som rolle å vere hjelpande. Jean Piaget sine undersøkingar av barn si tenking var prega av blanda forskningsmetodar, og i dag er det vanleg å kombinere fokusgruppeintervju og spørjeskjema, mellom anna i moderne marknadsføring (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 132).

Eg har valt kvalitativ forskningsmetode for å finne svar på forskingsspørsmåla og problemstillinga mi. I kvalitativ forskning er målet å få ei forståing for intervjuobjekta si erfaring, og oppleving og forståing av verda (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Å prøve å forstå betydinga av sentrale tema ut frå tekstar og lærarane sin ståstad, slik eg har gjort i denne studien, er knytt til ei hermeneutisk tilnærming. Ifølgje Edvard Befring (2015) er hermeneutikken som metode «en subjektiv fortolkende prosess, som suksessivt kan bidra til økt forståelse av en tekst» (ss. 20-21), og inneheld ein interaksjon mellom tekst og tolking. Tolking av tekstar og dokument vil altså føre til ei utvida forståing, ei heilskapsforståing, av den forståinga ein hadde til å begynne med. Hans Georg Gadamer blir rekna som opphavsmann til hermeneutikken, og metoden blir mest nytta innanfor dokumentanalyse og i fag som teologi, jus og historie. I denne studien blir forståinga av korleis lærarar nyttar tilbakemeldingar som ein læringsreiskap sett i fokus på grunnlag av tolking av tilbakemeldingane på elevtekstane og intervju med lærarane. Dette gir grunnlag for ei hermeneutisk tilnærming.

Forskningsstrategien min er i stor grad kvalitativ fordi eg ikkje er opptatt av at utvalet mitt skal vere representativt for generalisering, då målet med denne studien er å gå i djupna i lærarane sin reelle praksis når det gjeld tilbakemeldingar på elevtekstar.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

I boka *Det kvalitative forskningsintervju* seier Kvale og Brinkmann (2012) følgjande: «Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen.» (s. 49). Forskningsmetoden gir med andre ord tilgang på informasjon som kan vere vanskeleg å oppdage dersom andre datainnsamlingsmetodar blir nytta. Ifølgje Kvale og Brinkmann gir det kvalitative forskningsintervjuet ei eineståande mogleighet til å få tilgang til menneska si grunnleggjande

daglege livsverd uttrykt i normalt språk. Det er ikkje eit mål å kvantifisere, men å gå i djupna og hente informasjon frå kvar enkelt intervjuobjekt.

I eit kvalitativt forskingsintervju blir kunnskap skapt i interaksjon mellom intervjuobjektet og intervjuaren. Intervjuaren bør ha mykje kunnskap om temaet for intervjuet på førehand, og vere merksam på, og kunne tolke stemma, andletsuttrykket og kroppsspråket til informanten. Det er naturleg at intervjuaren vil registrere og fortolke meininga med det som blir sagt, og kva måte det blir sagt på, ut frå eigen kunnskap og erfaring (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 49). I prosjektet mitt freistar eg å finne lærarane sine meiningar og haldningar til omgrepa vurdering og undervegsvurdering, og korleis dei meiner at dei brukar tilbakemeldingar i tilbakemeldingspraksisen sin, noko som er grunnen til at eg har nytta intervju som metode. Målet med eit kvalitativt forskingsintervju er å forstå praksisen til intervjuobjektet frå hans eller hennar ståstad, og denne metoden vil forhåpentlegvis hjelpe meg til å kome nær lærarane sin praksis, og vil derfor kunne gi svar på problemstillinga mi.

3.1.2 Intervju som metode

Postholm (2010, ss. 69-73) skil mellom strukturert intervju, halvstrukturert/semistrukturert og ustrukturert intervju innanfor det kvalitative forskingsintervjuet. I eit strukturert intervju er spørsmåla som intervjupersonen svarar på formulert på førehand, medan eit ustrukturert intervju liknar meir på ein samtale utan mange faste spørsmål. Det som kjenneteiknar eit semistrukturert intervju er at intervjuaren har ein førehandsskriven intervjuguide, men med moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47). I denne studien har eg brukt eit semistrukturert intervju som innsamlingsmetode. Undersøkinga går ut på å få tak i intervjupersonane sine tankar og erfaringar, og metoden er dermed hensiktsmessig å nytte for å hente inn det materialet eg er ute etter. I denne typen intervju kan også rekkjefølgja på spørsmåla variere frå intervju til intervju, ettersom intervjuaren kan velje å vike frå intervjuguiden og utdjupe tema som intervjuobjektet tar opp (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 143). Dette hendte også i mine intervju, då det var nødvendig å vike frå intervjuguiden der lærarane tok opp emne som var relevante for undersøkinga.

Det var utfordrande å finne intervjuguidar som passa til studien min, og eg enda derfor opp med å lage intervjuguiden sjølv (Vedlegg 1) med inspirasjon frå Øystein Anmarkrud (2009). Bakgrunnskunnskap frå grunnskulelærarutdanninga og arbeidet med å lese seg opp på teorien for studien gav grunnlag for utarbeiding av spørsmåla til intervjuguiden. Intervjuguiden min

inneheld ei oversikt over spørsmål innanfor dei emna som skal dekkast i studien (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 143). Guiden blei konsultert med rettleiaren min, og vi vart einige om eit resultat av den eg kunne bruke i undersøkinga.

Sidan eit semistrukturert intervju verken er ein open samtale eller eit strengt intervju (Kvale & Brinkmann, 2012), gav denne typen intervju meg moglegheit til å stille informantane spørsmål eg kom på undervegs, men likevel ha ein klar struktur. Intervjuguiden er sett saman av eit pre-intervju og eit hovudintervju. Pre-intervjuet er kort og strukturert og har som mål å hente inn bakgrunnsinformasjon om læraren og klassen. Hovudintervjuet er semistrukturert, og her er eg ute etter å bli kjend med lærarane sine tankar om omgrepet vurdering, tilbakemeldingar på elevtekstar og korleis dei sjølv stiller seg til samanhangen mellom bruk av tilbakemeldingar og tilpassa opplæring (Anmarkrud, 2009).

3.1.3 Dokumentanalyse som forskingsmetode

Dokumentanalyse har lang tradisjon innanfor kvalitative studiar, og er ein datainnsamlingsmetode som gjerne blir kombinert med andre metodar. I kombinasjon med intervju blir dokumentanalyse av elevtekstar med tilhøyrande lærarkommentarar nytta i studien min, noko som ifølgje Lynggaard (2015, s. 153) ikkje er uvanleg. Ein fordel med dokumentanalyse er at den kan nyttast til å studere faglitteratur innanfor eit bestemt tema (Thagaard, 2013, s. 59). I denne forskingsstrategien blir ulike typar tekst studert, som til dømes rapportar, rettsdokument, møtereferat, avisartiklar, bloggar, personlege brev, tidsartiklar og akademiske bøker (Lynggaard, 2015, s. 154). Sidan eg ynskjer å undersøke korleis lærarar gir tilbakemeldingar på elevar sine skrivne tekstar, er det i studien behov for å samle inn lærarkommentarane i form av tekst. Lynggaard (2015, s. 154) skil mellom primære, sekundære og tertiære dokument, basert på kven som har produsert dokumentet og på kva tidspunkt.

Til skilnad frå tertiært og sekundært dokument, er eit primært dokument ikkje meint for offentlegheita, men berre tilgjengelig for eit avgrensa tal aktørar. Eit slikt dokument kan innehalde personsensitive opplysingar eller sensitive opplysingar i forhold til verksemdar, og vil av den grunn ofte ha avgrensa tilgang. Dokumentet er produsert på eit så nærme tidsrom som mogleg etter at hendinga har skjedd. Denne typen dokument kan til dømes vere møtereferat, personlege brev, dagbøker eller interne dokument (ibid.). Elevtekstar er ofte produsert kort tid etter at ei hending har føregått og er ikkje tilgjengelig for offentlegheita,

noko som ifølgje definisjonen over kvalifiserer tekstane til å kunne karakteriserast som primære dokument. For å kunne studere kommentarane til lærarane, er det nødvendig i dette prosjektet å samle inn elevtekstar for å sjå kva lærarane har lagt til grunn for vurderingane sine.

3.2 Planlegging og gjennomføring av forskingsprosessen

Eg har valt å hente inn empirisk materiale i form av intervju og innsamling av elevtekstar med tilhøyrande lærarkommentarar for å svare på problemstillinga mi. Før eg byrja med datainnsamlinga, las eg meg opp på temaet i studien og forma intervjuguiden. Deretter kontakta eg dei ulike instansane for å få løyve til å gå i gang med prosjektet. Sidan eg i forskingsprosjektet skulle hente inn personopplysingar som namn, telefonnummer og e-post-adresse, var prosjektet mitt meldepliktig til Personvernombudet for forskning (NSD, 2016a) (Vedlegg 3).

3.2.1 Utval

Eit strategisk utval vil ifølgje Thagaard (2013) seie å velje «deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver» (s. 60). Utvalet til studien min kan seiast å vere strategisk fordi eg medviten var ute etter lærarar som underviste på 6. og 7. trinn, og som dermed hadde erfaring med å gi skriftlege tilbakemeldingar på elevtekstar.

Kvale og Brinkmann (2012, s. 129) peikar på at det er eit generelt inntrykk frå nyare kvalitative intervjuundersøkingar at det kan vere ein fordel å ha færre intervju i undersøkinga, og heller bruke tid på å førebu og analysere intervju. Det bør ikkje vere eit mål i seg sjølv å gjennomføre flest mogleg intervju. I byrjinga bestod datamaterialet mitt av intervju og innsamling av elevtekstar med tilhøyrande lærarkommentarar frå berre to lærarar. Etter samtale med rettleiaren min og andre erfarne forskarar, kom eg fram til at eg ynskte å auke informanttalet med ytterligare to lærarar, for å styrkje grunnlaget til prosjektet. For å kome i kontakt med informantar kontakta eg ulike skular via e-post der eg bad rektoren om å setje meg i kontakt med aktuelle lærarar. Det var å føretrekke, men ikkje eit krav, at lærarane var frå ulike kommunar for å sikre breidde.

Mange førespurnadar vart sendt rundt til skular, men det var få som ville ta på seg oppgåva som informantar, og eg opplevde det derfor som utfordrande å rekruttere deltakarar.

Kvalitative studiar inneheld ofte nærgåande tema, og det kan av den grunn vere vanskeleg å finne personar som vil delta i undersøkinga. Det er derfor ikkje uvanleg at ein må nytte seg av ein seleksjonsmåte som sikrar personar som er villige til å stille opp som deltakar (Thagaard, 2013, s. 61). Utvalet var basert på tilgjengelegheit, slik at dei som blei informantar var dei som gjorde seg tilgjengeleg og ynskte å bidra i forskning om temaet. Dei som takka nei til å vere med på prosjektet, grunna det med at dei ikkje hadde tid til å stille opp. To av informantane mine fann eg gjennom rektorane på skulane, og dei to andre kom eg i kontakt med via rettleiaren min.

Utvalet mitt er sett saman av tre kvinner og ein mann, der to av dei underviser på 6. trinn og to på 7. trinn. Lærarane arbeider på tre ulike skular i tre ulike kommunar. Alle lærarane arbeider i bygde-kommunar, men storleikane på skulane varierer. På denne måten fekk eg eit strategisk tilgjengeleg utval.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

Med kvalitativt forskingsintervju som metode, la eg opp til å møte lærarane ansikt til ansikt. Lærarane blei kontakta gjennom e-post og mobiltelefon, og vi blei einige om tid for møta. For å gjere intervjusituasjonen enklast mogleg gjorde eg meg tilgjengelig på den måten at eg reiste til lærarane sine skular for å gjennomføre intervjuet. Eg var villig til å måtte køyre opp mot eit par timar for å intervjuet lærarane, noko som gav moglegheit til å utvide søket etter informantar. På denne måten kunne lærarane leggje til rette for ein møtestad og situasjon dei var komfortable med (Kvale & Brinkmann, 2012). Eg drog til alle skulane for å halde intervjuet, med unntak av ein skule, der læraren kunne møte meg i nabobygda mi.

Før intervjuet hadde lærarane fått tilsendt informasjon på e-post, i tillegg til at dei vart informert munnleg om prosjektet og samtykka til deltaking. Intervjupersonane blei mellom anna informerte om retten til å trekkje seg frå prosjektet kva tid som helst, analyse og handsaming av materiale og konfidensialitet. Etter intervjuet samtala vi om spørsmål lærarane hadde angående studien, og fleire av lærarane virka fornøgde med intervjusituasjonen som hadde føregått. Eg valde å ikkje gi intervju spørsmåla til lærarane på førehand, fordi eg ynskte spontane og autentiske svar frå lærarane under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 144). Eg frykta svara kunne ha blitt påverka og endra dersom dei hadde fått spørsmåla på førehand.

Nokre av lærarane syntest eit par av spørsmåla i intervjuguiden var litt vanskelege å svare på,

men det viste seg at dette ikkje gjaldt dei same spørsmåla. Den eine læraren nekta å svare på spørsmålet om *korleis ein tekst kan vere fagleg sterk sjølv om den har mange rettskrivingsfeil*, og sa: «Nei veit du kva! Ikkje still meg teite spørsmål du veit svaret på!». I intervjuet opplevde eg at denne informanten var noko motvillig og ikkje ynskte å svare direkte på dei spørsmåla som vart stilte. Intervjuet var veldig prega av tenkepausar, stotring, heva stemme og noko fjasing frå han si side. Då han svarte på spørsmåla, gjekk han ofte utanfor det temaet det blei spurt om, sjølv om eg forsøkte å styre han tilbake til det aktuelle emnet. Eg opplevde tre av intervjusituasjonane som trivlege og informative samtalar. I denne intervjusituasjonen følte eg at informaten opptredde arrogant og nedlatande ovanfor meg som intervjuar, og eg opplevde derfor intervjuet som ubehageleg. Dette påverka intervjuet i nokon grad, men det kom også fram nyttig informasjon.

I gjennomføringa av intervjua har eg lært mykje om vurdering og tilbakemelding, og eg ser i ettertid spørsmål som kunne ha vore med på å gitt eit tydelegare svar på problemstillinga. Det som også er tydeleg er at eg kunne ha vore meir klar på kva eg ville fram til i nokre av spørsmåla, som til dømes på spørsmålet *lar du elevane omarbeide teksten dei har skrive?* Intervjuguiden fungerte som ein raud tråd eg kunne vike frå under intervjua, men alltid kome tilbake til for å vere sikker på at eg var på rett veg og fekk svar på det eg var ute etter. Intervjuet eg gjorde varte i om lag 30-40 minutt.

3.2.3 Transkribering

Data innan kvalitativ metode vil som oftast vere i form av lydopptak eller skriftlege notat (Befring, 2007). Eg brukte lydopptakar på mobiltelefon til å ta opp dei fire intervjuane. Samtalane inneheld alle spørsmåla i intervjuguiden i tillegg til ulike oppfølgingsspørsmål som var passande i konteksten, men med unntak av eitt spørsmål i intervjuguiden som den eine læraren ikkje svarte på. Analyseprosessen startar allereie ved transkriberinga, og forskaren bør derfor transkribere datamaterialet sjølv då relevante idear og tankar frå intervjuet kan dukke oppatt (Nilssen, 2012, s. 47). Intervjuet transkriberte eg sjølv ordrett om til normert nynorsk på datamaskin, for å sikre konfidensialiteten til informantane. Ifølgje Nilssen (2012, s. 46) vil også tekstar som blir produsert av forskaren aldri blir heilt nøyaktige, fordi nedskrivningane vil automatisk bli tolka, og tonefall, mimikk og gestar vil falle bort i transkripsjonen. I transkriberinga valde eg å utelate alle små-svar frå intervjuar som «mmh» og «eeh». Mi erfaring er at transkripsjonane dermed blir mykje ryddigare og lettare å orientere seg i når ein tek til med analysen. Gjennom transkriberinga blei alle namn og kjenneteikn i intervjuet

anonymiserte. Lærarane og skulane fekk fiktive namn og ved innlevering av prosjektet blei lydfilene sletta.

3.2.4 Innsamling av elevtekstar med tilbakemeldingar

Når det gjeld elevtekstar var eg ute etter tekstar som representerte dei ulike skrivenivåa i klassane: høg, middels og låg måloppnåing. Grunnen til dette var fordi eg ynskte å sjå korleis lærarane tilpassa skriftlege tilbakemeldingar til elevtekstar på ulike nivå. Elevtekstane varierte mellom korte tekstar i arbeidsbøker og lengre tekstar skrive på data. Sidan elevane var under 15 år, blei dei og foreldre/føresette på førehand informerte om innsamlinga av elevtekstar, ved at elevane fekk sendt med heim ei samtykkeerklæring om studie av elevtekstar (Vedlegg 2). For å overhalde anonymitet, bad eg lærarane om å anonymisere elevtekstane *før* eg samla dei inn. I utgangspunktet ynskte eg å samle inn elevtekstane før intervjuet, for å styrkje validiteten til studien, men av praktiske årsaker vart innsamlinga av elevtekstane gjort i etterkant av kvart intervju. Lærarane var informerte om innsamlinga av elevtekstane med tilhøyrande kommentarar før dei stilte som informant. I etterkant av det eine intervjuet viste det seg at ein lærar likevel ikkje hadde tilgjengelege elevtekstar og kommentarar som var representative for praksisen hans. Dette er grunnen at eg berre har datamateriale frå tre av fire lærarar i dokumentanalysen.

3.2.5 Analyse

I starten av arbeidet med analysen gjekk eg gjennom transkripsjonane fleire gongar for å bli godt kjend med informasjonen som var henta inn. Undervegs blei notatar skrivne i margin for å komprimere lengre utsegn til korte formuleringar, og få oversikt over datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2012, s. 212) kallar denne måten å arbeide med intervjutekstar på for meningsfortetting, som er ein fenomenologisk måte å forstå datamateriale på. For å få oversikt over materialet skreiv eg ut transkripsjonane, og markerte og plukka ut relevante tendensar i forhold til problemstillinga. I kombinasjon av notata og forskingsspørsmåla mine, vart kategoriane for undersøkinga forma. Denne studien har ei tematisert analytisk tilnærming, noko som inneber at informasjon frå kvart tema blir studert for alle informantane. Tilnærminga gjer det mogleg å analysere tema på tvers av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 181). Det kan vere ei utfordring at det heilskaplege perspektivet fell bort i tematiserte analysar, men ein kan ivareta eit heilskapleg perspektiv ved at informasjonen frå intervjupersonane blir sett i samanheng til det miljøet teksten opptre i (ibid.).

I analysen av lærarkommentarane blei eg kjend med materialet ved å først gå gjennom og sortere elevane sine førsteutkast og tekstar som berre hadde vore skrive ein gong. Det var nødvendig å gjere seg kjend med elevtekstane før eg starta analysen av tilbakemeldingane, for å få eit forståingsgrunnlag for kva lærarane hadde vurdert og gitt tilbakemelding på. Vidare i analysen såg eg på lærarane sine tilbakemeldingar; korleis dei hadde tilpassa tilbakemeldingane til elevnivå og kva delar av elevtekstane dei hadde kommentert. Det viste seg å vere stor variasjon i dokumentmaterialet eg samla inn, noko som gjorde samanlikningsgrunnlaget av lærarane sine tilbakemeldingspraksisar utfordrande.

3.2.6 Forskaren si førforståing

Å ha førforståing inneber at kunnskap, erfaringar og oppfatningar påverkar våre tolkingar av situasjonar rundt oss, noko som fører til at kvalitativ datainnsamling aldri vil vere hundre prosent objektiv og verdinøytral. Det er derfor viktig å vere merksam på eiga førforståing i arbeidet med datamaterialet (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 38). Alle situasjonar rundt oss tolkar vi, både medvite og umedvite, i lys av dei kunnskapane vi sit inne med, dei erfaringane vi har gjort oss, og vår oppfatning av røynda (ibid.). Med andre ord kan forskarar forstå eit materiale meir eller mindre ulikt ettersom kunnskap om eit fenomen blir konstruert i møtet mellom forskaren og forskingsdeltakarar, på bakgrunn av individ sine forkunnskapar og erfaringar.

Innsamling av informasjon gjennom intervju og dokumentanalyse vil vere avhengig av forskaren som samlar inn og tolkar materialet. Sidan det er eg som forskar som har samla inn datamaterialet, vil det vere påverka av mine erfaringar og forkunnskapar, på same måte som analysane vil vere eit resultat av mi tolking og forståing. Gjennom utdanningsløpet til grunnskulelærerutdanninga og arbeidet med denne masteroppgåva har eg tileigna meg kunnskap om fleire ulike tema og dermed skapt ei eiga førforståing. Eg har litt over eit halvt års arbeidserfaring frå skulen, og mine tolkingar av lærarane sin praksis kan dermed i nokon grad verte påverka av erfaringane mine. Eg er ein «fersk» masterstudent som møter erfarne lærarar, noko som kan føre til at vi har eit ulikt språk om faget. Eg har dermed både medvitne og umedvitne forventningar til funn. Desse og møtet med deltakarane i undersøkinga vil konstruere forståinga mi av datamaterialet.

3.3 Informantane

I prosjektet mitt har eg intervjuar fire lærarar på to trinn på tre ulike skular. Målet med intervjuar er mellom anna å kaste lys over lærarane sitt forhold til omgrepet undervegsvurdering, og korleis lærarane tilpassar tilbakemeldingar til elevtekstar på ulike nivå. Intervjuobjekta hadde fått vite temaet for intervjuar på førehand.

3.3.1 Informasjon om informantane

Informasjonen om lærarane er bygd på opptak frå pre-intervjuar av dei fire lærarane og inneheld bakgrunnsinformasjon om lærarane og klassane deira som er relevant for studien. Namna på lærarane og skulane er fiktive, av omsyn til deira anonymitet.

3.3.1.1 Alf, norsklærer i 6. klasse ved Åseberg Skule

Alf er 45 år gammal og har arbeidd som lærar i 3 år. Han har allmennlærerutdanning med realfag i botnen, hovudfag i pedagogisk informasjonsvitskap og doktorgrad innan organisasjon og leiing. Han har med andre ord erfaring innan prosjektleiing og forskning. Alf han undervist i denne klassen på 15 elevar i eit og eit halvt år. Han meiner sjølv at han i år legg spesielt vekt på ferdigheita skriving, og at skrivenivået i klassen «begynner å bli greitt nok». Året før arbeidde klassen mykje med lesing som ferdigheit. Alf er likevel ikkje nøgd med skrivekompetansen til elevane i forhold til nivået i ein 6. klasse, og i forhold til kor mykje krefter dei brukar på å skrive ein tekst. Dei har lært seg nokre gode teknikkar, men nokre av elevane har, ifølgje Alf, framleis eit stykke å gå. Alf omtalar klassen som ein spesiell klasse, med mykje uro og stort sprik mellom elevane, men likevel ein flink klasse.

3.3.1.2 Else, norsklærer i 6. klasse ved Tredalen Skule

Else er 51 år gammal, har arbeidd som lærar i 26 år, og har tittelen adjunkt med opprykk. Ho har allmennlærerutdanning med grunnfaga tysk og KRL i tillegg. I klassen til Else er det 24 elevar, og ho har undervist dei i norskfaget i litt over eit halvt år. Else seier at ho i undervisninga si er blitt meir medviten på kvaliteten på tekstane elevane skriv framfor mengd, og at elevane ideelt sett skal skrive for eit publikum. Else legg ikkje spesielt vekt på skriving som ferdigheit i undervisninga si, men meiner at det er like viktig at elevane er gode lesarar, og kan framføre for eit publikum. Skrivenivået i klassen beskriv ho som veldig variert, og generelt sett midt på treet. Nokre elevar utmerkar seg veldig positivt, men stort sett er kvaliteten på skrivinga gjennomsnittleg, meiner ho. Else har som regel assistanse av ein hjelpelærer i klasserommet som tar seg av elevar med spesielle behov. Dette ser ho på som noko positivt og noko som styrkjer undervisninga til resten av klassen også.

3.3.1.3 Karin, norsklærer i 7. klasse ved Tredalen Skule

Karin er 54 år gammel og har arbeidd som lærar i snart 11 år. Ho arbeidde som assistent på skulen i fem år før ho bestemte seg for å gå allmennlærerutdanninga deltid. Ho var assistent på skulen samstundes som ho studerte, og har dermed jobba på skulen i 21 år. Karin har også ei halvtårseining med naturfag. Karin har hatt klassen på 28 elevar i norsk i 4 år og kjenner derfor elevane godt. Ho seier ho legg spesielt vekt på skriveferdigheiter i undervisninga si. Ho er også særskild opptatt av at elevane skal vite kva ei god setning er og kvifor, og at elevane etter kvart skal bli flinke til å forme gode setningar. Skrivenivået i klassen meiner Karin er bra. Ho synest dei har blitt flinke til å skrive tekstar, noko som ikkje berre gjeld dei «flinkaste» elevane, men også elevar som har dårlegare handskrift og korte, men informasjonsrike tekstar. I denne klassen var det svært mange svake lesarar då ho tok over klassen i 4. klasse, noko som var ei stor utfordring, men som har forbetra seg gjennom åra. I klassen er det også ein del sosiale utfordringar som ho heile tida må vere merksam på.

3.3.1.4 Laura, norsklærer i 7. klasse ved Lysfjell Skule

Laura er 48 år gammel, har arbeidd som lærar i 26 år og er adjunkt. Klassen hennar er ein 7. klasse med sju elevar, og ho har hatt dei i norsk i snart tre år. Laura synest det er viktig at elevane lærer å ordlegge seg, at dei har god rettskriving og at dei kan bruke det i egne produkt. Ho prøver å utvikle kunnskapen til elevane ved å repetere det dei har lært år etter år. Skulen Laura arbeider på er ein fådelt skule, som vil seie at klassane blir undervist i grupper med fleire årstrinn saman. Dette året har elevane i 7. klasse undervisninga åleine, noko som inneber at Laura ikkje treng å tilpasse undervisninga for fleire trinn samstundes. Likevel er det eit stort sprik mellom elevane sitt generelle skrivenivå som Laura må ta omsyn til.

3.4 Kvalitetssikring av forskingsprosessen

I kvalitativ forskning handlar vurdering av data om å undersøke om forskinga er til å stole på. Dette kan gjerast ved å gjere greie for korleis ein har henta inn data, og ved å vurdere reliabiliteten og validiteten til prosjektet gjennom heile forskingsprosessen (Thagaard, 2013). Reliabilitet kan bli forstått som pålitelegheita til resultatata i ei undersøking, og validitet kan forståast som gyldigheita til forskinga (ibid.). Ifølgje Postholm (2010) vil studien bli styrka ved bruk av fleire datainnsamlingsstrategiar og tidlegare forskingsresultat og teoriar. I denne delen vil eg drøfte mine metodiske val og tilhøve som gjeld reliabilitet og validitet.

3.4.1 Reliabilitet

Pålitelegheit, eller reliabilitet, handlar ifølgje Johannessen, Tufto og Christoffersen (2010, s. 40) om datamaterialet, som er grunnlaget for studien, og måten dette er samla inn på og korleis det er behandla i omarbeidinga. Ein måte å teste reliabiliteten til kvantitative data, er å utføre den same undersøkinga på same gruppe på to ulike tidspunkt. Dersom resultatet blir det same i det to undersøkingane, tydar det på at studien har høg reliabilitet. Også når andre forskarar gjennom sine undersøkingar har kome fram til same resultat, er det eit teikn på høg pålitelegheit (ibid.). Dette meiner Johannessen mfl. (2010, s. 230) vil vere vanskelig å gjennomføre i ei kvalitativ dataundersøking, då forskningstradisjonane er ulike og det vil ikkje desto mindre vere vanskeleg å kopiere ein annan forskar si kvalitative undersøking ettersom observasjonane er verdilada og kontekstualiserte. Johannessen m.fl. (2010, s. 230) peikar derimot på at reliabiliteten til undersøkinga vil bli styrkja av å gi lesaren ei grundig beskriving av konteksten, og ei open og detaljert framstilling av framgangsmåten for forskingsprosessen.

Ifølgje Thagaard (2013, s. 202) meiner Seale at reliabiliteten til studien kan bli styrkja ved å synleggjere framgangsmåtar ved innsamling og analyse av data. Det har eg gjort i dette forskingsprosjektet ved å gjere greie for forskingsprosessen og vala eg har gjort knytt til metode, utval, intervju og transkribering av intervju, dokumentanalyse og analyse av datamaterialet. Primærdata til studien er tilgjengeleg gjennom transkripsjonane og dokumenta som ligg til grunn for denne masteroppgåva. Datamaterialet inneheld som nemnt berre dokument frå tre av dei fire lærarane, noko som kan ha svekka studien. Det hadde sjølvsagt vore betre om eg hadde hatt materiale frå alle dei fire lærarane, noko som hadde gitt meg tryggare grunnlag for å trekke konklusjonar og svare på problemstillinga. På grunn av den informasjonen som kom fram i intervjuet og tidsaspektet til oppgåva, valde eg likevel å behalde deltakaren som informant.

Thagaard (2013, s. 203) peikar på at forskaren i undersøkingar som denne bør tydeleggjere forskjellen mellom primærdata og kva som er forskaren sine egne vurderingar og kommentarar. Dette har eg gjort ved å presentere analysen og drøftinga i to ulike kapittel. På denne måten vil det ikkje bli misforståingar mellom kva lærarane har sagt og gjort, og kva som er mi tolking av deira praksis. Sjølv om tolkingprosessen allereie startar ved innsamling av datamateriale og det i hovudsak ikkje er mogleg å skilje mellom analyse og tolking av data

i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 32), har eg gjort mitt beste for å gi att lærarane sine perspektiv i analysen utan at mi fortolking skal kome for sterkt til syne.

3.4.2 Validitet

Omgrepet validitet er knytt til truverd og gyldigheit, og om metodane forskaren har valt å nytte i studien faktisk undersøker det som er meint å undersøke. I kvantitative studiar blir validitet definert gjennom spørsmålet «måler vi det vi trur vi måler?» og om det er samheng mellom fenomenet som blir undersøkt og dataa som er samla inn. Ifølgje denne definisjonen er ingen kvalitative studiar gyldige fordi dei ikkje kan kvantifiserast, men validitet i kvalitative studiar handlar ifølgje Johannessen mfl. om «(...) i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.» (2010, s. 230). Det må altså vere ein gyldig samheng mellom framgangsmåte og funn i undersøkinga, og dei må vere knytte opp mot det som er føremålet med studien.

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2012, s. 253) handlar ikkje validering om å kontrollere truverda til ein studie ved slutten av arbeidet, men om å fungere som ein kvalitetskontroll gjennom heile utføringsprosessen av prosjektet. Johannessen mfl. (2010, s. 230) syner til Lincoln og Guba og to teknikkar for å auke truverdige resultat i ei undersøking. Den eine teknikken går ut på å gi seg god tid til å gjere seg kjend på feltet, slik at ein kan skilje mellom relevant og ikkje relevant informasjon på området. Denne teknikken kallar Lincoln og Cuba for *vedvarande observasjon*. Tidleg i forskingsprosessen min starta eg å leite etter informasjon rundt temaa vurdering og skriving. Dette var viktig for å gjere meg enda meir kjend på dei to felta enn det eg var frå før. Eg har brukt mykje tid både før og undervegs i forskingsprosessen til å sortere og skilje mellom truverdig informasjon og relevante kjelder, noko som er med på å styrkje validiteten til studien min.

Gjennom heile forskingsprosessen har eg arbeidd med validering for å gjere resultatata truverdige. Arbeidet med å utvikle ein fungerande intervjuguide der eg stilte spørsmål som kunne belyse problemstillinga mi var viktig i planleggingsfasen. Ein kan likevel diskutere nokre område ved undersøkinga. Ettersom spørsmåla i intervjuguiden ikkje var validerte gjennom tidlegare forskning, kan dette ha vore med på å svekke validiteten til forskingsprosjektet. Forminga av intervjuguiden var derimot gjennom fleire utkast, og vart til gjennom drøfting og samhandling med rettleiaren min og andre tilsette ved høgskulen. I

tillegg var inspirasjon henta frå professoren Øistein Anmarkrud (2009) si doktorgradsavhandling. I ettertid av intervju har eg sett at eg med fordel kunne ha hatt eit prøveintervju for å teste om spørsmåla gav meg det grunnlaget eg trong for å svare på problemstillinga. Eg ville då ha sett eventuelle nødvendige endringar som kunne ha auka validiteten til denne studien. Også eit utval basert på tilgjengelegheit kan ha påverka validiteten til studien, då rekrutteringsmetoden kan ha ført til at deltakarane var spesielt interesserte, kjende med forskinga på feltet og følte dei ville meistre situasjonen (Thagaard, 2013, ss. 61-62).

I gjennomføring av intervju bør aktiv lytting stå sentralt (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 151). Det gjorde det også i mine intervju. Oppklarings spørsmål som «Så du meiner at..?» vart nytta for å sikre at eg som intervjuar hadde forstått intervjupersonen korrekt. Spørsmåla vart nytta aktivt der det var nødvendig med oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål, for å utdjupe lærarane sine utsegn eller å leie intervjupersonen tilbake til relevant emne (Thagaard, 2013, s. 101). På denne måten kunne eg rettleie intervjupersonen i den retninga eg ynskte å halde fokus, men behalde ei lyttande haldning til det læraren forbatt med definisjonar og tema i undersøkinga. I innsamling av elevtekstane med tilhøyrande lærarkommentarar var det viktig å få informasjon om kva som var grunnlaget for skriving av elevtekstane og kva oppgåva var. Det var også behov for å hente inn informasjon frå lærarane om kva nivå lærarane meinte dei ulike tekstane låg på, slik at eg kunne ta med meg deira syn på tekstane inn i drøftinga av korleis dei tilpassar tilbakemeldingar etter elevnivå.

I intervju kunne eg spørje lærarane om deira tankar og syn på skriving og bruk av tilbakemeldingar, medan eg gjennom dokumentanalysen kunne sjå korleis lærarane utførte skriftlege tilbakemeldingar i praksis. Andre metodar, som observasjon og elevintervju, blei også vurdert i startfasen av prosjektet. Observasjon ville gitt meg ei betre oversikt over summen av både munnlege og skriftlege tilbakemeldingar som vert gitt i til elevar i skriveopplæringa, men eg hadde ikkje fått moglegheita til å analysere dei skriftlege tilbakemeldingane frå lærarane i like stor grad som i ei dokumentanalyse. Elevintervju kunne ha gitt meg svar på om elevane opplevde tilbakemeldingane frå lærarane som meningsfulle og læringsfremjande, og om dei faktisk var med på å auke skrivekompetansen til elevane. Av tidsmessige årsaker og omfanget av studien valde eg å avgrense omfanget av datainnsamlingsmetodar til to metodar.

På grunn av det låge talet på deltakarar, kan ikkje resultata i denne studien generaliserast. Kvale og Brinkmann (2012, s. 265) stiller spørsmål ved mål om generalisering og syner til Stake som hevdar at verdien av ei undersøking der målet i seg sjølv er å skape ei større forståing, og at forståinga kan overførast til liknande situasjonar, er minst like viktig som global generalisering. Sidan målet med denne studien er å få ei betre forståing av lærarar sin tilbakemeldingspraksis, har ikkje denne undersøkinga eit mål om generalisering.

3.5 Etske problemstillingar

I arbeidet med forskingsbaserte undersøkingar, som ofte inneber eit nært forhold mellom forskar og deltakar, vil det kunne oppstå etske problemstillingar. Det er nødvendig å reflektere over og ta omsyn til moglege etske problem heilt frå byrjinga til slutten av undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 80). I planlegginga av prosjektet var det nødvendig å vurdere informasjonen som skulle samlast inn og behandlast. Sidan prosjektet mitt inneheld innsamling av personopplysingar er det meldepliktig, og vart meldt inn til Personvernombudet for forskning (Vedlegg 3) før datainnsamlinga tok til.

Lærarane hadde på førehand av møtet fått tilsendt eit informasjonsskriv på e-post, og før intervjuet tok til vart dei informert grundig munnleg om prosjektet i samsvar med Personvernombudet sine retningslinjer (NSD, 2016b). Ifølgje Vivi Nilssen (2012, s. 145) kan informert samtykke skje ved at informanten signerer eit samtykkeskjema, eller så kan samtykket skje ved munnleg informasjon med eit kort formular som grunnlag for underskrift. Dette innebar mellom anna å informere om problemstilling, kontaktopplysingar, konfidensialitet, handtering og innsamling av data og informanten sin rett til å trekkje seg frå prosjektet heilt fram til det vert avslutta (Vedlegg 4).

I samtale med Personvernombudet kom vi fram til at også elevar og foreldre skulle bli informerte om prosjektet gjennom eit samtykkeskjema der elevane fekk moglegheit til å reservere seg mot forskning. Det ville vore uetisk og i dårleg forskarånd å samle inn dokument produsert av elevar utan løyve (Vedlegg 3).

«Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres.» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90). I intervjuet blei intervjupersonane minna på om å ikkje nemne namn eller tilhøyrarstad. Der dette likevel hendte, vart namna anonymiserte i transkriberingsprosessen. Kravet om anonymitet førte til at eg bad lærarane om å gjere

elevtekstane anonyme før dei kom i mitt eige. Dette førte også til at behandlingane av tekstane fell utanfor meldeplikta. Datamaterialet blei oppbevart på ein måte som sikra tilgjengelegheita frå uvedkomande og det var berre eg som forskar og rettleiaren min som hadde tilgang til materialet.

På den eine sida kan anonymisering av deltakarar i ei undersøking verke som eit etisk krav for å verne deltakarane, medan den på den andre sida kan fungere som eit alibi for forskaren sin fridom til å tolke utsegn fritt (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90). I tolking av datamaterialet i denne studien har eg gjort mitt beste for å ikkje overtolke utsegn og informasjon som finst i transkripsjonane.

3.6 Oppsummering

Eg har i dette kapittelet gjort greie for ulike forskingsmetodar, det kvalitative forskingsintervjuet og intervju og dokumentanalyse som forskingsmetode. Eg har også gjort greie for utval av informantar, grunnlag for metodeval og forskingsprosessen. Til slutt har eg greia ut om truverd, pålitelegheit, generalisering og etiske problemstillingar knytt til datainnsamlinga. Vidare vil eg i neste kapittel ta føre meg presentasjon og analyse av funna i undersøkinga.

4.0 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapitlet vil eg presentere datamaterialet mitt. Studien undersøker korleis eit utval lærarar gir og tilpassar skriftlege tilbakemeldingar til elevar for å prøve å hjelpe elevane til å utvikle seg som skrivarar. Målet med analysen er å få eit innsyn i vurderingspraksisen til dei fire lærarane og korleis dei eventuelt tilpassar tilbakemeldingar til enkelteleven for at eleven skal auke skrivekompetansen sin.

Eg har formulert fire forskingsspørsmål for å belyse problemstillinga og temaet i undersøkinga:

- Kva meiner lærarane er gode tilbakemeldingar?
- Kva for skriftlege tilbakemeldingar gir lærarane på elevtekstane?
- Korleis tilpassar lærarane tilbakemeldingane etter elevnivå?
- Kva for aspekt ved elevtekstane blir kommentert?

Eg vil sjå på informasjonen som kom fram i intervjuet av dei fire lærarane, og presentere funn knytt til korleis dei opplever at dei arbeider med VFL og ulike utfordringar knytt til korleis dei gir tilbakemeldingar. Deretter vil eg sjå på elevtekstane eg har samla inn og supplere studien med analysar av tilbakemeldingane lærarane har gitt elevane. I kapittel fem vil eg drøfte funna opp mot kunnskapsgrunnlaget.

4.1 Forståing av omgrepa vurdering, undervegsvurdering og POS

Her vil eg presentere dei fire lærarane sine forståingar for omgrepa vurdering og undervegsvurdering og kva dei legg i desse omgrepa. Eg vil også presentere lærarane sitt forhold til prosessorientert skriving og kva dei ser på som gode tilbakemeldingar. Føremålet med denne delen er mellom anna å finne svar på forskingsspørsmålet *Kva meiner lærarane er gode tilbakemeldingar?*

4.1.1 Laura si forståing av vurdering og undervegsvurdering

Laura er opptatt av at vurderinga ho gir til elevane sine skal hjelpe dei vidare til å bli betre skrivarar. Målet med den vurderinga ho gir, seier ho, er at den skal vere rettleiande og motivere elevane til å gå inn og rette det dei har gjort, både gjennom rettingar og gjennom tips frå læraren til kva som kan gjerast betre. Når det gjeld undervegsvurdering meiner Laura at den har stor effekt på motivasjonen og meistringskjensla til elevane. I intervjuet seier Laura:

Fordi at i undervegsvurderinga, der har du anledninga til både å inn å korrigere, det som kanskje skal korrigerast, og så har du super anledning til å kommentere alt som er bra! Ho fortel om opplevingar der elevane har sett dei sterke og svake sidene ved sine egne tekstar, og meiner undervegsvurdering er nyttig for alle elevar og er med på å drive dei framover i skriving som ei grunnleggjande ferdigheit, og dermed kunnskapsløpet.

Laura legg vekt på at det er viktig at elevane veit kva som står i oppgåva og kva vurderingskriteria for den er, og at elevane veit kva som blir forventa. *Dei skal vite kva eg forventar av dei. Dei skal vite kva dei blir vurdert ut frå.* Laura opplever at når elevane er klar over dette, vil vurderingane hennar undervegs vere med å korrigere tekstane elevane skriv til eit enda betre sluttprodukt. Laura fortel at ho ofte lar elevane omarbeide tekstane sine, men at det ikkje er like ofte ho gjennomfører prosessorientert skriving i klassen. Dei gongane elevane skriv lengre tekstar som forteljingar, resymé, essay og liknande, skriv dei i gjerne ein eller fleire prosessar, og då gir elevane ofte tilbakemelding til kvarandre.

4.1.2 Else si forståing av vurdering og undervegsvurdering

I likskap med Laura, er også Else opptatt av å vurdere elevane undervegs i skriveprosessen og ikkje berre ved slutten av skrivinga:

...eg er veldig opptatt av, i den grad eg har ressursar og tid til det, å gi dei undervegsvurdering under prosessen, at eg ikkje berre ber dei skrive ein stil og gi dei ei sluttvurdering etterpå. (...) vurdering er støtte undervegs, ikkje berre på slutten. Vurdering du gjer er på ein måte informasjonsinnsamling som skal hjelpe deg til å hjelpe dei vidare (Else).

Ho deler Laura si forståing om at vurdering skal verke rettleiande for elevane og at det både kan vere læraren si vurdering og ein medelev si vurdering som kan gi synsvinklar på ein tekst. Else ser på vurdering som eit hjelpemiddel for å hjelpe elevane å utvikle seg som skrivarar. Else meier det er viktig å hjelpe elevane med skrivinga undervegs medan dei skriv, både ved at ho gir dei tilbakemeldingar, men også at elevane gir tilbakemeldingar på kvarandre sine tekstar før dei skriv ferdig produktet. Else tenkjer ikkje berre på undervegsvurdering som vurdering og tilbakemelding på store skriftlege prosjekt, men også på dei daglege skriveoppgåvene elevane gjer i arbeidsbøkene sine.

Else erfarer at elevane konsentrerer seg meir om innhaldet i tekstane sine dersom tekstane har eit føremål: *(...) viss dei skal presentere det [arbeidet] på ein eller anna måte, så merkar ein at dei skjerpar seg meir på innhaldet,* og fortel at skriveprosjekt tidlegare har blitt posta på

den digitale læringsplattforma PedIT slik at andre kan lese dei.

Else fortel at ho lar elevane sine omarbeide tekstane sine, men at dei berre har skrive prosessorientert ein gong dette året. Ho meiner ein til to «skikkelege rundar» prosessorientert skriving i halvåret er optimalt, og legg til at ein av grunnane til at ho ikkje har gjort dette så mykje fram til no, er mangel på tilgang til pc-ar og fordi ho ville bli kjend med elevane sine først. Else nemner at elevane må få kriterium for tekstar som blir skrive i prosessar:

Og då må det vere at då leverer dei ein tekst til meg, og eg kan gi dei tilbakemeldinga utifrå kriterium eg har gitt dei, og litt rettskriving sånn som eg gjorde på faktateksten, sånn vil eg jobbe litt vidare, også skal dei forbetre teksten utifrå det (Else).

Else er godt kjend med vurderingsmetoden «Two stars and a wish», og har nytta den i fleire år: (...) *då har vi brukt denne «Two stars and a wish», altså finne to punkt som er veldig bra, og eit ønske om korleis dei kunna forandra den [teksten] for at den skulle bli enda betre.*

Metoden brukar ho av og til når ho gir tilbakemelding til elevane sjølv, men spesielt når elevane skal vurdere kvarandre. Då byter elevane bøker og gir kvarandre kommentarar ut frå dei kriteria som har vore utforma på førehand.

4.1.3 Karin si forståing av vurdering og undervegsvurdering

I samsvar med Laura og Else, ser også Karin på vurdering som ein reiskap for å utvikle elevane si skriving:

Vurdering, det er no at eg skal sjå kva dei har gjort, ut ifrå det som vart sagt/skrive at dei skulle gjere, så skal eg vurdere det, så skal dei ha ei tilbakemelding på for det første det dei har gjort, og kva dei kan jobbe med for å kome seg eit hakk lenger (Karin).

Karin er på same måte som Laura og Else, opptatt av at elevane må få kriterium for tekstane dei skal skrive, og at dei må få tilbakemeldingar som kan hjelpe dei å forbetre tekstane sine. Ho kan fortelje at ho ganske nyleg kom over omgrepet «Two stars and a wish», og sjølv om ho ikkje hadde høyrte om det før, er det egentlig noko ho har praktisert lenge:

Det er no på ein måte det eg gjer, at eg tenkjer liksom at eg på ein måte kommenterer «Det har du gjort, det har du gjort.» eller «Det har du gjort greitt, det har du gjort veldig greitt.» litt sånn, og så, litt sånn: «Jobb med...» (Karin).

Karin synest dette er ein god metode å oppretthalde motivasjonen til elevane på, og at det er viktig å ikkje rette for mykje i tekstane, men seie kva som er bra, og kva som må arbeidast

meir med. Nokre gongar når ho synest ein tekst er veldig bra, og når ein elev har kome seg opp på eit greitt nivå, hender det at ho berre skriv «Fortset slik!».

På spørsmål om kva Karin legg i omgrepet undervegsvurdering innrømmer ho først at ho ikkje har tenkt så nøye over kva ho legg i omgrepet, men at ho tenkjer det handlar om å gå rundt og sjå kva elevane gjer medan dei skriv ein lengre tekst. På spørsmål om kva Karin tenkjer er målet med undervegsvurdering svarar ho: *Nei, det må no sjølvsagt vere at dei skal sjå «Kvar står eg? Kva slags steg og grep må eg ta for å kome litt lenger opp frå nivå til nivå?»*. Ho meiner målet er at elevane skal vite korleis dei ligg an fagleg, og kva dei skal gjere vidare for å bli flinkare.

4.1.4 Alf si forståing av vurdering og undervegsvurdering

Alf forstår omgrepet vurdering som alle tilbakemeldingane som blir gitt i skulesamanheng. Han meiner at vurdering er alle tilbakemeldingane han som lærar gir til elevane, elevane gir til kvarandre og som elevane gir til seg sjølv. Alf legg vekt på at han meiner all vurdering der han responderer på ein elev sitt arbeid er undervegsvurdering. På spørsmål om han kan gi eit døme på korleis han gir vurdering undervegs, svarar han:

Nei, men det er alt! Fordi at absolutt alt som skjer i klasserommet som er ein respons er ei vurdering (hevar stemma noko). Du kan formalisere det, og begynne å setje opp det her, og putte fine ord på det, men då forsvinn veldig mykje. Så når ein elev kjem bort til meg og seier «sjå her», og eg ikkje har tid, så opplever eleven også det som ei vurdering (Alf).

Han legg til at alt som blir gjort i klasserommet der ein gir respons til eleven er vurdering, og at han gir «alle moglege» responsar til elevane: *Alle moglege! Alt! –I frå den normale, sosiale interaksjonen som er responsar, ikkje sant, og heile vegen opp til formelle tilbakemeldingar... på kartleggingsprøver*. På spørsmål om han kan gi døme på kva han legg i omgrepa undervegsvurdering og sluttvurdering responderer Alf:

Der er ikkje to! Der er eit heilt—der er...der er eit heilt spekter! Og.. nei! Eg vil ikkje forklare det! Eg vil ikkje sna.. altså.. ikkje sant. Fordi at.. det som skjer er at der er alle.. ALT eg gjer, der eg responderer, er å gi tilbakemeldingar på eleven, til elevane. Og det handlar om deira sosiale, øøh.. oppførslar, noko sånnt, det handlar om korleis dei handterer andre, korleis dei responderer kvarandre, det er og, og fagstoff. Om kreativitet og alt dette her. Så nei, eg vil ikkje kome med eksempel til det.

Alf vil ikkje skilje mellom to vurderingstypar, og ser på all respons som blir gitt i skulen som ein type respons. I likskap med dei andre lærarane er også Alf opptatt av at elevane skal få oppgåver der rammene er klare.

4.1.5 Proessorientert skrivning

I denne delen vil eg sjå nærare på lærarane sin kjennskap og praksis når det gjeld proessorientert skrivning.

Laura seier at ho ofte lar elevane sine omarbeide tekstane sine og at ho brukar proessorientert skrivning i undervisninga si når elevane skriv lengre tekstar. Else fortel at ho lar elevane omarbeide tekstane sine av og til, men at det ikkje skjer så ofte. Dette skuleåret har elevane skrive proessorientert ein gong. Ho opplever at elevane protesterer mot å skrive tekstane sine på nytt, og legg vekt på at det hadde vore enklare å leggje til rette for proessorintert skrivning dersom skulen hadde betre tilgang på datamaskiner. Også Karin, som jobbar på same skulen som Else, peikar på den manglande tilgjengelegheita på pc-ar og seier at det er grunnen til at heller ikkje ho praktiserer denne måten å utvikle tekstar på noko særleg. I likskap med Else uttrykkjer også Karin at motivasjonen til elevane om å skrive tekstar på nytt er låg fordi elevane hennar ikkje er modne nok. Alf uttalar at han ikkje driv med proessorientert skrivning fordi han meiner at all skrivning, og då spesielt digital skrivning, er prosess-skrivning. Elevane til Alf skriv aller mest på data, noko han opplever at har ein positiv innverknad på skrivemotivasjonen til elevane, då dei slepp å skrive same teksten fleire gongar.

4.1.6 Kva er gode tilbakemeldingar?

Eit av spørsmåla i intervjuguiden var knytt til kvaliteten på tilbakemeldingane som lærarane gir til elevane. Rettleiande og konkrete tilbakemeldingar er nødvendig for at elevar skal utvikle skrivekompetansen sin og bli betre skrivarar. Eg vil her presentere funn knytt til kva lærarane meiner er gode tilbakemeldingar, og kva tilbakemeldingar dei meiner vil vere nyttige for elevane med tanke på utvikling av skriveferdigheitene til elevane.

Tilbakemeldingar til elevar kan ha ulike føremål og kan bli gitt på ulike måtar. Det som kjenneteiknar gode tilbakemeldingar er at tilbakemeldingane inneheld informasjon om kvar eleven er i læringsprosessen, og kva som skal til for å nå dei neste måla (Gamlem, 2015, ss. 29-30). For at lærarar skal hjelpe elevane å utvikle kompetansen sin, fordrar det at lærarane har ei viss forståing av omgrepet tilbakemelding og kva gode tilbakemeldingar er, noko

satsinga Vurdering for læring mellom anna har som mål å utvikle i skulen og blant lærarar (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

4.1.3.1 Nyttige tilbakemeldingar

Else peikar på at det er viktig å gi innhaldsrike tilbakemeldingar til elevane når ho vurderer tekstane. Ho meiner det er litt dårleg gjort å gi elevane tilbakemeldingar som ikkje er «matnyttige», fordi slike tilbakemeldingar ikkje vil vere til hjelp for elevane. Vidare fortel ho at ho prøvar å vere så konkret som mogleg i tilbakemeldingane sine, og trur sjølv det er svært sjeldan at ho skriv «Fint!» og «Flott!» i tilbakemeldingane ho gir. Else lyftar fram at ho prøvar å forklare elevane kvifor dei skal lære mellom anna grammatikk, og at det er viktig at dei utviklar eit språk om språket.

Laura uttrykkjer også at tilbakemeldingane må vere nyttige for elevane, og ser at elevane hennar blir motiverte av tilbakemeldingane ho gir dei:

Altså, eg skal gi konstruktiv tilbakemelding for at dei skal, kanskje, korrigere oppgåva si litt, rette på noko, slik at elevane i neste omgang hugsar at «Åhja! Dette må eg hugse! Slik var det eg skulle gjere det! Eg må hugse å skildre personar, eg må hugse å fortelje kvar det var hen, eg må hugse å tidfeste ting.», ikkje sant, ikkje berre skrive «det var ein gong, og det var fint ver og det var ein dag og..», ja (Laura).

Laura fortel at konstruktive tilbakemeldingar er den mest nyttige tilbakemeldinga for elevane, og som er tilbakemeldingar dei også kan ta med seg vidare i seinare arbeid. Ho legg også vekt på at ho synest tilbakemeldingar skal gi elevane ein «feeling» av at det dei gjer er bra, og at eleven ikkje berre skal få påpeika forbetningsområda i teksten.

Alf er overtydd om at ærlege tilbakemeldingar er dei mest nyttige tilbakemeldingane for elevane. Han er redd for at mange lærarar er mest opptatte av at elevane skal ha det kjekt medan dei skriv og utvikle skriveglede, slik at dei ikkje vågar å seie kva dei eigentlig meiner om elevane sine tekstar. *Det er ikkje hjelp i å skryte viss dei opplever at det ikkje er sant det du seier.* Erfaringane til Alf seier at det ikkje er læraren si vurdering som er den viktigaste, men at det er den vurderinga elevane gir til kvarandre som har mest innverknad. Han fortel at elevane opplever medelevar sine tilbakemeldingar som meir verdifulle enn dei som kjem frå læraren.

4.1.3.2 Munnlege tilbakemeldingar

I likskap med dei andre lærarane i materialet er Karin opptatt av kvalitet i tilbakemeldingane

til elevane sine. Ho prøvar å gi elevane «fyldige tilbakemeldingar» som skal hjelpe dei vidare med skrivinga si, og grunngeiv kommentarane sine slik at elevane skal vite kva som var bra. Karin tenkjer at undervegsvurdering inneber å gå rundt i klaserommet og hjelpe elevane med skrivinga, og på denne måten gir ho tilbakemelding ho meiner er nyttig.

... at eg har mulegheit til å gå og kommentere litt meir medan dei skriv og spør dei litt «Kva meiner du med det der?» og stille litt spørsmål til.. litt sånn.. «Kanskje du kan gjere litt meir her, kanskje du kan...» og då tenkjer eg, at då har eg ein tettare dialog med kvar enkelt elev, når eg gjer det. (Karin).

Fleire av lærarane deler synet til Karin på munnlege tilbakemeldingar. På spørsmål om kva Laura forstår med omgrepet undervegsvurdering svarar ho:

Når eg tenkjer undervegsvurdering så tenkjer eg når dei sit og jobbar med noko. Dei er midt inne i eit produkt. Så kan du gå i kike litt over skuldra, du kan lese litt på kva dei har gjort. Det er ofte veldig effektivt viss du ber dei lese, fordi dei trur at dei har skrive sånn og sånn, men viss dei les over det høgt, til meg, så plutselig så seier dei «Åh! Nei der var ein feil!», «Nei, åh! Vent litt, vent litt», og så ordna dei eit eller anna, og då klarer dei sjølv å luke vekk mange ting. Og så kan det vere nokre småting til som du seier «Jammen du, kan du sjå på det ordet der, er det rett?» og så klarer dei å luke vekk enda fleire ting (Laura).

Det første som slår ho med omgrepet undervegsvurdering er å gi elevane munnlege tilbakemeldingar og kommentarar medan dei sit og arbeider med å skrive tekstar. Når ho kan sjå over skuldra til elevane og rettleie dei medan dei jobbar, slepp elevane dei raude strekane på sluttprodukta sine, og dei kan levere ein god tekst.

Også Alf og Else meiner dei munnlege tilbakemeldingane er ein god måte å formidle undervegsvurderinga på. Else beskriv undervegsvurdering som å gå rundt i klasserommet og observere elevane medan dei arbeider med ein tekst, og at ho gir kommentarar der ho ser elevane treng rettleiing:

Det kan gå på rettskriving, for du peikar: «Du, det ordret trur eg du må slå opp.», ikkje nødvendigvis at eg kjem med fasiten, men at «Den her må du sjekke i ordboka.» eller: «Dette her synes eg var litt tynt.», «Du har gløymt avsnitt.», «Du har gløymt stor bokstav.» (Else).

Denne typen undervegsvurdering meiner ho er god å bruke til å plukke opp generelle skrivefeil som er enkle å oppdage undervegs i skrivinga. Ho er også opptatt av å syne for elevane at ho er tilgjengeleg for å gi rettleiing dersom dei har behov for det eller dei har spørsmål. Likevel synest Else det er mykje meir systematisk å gi tilbakemelding skriftleg, då

elevane kan sjå tilbake på vurderingane.

Alf fortel at han nesten berre gir munnlege tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen til elevane sine og omtrent ikkje skriftlege. Grunnen til dette er fordi han trur det er mest effektivt å gi tilbakemelding munnleg, og han er sikker på at elevane får med seg tilbakemeldingane når dei sit og arbeider med tekstane sine:

Når dei sit og held på med ei tekst, og eg spør dei om dei «Sjå her, kan ikkje du gjere sånn og sånn?», så får dei det med seg. Viss eg skriv det etterpå, så gidd dei knapt nok å lese det. (...) det handlar ikkje om å hugse tilbakemeldingar, det handlar om å bli god å skrive (Alf).

Han meiner at sluttvurderingar ikkje er tenleg for elevane, men at undervegsvurdering der han kan gi munnlege tilbakemeldingar og peike «Der, der, der, sjå her!» på elevane sine tekstar er den mest produktive måten å gi tilbakemelding på.

To av lærarane opplever mangel på tid som utfordrande for å praktisere undervegsvurdering, og er redd det går utover kvaliteten på tilbakemeldingane. Dette er Karin og Else som begge har eit høgt tal elevar i klassane sine. Begge lærarane skildrar situasjonar der dei ikkje når rundt for å rettleie alle i klassen, og dei føler at dei ikkje disponerer nok tid til å ha moglegheit til å gjere alt dei skulle ynskje. Laura som har sju elevar i klassen sin, seier at det med tanke på undervegsvurdering er ein fordel med ein liten klasse, og syner sympati for lærarar som har eit firedobla tal elevar i klassen sin.

4.2 Lærarane sine måtar å gi tilbakemeldingar på

Det er ulik praksis mellom lærarane for korleis dei gir tilbakemelding på tekstar skrive i prosessar og tekstar skrive ein gong i arbeidsbøkene til elevane. I denne delen av analysen vil eg presentere dei skriftlege tilbakemeldingane som lærarane har gitt på elevane sine skrivne tekstar. For å syne korleis lærarane har gitt skriftlege tilbakemeldingar til elevane sine, har eg plukka ut eit utval tekstar for å vise døme på korleis dette blir praktisert. Datamaterialet består av elevtekstar og kommentarar frå tre av informantane; Else, Karin og Laura. Alle tilbakemeldingane Alf hadde gitt til elevane sine hadde blitt sletta av elevane i skriveprosessen, og av den grunn hadde han ikkje tilbakemeldingar som han meinte var representative for hans tilbakemeldingspraksis. Denne tematikken vil eg ta føre meg i slutten av dette delkapittelet.

Materialet varierer mellom tilbakemeldingar på kortare tekstar i arbeidsbøker, tilbakemeldingar på lengre tekstar skrive ein gong og tilbakemeldingar på førsteutkast. Dette er både digitale og handskrivne tilbakemeldingar. Eg vil ikkje ta føre meg skilnaden mellom tilbakemeldingar skrive digitalt og i arbeidsbøkene til elevane, men eg meiner det er nødvendig å ta for seg begge for å synleggjere dei måtane lærarane gir tilbakemeldingar på. Målet med denne delen av analysen er å kaste lys over forskningsspørsmålet *Kva for skriftlege tilbakemeldingar gir lærarane på elevtekstane?*

4.2.1 Else sine tilbakemeldingar på elevtekstane

Else gir i hovudsak skriftlege tilbakemeldingar til elevane på to ulike måtar: «MOR-systemet» og ein sjølv laga mal ho nyttar for tilbakemelding (Vedlegg 5). MOR-systemet, som Else kallar det, nyttar ho når ho gir tilbakemelding på lekser og kortare skriveoppgåver elevane hennar har gjort. Malen for tilbakemelding brukar ho når ho gir tilbakemelding på eit førsteutkast, og elevane skal jobbe vidare med teksten.

4.2.1.1 Tilbakemelding på elevane sitt arbeid i arbeidsbøkene

«MOR» står for Mengd, Orden og Rettskriving, og er systemet Else nyttar når ho gir tilbakemelding i elevane sine arbeidsbøker ved ujamne mellomrom. *Mengd* inneber at Else kommenterer på om elevane har gjort alle oppgåvene dei har fått som arbeid i lekse eller på skulen. *Orden* handlar om at elevane har system i arbeidet sitt, god handskrift og overskrifter i arbeidsboka, medan *rettskriving* inneber at elevane skriv grammatisk korrekt norsk, spesielt i høve til det dei har øvd på fram til no.

Tilbakemeldinga i vedlegg 5 syner eit typisk døme på korleis Else brukar MOR-systemet til å kommentere på elevane sine arbeid i arbeidsbøkene. Då skriv ho for hand. Under mengd kommenterer ho om eleven har gjort alt han skulle eller ikkje. I dette tilfellet manglar eleven ei oppgåve, noko som blir kommentert. Under orden kommenterer Else på mangelen av bruken av overskrifter i boka, minner eleven på om å ferdigstille bokstavane t, i og j, og at eleven helst skal skrive fulle sider. Under rettskriving peikar Else på eleven sin manglande bruk av å svare med heile setningar, og forklarar eleven at lesaren skal forstå kva spørsmålet er når ein les svaret. Her syner ho også til eit døme frå eleven sitt arbeid der han har skrive ei ufullstendig setning. Else har ikkje kommentert i marginen i arbeidsboka. Handskrifta til Else kan vere litt vanskeleg å lese.

4.2.1.2 Tilbakemelding på tekstar som er skrivne prosessorientert

Elevane til Else har arbeidd med prosessorientert skriving ein gong dette året. Elevane skreiv tekstane digitalt, og læraren gav digitale tilbakemeldingar. Når ho skulle vurdere desse tekstane nytta ho den sjølvlaga malen for tilbakemelding, som ho limte inn i dokumenta til elevane. Denne malen inneheld punkt med instruksar for kva eleven skal gjere vidare med teksten sin og sju kriterium for kva teksten skal innehalde og blir vurdert etter. Kriteria er oppført i ein tabell: Sakleg og objektiv, tittel, temaavsnitt med deloverskrifter, illustrasjon, kjeldeliste, lengde og rettskriving. I malen har Else på førehand fylt ut punkt med instruksar for kva eleven skal gjere, og tilbakemeldingar både på at eleven har fullført kriteria og ikkje fullført kriteria. Når ho vurderer elevteksten slettar ho det som ikkje gjeld for den einskilde eleven, og eventuelt legg til fleire punkt eller kommentarar om nødvendig. På denne måten sparar ho tid på å skrive 26 ulike og individuelle tilbakemeldingar. I tillegg brukar Else Word sitt merknadssystem til å rette skrivefeil i teksten.

Elevteksten «Astrid Lindgren» (Vedlegg 6) er eit døme på korleis Else nyttar malen for tilbakemelding når elevane skriv i fleire utkast. Punkta i starten av tilbakemeldinga gir eleven instruksar om at eleven må lese kommentarane i tabellen, endre teksten etter dei, rette skrivefeila som er merka undervegs og lagre og sende teksten tilbake til læraren. Den første delen av tilbakemeldinga avsluttar med «Dette trur eg blir ein flott presentasjon». I den andre delen av tilbakemeldinga kommenterer Else på om det eleven har skrive i teksten er faktabasert, om eleven har laga ein tittel, om artikkelen inneheld avsnitt og korleis desse er delt opp, om eleven har hugsa illustrasjon og kjeldeliste, om lengda på teksten er passeleg, og om rettskrivinga er god. Dersom eleven har oppfylt kriteria, kommenterer Else «Bra!» og ei grunnleggjande setning, til dømes: «Du har gitt artikkelen ein fin tittel som fortel kva artikkelen handlar om.». Om eleven ikkje har nådd kriteria skriv Else kva som manglar og kva som må gjerast: «Artikkelen din manglar henvisning til kjelder. Kvar har du funnet faktaopplysningane i fagartikkelen din? Skriv namnet på ei kjelde du har brukt her. Ei internettadresse kan også kopierast og limast inn som kjelde.» Nesten alle skrivefeila i elevteksten er kommenterte, men Else har også skrivefeil i sine tilbakemeldingar. Sjangerbruken blir ikkje kommentert.

4.2.2 Laura sine tilbakemeldingar på elevtekstane

Laura gir skriftlege tilbakemeldingar både i arbeidsbøkene til elevane og på tekstar elevane omarbeider på pc. I materialet mitt har eg ikkje samla inn tekstar der elevane hennar har

arbeidd medvite med prosessorientert skriving. Laura følgjer ingen spesiell mal når ho gir tilbakemelding i elevane sine arbeidsbøker, men ser ut til å følgje ein plan når ho gir tilbakemeldingar på tekstar elevane har skrive digitalt.

4.2.2.1 Tilbakemelding på lengre tekstar i arbeidsbøkene

Tilbakemeldinga på teksten «Killerelefanten» (Vedlegg 7) er ein typisk måte for Laura å gi tilbakemelding på ein tekst i arbeidsbøkene til elevane sine. På den første sida av teksten har ho kommentert to av eleven sine setningar med klammer, der ho rosar eleven for bruk av ord og skildringar. Ho har også markert tre kryss for skrivefeil i margin saman med den riktige skrivemåten. På side to i teksten har Laura markert nesten heile sida med ei stor klamme der ho kommenterer handlinga i teksten som «Levande, dramatisk og godt skildra.». Ved slutten av teksten har Laura teikna ei pil opp mot den siste setninga og kommenterer «Strålande overraskande avslutning». Som ei avsluttande tilbakemelding til teksten skriv Laura «Du har verkeleg skrivetalent.», og at eleven er svært flink til å bruke «skriveknepa» dei har lært.

4.2.2.2 Tilbakemelding på digitalt skrivne tekstar

Laura følgjer ein viss struktur når ho skriv tilbakemeldingar på elevane sine dataskrivne tekstar. Tilbakemeldinga på teksten «Det hjemsøkte huset» (Vedlegg 8) går over ei heil dataskrivne side og er sett saman av to delar: Ein del som tar føre seg ein skriveplan eleven har skrive og ein del med kommentarar til teksten. Elevane hennar lagar ofte ein skriveplan før dei begynner å skrive på tekstane sine. Når elevane skriv forteljingar skal planen innehalde kven forteljinga handlar om, kvar den føregår, kva som skjer, kva til det skjer og korleis den sluttar. I den første delen skriv ho kva elevane har lært at ein skriveplan skal innehalde, for så å vurdere skriveplanen til eleven. Her skriv ho kva eleven har hugsa å ta med, og kva ho ynskjer at han skulle ha tatt med i planen sin. I den andre delen av tilbakemeldinga skriv Laura først to rosande kommentarar om elevteksten, mellom anna «Du har vore flink til å følgje skriveplanen din ☺». Vidare beskriv ho hendingsløpet i teksten til eleven og kommenterer val av skrift og rettskrivinga. Til slutt stiller ho eleven nokre spørsmål knytt til teksten han har skrive, og avsluttar det heile med å skrive «Gler meg til å lese neste utkast».

4.2.3 Karin sine tilbakemeldingar på elevtekstane

Karin har ikkje arbeidd med prosessorientert skriving dette året, og har derfor berre gitt skriftlege tilbakemeldingar på skrivinga til elevane i arbeidsbøkene deira. Karin følgjer ingen spesiell plan når ho gir tilbakemeldingar på elevane sine arbeid.

4.2.3.1 Tilbakemeldingar på lengre tekstar i arbeidsbøkene

På teksten «Turen til Lene» (Vedlegg 9) gir Karin tilbakemelding til eleven på tre ulike stadar i teksten. Ho syner eleven skrivefeil som finst i teksten ved å streke under dei gjeldande orda. Om lag halvvegs i teksten har Karin brukt ei klamme og kommenterer ei av setningane til eleven som ei god setning som inneheld mykje informasjon. Nedst på sida kommenterer Karin «Du skriv gode tekstar 😊».

4.2.4 Alf sine manglande tilbakemeldingar på elevarbeid

Før intervju tok til blei alle lærarane informerte om at eg var ute etter å samle inn elevtekstar med tilhøyrande tilbakemeldingar i tillegg til å halde eit intervju. Dette var alle lærarane innforstått med då dei takka ja til å stille opp som informantar. Ein av lærarane gav meg tilbakemeldingskommentarane sine rett etter intervjuet, medan dei to andre lærarane gav meg tekstane eit par dagar etter at intervjuet var gjennomførte. Etter å ha venta i 16 dagar på elevtekstane med tilhøyrande tilbakemeldingar frå Alf, blei det klart at han ikkje hadde tekstar å gi meg. Dei tekstane han hadde tilgjengeleg meinte han ikkje ville representere hans måte å gi tilbakemeldingar på, og at det ville vere eit lite meningsfult datamateriale frå han. Alle tilbakemeldingane han hadde gitt, hadde blitt sletta av elevane då dei hadde jobba vidare med tekstane.

Det er mogleg at eg ikkje var tydeleg nok i beskrivinga mi av kva elevtekstar eg ville samle inn, og Alf kan ha fått inntrykk av at eg berre var ute etter prosess-skrivne tekstar. I etterkant av intervjuet forsøkte eg å tydeleggjere dette, men han hadde likevel ingen tekstar han ynskte å sende meg. Det hadde sjølvsagt vore betre for studien min om eg hadde hatt materiale frå alle dei fire lærarane, og ei revurdering av Alf som informant måtte til. På grunn av tidsmangel og interessant informasjon som kom fram i intervjuet med Alf, valde eg likevel å behalde han som informant. Dette er noko som kan ha svekka studien min, ettersom samanlikningsgrunnlaget av lærarane sine tilbakemeldingar blei mindre enn eg først hadde planlagt. Det er likevel interessant at Alf ikkje hadde tekstar tilgjengeleg, og det kan stillast spørsmål ved i kva grad skriftlege tilbakemeldingar blir gitt i hans tilbakemeldingspraksis.

4.3 Vurdering som ein del av tilpassa opplæring

Kvar einskild elev har ulike føresetnadar for læring, og ei av oppgåvene til lærarane er å tilpasse undervisninga, slik at alle elevar har moglegheit for å lære og å oppleve meistring. Tilpassa opplæring er nedfelt i Lov om grunnskulen og den vidaregåande opplæringa

(Opplæringslova, 2016), og undervegsvurdering bør ha ei sentral rolle i arbeidet med å tilpasse opplæringa til kvar einskild elev. I denne delen vil eg analysere lærarane sine svar i intervjuet om korleis dei tilpassar tilbakemeldingar til elevnivå, medan eg i del 4.4 vil analysere lærarane sine tilbakemeldingar på tekstar som ligg på ulike nivå. Analysen i denne delen saman med del 4.4 vil danne grunnlag for å finne svar på forskingsspørsmålet *Korleis tilpassar lærarane tilbakemeldingane etter elevnivå?*

4.3.1 Karin si tilpassing av tilbakemeldingar

Karin fortel i intervjuet at når ho vurderer elevane sine tekstar, tilpassar ho tilbakemeldingane ved å vurdere kvar enkelt elev ut frå det dei presterer. Ho fortel at variasjonen mellom skrivenivåa til elevane i klassen hennar er veldig stor og at ho er nøydd til å tilpasse tilbakemeldinga til kvar elev for å ikkje svekke motivasjonen deira.

Altså, her er elevar som er heilt tragiske på rettskriving og med dobbelt konsonant og sånne stumme lydar og alt dette her, men eg må sjå på det den enkelte har gjort ut frå det eg veit den eleven kan (Karin).

Karin seier også at ho rettar skrivefeil dersom ho finn dei i teksten, men at ho aldri rettar alle dersom ein elev skriv veldig mykje feil. Ho fortel at når ho finn ord i elevteksten som imponerer henne ut frå eleven sitt nivå, plar ho setje ei stjerne ovanfor det ordet. Karin meiner ho vurderer elevar sine arbeid ut frå kvar elev sine evner, men opplever at tida avgrensar henne. Karin uttrykkjer at ho ynskjer i større grad å kunne ta ut smågrupper med elevar som slit i norsk, og gå gjennom tekstar og rettskriving med dei, men at dette er vanskeleg når ho er åleine med 28 elevar. Ho nemner forskning som har synt at klassestørleik ikkje har betydning for læringsutbyttet, men legg til at ho er overtydd om at dersom klassen hennar hadde vore mindre, hadde ho hatt meir tid til kvar einskild elev.

Når Karin skal gi tilbakemelding på ein tekst ho opplever har litt låg måloppnåing seier ho at ho prøvar å leite etter det som er positivt med teksten. Ho kan fortelje at ho alltid peikar på noko positivt ved ein tekst, sjølv om ho kanskje må leite etter berre *ei* god setning, eller berre kommentere orden dersom det var den som var bra. Karin har undervist i denne klassen i fire år og kjenner dermed elevane veldig godt. Dei gongane ho legg merke til at ein elev har slurva med teksten sin, kan ho finne på å skrive «Lukke til med neste tekst.», eller «Viss du blar ei side bak, så ser du at der skriv du det veldig fint og ordentlig, eg trur du kunna klart å skrive finare viss du tok deg betre tid». Ho understrekar at ho aldri skriv «Dette var stygt.» eller «Dette var dårleg.», men at ho trur ho kan ha funne på å skrive «Den førre teksten din

var betre.»). Når det gjeld tilbakemeldingar på tekstar ho vurderer ligg på høg måloppnåing, fortel Karin at det har det hendt ho har skrive «Dette er din beste tekst, dette er det beste eg har sett. Kjempeflott!», og deretter skrive kvifor det var bra.

4.3.2 Else si tilpassing av tilbakemeldingar

Måten Else gir tilbakemelding i bøkene til elevane på er ein original vurderingsmetode, som ho lærte av ein gammal kollega. Ho skildrar tilbakemeldingssystemet «MOR», som ein enkel og konkret måte å gi tilbakemelding på elevane sitt arbeid. Innimellom samlar ho inn arbeidsbøkene til elevane, går gjennom tekstane i bøkene og gir tilbakemelding ved bruk av dette systemet. Ho vedgår at ho ikkje ber elevane om å gå tilbake og rette på skrivefeila sine, og undrar eit par sekund over om dette kanskje er noko ho skulle ha gjort. Ho meiner elevane har blitt kjend med denne måten å få tilbakemelding på, og veit at dei med ujamne mellomrom vil få tilbakemeldingar på mengd, orden og rettskriving i bøkene sine.

På spørsmål om korleis ho nyttar seg av vurdering med tanke på tilpassa opplæring fortel Else at ho varierer tilbakemeldingane frå elev til elev: *...ein som har veldig mange skrivefeil, der må du ikkje rette alt, for då misser han motet gjerne.* Ho er opptatt av at summen av tilbakemeldingar på ein tekst ikkje må gjere slik at elevane misser motivasjonen for skrivinga, og legg vekt på at det er ein fordel å kjenne elevane sine. *Du veit...Du kjenner eleven, du veit kven du kan forvente meir av, og du veit kven du ikkje skal rette alt med. Då ser du etter dei store linjene «Okei, no begynner vi med enkel-dobbel konsonant for dei.».* Informanten lyftar fram prosjektet dei hadde der elevane skulle skrive ein digital faktatekst om eit valfritt emne eller person. På akkurat denne teksten retta ho dei fleste skrivefeila hjå alle elevane, då prosjektet skulle munne ut i ein presentasjon framfor resten av klassen.

Else synest det er vanskeleg å svare på spørsmålet om korleis ho tilpassar tilbakemeldingar på tekstar ho vurderer har låg måloppnåing.

Eg prøver no alltid å vere oppmuntrande på ein måte, altså, påpeike, som sagt ikkje alle feila, men gjentakande feil, når det gjeld rettskriving. «Dette konsentrerer vi oss om til neste gang.», «Kunne du ha skrive litt...» Hm.. Eg greier ikkje.. Eg prøvar no å tilpasse det! Eg gjer det! (Else).

Når Else tenkjer seg meir om fortel ho at når ho gir tilbakemeldingar, både på tekstar ho vurderer har høg og låg måloppnåing, prøvar ho å fortelje elevane kva som er bra med teksten, og kva elvane burde ha tatt med når noko i teksten manglar.

«Du har fått med alle punkta på lista.», «Du har god rettskriving, og du har passa på avsnitt.», «Du har ein passende illustrasjon.», eller «Du skulla hugsa tittel, og du har gløymt innleiing, men her hadde det passa med ei innleiing.» "boble bort". «Her kan du ta eit linjeskift når du leverer neste gang.», «Hugs illustrasjon.», «Hugs du kan ikkje berre skrive Wikipedia, du må skrive nøyaktig adresse som kjelde.» (Else).

Med "boble bort" meiner Else at ho nyttar seg av merknadssystemet i Word, noko ho opplever som svært nyttig når ho gir tilbakemeldingar på tekstar elevane har skrive på data. Else fortel at ho prøver å legge tilbakemeldingane ho gir på nivåa til elevane, slik at dei ikkje skal misse motivasjonen av å få for mange og for avanserte tilbakemeldingar.

4.3.3 Laura si tilpassing av tilbakemeldingar

Dei sterke elevane kan du "pushe", dei svake elevane dei må du "pushe" litt meir forsiktig.

Dette svarar Laura når ho blir spurd om korleis ho tilpassar tilbakemeldingane til elevar på ulike nivå. Ho forklarar at ulike elevar kan ha ulike mål, og at ein ikkje kan forvente den same framgangen frå alle elevane på same tid. Til elevar som skriv tekstar som Laura vurderer til å ligge på låg måloppnåing, brukar ho å legge lista slik at dei har sjanse til å oppnå måla sine. Desse elevane meiner ho treng enda klarare mål og kriterium enn elevar ho sjølv omtalar som middels «sterke» og «sterke» skrivarar. Ho fortel at ho er svært forsiktig med å rette alle skrivefeil i tekstar med låg måloppnåing:

...du veit at du slår dei i hovudet med ei slegge viss du går inn og rettar alle skrivefeil. Altså, du kan ikkje be dei sjølv gå inn å rette og finne feila sine. Du må anten bruke retteblyanten din og gå inn og rette for dei, eventuelt. Det aller beste er, viss du har tida til det, er at du set deg ned ilag med dei, og les linje for linje, og seie «Her manglar det og det, kan du finne det?» (Laura).

Laura fortel at på tekstar til elevar ho kategoriserer som «sterke», hender det at ho i kommentarane sine gir hint om kvar ho finn feil, og så må eleven sjølv finne og rette dei. Ho tenkjer at desse elevane treng noko å bryne seg på, og kan gi kommentarar som: *Eg gir deg nokre hint på kva feil eg har funne eller kva utfordringar eg ser. Sjå om du finn dei viss du får nokre hint med meg.* Denne måten å gi tilbakemelding på meiner ho ein ikkje kan gi på det ho sjølv kallar for ein svak elev sin tekst. *Då bør at ein heller gå inn og hjelpe eleven undervegs, slik at motivasjonen ikkje blir svekka*, sidan Laura meiner motivasjonen til eleven kan bli svekka dersom ein berre får sluttvurdering. Laura har god erfaring med at elevane får skrive eit andreutkast på data etter at eleven har fått tilbakemelding.

4.3.4 Alf si tilpassing av tilbakemeldingar

Alf meiner at vurdering *er* tilpassa opplæring. Han definerer tilpassa opplæring som *Ein kvar har rett til ei opplæring som er tilpassa egne føresetnadar og egne evner. Og det gjeld like mykje oppover som nedover*. Med «oppover som nedover» meiner han elevar som til stadig presterer høgt, og elevar som ofte presterer lågare. Alf uttrykkjer at han synest at skulane og kommunane brukar generelt mykje pengar på dei han kallar for «svake» elevar, og har altfor lite fokus på utviklinga til dei elevane han kallar for «sterke», noko han meiner er heilt feil.

Når Alf ser ein elev som har vanskar med å skrive ein dag, hender det han kuttar ut tilbakemelding til eleven den dagen, og tar det igjen når eleven er meir motivert. Han uttrykkjer at han ikkje er tilpass med å kategorisere ein elev som «svak», fordi han opplever at den same eleven aldri er «svak» i alle sjangrar, men alltid god på noko.

Men det er klart det er nokre som er dritgode i alt. Og så er der nokon som er forholdsvis svake, men dei er aldri heilt svake. Dei glimtar ofte til. Og når du går rundt og seier «Veit du kva! Det var dritbra!», og dei skjønar eg meiner det! Og det er den store utfordringa, fordi at viss du har ein svak tekst og så begynne du å lyge til dei, så dreg det i motsett lei altså (Alf).

Alf meiner at ærlege tilbakemeldingar er dei beste, og at han ofte seier «Fantastisk!» og «Bra!», dersom det er det han meiner om ein tekst. Han fortel at tilpassing handlar om å hjelpe elvane der utfordringane deira ligg. Når han går rundt i klasserommet medan elevane skriv, kan han seie «Her, flott, utvid», «Slite du? Okey, tenk, tenk ut, på, prøv å kom på noke!». Alf skildrar også fleire dømer på tilbakemeldingar han kan gi til elevane:

«Det har gått for fort! RO DEG NED NO, les teksten din og fiks desse setningane, slik at det er råd å forstå kva du har skrive», eller «Viss du ser igjennom desse her no, no ser eg at her er noko, enkel/dobbel konsonantfeil, les teksten og leit etter dei og få på plass disse dobbel konsonantane, for eg veit du finn dei». Sant. Ja, det er noko med å ta dei der utfordringane deira ligg. «Her ligg skildringane, du har eitt til to adjektiv, på det same. Vel deg nokre punkt i denne teksten der du meiner det er veldig viktig, der du gjennom å legge på ei rekkje med kanskje 3-4-5 adjektiv, kan få dette til å verke fram som viktige punkt i teksten» (Alf).

Alf seier sjølv at han gir ærlege tilbakemeldingar og fortel om konkrete tilbakemeldingar han gir munnleg til elevane sine.

Eg har no presentert nokre av funna i undersøkinga mi. Vidare i dette kapittelet vil eg analysere funn ved hjelp av teoritilfanget mitt.

4.4 Vekt på ulike aspekt ved elevtekstane

I denne delen av oppgåva vil eg i hovudsak analysere tilbakemeldingane lærarane har gitt på elevtekstane i materialet mitt. Eg vil først ta føre meg det lærarane har sagt i intervjuet om kva dei legg mest vekt på når dei gir tilbakemeldingar til elevane sine. Deretter vil eg ta føre meg tre elevtekstar frå kvar av dei tre lærarane Else, Karin og Laura, og analysere tilbakemeldingane dei har gitt ut frå dei seks første forventningsnormene til Normprosjektet; *kommunikasjon, innhald, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og formverk*, og *teiknsetjing*. Eg har valt å sjå bort frå det sjuande forventningsområdet, *bruk av skriftmediet*, sidan mange elevar ikkje kan velje skriftmedium, men får krav om kva skriftmedium dei skal nytte. Det er derfor naturleg å sjå vekk frå dette vurderingsområdet i denne studien.

Eg vil sjå på kva delar av teksten lærarane faktisk har kommentert, og kva dei ikkje har lagt vekt på i tilbakemeldingane sine. Føremålet med dette er å finne svar på forskingsspørsmålet *Kva for aspekt ved elevtekstane blir kommentert?*

4.4.1 Else si vektlegging i tilbakemeldingane sine

Else har nytta tilbakemeldingsmalen sin når ho har gitt tilbakemelding på dei følgjande førsteutkasta skrive av elevane. Tilbakemeldingane begynner med ei oppmuntrande setning «Du har jobba godt med fagartikkelen!», etterfølgd av maksimum fem punkt som elevane må følgje før dei leverer teksten til Else på nytt. Desse inneber å lese kommentarane ho har gitt, endre teksten i samsvar med kommentarane, rette skrivefeil, lagre den og sende den tilbake til læraren. Else fjernar dei punkta som ikkje er gjeldande for den einskilde elev sin tekst. Etter punkta kjem tilbakemeldinga på teksten frå læraren organisert i ein tabell, som kan forståast som vurderingskriterium for oppgåva: «Sakleg og objektiv», «Tittel», «Temaavsnitt med deloverskrifter», «Illustrasjon», «Kjeldeliste», «Lengde» og «Rettskriving». Oppgåva var at elevane skulle skrive ein digital faktatekst på om lag 400 ord om eit valfritt emne eller ein person, som skulle munne ut i ein presentasjon.

I intervjuet fortel Else at når ho vurderer elevtekstar er ho veldig opptatt av at innhaldet i elevane sine tekstar skal vere bra. Ho prøvar å passe på at elevane får klar beskjed om kva ho forventar av innhald i tekstane, slik at dei skriv innhaldsrike tekstar. Else legg til at ho også er opptatt av rettskriving, og at det kanskje er det ho legg mest vekt på i vurderingane sine.

Eg meiner målet ein må jobbe mot, er no at dei skriv rett. At det er veldig viktig. Og kunne det! I alle fall viss du vil vidare i eit skriftleg yrke, og i dei fleste yrke så må ein kunne skrive (Else).

Else uttrykkjer at ho av og til kan kommentere litt for mykje på elevane sine tekstar når ho gir tilbakemelding, men at ho meiner det er i god ånd.

4.4.1.1 Elevtekst «Pinnedyr» (Vedlegg 14)

Teksten «Pinnedyr» vurderer Else til å ha høg måloppnåing. Else har fjerna fire av dei fem punkta eleven skal følgje, og eleven får dermed berre beskjed om å lese kommentarane, og ikkje gjere meir med teksten. Innanfor eleven si evne til *kommunikasjon* gjennom tekst kommenterer Else under «tittel» at eleven har gitt teksten sin ein tittel som fortel kva artikkelen handlar om. Under kolonnen «Sakleg og objektiv» har Else kommentert på om *innhaldet* og det teksten handlar om er relevant. Ho skriv: «Dette er fakta. Bra! Fagartikkelen din er sakleg og objektiv – inneheld fakta om saka». I tillegg har ho også kommentert at lengda på teksten er bra, noko som vil seie at eleven har følgd kriteria for oppgåva. Else har rosa eleven for god kjeldeliste, og skrive kva ei kjeldeliste skal innehalde. Læraren har kommentert *tekstoppybygginga* under «Temaavsnitt med deloverskrifter», og vurderer artikkelen som bra då eleven har delt inn artikkelen i avsnitt etter tema. Ho grunngir kommentaren med at teksten blir meir oversiktleg, enklare å lese og enklare å lage ein presentasjon av. Under kolonnen «rettskriving» kommenterer Else: «Du skriv både heilt rett og veldig godt. HURRA!». Eleven har tatt med mange illustrasjonar av Pinnedyr i teksten sin, og Else oppfordrar eleven om å ta med desse i presentasjonen også. Else har ikkje kommentert *språkbruk* eller *teiknsetjing* i elevteksten.

4.4.1.2 Elevtekst «Anne Frank» (Vedlegg 15)

Else vurderer teksten «Anne Frank» til å ligge på middels til høg måloppnåing. I punkta i byrjinga av tilbakemeldinga, får eleven beskjed om å følgje alle dei fem punkta og levere eit nytt utkast til læraren. Else har gitt identisk tilbakemelding på denne teksten, som på teksten «Pinnedyr», utanom kommentaren under kolonnen «Rettskriving». Det er tydeleg for Else at eleven har prøvd å omsetje frå bokmål til nynorsk, og ho rosar eleven med å skrive at han har gjort ein god jobb, men at det er ein del bokmålsord som heng att som ho har kommentert i elevteksten. Else har gjennom heile teksten nytta merknadssystemet i Word og kommentert bokmålsord og nokre rettskrivingsfeil. Alle skrivefeila i teksten er kommentert. Denne eleven har ikkje fått tilbakemelding på *språkbruken* eller *teiknsetjinga* i teksten sin.

4.4.1.3 Elevtekst «Astrid Lindgren» (Vedlegg 6)

Teksten om Astrid Lindgren vurderer Else til å ligge på middels måloppnåing. Også denne eleven får beskjed om å følge alle dei fem punkta i innleiinga og levere eit nytt utkast. Nokre av delane i tilbakemeldinga på denne teksten er tilnærma heilt like dei to tilbakemeldingane omtala ovanfor. Dette gjeld kolonnane «Sakleg og objektiv», «Tittel», «Lengde». Under «Temaoversikt med deloverskrifter» kommenterer Else også på *tekstopppbygginga*. Else peikar på at eleven har delt teksten inn i temaavsnitt, men at teksten manglar deloverskrifter. Ho markerer to stadar i elevteksten der det hadde vore ein fordel å hatt deloverskrifter, og skriv: «HER kan det vere eit avsnitt til med overskrifta: Familie (eller noko slikt). Resten tek du sjølv.». I tilbakemeldinga kommenterer Else at eleven ikkje har synt til kjelder i teksten sin: «Kvar har du funnet faktaopplysningane i fagartikkelen din? Skriv namnet på ei kjelde du har brukt her. Ei internettadresse kan også kopierast og limast inn som kjelde.».

Når det gjeld *rettskriving* har eleven ein god del skrivefeil i teksten. Mellom anna skriv eleven namnet *Lindgren* feil. Dette blir kommentert. Læraren peikar på bruken av då og når, og forklarar kort forskjellen på bruken av dei to orda. Else peikar også på bruken av stor bokstav og kva tid den skal nyttast: «Pass på om det skal vere stor eller liten bokstav. Stor bokstav på plass først i setningar og i særnamn. Månadsnamn skal ha liten bokstav på plass først.».

Rettskrivinga blir også i denne teksten kommentert ved hjelp av merknadssystemet i Word, og alle feilskrivne ord blir kommentert. Merknadane inneheld for det meste korrigeringar av ord, men også ei oppmuntring når eleven skriv Lindgren korrekt «JA! HURRA! Rett skrive!!!».

Ein plass har læraren korrigert ordet «dattra», og føreslår ordet «datra» i staden. I tilbakemeldinga har Else også skrive to bokmålsskrive ord, «henvisning» og «funnet», i ei elles nynorskskrive tilbakemelding.

I tilbakemeldinga frå Else peikar ho på to stadar i teksten der eleven bør byte ut komma med punktum. Else kommenterer dermed på *teiknsetjinga* i teksten. Eleven har ikkje tatt med illustrasjonar i teksten, noko læraren også kommenterer i tilbakemeldinga si. Denne eleven har ikkje fått tilbakemelding på *språkbruken* i teksten.

4.4.2 Karin si vektlegging i tilbakemeldingane sine

Elevane til Karin har ikkje arbeidd med meir enn eit utkast av tekstar dette skuleåret. Karin gir derfor mest skriftlege tilbakemeldingar i arbeidsbøkene til elevane. På spørsmålet om kva

Karin legg vekt på når ho kommenterer elevane sine skrivne tekstar fortel ho at ho har kanskje mest fokus på innhaldet i tekstane:

Eg tenkjer sjølvsagt innhald, eg tenkjer litt utifrå det som oppgåva, altså det som var målet for heile greia. Viss at det skulle vere ein biografi, om dei då har fått med seg dei punkta som var meininga det skulle vere (Karin).

Ho er opptatt av at elevane svarar på oppgåva dei har fått, og at elevtekstane skal innehalde relevant informasjon. I tillegg seier Karin at ho ser på skrift, orden og ryddigheit i elevtekstane, og kommenterer på det dersom ho ser ein elev har slurva eller har forbettringspotensiale på dei områda. Rettskriving er også eit område ho legg mykje vekt på i vurderingane sine, meiner ho.

Elevtekstane under er referat frå ein dagstur elevane hadde på ein gard der dei ilag med bonden på garden skulle setje opp eit viltkamera i skogen for å ta bilde av ein rev. Elevane skulle skrive om lag ei side om utflukta og kunne teikne til om dei ville. Tekstane er skrivne i arbeidsbøkene til elevane.

4.4.2.1 Elevtekst «Onsdag v.6» (Vedlegg 10)

Elevteksten «Onsdag v.6» vurderer Karin til å ligge på høg måloppnåing. Ho fortel at eleven som har skrive teksten ofte skriv lange og innhaldsrike tekstar med god rettskriving. Eleven har fått skriftleg tilbakemelding på to stadar; den eine i margin midt på sida og den andre nedst på sida. Kommentaren i margin er retta mot ei av setningane eleven har skrive som Karin synest er spesielt bra. Setninga har ho merka ved hjelp av ei stjerne ved starten og ei ved slutten. Grunnen til at ho har kommentert på akkurat denne setninga kan tenkjast å vere fordi eleven har brukt tidsordet *då* på korrekt måte. Ho kommenterer dermed på noko av *rettskrivinga* og *tekstoppybygginga* i teksten.

Tilbakemeldinga nedst på sida kommenterer at eleven har skrive ein «flott tekst» og at eleven er flink til å skildre. Omgrepet «ein flott tekst» kan ha ulike betydingar og kan forståast på ulike måtar i denne analyseprosessen. Eg tolkar det som at Karin gir tilbakemelding på heilheita i teksten, men ikkje på noko spesifikt. Ved å skrive at eleven er flink til å skildre, kommenterer læraren direkte på *språkbruken* eleven har nytta i teksten. Karin minner eleven på at han ikkje må skrive bokmål og at «Lenes gård=Lene sin gard, eller garden til Lene.» Denne feilen har ho ikkje streka under med blyant i teksten, men ho forklarar dei to skrivemåtane nedst på sida. Tre av skrivefeila i teksten er streka under med blyant medan det i

teksten er det ni rettskrivingsfeil totalt. Desse er ikkje kommenterte. *Kommunikasjonen, innhald, og teiknsetjing* vert ikkje kommentert direkte i tilbakemeldinga på teksten.

4.4.2.2 Elevtekst «Turen til Lene» (Vedlegg 9)

Karin vurderer teksten «Turen til Lene» til å ligge på middels måloppnåing. Eleven som har skrive teksten har slite veldig mykje med rettskriving og dobbel konsonant, men Karin meiner eleven likevel skriv gode tekstar med godt innhald. Eleven får skriftleg tilbakemeldinga på to stadar i teksten. Den første kommentaren er skriva i margen om lag midt i teksten: «Ei flott, lang setning med mykje info!». Det kan tenkjast at læraren indirekte kommenterer *innhaldet, tekstopbygginga og språkbruken* i setninga ved at informasjonen er relevant, og at eleven har nytta subjunksjonen *men* for å binde saman setninga. Når det gjeld *rettskriving* har læraren kommentert nokre av skrivefeila til eleven, men langt frå alle. To av fjorten skrivefeil er streka under med blyant av læraren. Den andre kommentaren eleven har fått på teksten står nedst på sida under teikninga: «Du skriv gode tekstar! ☺». Denne tilbakemeldinga kan, i likskap med kommentaren «flott tekst» på teksten «Onsdag v.6», analyserast på ulike måtar og seier noko om Karin sitt syn på heile elevteksten. Karin har ikkje kommentert *kommunikasjonen* eller *teiknsetjinga* i teksten.

4.4.2.3 Elevtekst utan overskrift (av elev K3) (Vedlegg 11)

Denne teksten vurderer Karin til å ligge på svært låg måloppnåing, og eleven er den som presterer lågast i norskfaget i klassen hennar. Karin seier ho arbeider mykje med denne eleven for at han skal få finare handskrift og bli flinkare til å skrive meir. Denne eleven slit også med rettskrivinga. Tilbakemeldinga læraren gav denne eleven var følgjande: «Fint at du har teikna, men teksten din kunne vore litt lengre.» Karin påpeikar at det er bra at eleven har illustrert ei hending frå turen, men at teksten er for kort. På denne teksten har ikkje læraren kommentert teksten på nokon av vurderingsområda Normprosjektet, anna enn mengda på teksten.

4.4.3 Laura si vektlegging i tilbakemeldingane sine

Laura fortel i intervjuet at elevane hennar ofte omarbeider tekstane sine, og at ho legg til rette for fleire utkast når elevane skriv lengre tekstar. Når Laura skal vurdere elevtekstane seier ho at ho er mest opptatt av at elevane har følgd kriteria og svart på oppgåva som har vore gitt. Ho seier at elevane hennar er klare over kva dei kriteria ho gir dei inneber.

Skal dei skrive ei forteljing, så veit dei det i 7. klasse at den skal delast inn i ein startdel, ein midtdel og ein sluttdel. Dei veit at personar skal skildrast, ytre og indre kjenneteikn. Dei veit at plassar skal kanskje stadfestast litt meir enn berre med eit namn (...). Viss ordlyden i oppgåva er slik at dei skal skildre, så må eg trekkje litt for

at dei har latt vere å skildre. Altså, kriteria legg grunnen, lista der. Og alle elevar kan skrive gode forteljingar og alle elevar kan skrive ut frå kriterium, men kriteria må tilpassast elevane (Laura).

Laura fortel at kriteria må tilpassast til det elevane har fått undervisning i, slik at dei kan bruke kunnskapen sin til å skrive gode tekstar. Ho meiner det essensielle i skriving av tekst er at elevane har forstått oppgåva, og svarar på den.

4.4.3.1 Elevtekst «Det hjemsøkte huset» (Vedlegg 8)

Denne teksten vurderer Laura til å ligge på låg til middels måloppnåing. Oppgåva var at eleven skulle lage ein skriveplan, og skrive ei forteljing ut frå den. Laura kommenterer på *kommunikasjon* og *språkbruk* i teksten når ho kommenterer på skriveplanen til eleven. Ho gir tilbakemelding på at ho i teksten saknar personskildringar av gutegjengen eleven skriv om, og stadskildring til spøkelseshuset. Elles får eleven ros for å ha følgd skriveplanen sin, og har dermed svart på oppgåva. Vidare kommenterer læraren på *innhaldet* i forteljinga ved at ho skriv at ho finn «snev av fantasykjenneteikn i forteljinga di, og det er flott!». Ho kommenterer at eleven har ein magisk passasje, ei magisk hending og både ein overraskande og open slutt, som alle høyrer til i sjangeren fantasy-forteljingar. Vidare kommenterer Laura *rettskrivinga* i teksten: «Og rettskrivinga er svært god. Du har vore flink å luke bort dei fleste boksmålsord og har skrive god nynorsk 😊». Ho har ikkje retta nokon av rettskrivingsfeila og boksmålsorda i teksten.

Nedst i tilbakemeldinga legg Laura til nokre spørsmål ho vil eleven skal reflektere over.

Mellom anna vil ho at eleven skal finne eit anna ord for «hjemsøkte». Ho spør eleven om han sjølv synest at han har ei tydeleg inndeling i startdel, midtdel og sluttdel, og kommenterer dermed på *tekstoppygginga* i forteljinga. Laura kommenterer også på *språkbruken* til eleven når ho stiller spørsmål ved om han kunne ha skildra meir i forteljinga si. I tillegg kommenterer ho at valet av skrift er «genialt» i denne typen sjanger, og om margen han har nytta er funksjonell. Ho avsluttar tilbakemeldinga med «Gler meg til å lese neste utkast!», men eleven skriv ikkje fleire utkast enn dette. *Teiknsetjinga* er den einaste av vurderingsområda som ikkje blir kommentert i denne tilbakemeldinga.

4.4.3.2 Elevtekst «Påskeferie» (Vedlegg 12)

Laura vurderer elevteksten «Påskeferie» til ein god tekst. Ho fortel at denne eleven tar ting raskt, og likar å skrive lange og innhaldsrike tekstar. Oppgåveteksten var følgjande: «Skriv

ein tekst med dialog (replikkstrek eller kolon) og prøv å variere utsegna dine.» Laura begynner tilbakemeldinga med å rose eleven: «Svært godt jobba!». Ho nyttar den første delen av tilbakemeldinga til å kommentere *teiknsetjinga*, *tekstoppybygginga* og *språkbruken* i teksten: Læraren skriv at bruken av replikkstrek fungerer fint i måten eleven har nytta det på, spesielt på denne typen tekst som eleven har skrive. Laura beskriv ordvalet i teksten som «svært godt» fordi eleven har variert dei beskrivande orda, noko som fremjar stemninga i teksten.

I den andre delen av tilbakemeldinga prøver Laura å gi nokre hint til eleven om kva som kan endrast på i teksten for å gjere den betre. Dei fleste av hinta går på *rettskriving*, utanom eit punkt der ho spør eleven om setningsoppbygginga på ei av setningane i teksten: «Kan du flytte på ordet du i setning nr. 4, slik at språket vert meir naturleg?». Resten av hinta går på ord med enkel/dobbel konsonant, meir teiknsetjing, bokmålsord og endingar til verb i presens. Laura avsluttar tilbakemeldinga med å kommentere *innhaldet* i forteljinga, og stiller til slutt spørsmål om eleven kan kome på andre måtar å avslutte ei forteljing på, og legg til «Det gjer du heilt sikkert ☺».

4.4.3.3 Elevtekst «Skriveplan» (Vedlegg 13)

Denne teksten vurderer Laura til å ha veldig låg måloppnåing. Oppgåva var at eleven skulle lage ein skriveplan, og skrive ei forteljing ut frå den. Ho har skrive handskrivne tilbakemeldingar to stadar i teksten. Den første tilbakemeldinga er markert med ei klamme ut frå skriveplanen med følgjande kommentar: «Her manglar litt på skriveplanen din her også!». Den neste delen av tilbakemeldinga startar læraren ved å kommentere handlinga i elevteksten: «Skumle saker..... nesten så nifst at eg vert redd.....». Laura kommenterer dermed på *innhaldet* i teksten, at eleven manglar ein del av innhaldet, men at det som er skrive er relevant. Vidare kommenterer ho på *rettskrivinga* og *teiknsetjinga* til eleven: Han burde ha hatt fleire punktum for å dele opp forteljinga, og han burde ha lest over forteljinga si for å sjå etter skrivefeil, fordi ho fann nemleg nokre. *Kommunikasjon*, *tekstoppybygging* og *språkbruk* blir ikkje kommentert i denne tilbakemelding.

4.4.4 Alf sitt fokus i tilbakemeldingane sine

Alf fortel i intervjuet at når han gir tilbakemelding til elevane fokuserer han mest på innhaldet i tekstane. Han jobbar meir no enn tidlegare med å få elevane til å skrive og utvikle seg der dei er. *Slik at det eg jobbar med, stort sett kommentarane handlar om korleis dei skal kome*

seg vidare «Korleis kan du jobbe lenger fram med denne teksten?», «Kva kan du utvide, kva kan du byggje på?». Alf seier at han nesten ikkje underviser i rettskriving fordi han trur elevane lærer betre rettskriving av å berre skrive, og at den vil kome av seg sjølv til meir elevane skriv: *Når dei skriv for kvarandre, ser på kvarandre så kjem rettskrivinga også, og legg til:*

Til meir du skriv, med mål om å skrive rett, til rettare skriv du. Men då må du spørje viss du kjem bort i ord du ikkje veit, så spør du og sjekkar! «Kva er krøllstrekane i dokumentet?» ikkje sant. Spør den som sit ved sidan av deg. Rette kvarandre sine tekstar, og sjå kva dei skriv feil, og oppdag feila, lære sånn... Veldig effektivt!

Retting av kvarandre sine tekstar meiner Alf er den beste måten å bli betre i rettskriving på. Han meiner også at elevane sjølv må ta kontakt når dei er usikre på korleis ord skal skrivast, og at elevane utviklar seg ved å ta initiativ for eiga læring. Han har stor lit til at elevane lærer av kvarandre og seier at viss han gir tilbakemelding på elevane sine tekstar etter vurderingskriterium, vil dei ikkje forstå kva han gir dei tilbakemelding på:

Når eg gir dei tilbakemeldingar på skrivestil eller, mengd, bindeord, kompleksitet i setningar, ikkje sant.. Då skjønna ikkje dei flisa! Ikkje sant! Fordi at det er jo vurderingskriterium som er laga for at eg skal kunne ha støtte i, altså sjå kvar dei er hen.

Dette er også grunnen til at Alf nesten berre gir munnlege tilbakemeldingar, fordi han meiner elevane hans ikkje vil forstå dei tilbakemeldingane han gir skriftleg.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har eg presentert og analysert datamaterialet mitt. I del 4.1 har eg presentert dei fire lærarane sine forståingar av omgrepa vurdering og undervegsvurdering, deira forhold til prosessorientert skiving og kva dei ser på som gode tilbakemeldingar. Funna i denne studien syner at dei fire lærarane stort sett har ei felles forståing av omgrepa *vurdering* og *undervegsvurdering*. Det ser ikkje ut til at lærarane skil mellom vurdering som eit overordna omgrep og undervegsvurdering om ein del av vurderingsomgrepet. Funna peikar på at alle dei fire lærarane nyttar seg i størst grad av munnlege tilbakemeldingar. Når det gjeld skriftlege tilbakemeldingar meiner dei at dei tilbakemeldingane som innhaldsrike, konstruktive og ærlege er dei som er mest nyttige. Ein av lærarane seier at ho ofte lar elevane omarbeide tekstane sine, ein lærarar seier ho av og til lar elevane skrive prosessorientert og to av lærarane seier at dei ikkje nyttar POS.

I del 4.2 kastar eg lys over forskingsspørsmålet *Kva for skriftlege tilbakemeldingar gir lærarane på elevtekstane?* Funna syner at tre av lærarane har svært ulike måtar å gi tilbakemeldingar på. Tilbakemeldingane går mellom å vere strukturerte og grunngivande, til å vere ustrukturerte og lite læringsfremjande. Under del 4.3 har eg presentert det lærarane seier om å tilpasse tilbakemeldingane sine til elevar på ulike skrivenivå. Alle lærarane seier at dei tilpassar tilbakemeldingane sine etter elevnivå, og tre av dei trekkjer fram retting av mengd skrivefeil som ein måte å tilpasse tilbakemeldingar på.

I del 4.4 har eg analysert lærarane sine tilbakemeldingar på elevtekstar i lys av Normprosjektet sine forventningsnormer (Normprosjektet, 2016). Målet har vore å skape eit grunnlag for å kunne svare på forskingsspørsmålet *Kva for aspekt ved elevtekstane blir kommentert?* I analysen av lærarane sine tilbakemeldingar kjem det fram at det er vurderingsområde *rettskriving* lærarane kommenterer oftast, og som blir kommentert i åtte av ni elevtekstar. Vidare blir *innhaldet* nemnt i åtte av ni tilbakemeldingar, *tekstoppybygginga* i sju tilbakemeldingar og *kommunikasjon* nemnt i fire av tilbakemeldingane. *Språkbruk* blir nemnt i fire tilbakemeldingar og *teiknsetjing* blir berre nemnt i tre av dei ni tilbakemeldingane. Tre av dei fire lærarane seier at dei er mest oppatt av innhaldet i elevtekstane, medan ein lærar meiner det er viktig å gi elevane konkrete kriterium for oppgåva. Eg vil i neste kapittel drøfte funna i dette kapittelet opp mot teorigrunnet i byrjinga av denne oppgåva.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil eg drøfte hovudfunna i analyseresultata mine. Eg vil drøfte analysane av intervjua og lærarkommentarane opp mot teorien og forskinga som er lagt fram i kapittel 2. Eg vil starte med å synleggjere lærarane si forståing av omgrepa vurdering, undervegsvurdering og prosessorientert skriving. Dette er nødvendig for å få oversikt over kva lærarane legg i omgrepa, og skaper grunnlag for tolkinga av korleis dei meiner dei nyttar formativ vurdering i læringssamanheng. Eg vil så sjå på kva lærarane ser på som gode og rettleiande tilbakemeldingar, og korleis dei gir tilbakemeldingar til elevane sine.

Vidare vil eg sjå på kva for typar tilbakemeldingar lærarane gir på elevtekstane, noko som inneber å drøfte på kva måte og i kva grad tilbakemeldingane kan vere hjelpande med tanke på elevar si skriveutvikling. Deretter vil eg sjå på kva for aspekt ved elevtekstane som blir kommentert av lærarane og kva dei legg mest vekt på når dei gir tilbakemeldingar. Til slutt vil eg drøfte på kva måte og i kva grad lærarane sine tilpassingar av tilbakemeldingane på elevnivå kan vere nyttig for elevane.

5.1 Forståing av omgrep og prosessorientert skriving

I Forskrift til opplæringslova heiter det at alle elevar har rett på undervegsvurdering med mål om å fremje læring undevgs (Kunnskapsdepartementet, 2006). Trude Slemmen (2010, ss. 58-59) peikar på at lærarar bør bruke vurdering som ein reiskap for vidare utvikling og læring. For å kunne sjå nærare på om lærarane i studien brukar vurdering som eit hjelpemiddel i opplæringa, er det først nødvendig å sjå på kva dei legg i omgrepet.

5.1.1 Vurdering og undervegsvurdering som det same

Lærarane i undersøkinga har god kjennskap til omgrepet vurdering, og vurdering blir nytta aktivt i lærarkvardagen til dei fire lærarane. Dei har ei tilnærma felles forståing av omgrepet og at målet med vurdering er å hjelpe elevar til vidare læring (Evensen, 2009). Tre av lærarane, Laura, Else og Karin, omtalar vurdering som ein rettleiande reiskap der hensikta er å samle inn elevarbeid, vurdere dei og gi ei tilbakemelding. Dei seier i intervjua at målet med vurdering er mellom anna å hjelpe elevane til å utvikle seg som skivarar. Dette kan knytast opp mot Smith (2009, s. 24) sitt syn på at vurdering handlar om læraren sitt ynskje om å lære meir om og vurdere ferdigheitene til elevane, men også til Gamlem (2015, s. 28) sin definisjon på tilbakemelding, der føremålet er å peike på ei retning for elevane sitt vidare

arbeid.

Det ser, som nemnt på s. 64, ut til at alle lærarane har vanskar med å skilje klart mellom det overordna omgrepet vurdering og underevgsvurdering. Alf har vanskar med å setje ord på kva vurdering inneber, og omtalar omgrepet som *all* respons som skjer i klasserommet. Det er interessant at Alf i intervjuet presiserer at det ikkje eksisterer to former for vurdering, slik forskarar som til dømes Gamlem (2015, s. 26) og Evensen (2009, s. 17), samt Kunnskapsdepartementet (2006) meiner det gjer. Det kan tenkjast at erfaringar frå ein slik forskarbakgrunn som Alf har, kan ha hatt innverknad på hans forståing av omgrepet vurdering og at vurdering er så omfattande at det er vanskeleg å beskrive. Det treng ikkje bety at Alf er heilt uvitande om kva forskarar seier vurdering inneber.

Ved å kalle all tilbakemelding som blir gitt i skulesamanheng for vurdering, skil ikkje Alf mellom det overordna omgrepet vurdering og underevgsvurdering. Ifølgje Utdanningsdirektoratet er all vurdering i grunnskulen vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016b), noko som kan gi ei forståing av kvifor lærarane på 6. og 7. trinn forklarar omgrepet vurdering som underevgsvurdering, og ikkje som eit samleomgrep for formativ og summativ vurdering.

5.1.2 Lite vektlegging av føremålet med skrivinga

Mi undersøking tyder på at lærarane vektlegg konkretisering av oppgåveteksten før elevane skal ta til med skrivinga. Alle lærarane nemner at dei synest det er viktig at elevane får kriterium for oppgåva dei skal skrive. Dette forstår eg som at dei synest det er viktig å informere elevane om kva innhald elevteksten skal ha og kva punkt elevteksten blir vurdert etter.

At elevane får vite kva vurderingskriterium dei blir vurdert etter er også nemnt i tese tre i SKRIV-prosjektet, som ein god måte å utvikle skriving på (Smidt, 2011, ss. 21-24). Lærarane vektlegg derimot mindre kva føremålet med skrivinga skal vere i form av kva tekstane skal brukast til og kven som skal lese dei. Solheim (2011, s. 43) peikar på at elevar opplever skriving som meir relevant når skrivinga har eit føremål, og Lyster (2012, s. 48) meiner at skriveprosessen må gjennom mange trinn for at elevar skal bli flinke å skrive til bestemte føremål. Også Normprosjektet (Skrivesenteret, 2016b) peikar gjennom forventningsnormene på at det er viktig at elevane kan kommunisere med mottakarar ved å tilpasse føremålet med

skrivninga. Det er berre Else som fortel at ho har erfaringar med å skape føremål for tekstane elevane skal skrive, og at både ho og elevane hennar opplever føremåla som noko positivt. Mangel på føremålsmerksemda i denne studien kan sjåast i samanheng med SKRIV-prosjektet, der forskning har synt at lærarar er dårlege til å vidareformidle føremålet med skrivninga sjølv om dei ofte har ei meining om føremålet med tekstproduksjonen (Smidt, 2010).

5.1.3 Sjeldan tilrettelegging av prosessorientert skrivning

Hekneby (2011, s. 74) omtalar prosessorientert skrivning som ein prosess der skrivaren i samspel med andre får hjelp undervegs i skrivninga til å utvikle eit endeleg produkt. Denne måten å utforme tekstar på kan hjelpe elevane med rettskrivinga, gjere dei til dyktigare skrivarar ved hjelp av tilbakemelding undervegs og utvikle deira mottakarmedvit (Skjelbred, 2006, s. 27). Ifølgje Hekneby (2011, s. 75) blir POS brukt heilt frå starten av i begynnaropplæringa. Undersøkinga mi syner at prosessorientert skrivemetodikk blir nytta i svært liten grad av lærarane på 6. og 7. trinn. Det er berre Laura som seier at ho ofte nyttar prosessorientert skrivning når elevane hennar skriv lengre tekstar. To andre lærarar seier at elevane omarbeider tekstane sine, men at det er svært sjeldan dei skriv i prosessar, og Alf seier han aldri driv med prosessorientert skrivning. Desse svara forstår eg som at lærarane i størst grad gir skriftleg tilbakemelding til elevane ved slutten av tekstskrivinga, og ikkje undervegs. Sidan elevar ifølgje (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 35) er meir mottakelege for tilbakemeldingar undervegs enn ved slutten av tekstskrivinga, vil ikkje tilbakemeldingspraksisen til desse lærarane vere den som kan verke mest læringsfremjande for elevane. Det er ikkje utelukka at elevane får munnlege tilbakemeldingar medan dei skriv, men dette er ikkje hovudinteressa mi i denne oppgåva.

Skriving er ein mental prosess som fører til ny kunnskap eller omforming av allereie tileigna kunnskap (Hekneby, 2011, s. 68). At Alf seier han ikkje driv med prosessorientert skrivning fordi all skrivning i skulen er prosess-skriving, tyder på at han ikkje skil mellom skrivning i seg sjølv som ein prosess, og ein meir systematisk måte å organisere skriveopplæringa på. Fordelen med prosessorientert skrivepedagogikk, og å skrive tekstar i fleire prosessar, er at merksemda blir flytta frå ordnivå til tekstnivå og nivå der forståinga av språket som heilheit og kommunikasjonsreiskap kjem tydeleg fram (Hekneby, 2011, ss. 74-75). Vil det ikkje verte utfordrande for læraren å gi ei undervegsvurdering på eleven sin skrivekompetanse på tekstnivå, dersom læraren ikkje får setje seg skikkeleg inn i teksten i løpet av skriveprosessen?

5.2 Gode tilbakemeldingar

I Forskrift til opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2006) står det kva elevane har rett på av undervegsvurdering og kva det overordna målet er. Eit av dei fire prinsippa for undervegsvurdering, utforma av Utdanningsdirektoratet (2016e), peikar på at tilbakemeldingar som fortel elevane om kvaliteten på arbeidet deira kan styrkje føresetnadane for læring. Prinsippa er utforma på bakgrunn av studiar som har synt at norske skular er dårlege på tilbakemelding, oppfølging og evaluering av arbeid (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 13). Gode tilbakemeldingar er tilbakemeldingar som inneheld informasjon om kvar eleven er i læringsprosessen og kva som skal til for å kome vidare (Gamlem, 2015, s. 28).

5.2.1 Nyttige tilbakemeldingar

Dei fire lærarane i undersøkinga mi seier at dei er opptatte av å gi nyttige tilbakemeldingar til elevane sine. Dei omtalar tilbakemeldingane dei gir som innhaldsrike, konstruktive og grunngevande, og som noko elevane kan ta med seg i vidare arbeid. Else meiner sjølv det er sjeldan ho skriv «Fint!» og «Flott!» i kommentarane til elevane sine og lyftar fram at ho prøver å vere så konkret som mogleg i dei tilbakemeldingane ho gir. Dette kan sjåast i lys av det Gamlem (2015, s. 68) skriv i *Tilbakemelding for læring og utvikling* om at forskning viser til at tilbakemeldingar som er evaluerande og rettar seg mot det personlege, er lite fremjande og har minst effekt på læring. Laura og Karin seier dei legg vekt på at elevane må få vite kva som er bra med tekstane sine, men analysen min tyder på at Karin sine tilbakemeldingar i stor grad er baserte på tilbakemeldingar som rettar seg mot det personlege eller heilheita i teksten. Analysen syner at også Laura av og til gir tilbakemeldingar som rettar seg mot det personlege (s. 51).

Alf meiner dei ærlege tilbakemeldingane er dei som er mest nyttige for elevane. Erfaringane hans tilseier også at elevar opplever at tilbakemeldingar frå medelevar er meir effektive enn tilbakemeldingane frå læraren fordi elevane ser på dei som meir verdifulle. Dette er i konflikt med undersøkinga Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) syner til om at lærarresponsen er meir effektiv enn elevrespons aleine. Også undersøkinga til Gamlem og Smith (sitert i Gamlem, 2015, s.112) viser at elevar har ein tendens til å gi meir positive tilbakemeldingar til vennar enn til nokon ein ikkje likar personleg, og at tilbakemeldingane då kan bli opplevd som uærlege viss det ikkje er konkrete vurderingskriterium som ligg til grunn for tilbakemeldingane. Påstanden til Alf strir dermed både med forskinga Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) syner til, og forskinga til Gamlem og Smith, som påpeikar at ein ikkje bør legge

for mykje lit til kameratvurdering, då truverda til tilbakemeldinga kan vere svekka av relasjonar mellom elevane (ibid.).

På den andre sida er ein fordel med å gi elevrespons, at elevane utviklar eit metaspråk til fordel for både eiga og medelevar si læring (Kvithyld & Aasen, 2011, ss. 11-12). Else seier at elevane hennar nyttar metoden «Two stars and a wish» når dei skal gi kameratvurdering, noko Slemmen (2010, s. 123) peikar på som ein god metode for elevane å gi tilbakemelding til kvarandre på. Metoden tek utgangspunkt i det eleven faktisk har fått til, men gir også ein peikepinn på kva elevane kan bli betre på, eller må gjere for at ein tekst skal bli enda betre (ibid.).

For å nytte undervegsvurdering som eit grunnlag for tilpassa opplæring må læraren kartleggje eleven sine evner for å kunne finne vegen vidare for utvikling og læring (Gamlem, 2015, s. 28). Karin meiner at målet med undervegsvurdering er at elevane skal vite kvar dei står i læringsprosessen, og kva dei må gjere vidare for å kome opp på eit høgare nivå. Dette kan knytast direkte opp mot Gamlem sine tre spørsmål for å kunne gi best mogleg tilbakemeldingar til elevar: *Kvar er eleven? Kvar skal eleven? Korleis skal han kome seg dit?* At Karin seier kva *elevane* må gjere, tyder på at ho har forståing for at undervegsvurdering skal aktivisere elevane til å delta i eiga læring og utvikling (Gamlem, 2015, s. 29).

To av lærarane, Else og Karin, trekkjer fram metoden «Two stars and a wish» som ein metode dei brukar til å gi tilbakemelding på elevarbeid. At Karin synest det er ein god metode for å oppretthalde motivasjonen til elevane på sidan ein då ikkje gir elevane for mykje å rette på, kan sjåast i lys av forskinga til Hattie og Timperley (2007) om at motivasjonen kan svekkast dersom tilbakemeldinga blir for lang og elevane får for mykje å rette på i teksten sin. «Two stars and a wish» går under det som Ryan og Deci (2000) kallar for ytre motivasjon, men metoden har som mål å skape indre motivasjon ved at elevane ser positive sider ved eigen tekst, og ynskjer å bli flinkare skrivarar. Vidare kan dette knytast opp mot Bandura (1997) sin teori om forventning om meistring og autentiske meistringserfaringar: Dersom ein elev har positive erfaringar med skriving, vil eleven forvente å mestre skriving i liknande situasjonar ved eit seinare høve (Lyster, 2012, s. 31).

Else sin bruk av metoden når elevane hennar skal vurdere kvarandre sine arbeid, er i samsvar med Slemmen (2010, s. 123) sitt råd om å bruke metoden i medelevsvurdering. Slemmen

(2010, s. 134) lyftar fram at det bør vere rom for samarbeid i eit læringsmiljø og at det kan aukast gjennom bruk av kameratvurderingar. Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) syner også til forskning som viser at elevrespons kan vere effektiv saman med lærarrespons. Både Else, Laura og Alf meiner medelevar kan hjelpe kvarandre med skrivinga ved å gi kommentarar på kvarandre sitt arbeid undervegs. Alf er kanskje den læraren som nyttar kameratvurdering aller mest i undervisninga si men funna i intervjuet tyder på at han nyttar kameratvurdering i for stor grad og ikkje i samverknad med lærarrespons slik forskinga syner kan ha positiv effekt.

5.2.2 Munnlege tilbakemeldingar

Undervegsvurdering kan givast både munnleg og skriftleg, og ifølgje Slemmen (2010, s. 117) kan tilbakemeldingar bli gitt ved at læraren går rundt i klasserommet og stiller elevane reflekterande spørsmål undervegs i skrivinga. I denne undersøkinga seier alle lærarane at dei gir munnlege tilbakemeldingar i tillegg til skriftlege, og at munnlege tilbakemeldingar blir nytta i større grad enn skriftlege. Alle dei fire lærarane forstår undervegsvurdering hovudsakleg som å gå rundt i klasserommet og kommentere på og stille spørsmål ved elevtekstane medan elevane skriv. Eg tolkar dette som at lærarane meiner dette er ein god måte å gi tilbakemeldingar på. Else meiner dette er ein god måte å plukke opp generelle skrivefeil og gi rettleiing ved behov, men at skriftlege tilbakemeldingar er meir systematiske og at dei skriftlege tilbakemeldingane er lettare for elevane å finne fram att og sjå tilbake på.

I prosessorientert skriving kan ein konsentrere seg om tekstnivå og forståinga av språket som heilheit og kommunikasjonsreiskap (Skjelbred, 2006, s. 27). Vil ikkje dette verte ei utfordring for elevane når læraren går rundt i klasserommet og gir munnlege tilbakemeldingar medan elevane skriv? Dette gjer lærerane i materialet mitt mykje av. Ved å berre nytte seg av denne typen tilbakemelding, vil ikkje elevar få den støtta dei treng for å utvikle skrivinga si utover ord- og setningsnivå. Ifølgje Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) og Smith (2009, s. 31) må elevane forstå dei tilbakemeldingane som blir gitte for at dei skal vere læringsfremjande. Det er avgrensa kva ein kan vente av elevar på 6. og 7. trinn innanfor dette området, men trening i å ta imot og tolke tilbakemeldingar og ha nok forkunnskap om responsgiving er viktig for at dei skal kunne ta imot respons for vidare læring (Smith, 2009, s. 31).

Alf seier han nesten berre gir munnlege tilbakemeldingar på skrivinga til elevane sine, og at det er uproblematisk for elevane å hugse kommentarane dei får. Fordelen med munnleg tilbakemelding er at læraren kan føre ein dialog med eleven om teksten, og eleven får

moglegheit til å stille direkte spørsmål angående teksten. Ein ulempe ved å einssidig bruke munnlege tilbakemeldingar er at elevane kan ha vanskar med å hugse kva kommentarar læraren gav på teksten og kva eleven burde gjere vidare. Ifølgje Hattie og Timperley (2007) bør målet vere å kombinere bruken av munnlege og skriftlege tilbakemeldingar på elevarbeid, noko materialet tyder på at Karin, Else og Laura gjer i stor grad.

5.2.3 Klassestorleik med innverknad på vurderingskvaliteten

Studiar syner at klassestorleik ikkje har innverknad på elevar sitt læringsutbytte (Hattie, 2009). Dette er i strid med funna i undersøkinga mi, der to av lærarane påpeikar at storleiken på klassane deira påverkar tida dei har til rådighet til å gi utfyllande undervegsvurderingar til elevane sine. Else og Karin, som har 26 og 28 elevar i klassane sine, opplever det som utfordrande å få tid til å gi kvar einskild elev den tilbakemeldinga dei har behov for, noko som kan gå ut over kvaliteten på tilbakemeldingane og moglegheitene deira til å tilpasse opplæringa til kvar einskild elev. Ein av grunnane til at Karin har gitt noko enkle tilbakemeldingar på elevtekstane, kan vere på grunn av mangel på tid. Eit stort tal elevar i ein klasse gir mindre tid til lærarrettleiing per elev, og mindre tid til å vurdere elevane sitt arbeid. Sidan undervegsvurdering er meint å gi grunnlag for tilpassa opplæring (Gamlem, 2015, s. 26), er det grunn til å tru at læringsutbyttet til elevane vil bli svekka dersom læraren ikkje strekkjer til med det vurderingsarbeidet som er nødvendig. Laura som har eit lågt tal elevar i klassen sin opplever det som ein fordel med tanke på undervegsvurdering, då ho får god tid til å vurdere, rettleie og gi utfyllande tilbakemeldingar til elevane sine. Analysen av Laura sine tilbakemeldingar, syner at ho gir utfyllande og konkrete tilbakemeldingar på elevane sine tekstar.

5.3 Tilbakemeldingar på elevtekstar

Metastudien til Hattie og Timperley (2007) slår fast at tilbakemeldingar har stor verdi for elevar si læring og prestasjonar. Ifølgje studien står timinga og forma til tilbakemeldingane, samt balansen mellom ros og kritikk, sentralt for kva som avgjer om tilbakemeldingane som blir gitt er læringsfremjande. Kva typar tilbakemeldingar lærarane gir til elevane sine har altså betydning for kor stort læringsutbyttet blir, men lærarar sin tilbakemeldingspraksis kan variere i stor grad. Dette er også eit av funna i denne studien. Dei tre lærarane eg har undersøkt tilbakemeldingane til har ulike måtar å gi tilbakemelding på, men det finst også likskapar i tilbakemeldingspraksisane.

5.3.1 Else med strukturerte og noko utfyllande tilbakemeldingar på elevarbeid

Else sine måtar å gi tilbakemelding på elevarbeid på er i stor grad strukturerte. Ho nyttar seg hovudsakleg av to originale måtar å gi tilbakemelding på: Eit system der ho kommenterer på mengd, orden og rettskriving i arbeidsbøkene til elevane, og eit system der ho nyttar ein mal for tilbakemelding på prosess-skrivne tekstar. Desse ser ut til å fungere greitt.

Tilbakemeldingane ho gir er utfyllande og forklarande; ho kommenterer kva eleven har gjort og kva han må gjere vidare med teksten, noko som kan sjåast i lys av det Gamlem (2015, s. 14), og tese sju i SKRIV-prosjektet (Smidt, 2011, ss. 31-32), seier om at lærarar skal gi konkrete tilbakemeldingar undervegs i skriveprosessen slik at elevane kan nytte dei til å revidere eige arbeid. Datamaterialet syner ikkje konkret bruk av «Two stars and a wish»-praksisen som Else seier ho nyttar. Dømet på tilbakemelding i arbeidsbøkene syner at Else ikkje gir «stars», men berre ynskjer om forbetring. På dei digitalt skrivne tekstane blir heller ikkje metoden nytta aktivt, men desse tilbakemeldingane inneheld likevel minst to positive ting, og eit ønske om endring.

Ein kan seie at tilbakemeldingane Else gir i arbeidsbøkene til elevane sine har to hovudfokus: Om eleven har orden i arbeidet sitt, og om han skriv grammatisk korrekt. Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) trekkjer fram forskning som peikar på at å rette skrivefeil i ein tekst som ikkje blir revidert, er utan effekt. Else rettar ikkje skrivefeila i bøkene til elevane, men ho trekkjer fram feil som går att og samlar desse i ei tilbakemelding. På denne måten får elevane oversikt over kva rettskrivingsreglar dei må konsentrere seg meir om og ta med seg vidare i neste skrivesituasjon. Desse tilbakemeldingane kan sjåast på som sluttvurderingar med mål om å forbetre eleven si skrivning, slik både Gamlem (2015, s. 26) og Slemmen (2010, s. 60) skriv at ein kan bruke sluttvurdering som VFL. I den prosessorientert skrivne teksten «Astrid Lindgren» har Else kommentert tilnærma alle skrivefeila, med bakgrunn av at teksten skulle gi grunnlaget for ein presentasjon, og dermed innehalde minst mogleg skrivefeil. At teksten skulle munne ut i ein presentasjon er i tråd med den tiande tesen i SKRIV-prosjektet, som seier at tekstar bør ha eit føremål og setjast i bevegelse ved å ha eit publikum (Utdanningsdirektoratet, 2016a; Smidt, 2011, s. 34).

Handskrifta til Else oppfattar eg som skrive i ei hast, noko som kan føre til at tilbakemeldinga kan bli vanskeleg å lese for ein sjetteklassing. Ifølgje Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) er dette noko lærarar må passe på, i tillegg til at tilbakemeldingane må skrivast på eit språk eleven

forstår. Else skriv likevel tilbakemeldingane sine på eit språk som vil vere forståeleg for dei aller fleste elevar på sjette trinn, slik Black og William peikar på er viktig for at eleven skal ha bruk for tilbakemeldinga (sitert etter Smith 2009, s.31)

Det er forståeleg at Else vel å lage ein mal for tilbakemelding for å spare tid på å skrive 26 individuelle tilbakemeldingar frå grunnen av. Mitt inntrykk er at denne måten å gi tilbakemelding på ikkje svekker kvaliteten til tilbakemeldingane som blir gitt. Ho viskar ut og legg til dei kommentarane som passar til teksten, noko som ser ut til å fungere godt i ein prosess-skrivingssituasjon som dette. Det er likevel interessant at denne malen ikkje inneheld vurderingsområde innanfor tekstoppbygging eller språkbruk, utover «Temaavsnitt med deloverskrifter». Som nemnt er ein av fordelane med å jobbe prosessorientert er at metoden gir ein moglegheit til å rette merksemda mot tekstnivået og språket som ein heilskap (Skjelbred, 2006, s. 27). Dette vert det ikkje sett merksemd på i tilbakemeldingane til Else.

5.3.2 Laura med rosande kommentarar på elevarbeid

Tilbakemeldingane til Laura går frå å vere ustrukturerte i elevane sine arbeidsbøker til å vere noko strukturerte i tilbakemeldingane på tekstane som er skrive digitalt. Kommentarane som er gitt på den handskrivne teksten «Killerelefanten» inneheld berre positive tilbakemeldingar og rosande ord til eleven. Tilbakemeldinga «Du har verkeleg skrivetalent.» rettar seg direkte mot eleven som person, og er eit døme på den type tilbakemelding som ifølgje Gamlem (2015, s. 68) er svært lite fremjande for læring. Dei kommentarane Laura gir i teksten grunn gir ho kort, men dei er i liten grad læringsfremjande. Det blir ikkje sett nokon form for forventningar til eleven si skiving i denne tilbakemeldinga, og slike tilbakemeldingar vil ikkje føre til at elevar får utvikla skrivinga si i nokon grad.

Ifølgje den femte tesen til Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) kan markering av feil i margen vere ein nyttig strategi for korrigerering av teksten på ord- og setningsnivå. Dette har Laura gjort ei par stadar i margen til teksten «Killerelefanten», men i tillegg har ho skrive det korrekte ordet, noko som kan svekke funksjonen til ei slik markering. Dersom eleven sjølv rettar feilen som læraren har markert, vil det ifølgje Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) oppstå læring. Det kan sjå ut som om denne eleven skriv lange og innhaldsrike tekstar med relativt lite skrivefeil, noko som kan tyde på at eleven mest sannsynleg hadde klart å finne skrivefeila sjølv om dei berre var markerte i margen.

Tilbakemeldinga på «Det hjemsøkte huset» er meir strukturert enn tilbakemeldinga i arbeidsboka. Den første delen av tilbakemeldinga, der Laura tar føre seg kva ein skriveplan går ut på og kva eleven har gjort, er strukturert. Her gir ho eleven konstruktiv tilbakemelding på kva som manglar i skriveplanen, noko han kan ta med seg til neste gong han skal skrive ei liknande oppgåve. Den andre delen av tilbakemeldinga er mindre strukturert. Laura har forsøkt å gi tilbakemeldinga punktvis ved hjelp av stjerner (*) og utheva skrift, noko som gjer tilbakemeldinga uryddig og det blir vanskeleg å hente ut dei viktigaste tilbakemeldingane. Størsteparten av denne tilbakemeldinga har også rosande ord til eleven, medan læraren på det siste punktet stiller eleven spørsmål til refleksjon. Dette er spørsmål som eleven kan reflektere over og ta med seg vidare i tekstskrivinga si, men spørsmåla er også ja/nei- spørsmål. På den eine sida kan dei reflekterande spørsmåla vere i tråd med skriving som den komplekse ferdigheita den er, og Skrivehjulet slik Smidt (2011, s. 11) beskriv det: at refleksjon kan knytast opp mot organisering av eksisterande og utvikling av ny kunnskap. Men på den andre sida vil ikkje spørsmåla vere rettleiande dersom eleven avviser spørsmåla med å svare med «ja» eller «nei». Kvithyld og Aasen (2011, ss. 13-14) meiner denne måten å blande undervegsvurdering og sluttvurdering på er problematisk, då sluttvurdering som er kopla til denne særskilde teksten er vanskeleg å ta med seg i vidare arbeid.

Det er interessant at Laura avsluttar tilbakemeldinga på denne teksten med å skrive «Gler meg til å lese neste utkast!» sidan eleven ikkje skriv fleire utkast. Det kan tenkjast at læraren ynskte å motivere og hinte fram at eleven kunne ha gjort det betre, og dermed setje høgare forventningar til eleven i neste skrivesituasjon, og då med refleksjonsspørsmåla til Laura i bakhovudet. Dersom eleven hadde fått revidert teksten ved å skrive eit nytt utkast rett etterpå, kunne teksten ha blitt betre og sannsynet for at eleven hadde tatt med seg tilbakemeldingane til neste skriveoppgåve ville vore større (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12).

5.3.3 Karin sine ustrukturerte og lite læringsfremjande tilbakemeldingar på elevarbeid

Sidan elevane til Karin ikkje har arbeidd med å skrive tekstar i prosessar får dei berre skriftlege tilbakemeldingar i arbeidsbøkene sine. Karin sine tilbakemeldingar ser i stor grad ut til å vere ustrukturerte. Ho kommenterer på det ho synest er nødvendig og prøvar å gi tilbakemeldingar på elevtekstane med oppmuntrande ord. I teksten «Turen til Lene» går ho inn i teksten og kommenterer ei setning som har imponert ho meir enn dei andre. Denne kommentaren grunngir ho i ei viss grad ved å skrive at setninga til eleven er lang og inneheld

mykje informasjon. Dette er i likskap med Laura sine tilbakemeldingar, i tråd med Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) si meining om bruk av margkommentarar, at det kan vere enklare å forstå margkommentarar enn tilbakemeldingar som kjem på slutten av teksten. Den andre kommentaren frå Karin gir ei stadfesting til eleven at denne teksten, og eleven sine tekstar generelt, er gode.

Ifølgje Kvithyld og Aasen (2011, s. 12) må lærarar skilje mellom kva tilbakemeldingar som bør nyttast og ikkje. Tilbakemeldingane må bli tilpassa til elevnivå, og det må takast omsyn til elevar som er i ein utprøvingsfase. Sidan Karin gir tilbakemelding om at denne eleven skriv gode tekstar generelt, bør eleven også få kritiske tilbakemeldingar. Karin nemner i intervjuet at ho nyttar seg av metoden «Two stars and a wish», og er berre å finne i tilbakemeldinga på teksten «Turen til Lene», noko som kan tyde på at ho berre nyttar metoden når det er noko spesielt å gi tilbakemelding på, men ikkje regelmessig. Ingen av kommentarane til Karin i tilbakemeldinga er i stor grad læringsfremjande, og det kan stillast spørsmål ved i kva grad Karin ynskjer at tilbakemeldingane hennar skal auke skrivekompetansen til elevane. Tilbakemeldingane inneheld ikkje informasjon som kan hjelpe eleven til å utvikle skrivinga si, men kan seiast i stor grad å vere ei endeleg tilbakemelding der eleven får stadfesta det han har gjort.

5.4 Tilbakemelding med vekt på ulike aspekt ved elevtekstane

Forventningsnormene i Normprosjektet skal fungere som ein vurderingsreiskap for lærarane i skulen. Normene skal hjelpe lærarane til å vurdere elevtekstar utan å bli blenda av elevane sine ortografiske feil eller dårlege handskrift, og vil gi læraren konkret informasjon om meistrings- og forbetningsområda innanfor elevane si skriving (Solheim & Matre, 2014, s. 81). Både Normprosjektet og den nasjonale satsinga på Vurdering for læring, har som mål å utvikle lærarane sin kompetanse innanfor vurdering, og auke kunnskapen om korleis ein på best mogleg måte kan utvikle elevane sine evner ved hjelp av vurdering og undervegsvurderingar (Utdanningsdirektoratet, 2016d; Solheim & Matre, 2014). I denne delen vil eg drøfte i kva grad tilbakemeldingane frå lærarane går under dei seks forventningsnormene i Normprosjektet.

5.4.1 Else legg mest vekt på innhald, tekstopppbygging og rettskriving

Else fortel i intervjuet at ho legg mest vekt på innhaldet i elevtekstane og at elevane skal ha god rettskriving. Med innhaldsrike tekstar forstår eg gjennom intervjuet at Else meiner

elevane skal ha svart på det oppgåva spør etter, og at innhaldet skal vere relevant for det som er tema i oppgåveteksten. Dette samsvarar også med funna i analysen av elevtekstane, og er i tråd med vurderingsområde 2, *innhald*, og 5, *rettskriving* i forventningsnormene (Normprosjektet, 2016), og kompetansemåla i LK13 (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Analysen av tilbakemeldingane til Else, syner at hovudmerksemda hennar ligg på dei aspekta ved elevtekstane som har med *innhald*, *tekstoppygging* og *rettskriving* å gjere. Når Else gir tilbakemelding på *innhaldet* i elevtekstane, kommenterer ho på om det elevane har skrive er fakta, om teksten er skrive frå eit objektivt synspunkt, og om lengda på teksten er tilpassa oppgåva. Else har ikkje peika på spesifikke delar av innhaldet i tekstane som er bra eller mindre bra, men måten ho gir tilbakemelding på går under vurderingsområdet *innhald* der eleven skal presentere og utdjupe eit innhald som er relevant for temaet ein skriv om, presentere andre sine førestillingar på ein utdjupa måte, og tilpasse mengda av innhald til det teksten handlar om (Normprosjektet, 2016). Ein slik måte å gi tilbakemelding på vil vere hjelpande for elevar til å nå kompetansemålet om å skrive tekstar med eit klart uttrykt tema (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Tekstoppygginga har Else kommentert ved å gi elevane tilbakemelding på bruk av avsnitt og deloverskrifter, og ho grunngir også her tilbakemeldingane ho gir, slik at elevane skal forstå kva område som er bra og kva som kan bli betre. Til teksten «Pinnedyr» har Else tilpassa tilbakemeldinga til eleven ved å fortelje eleven at teksten manglar deloverskrifter. Å markere i teksten kva og kvar deloverskriftene skal vere, er ei god rettleiing frå Else, men tilbakemeldinga «Resten tek du sjølv.» vil truleg ikkje vere hjelpande for eleven, anna enn at han veit han må setje inn deloverskrifter i teksten sin. I dette tilfellet kunne det ha vore hjelpande for eleven å få vite kvar i teksten deloverskriftene passa inn, men skrive dei sjølv, slik Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) peikar på kan vere nyttig. Dette fordrar sjølv sagt at læraren ser forskjell på kunnskapsfeil og utføringsfeil: Om eleven ikkje veit kvar det passar inn med deloverskrifter, eller om han berre har gløymt å lage dei. Else har derimot ikkje kommentert tekstoppygginga utover avsnitt og deloverskrifter, som til dømes oppbygging av teksten, sjanger eller bruk av koplingsmarkørar i teksten. LK13 legg mellom anna vekt på at elevane skal kunne skape samanheng mellom setningar og avsnitt, og kunne å skrive ulike typar tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2013b). For at elevane skal utvikle skrivekompetansen sin slik som Evensen (2010, s. 14) definerer den, som ein reiskap til å uttrykkje seg sjølv på ein kulturelt akseptert måte, er det sentralt at elevane får tilstrekkeleg tilbakemelding og

rettleiing på områda rundt tekstoppbygginga i tekstane sine.

Under vurderingsområdet *rettskriving og formverk* i Normprosjektet skal skrivaren etter 7. klasse meistre ortografisk rettskriving og skiljet mellom og/å og då/når (Normprosjektet, 2016). Else har kommentert i tilbakemeldingsmalen rettskrivinga til alle dei tre elevtekstane, og ho har retta skrivefeil undervegs i to av tekstane. Til teksten «Anne Frank» har Else gitt tilbakemelding på bokmålsorda som er kome med i den nynorske teksten, noko som kan koplast direkte til dette vurderingsområdet. Også tilbakemeldinga på teksten «Astrid Lindgren» kan knytast opp mot vurderingsområdet om rettskriving, då Else mellom anna kommenterer på eleven sin bruk av då og når. Det er likevel merkverdig at Else korrigerer ordet «dattra» i denne teksten til ordet «datra», som heller ikkje er korrekt skriven nynorsk. Også i tilbakemeldinga på teksten «Astrid Lindgren» har Else skrive to ord på bokmål. Eg meiner at det bør vere sjølvsagt at lærarar skal kunne skilje mellom bokmål og nynorsk skriftspråk, spesielt i tilbakemeldingar på elevarbeid. Det kan stillast spørsmål ved elevane sin motivasjon til å lære å skrive korrekt nynorsk skriftspråk, dersom ikkje læraren kan det.

Eit av måla i LK13 er at eleven skal bruke funksjonell teiknsetjing (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Else kommenterer *teiknsetjinga* undervegs i teksten om Astrid Lindgren, og kommenterer teksten sine manglar av stor bokstav og punktum. Både denne teksten, og teksten om Anne Frank, inneheld mange korte setningar med oppramsing av informasjon. Else har ikkje gitt tilbakemelding på *språkbruken* i nokon av elevtekstane. Eg meiner at tilbakemeldingane frå Else med fordel burde innehalde informasjon om eleven sin språkbruk, og spesielt korleis elevane kan prøve seg på å lage meir komplekse og varierte setningar. Normprosjektets vurderingsområde om *språkbruk* handlar om ordval og stil, og Else har også hatt god moglegheit til å rettleie elevane sine i korleis ein kan endre på setningar for å unngå oppramsing av informasjon. Else har berre i nokon grad gitt tilbakemelding på vurderingsområdet *kommunikasjon*, sjølv om ho har gitt tilbakemelding på alle elevtekstane om tittelen på teksten er relevant. Elevane har i tekstane sine også vendt seg til lesaren på ein relevant måte, men Else kommenterer ikkje dette.

Kommentarane i tilbakemeldingane frå Else dekkjer dei fleste av vurderingsområda til forventningsnormene i Normprosjektet unnateke *språkbruk*. Tilbakemeldingane hennar er rettleiande, men dersom ein ser på kva type utviklingspotensiale tekstane har, er det tydeleg at Else ikkje har utnytta responsposisjonen sin til å gi tilbakemelding på dei områda der elevane

har moglegheit til å utvikle skrivekompetansen sin. Tekstar som blir skrivne prosessorienterte slik som desse, opnar for å arbeide med å utvikle elevane si skrivning med tanke på ordnivå og setningsnivå. Dette har Else ikkje utnytta, og Vygotsky sitt krav om nærleik til den proksimale utviklingssona der utfordringane ligg opp mot elevane sitt nivå, blir ikkje oppfylt (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 57).

5.4.2 Karin legg mest vekt på rettskriving, tekstopbygging og språkbruk

I intervjuet med Karin fortel ho at ho tenkjer mest på innhald i elevtekstane når ho skal gi tilbakemeldingar. Ho seier også at ho er opptatt av at elevane skal ha svart på oppgåva dei har fått, og at dei skriv ryddige tekstar med god rettskriving. Dette kan i likskap med intervjuet med Else knytast opp mot vurderingsområda *innhald*, *rettskriving* og *tekstopbygging* i Normprosjektet, men Karin gir i mindre grad enn Else utfyllande tilbakemeldingar på desse områda. Ein av grunnane til dette er truleg fordi Karin ikkje har drive prosessorinert skrivning i klassen sin dette året.

Funna i analysen syner at Karin gir *mest* tilbakemelding på *rettskrivinga*, *tekstopbygginga* og *språkbruken* i dei tilbakemeldingane ho gir i elevane sine arbeidsbøker. Sjølv om rettskrivinga i tekstane er noko Karin seier ho er opptatt av, og eit av aspekta ho legg mest vekt på i tilbakemeldingane sine, er kommentarane ho gir mangelfulle og rettinga/markeringa i teksten i stor grad fråverande. Det krev høg kompetanse innan skrivning for ein elev å tolke kva bakgrunnstanke læraren har ved kommentaren «Ei god setning!», og for eleven å kunne nytte informasjonen frå kommentaren i ein seinare skrivesituasjon.

Karin rettar få rettskrivingsfeil i elevtekstane, og gir lite tilbakemelding på rettskrivinga til elevane, med unntak av korleis ein skriv «Lenes gård» på nynorsk (s. 60). I teksten «Onsdag v.6» rettar ikkje Karin alle skrivefeila, sjølv om det er relativt få skrivefeil totalt og teksten blir vurdert til ein tekst skriven med høg måloppnåing. Sidan Karin fortel at eleven generelt har god rettskriving, tenkjer eg at det berre vil vere fordelar med å markere og gjere eleven merksam på alle rettskrivingsfeila i denne teksten, slik at han kan arbeide med å skrive korrekt ved neste skrivesituasjon. At eleven som har skrive teksten «Turen til Lene» har slite mykje med rettskriving, er truleg grunnen til at Karin ikkje har retta alle skrivefeila i denne teksten. Å rette alle feila i ein tekst med mange rettskrivingsfeil kan gå på kostnad av eleven sin indre motivasjon for skrivning, og Solheim (2011, s. 43) sin formel som definisjon på skrivning krev nettopp at skrivaren må ha motivasjon for å produsere tekst. Dette kan føre til

ein vond sirkel.

Tilbakemeldingane frå Karin er svært korte, og når ho kommenterer innanfor *tekstopppbygginga* i to av tekstane, er det i liten grad. Karin fortel ikkje elevane kvifor ei av setningane dei har skrive er «flott» eller «god», men setningane ho har kommentert på har inneheldt koplingsmarkørar (s. 61) og korrekt bruk av ordet «då» (s. 60). Desse tilbakemeldingane kan knytast opp mot punkt som skrivaren skal kunne innanfor vurderingsområda *tekstopppbygging*, *formverk* og *rettskriving* i Normprosjektet (2016). Vidare har Karin kommentert i ein av tekstane at eleven er flink til å skildre. Sjølv om Gamlem (2015, s. 68) viser til forskning om personifiserte tilbakemeldingar, kan denne tilbakemeldinga fungere godt som ei oppsummerande tilbakemelding på heilheita i teksten, og ein enkel måte å gi tilbakemelding på språkbruken og ordvalet i teksten.

Karin kommenterer ikkje *kommunikasjonen* med mottakar eller *teiknsetjinga* i nokon av tilbakemeldingane sine, og i svært liten grad *innhaldet* i elevtekstane. Ho gir oppmuntrande tilbakemeldingar på tekstane, med unntak av teksten utan overskrift (av elev K3). På denne teksten har Karin gitt ei tilbakemelding som studien til Gamlem og Smidt (2015) har synt at elevar ser på som ei negativ tilbakemelding (sitert i Gamlem, 2015, s.111): «Fint at du har teikna, men teksten din kunne vore lengre.». Ei slik tilbakemelding vil på ingen måte hjelpe eleven til å bli ein betre skrivar, og vil nok heller ikkje motivere eleven til å ynskje å halde fram med skriving. Tilbakemeldingane til Karin er i svært liten grad grunnigvande og utdjupa, og inneheld i stor grad kommentarar utan evaluerande informasjon. Dette kan sjåast i samanheng med forskning Gamlem (2015, s. 68) syner til har dårleg effekt på læring. Å gi tilbakemelding til elevane slik som Karin gjer, er i liten grad hjelpande for elevane med tanke på utvikling av skriveferdigheiter, men det er ein ok måte å syne elevane at ho har kontrollert det dei har gjort i arbeidsbøkene sine. Karin seier i intervjuet at ho legg mykje vekt på rettskriving i vurderingane sine, men analysen av tilbakemeldingane hennar viser at dette blir gjort i liten grad (s. 60-61). Det kan dermed bli vanskeleg for elevane å oppnå måla i læreplanen om å meistre sentrale rettskrivingsreglar (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

5.4.3 Laura legg mest vekt på innhald og rettskriving

I intervjuet med Laura fortel ho at ho er mest opptatt av at elevane har svart på oppgåva som har vorte gitt. Ho fortel også at elevane hennar ofte omarbeider tekstane sine, men i dei elevtekstane eg har samla inn har ikkje elevane arbeidd meir med tekstane sine etter at dei

fekk tilbakemeldingane. Laura seier at elevane hennar ofte lagar skriveplanar i forkant av skrivninga, noko som også har kome fram i analysen av tilbakemeldingane hennar (s. 62-63). Planane fungerer som ein del av førskrivingsfasen, som Skjelbred (2006, s. 27) omtalar som ein del av skriveprosessen der målet er å samle idear og planleggje teksten. Bruken av skriveplanar i Laura si skriveopplæring ser gjennom elevtekstane ut til å fungere på ein god måte som hjelper elevane til halde fokus i tekstskrivinga.

I tilbakemeldingane legg Laura mest vekt på *innhaldet* og *rettskrivinga* i tekstane. Desse to aspekta har ho kommentert i alle dei tre elevtekstane. Når Laura gir tilbakemelding på innhaldet i teksten «Det hjemsøkte huset» skriv ho kva som er bra og kvifor. Gjennom ei slik tilbakemelding får eleven vite dei sterke sidene ved teksten og kan ta dei med seg til neste skrivesituasjon. Tilbakemeldinga på innhaldet i teksten «Påskeferie» er mindre grunnleggjande då ho berre kommenterer at det var fint at «det vert ein happy ending på forteljinga di». Om det blir ein fin eller trist slutt på ei historie vil ikkje definere kvaliteten på ein tekst, og tilbakemeldinga trekkjer ikkje fram kva delar som var bra eller kva som kunne vore betre. Derimot å stille eleven spørsmålet «Hugsar du andre måtar å avslutte ei forteljing på?», slik Laura også gjer på denne teksten, kan vekke idear hjå eleven til å avslutte seinare tekstar på ein annan måte. Laura kommenterer også delvis på innhaldet i teksten «Skriveplan» når ho kommenterer at handlinga er skummel. Tilbakemeldinga kan bli forstått som at Laura meiner eleven har skriva ein tekst som vekker kjensler hjå lesaren, og fungerer som ei stadfesting om at eleven er på veg mot målet i LK13 å kunne skriva forteljande og beskrivande tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

I teksten «Det hjemsøkte huset», kommenterer Laura på *rettskrivinga* og *formverket* i teksten, men ho peikar ikkje på dei spesifikke feila sjølv om teksten inneheld relativt mange skrivefeil og då spesielt bokmålsord. Teksten er dataskreven og eleven har sannsynlegvis hatt eit stort tal raude understrekar i den digitalt skrivne teksten sin. Dersom eleven overser desse strekane, og læraren ikkje påpeikar feila, korleis skal eleven då ha framgang i rettskrivinga si? I teksten «Påskeferie» har Laura derimot både kommentert på stor forbokstav i namn, dobbel konsonant og endingar til verb i presens, og hintar fram til det rette svaret. Laura sin måte å gjere dette på fungerer dermed som det Vygotsky definerer som eit støttande stillas, fordi ho gir konkrete tilbakemeldingar der eleven sjølv må finne det rette svaret (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 58; Smidt, 2011, ss. 28-31). Måten Laura gir tilbakemelding på rettskriving i teksten «Skriveplan», er derimot lite hjelpande for eleven. Å skriva at eleven burde hatt fleire

punktum i teksten, men utan å peike på kvar, og å fortelje eleven at han burde ha lese over for å finne skrivefeil utan å syne nokon av dei ho fann, vil ikkje vere hjelpande for eleven si utvikling innan rettskriving.

Vidare har Laura noko merksemd på *tekstoppygging*, *språkbruk* og *teiknsetjing* i tekstane ho vurderer. I tilbakemeldinga på teksten «Det hjemsøkte huset» spør til dømes Laura om eleven sjølv synest at han har ei tydeleg inndeling av teksten. Ei slik tilbakemelding tenkjer eg vil vere nyttig for eleven dersom den blir given munnleg, men å gi ei slik tilbakemelding på tekstoppygginga til ein tekst som ikkje skal arbeidast vidare med, vil ha liten verknad. Derimot vil måten Laura spør om eleven sin språkbruk, her skildring, kunne aktivere eleven sine tankar om å nytte fleire skildringsord i sin neste tekst. Laura kunne også med fordel ha kommentert setningsoppbygginga i denne teksten, då det kjem tydeleg fram i denne teksten at eleven ikkje heilt meistarar å byggje komplekse setningar.

I teksten «Påskeferie» grunnir Laura kvifor replikkstrekane fungerer godt som *tekstoppygging* i denne teksten, noko denne eleven kan lære av. Denne eleven er den einaste eleven i denne studien som får tilbakemelding på setningsoppbygginga i teksten sin, og eg synest at måten Laura gjer dette på fungerer godt. Tilbakemeldinga hadde truleg vore enda meir effektiv dersom eleven skulle skrive eit andreutkast, slik at han fekk moglegheit til å rette opp setninga, men å spørje eleven kva han sjølv meiner hadde vore meir naturleg er med på å aktivere skrivaren i han. Til denne teksten grunnir også Laura kvifor det fungerer godt at eleven har vurdert utsegnord sine. Eleven som har skrive teksten «Påskeferie» får også ei grundig tilbakemelding på teiknsetjinga i teksten, i tillegg til rettskriving, noko det kan stillast spørsmål til kvifor ho har lagt så mykje vekt på i denne teksten i motsetnad til i dei to andre tekstane, som også hadde hatt god nytte av ei slik tilbakemelding.

Teksten «Skriveplan» får tilbakemelding på *teiknsetjinga*, men ikkje på *tekstoppygginga* eller på *språkbruken* i teksten. Eleven får tilbakemelding på at han burde ha nytta meir punktum, men får ingen rettleiing av Laura på kvar dei bør plasserast. Dersom eleven ikkje meistarar reglane for teiknsetjing, vil det vere vanskeleg for eleven å lære seg det utan rettleiing frå ein lærar.

Teksten «Det hjemsøkte huset» og teksten «Skriveplan» har i nokon grad har fått tilbakemelding på *kommunikasjon* som vurderingsområde. Vi kan seie at Laura gir indirekte

tilbakemelding på kommunikasjonen ved at ho kommenterer skriveplanane i dei to tekstane. Skriveplanen er meint som ein reiskap for å få struktur i teksten slik at det blir enkelt for mottakar å henge med i handlinga. Sjølv om Laura også kommenterer skriveplanen på teksten «Skriveplan», er ikkje tilbakemeldinga på den rettleiande, då ho ikkje peikar på kva som manglar på skriveplanen eller kva som burde ha vore med. Ei slik tilbakemelding vil dermed ikkje vere nyttig for eleven si utvikling av evna til å kunne tilpasse egne tekstar til føremål og mottakar, som er eit mål i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013b).

Laura er innoom alle dei seks vurderingsområda i forventningsnormene, men graden av vektlegginga og kvaliteten på tilbakemeldingane varierer i stor grad. Nokre gongar gir ho gode og grunngivande tilbakemeldingar til elevane som kan vere med å utvikle skrivekompetansen, medan ho andre gongar gir lite læringsfremjande tilbakemeldingar på tekstane. Denne undersøkinga syner at Laura gir tilbakemeldingar til elevane som om dei skulle ha skrive vidare på tekstane, sjølv om ho ikkje ber dei om det. Ein slik måte å gi tilbakemelding på meiner som nemnt Kvithyld og Aasen (2011, ss. 11-12) er lite læringsfremjande, då det er meir sannsynleg at teksten blir betre av at eleven får revidere tekst i etterkant av respons. Laura sine tilbakemeldingar varierer i stor grad med omsyn til dette. Dei tilbakemeldingane der ho grunngir og peikar på spesifikke delar ser ut til å kunne fungere godt, men dei tilbakemeldingane som inneheld lite grunngivande kommentarar vil truleg gi lite utviklingspotensiale for elevar si skriveutvikling. Det kjem ikkje fram i denne studien korleis Laura praktiserer bruken av prosessorientert skriving i undervisninga si, men det vil ikkje seie at det ikkje førekjem.

5.5 Vurdering som ein del av tilpassa opplæring

Tilpassing av opplæringa handlar ifølgje Haug (2012, s. 17) om å ta omsyn til enkeltelevar gjennom opplæringa i skulen slik at alle skal meistre framgang. Undervegsvurdering er ein effektiv reiskap som har som mål å legge grunnlag for å tilpasse opplæringa til elevane (Gamlem, 2015, s. 26).

Alle dei fire lærarane fortel i intervjua at dei tilpassar tilbakemeldingane til elevane ut frå kvar einskild elev sitt nivå. Karin seier dette er nødvendig for å oppretthalde motivasjonen til elevane, spesielt når nokon ligg på eit nivå som er lågare enn det som blir venta ut frå alderen. Dette kan sjåast i lys av Bandura sin teori om forventning om meistring, der verbal overtaling handlar om kome med oppmuntrande og presise, og dermed tilpassa, kommentarar til elevane

med mål om å auke motivasjonen og trua på seg sjølv (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23; Kähler, 2012, s. 57). Som nemnt i del 5.2.3, kan det høge talet elevar i klassen til Karin ha påverka kvaliteten på tilbakemeldingane hennar. Dette kjem også fram i analysen av tilbakemeldingane på elevtekstane med ulike nivå, at Karin ikkje har retta nokon av skrivefeila i teksten slik ho i intervjuet seier at ho gjer, men at ho har streka under nokre av dei (s. 60-61). Dette kan sjåast i samanheng med Kvithyld og Aasen (2011, s. 14) si tese nummer fem der dei meiner ein bør markere skrivefeil (utan å rette), og det stemmer med det Karin seier om å ikkje rette alle feila i ein elevtekst. Mengda av understrekingar ser likevel ikkje ut til å endre seg mellom nivået på tekstane.

Heilskapleg er det ikkje store skilnadar mellom Karin sine tilbakemeldingar på dei tre elevtekstane. Ho har tilpassa tilbakemeldingane slik at dei treff tekstane, men skilnaden på tilpassing til skrivenivå er svært liten. Dette er med unntak av teksten utan overskrift (av elev K3), der Karin ikkje gir tilbakemelding på noko tekstrelatert. Karin fortel i intervjuet at ho alltid peikar på noko positivt ved ein tekst sjølv om ho berre må finne ei setning, men det gjer ho ikkje på denne teksten. Å gi tilbakemeldinga «Fint du har teikna, men teksten din kunne vore lengre.» er i tråd med det Karin seier at ho kan skrive dersom ho forventar meir av eleven, men som nemnt er dette i strid med det elevar sjølv ser på som positive tilbakemeldingar (Gamlem & Smidt, sitert i Gamlem, 2015, s.111). Tilbakemeldinga er likevel ikkje tilpassa eleven sitt nivå med føremål om å auke skrivekompetansen, då eleven ikkje har fått anna skriftleg rettleiing å nytte seg av.

Tilbakemeldingsmåten «MOR» som Else nyttar, syner også att i analysen av tilbakemeldingane på elevtekstane. Omfanget av tilbakemelding på denne måten varierer mellom tekstar og disponering av Else si tid, men det er ikkje grunnlag til å seie om Else tilpassar desse tilbakemeldingane etter elevnivå. Derimot seier Else, i likskap med Karin, at ho ikkje rettar alle skrivefeila i ein tekst ho vurderer til å ligge på låg måloppnåing, og at ho er opptatt av at tilbakemeldingane ikkje må vere for lange slik at elevane misser motivasjonen. Ho legg til at det er ein fordel å kjenne elevane slik at ein veit kven ein kan forvente litt ekstra av. Else uttrykkjer i intervjuet at ho synest det er utfordrande å tilpasse tilbakemeldingane etter elevnivå, men dei digitale tilbakemeldingane hennar syner at dette blir gjort i stor grad. Ho tilpassar responsen ved å endre på tilbakemeldinga, og å ta vekk og leggje til det som er relevant for tekstane, slik at tilbakemeldinga svarar og set forventningar til kvar einskild tekst. I analysen ser vi at Else har gitt utelukkande ros på den teksten med høgast måloppnåing,

medan ho i dei to andre tekstane også har peika på dei tinga som bør endrast på, og då litt fleire kommentarar på den teksten ho har vurdert ligg på låg måloppnåing. At Else gir tilbakemeldingar til elevane som alltid inneheld noko positivt, finn vi støtte hjå Lyster (2012, s. 32), som framhevar at positive erfaringar med skrivning aukar motivasjonen og forventninga om å meiste skrivning ved eit seinare høve.

Laura seier i intervjuet at ho tilpassar tilbakemeldingane ved å tilpasse måla slik at elevane har moglegheit til å nå dei. Til flittige skrivarar gir ho større utfordringar, medan ho til elevar som presterer lågare innanfor skrivning gir klarare og meir konkrete mål å oppnå, seier ho. Måten Laura beskriv tilpassing av opplæringa er i samsvar med teorien om den proksimale utviklingssona; når elevane får utfordrande oppgåver som dei nesten meistrar åleine, vil kompetansen etter kvart bli utvikla (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 56). I tekstane i datamaterialet ser vi at teksten «Det hjemsøkte huset» har fått rettleiande tilbakemeldingar i betydeleg større grad enn teksten «Skriveplan», som blir sett på som ein tekst som har låg måloppnåing. Også på teksten «Påskeferie» har Laura gitt gode og grunnrivande tilbakemeldingar, noko som tyder på at Laura har gitt meir hjelpsame tilbakemeldingar på dei tekstane med høg måloppnåing. I likskap med Karin og Else, meiner heller ikkje Laura at ein bør rette alle skrivefeila til elevane. Ho seier at det beste er å setje seg ned med eleven og finne skrivefeil i teksten, medan ein med dei ho kallar for dei «sterke» elevane kan ein hinte fram til feil slik at dei sjølv kan finne og rette dei. Både elevteksten «Det hjemsøkte huset» og teksten utan overskrift har mange skrivefeil som ikkje blir kommenterte i det heile.

Alf er spesielt opptatt av at ein ikkje berre må halde fokuset om tilpassa opplæring på dei lågtpresterande elevane. Han gir mesteparten av tilbakemeldingane sine munnleg, og ser an på dagsforma til elevane om dei er mottakelege for tilbakemeldingar. Alf meiner at tilpassing handlar om å hjelpe elevane der utfordringa ligg, men dømet han kjem med, at eleven skal lese teksten sin og «fikse desse setningane, slik at det er råd å forstå kva du har skrive», er ikkje ei tilpassa rettleiing som vil hjelpe eleven vidare i skrivinga si.

Dei fire lærarane har i stor grad same forståing av korleis dei kan tilpasse tilbakemeldingane til kvar elev. Tre av lærarane trekkjer fram tilpassing av respons på rettskriving som ein av dei viktigaste måtane å tilpasse tilbakemeldingane etter elevnivå på. Trass i at rettskriving er viktig, er det også andre faktorar som er viktig å leggje vekt på i tilbakemeldingane, som til dømes *kommunikasjon* med lesar, *setningsoppbygging* og *innhald* i teksten. I Karin sine

tilbakemeldingar gir ho om lag like kommentarar uavhengig av nivå. Analysen syner at Else gir mest utfyllande tilbakemelding på den teksten ho vurderer ligg på låg måloppnåing, medan Laura gir mest tilbakemelding på den teksten ho vurderer til høg måloppnåing og minst tilbakemelding på den teksten med låg måloppnåing.

5.6 Oppsummering

Eg har no drøfta funna i kapittel 4 opp mot kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2. I drøftinga kjem det fram at dei fire lærarane har same forståinga av omgrepet vurdering, men at dei ikkje skil mellom omgrepet som eit overordna samleomgrep og undervegsvurdering som ein type vurdering. Undersøkinga mi tyder på at lærarane konkretiserer oppgåveteksten og gir kriterium for skrivinga, men at det er få av lærarane som vektlegg at skrivinga skal ha eit føremål, noko også SKRIV-prosjektet har konkludert med (Smidt, 2010). Intervjua og analysane av tilbakemeldingane syner at lærarane på 6. og 7. trinn nyttar prosessorientert skrivepedagogikk i svært liten grad. Lærarane gir ofte munnleg tilbakemelding undervegs, medan den skriftlege tilbakemeldinga kjem ved slutten av eit prosjekt som ei oppsummering av arbeidet. Alle dei fire lærarane meiner at innhaldsrike, konstruktive og grunnrivande tilbakemeldingar er dei tilbakemeldingane som er nyttige for elevane.

Analysen av lærartilbakemeldingane syner at Laura og Karin av og til gir tilbakemeldingar som anten er retta mot det personlege eller inneheld innhaldsfattige tilbakemeldingar der dei beskriv delane i tekstane som «fint» og «flott». Lærar Alf meiner at tilbakemeldingar frå medelevar er meir effektive en frå lærarane, noko som er i strid med dei fem tesane om god respons, som syner at lærarresponsen er meir effektiv enn elevrespons åleine (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Vidare kjem det fram i undersøkinga at to av lærarane trekkjer fram omgrepet «Two stars and a wish» som ein god metode å gi tilbakemeldinga på, noko vi finn støtte hjå i kunnskapsgrunnlaget for denne oppgåva (Slemmen, 2010, s. 123).

I analysen av tilbakemeldingane frå lærarane kjem det fram at dei har svært ulik tilbakemeldingspraksis. Else gir strukturerte og utfyllande kommentarar i tilbakemeldingane sine, Laura gir delvis strukturerte og i stor grad rosande tilbakemeldingar, medan Karin sine tilbakemeldingar er prega av lite struktur og lite læringsfremjande tilbakemeldingar. Knytt opp mot forventningsnormene i Normprosjektet (2016) syner denne undersøkinga at dei tre lærarane legg aller mest vekt på *rettskriving* i tilbakemeldingane sine, og at *tekstoppygging* og *innhald* også blir vurdert i stor grad. Lærarane legg mindre vekt på *språkbruk* og

kommunikasjon når dei gir tilbakemeldingar, medan *teiknsetjing* blir kommentert i liten grad.

Når det gjeld tilpassing av tilbakemeldingar seier alle dei fire lærarane at dei tilpassar tilbakemeldingane ut frå kvar enkelt elev sine føresetnader. Analysen av Karin sine tilbakemeldingar står i motsetnad til hennar egne utsegn om tilpassing, og syner ikkje at ho tilpassar responsen etter elevnivå. I undersøkinga kjem det fram at Laura gir meir læringsfremjande respons på tekstar ho vurderer til å ha høg måloppnåing, og mindre innhaldsrrike tilbakemeldingar på dei tekstane ho har vurdert til låg måloppnåing. Else tilpassar tilbakemeldingane ho gir etter elevnivå.

6.0 Avslutning

I denne oppgåva har eg ynskt å få ei djupare innsikt i korleis norsklærarar nyttar seg av skriftlege tilbakemeldingar, og om dei har eit mål om at tilbakemeldingane skal hjelpe elevane å auke skrivekompetasen sin. Eg har derfor studert korleis lærarane har gitt tilbakemeldingar på eit utval elevtekstar, om dei tilpassar tilbakemeldingane etter elevnivå og kva aspekt ved elevtekstane som blir kommenterte. Som tidlegare vist spelar tilbakemeldingar ei stor rolle for elevar si skriveutvikling. Tilbakemeldingar bør ha som mål å auke elevane sin kompetanse ved hjelp av konkret, grunngivande og rettleiande respons på elevarbeid. For å gi slike tilbakemeldingar må lærarane ha profesjonskompetanse og kunnskap om, og kompetanse i korleis ein kan gi innhaldsrike tilbakemeldingar som fremjar skrivekompetansen hjå elevar. Vi ser i denne undersøkinga at lærarar har ulike måtar å gi tilbakemeldingar på og at kvaliteten på tilbakemeldingane varierer mellom lærarar og frå tekst til tekst.

Funn i undersøkinga mi tyder på at funna i studien TALIS, som syner at den norske skulen har ein svakt utvikla oppfølgingskultur og mangel på tilbakemelding og evaluering ofte manglar (Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009, s. 9 s.13), også stemmer for lærarane i mi undersøking. Dei fire lærarane seier at dei er opptatte av å gi tilbakemeldingar som er innhaldsrike, konstruktive og grunngivande, og tykkjer at dette er gode tilbakemeldingar, men studien min syner at det er stor variasjon mellom oppfølgingskulturen til lærarane og mellom kvaliteten på tilbakemeldingane dei gir. Else gir strukturerte tilbakemeldingar som peikar på kva som var bra med teksten og kva som kan bli betre. Laura gir tilbakemeldingar som i stor grad er rosande, men som i mindre grad er grunngivande og peikar på forbettringsområde. Laura gir også tilbakemeldingar som rettar seg mot det personlege, noko som ifølgje forskning har vist seg å ikkje vere læringsfremjande. Karin sine tilbakemeldingar er korte og ustrukturerte og er i svært liten grad læringsfremjande for elevane då dei i liten grad peikar på kva som er bra, og ikkje peikar på vegen vidare. Det er stor variasjon i kvaliteten på tilbakemeldingane frå lærarane og nokre av tilbakemeldingane som blir gitt er ikkje læringsfremjande i det heile teke.

Når det gjeld tilpassing av tilbakemeldingar seier alle dei fire lærarane at dei tilpassar tilbakemeldingane ut frå kvar enkelt elev sine føresetnadar. Analysen av Karin sine responsar er i strid med hennar egne utsegn om tilpassing, og syner at ho ikkje tilpassar tilbakemeldingane etter elevnivå. Ho rettar nokre skrivefeil i tekstane, men differensierer

ikkje mengda på rettinga etter nivå på elevtekstane. I undersøkinga kjem det fram at Else på generell basis tilpassar tilbakemeldingane ho gir etter elevnivå. Dette gjer ho ved å endre på tilbakemeldingane ho gir til elevane på den prosessorientert skrivne teksten, slik at kvar tilbakemelding passar til kvar einskild tekst. Laura si tilpassing av tilbakemelding etter elevnivå er svært interessant då ho gir meir læringsfremjande tilbakemeldingar på tekstar ho vurderer til å ha høg måloppnåing, og mindre innhaldsrrike tilbakemeldingar på dei tekstane ho meiner har låg måloppnåing. Ho gir meir grunngivande og framoverretta tilbakemeldingar på dei tekstane ho vurderer har høg måloppnåing, medan ho til dømes på teksten «Skriveplan» seier kva eleven burde ha gjort, men ikkje synleggjer korleis eleven kunne ha utvikla teksten sin. Alle dei tre lærarane er einige om at ein ikkje må rette alle skrivefeila i tekstar med låg måloppnåing, men mitt materiale syner at dei heller ikkje rettar alle skrivefeila i dei tekstane som er vurdert til å ha høg måloppnåing.

Alle dei seks forventningsnormene i Normprosjektet blir i større eller mindre grad lagt vekt på når ein ser på alle tilbakemeldingane frå lærarane. Ikkje overraska er det rettskriving dei tre lærarane legg mest vekt på når dei gir tilbakemelding. Også tekstoppbygging og innhald blir gitt tilbakemelding på i mange av elevtekstane, medan språkbruk, kommunikasjon og teiknsetjing blir kommentert i færre av tekstane. Sjølv om alle forventningsnormene blir nemnde, vil det ikkje seie at lærarane har hatt stor merksemd på å vurdere desse aspekta, heller ikkje at kvaliteten på tilbakemeldingane innanfor desse aspekta er spesielt læringsfremjande.

Hypotesane eg hadde før denne undersøkinga tok til, handla om at lærarane gav hyppige munnlege tilbakemeldingar, men at dei skriftlege tilbakemeldingane var prega av lite innhaldsrrike, grunngitte og læringsfremjande informasjon. Dette stemde i nokon grad, då det har vist seg at nokre av tilbakemeldingane lærarane har gitt er læringsfremjande, medan andre i svært liten grad har vore hjelpande for eleven si skriveutvikling. At eg trudde at lærarane var for lite medvitne når dei gav elevane skriftleg respons, og at dei var mest opptatte av å vise elevane at det det hadde gjort var blitt kontrollert, stemde godt då lærarane i denne undersøkinga synta å vere mest interesserte i å kontrollere at elevane hadde gjort arbeidet sitt, og i mindre grad å hjelpe dei til å utvikle seg som skrivarar. Den siste hypotesen eg hadde som handla om at lærarane var mest opptatte av å rette skrivefeil i elevtekstane, men at dei likevel rettleia og gav tilbakemelding til elevane på setning- og tekstnivå ved hjelp av prosessorientert skriving, stemde i nokon grad. Lærarane var mest opptatte av rettskrivinga i

elevtekstane, men dei gav ikkje i særleg grad grunnrivande tilbakemeldingar på setning- og tekstnivå. Lærarane nytta seg også av prosessorientert skriving i langt mindre grad enn det eg trudde.

Funn i undersøkinga mi syner at desse lærarane meiner at dei har eit mål om å auke skrivekompetansen til elevane sine, men at dei ikkje medvitne arbeider med dette i tilbakemeldingspraksisen sin. Lærarane gir tilbakemelding til elevane sine, men storparten av tilbakemeldingane som har blitt studert inneheld lite læringsfremjande informasjon som kan hjelpe elevane til å auke skrivekompetansen sin. Det synest å vere lite bruk av prosessorientert skrivepedagogikk blant lærarane, og tilbakemeldingane som blir gitt skriftleg er i stor grad evaluering av avslutta skriveaktivitet. Funna tyder på at lærarane har tendensar til å kombinere både sluttvurdering og undervegsvurdering på ein uheldig måte, då tilbakemeldingane set forventningar til elevtekstane sjølv om tekstskrivinga er avslutta. Lærarane er mest opptatte av å rette skrivefeila til elevane, medan tilbakemeldingane om korleis elevane kan utvikle seg som skivarar på setnings- og tekstnivå er bortimot fråverande. Sjølv om denne studien berre er eit utdrag av lærarane sin tilbakemeldingspraksis og ikkje kan generaliserast, kan forhåpentlegvis studien vere med på å rette merksemd mot temaet om skriftlege tilbakemeldingar.

7.0 Referansar

- Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet: En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst. En doktorgradsavhandling for graden PhD*. Oslo: Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bjørndal, C. R. (2002). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998, Oktober). Inside the Black Box: Raising Standards Through. *Phi Delta Kappan*. Henta Januar 13, 2017 frå <http://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugeløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erdis, M., & Bjerke, A. K. (2009). *Juss for pedagoger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Evensen, L. S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I O. K. Haugeløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (ss. 13-32). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), ss. 81-112.
- Haug, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa: Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hekneby, G. (2011). *Skrive - lese - skrive* (3.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlas AS.
- Jølle, L. (2015). *Vurderingsdialogen: En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved*. Henta Februar 23, 2017 frå Masteroppgåve, NTNU, Trondheim: http://www.hivolda.no/hivolda/biblioteket/skrive-og-referere-/apa-eksempelsamling/mastergradsoppgave_-doktorgradsavhandling

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova*. (Lovdata: Kunnskapsdepartementet) Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011, mars). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*(9), ss. 10-16.
- Kähler, C. F. (2012). *Det kompetente selv: En introduktion til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lyster, S. A. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Oslo: Cappelen Damm AS.
- Matre, S., & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. *International Journal of Educational Research*(80), ss. 188-203. Henta Januar 29, 2017 frå <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035516302683>
- Mossige, M. (2011). *Skrivetrappa: Eit elevhefte som lærar og elev brukar saman ved undervergsvurdering av skrivning*. Stavanger: Utdanningsdirektoratet/Lesesenteret 2011. Henta Mai 14, 2016 frå Skrivetrappa: http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/NyGIV/pdf/Skrivetrappa_nynorsk_0402.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Normprosjektet. (2016). Henta Oktober 12, 2016 frå Forventningsnormene: <http://norm.skivesenteret.no/forventningsnormene/>
- NSD. (2016a). *Personvernombudet for forskning*. Henta Juni 1, 2016 frå Meldeplikt: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt>
- NSD. (2016b). *Personvernombudet for forskning*. Henta Juni 1, 2016 frå Krav til samtykke: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Opplæringslova. (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (Opplæringslova)*. Henta frå http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1?q=tilpassa+oppl%C3%A6ring*#KAPITTEL_1.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, ss. 54-67.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (3.. utg.). Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Skrivesenteret. (2016b, Mai 6). *Normprosjektet*. Henta oktober 20, 2016 frå <http://norm.skrivesenteret.no/>
- Skrivesenteret. (2017a). *Skrivehjulet*. Henta Mars 23, 2017 frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2017b). *Skrivetrekanen*. Henta Mars 23, 2017 frå http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/plakat_skrivetrekanen.pdf
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skritesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (ss. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 9-41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen, K. Smith, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (ss. 23-38). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 43-52). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). *Skrivesenteret*. Henta Oktober 21, 2015 frå Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skrijving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet": http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Henta Januar 5, 2016 frå http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Prinsipp for opplæringa*. Henta Januar 8, 2016 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk: Grunnleggende ferdigheter*. Henta Januar 10, 2016 frå http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

- Utdanningsdirektoratet. (2013b, Juni 20). *Læreplan i norsk: Kompetansemål-kompetansemål etter 7.årstrinn*. Henta Oktober 21, 2015 frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemal?arst=372029323&kmsn=461102025>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Ungdomstrinn i utvikling*. Henta Mai 6, 2016 frå God skriveopplæring - for lærere på ungdomstrinnet: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Hva-sier-forskningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Vurdering*. Henta April 3, 2016 frå <http://www.udir.no/Vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Grunnlagsdokument: Satsingen av vurdering for læring 2010-2014*. Henta Juni 5, 2016 frå <http://www.udir.no/PageFiles/2/Grunnlagsdokument%20satsingen%20Vfl.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Vurdering for læring*. Henta Juni 5, 2016 frå Nasjonal satsing på vurdering for læring: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016e). *Vurdering for læring*. Henta Juni 6, 2016 frå Fire prinsipper for undervisvurdering: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *I være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Oslo. Henta Januar 3, 2017 frå <http://hdl.handle.net/11250/279818>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykke frå foreldre/føresette

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning frå NSD

Vedlegg 4: Munnleg informert samtykke til deltaking

Vedlegg 5: MOR- system

Vedlegg 6: «Astrid Lindgren»

Vedlegg 7: «Killerelefanten»

Vedlegg 8: «Det hjemsøkte huset»

Vedlegg 9: «Turen til Lene»

Vedlegg 10: «Onsdag v.6»

Vedlegg 11: Tekst utan overskrift (av elev K3)

Vedlegg 12: «Påskeferie»

Vedlegg 13: «Skriveplan»

Vedlegg 14: «Pinnedyr»

Vedlegg 15: «Anne Frank»

Vedlegg 1

Intervjuguide

PREINTERVJU

Del 1: Bakgrunn

1. Namn:
2. Alder:
3. Kjønn:
4. Kva slags grunnutdanning har du?
5. Har du etter- eller vidareutdanning?
6. Kva slags?
7. Kor mange år har du arbeidd som norsklærer?
8. Er det spesielle tema eller ferdigheiter du vektlegg i norskundervisninga di?

Del 2: Skulen og klassen

1. Kor lenge har du hatt denne klassen?
2. Kor mange elevar er det i denne klassen?
3. Er det spesielle omsyn du som lærar må ta når du planlegg undervisninga?
4. Korleis vil du vurdere det generelle skrivenivået i klassen?

HOVUDINTERVJU

1. Kva legg du i omgrepet vurdering?
2. Når vi snakkar om vurdering opererer vi som regel med to ulike former for vurdering. Kva forstår du med omgrepet undervegsvurdering?
3. På kva måte meiner du undervegsvurdering av elevarbeid er nyttig?
(Kva typar tilbakemeldingar meiner du er gode og som vil vere nyttige for elevane?)
4. I kva grad nyttar du deg av undervegsvurdering i skulen?
5. Korleis meiner du ein bør nytte seg av vurdering med tanke på tilpassa opplæring?
6. Kva legg du vekt på når du kommenterer elevar sine skrivne tekstar?
(Kva delar av teksten kommenterer du? Kontekst/samanheng, om dei svarar på oppgåva, tekstbinding, rettskriving, teiknsetting)
7. Kan ein tekst vere fagleg sterk sjølv om den har fleire rettskrivingsfeil? Korleis?
8. Lar du elevane (nokre gongar) omarbeide teksten dei har skrive? (Prosesskriving)
9. Kor ofte legg du til rette for dette?
10. Korleis tilpassar du tilbakemeldingane på tekstar du vurderer til å ha låg måloppnåing?
11. Korleis tilpassar du tilbakemeldingane på tekstar du vurderer til å ha høg måloppnåing?

Vedlegg 2

Til elevar, foreldre og føresette i 7. kl

Mitt namn er Magnhild Oline Taraldset og eg er masterstudent i Undervisning og læring med fordjuping i norsk ved Høgskulen i Volda. Om ikkje lenge skal eg byrje å skrive sjølve masteroppgåva, og i den samanheng treng eg datamateriale til undersøkinga som skal danne grunnlaget for oppgåva mi. Målet med undersøkinga er å finne ut korleis lærarar gir tilbakemeldingar på elevtekstar for å auke skrivekompetansen til elevane. Eg ynskjer i denne samanheng å samle inn elevtekstar og studere kommentarane læraren har gitt elevane på desse tekstane. Kommentarane er tilbakemeldingar norsklæraren har gitt på ein tekst elevane har skrive tidlegare dette skuleåret. Kva tekst dette er bestemmer læraren.

Alle personopplysingane i elev- og kommentartekstane vil bli anonymisert før eg mottar dei, og verken tilhøyrsløse til klasse eller namnet til skulen vil bli å finne i den ferdige masteroppgåva. For at eg skal kunne studere elevtekstane og kommentartekstane treng eg ei skriftleg løyve frå dykk. Eg ber dykk derfor om å venlegast fylle ut slippen under og returnere den til norsklæraren innan tysdag 5. april.

Dersom nokon av dykk ynskjer meir informasjon om undersøkinga, kan de gjerne ta kontakt på telefon xxxxxxxx eller på e-post til magnhilt@hivolda.no.

På førehand takk!

Med venleg helsing

Magnhild Oline Taraldset

Ver venleg å kryss av og returner til skulen innan tysdag 5. april

- Eg / vi tillèt studiar av elevteksten og kommentarteksten til namngitte elev
- Eg / vi tillèt **ikkje** studiar av elevteksten og kommentarteksten til namngitte elev

Eleven sitt namn

Foreldre/føresette si underskrift

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Marit Wadsten
Nynorsksenteret Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

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

Vår dato: 09.02.2016

Vår ref: 45595 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

45595	<i>Lærarar sin bruk av vurdering for å fremje skrivekompetanse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Marit Wadsten</i>
<i>Student</i>	<i>Magnhild Oline Taraldset</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorene / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@iao.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrr.svarval@vnt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmsa@svf.uib.no

Vedlegg 4

Munnleg informert samtykke til deltaking

- Det er institusjonen Høgskulen i Volda som er ansvarlig for prosjektet.
- Prosjektet si foreløpige problemstilling:

Korleis vurderer eit utval lærarar elevar på 6.trinn si skriving i norskfaget for å fremje læring?

- Å delta i prosjektet inneber at eg intervjuar deg ved hjelp av mobiltelefon, og samlar inn elevtekstar med dine tilbakemeldingar. Opplysingar som samlast inn: Informasjon om læraren sin alder, kjønn, utdanning osv., generell informasjon om klassen, spørsmål om skriving og vurdering, elevtekstar og læraren sine kommentarar.
- Det er frivillig å delta og at du kan trekke deg når som helst utan grunn.
- Opplysningane blir behandla konfidensielt og det er berre eg og rettleiaren min som vil ha tilgang til materialet.
- Dato/tidspunkt for planlagt anonymisering av datamaterialet er 20.06.16 dersom eg blir ferdig med oppgåva, om ikkje til hausten. Sletting av lydfil.
- Enkeltpersonar vil ikkje kunne kjennast att i den ferdige oppgåva/publikasjonar.
- Kontaktopplysingar til student: tlf. xxxxxxxx og magnhilt@hivolda.no og rettleiar marit@nynorsksenteret.no tlf. xxxxxxxx
- Vil også minne på om at du som lærar ikkje kan omtale elever i identifiserbar form i intervjuert av omsyn til teieplikta.

Vedlegg 5

S.1

3. Man kan bli forsliten til å gå ned.

4. nærmer 3.

5. Alt utstyr man har.

6. Dei er vandt til å gå i fjellet.

ⓐ Aldrig gå alone

1. Kva speler Rikke?
Piano
2. Kor gammal var ho da ho spelte Mozart?
Ho var sju år.
3. Kor gammal var ho da ho fekk piano leere?
Ho var seks.
4. Kva er ein metronom?
Eit instrument til å måle rytmen.
5. Kva sa dei nor Rikke kryssa hendene?
Dei sa: åååååh.

S.3

Reklame

A.1 SIFO står for Statens institutt

2. En av fire er mest.

3. Det er mest ungdom som synes reklame er morsomt.

4. Kvinner er mest lei seg for reklame.

5. Reklame i avis er vanskeligst å unngå.

6. Gult reklame er forenklet både på Trossen som folk har på seg.

B.1 2

2. Irriterende reklame irriterer folk.

3. For å sjå om det blir endra.

4. Forde du vil vite hva som skjer.

5. Ja det blir betalt ena 12.6%.

6. $\frac{7}{1}$

C

M: Du manglar C på den siste leseforståingsoppgåva, ellers alt på plass.

O: heksene manglar tydelege overskrifter. Bruk gjerne også ordet «leks» i den, litt mangelfull merking av turistforeiningslekten også.

Hugs strek over t-en og prikk over i og j

Skriv helst fulle siderer.

R: Når ein svarar med heile og meningsfulle setningar, skal ein forstå kva spørsmålet er når ein ser svaret. Slik er det desverre ikkje alltid med deg.
«For å sjå om det blir endra» er eit døme på det.

Vedlegg 6

Tilbakemelding fagartikkel veke 1:

Du har jobba godt med fagartikkelen! Følg punkta nedanfor:

1. Les kommentarene eg har skrive i tabellen under her.
2. Endre teksten din slik kommentarane seier.
3. Rett på skrivefeila som er merka i teksten med farge og boblene i høgre marg.
4. Lagre den ferdige artikkelen på maskina di og gjerne på ein minnepenn og ta med til skulen neste onsdag.
5. Send den retta artikkelen til meg i ein ny e-post.

Dette trur eg blir ein flott presentasjon! |

Sakleg og objektiv	Dette er fakta. Bra! Fagartikkelen din er sakleg og objektiv - inneheld fakta om saka. Her lærte eg mykje om denne berømte forfattaren.
Tittel	Bra! Du har gitt artikkelen <u>ein</u> fin tittel som <u>fortel</u> kva artikkelen handler om.
Temaavsnitt med deloverskrifter	Artikkelen er inndelt i temaavsnitt. Då blir den <u>meir</u> <u>oversiktleg</u> og <u>lettare</u> å lese, og den blir <u>enklare</u> å lage <u>ein</u> presentasjon av. Du har delt fagartikkelen din inn i gode avsnitt, men den <u>manglar</u> deloverskrifter. Det må du <u>hugse</u> når du <u>lagar</u> presentasjonen.
Illustrasjon	Hugs å laste opp <u>passande bilete</u> når du <u>lagar</u> presentasjonen.
Kjeldeliste	Artikkelen din manglar <u>henvisning</u> til kjelder. Kvar har du funnet faktaopplysningane i fagartikkelen din? Skriv namnet på ei kjelde du har brukt her. Ei internetadresse kan også kopierast og limast inn som kjelde.
Lengde	Du har skrive om lag 400 ord akkurat slik du skulle. Det er flott!
Rettskriving	Hugs korleis namnet hennar skrivast: Lindgren. Det vart rett berre ein gong, trur eg. Pass på då/når. Då skriv du om noko som skjedde ein gong i fortida. Når om noko som skjer vanlegvis/ ofte eller i framtida.

annan mann seinare når ho vart eldre. Sonen Lasse vaks opp hos foreldra til

Astrid. Når ho seinare gifta seg og fikk ei dotter som ho kalla Karin, flytta Lasse heim til dei.


Ho fekk til saman 7 barnebarn.


Astrid Lindgren fortalde ei historie om ei jente kalla Pippi Langstrømpe når dattra hennar var blitt sjuk med lungebetennelse. Det var Karin som ville at ho skulle fortelje historia om Pippi, og det var også Karin som fant opp navnet Pippi Langstrømpe. Astrid meinte då at sidan namnet Pippi Langstrømpe var rart, måtte også jenta verte rar. Tre år seinare starta ho å skrive boka om Pippi Langstrømpe, eigenleg var denne boka bursdagspresang til Karin.


I 1944 vann ho andrepremien i ei ungjenteboktevling med boka «Brit-Marie letter sitt hjerte». Ho fekk over 50 svenske og internasjonale prisar for bøkene ho har skreve ho var aktiv i politikken og at barn skulle ha de bra.


Dei mest kjente bøkene som Astrid Lingrend skreiv er Bøkene om Lotta, Pippi Langstrømpe, Ronja Røverdatter, Brødrene Løvehjerte, Mio min Mio, Barna i Bakkebygrenda, Emil i Lønneberget og bøkene om Marikken og Karlson på Taket.


Mange av desse bøkene har blitt barnefilmar i etterkant. Cirka førti bøker har blitt til filmar, ho har også skrive songar som har fått melodi til. Ho har skrive bøker for vaksne og har skrive manus til teater og filmar.


 **Global**
då


 **Global**
Då


 **Global**
fekk


 **Global**
då (HUGSEREGEL: kvar gong når, den gongen då)


 **Global**
dattra


 **Global**
fann opp namnet

 **Global**
internasjonale

 **Global**
skrive

 **Global**
Her skal det vere punktum og stor bokstav.

 **Global**

 **Global**
Løvehjerte (løvehjerte)

Killerelefonten

Kirsti Rena Inge Sam Tara Ivar skulle på det største sirkuset i verda. Men det dei ikkje viste, var at dei ikkje skulle komme tilbake, og at ingen skulle glemme denne dagen.

- Eg gleda meg såååå mykje! møtte Kirsti.
 - Vi har høyrd det, mumle Tara.
 - Kva buss var det vi skulle ta? spurde Sam
 - Kvart på to bussen, svarte Inge
 - Det er jo bare ti minutt til! skrek Ivar
 - Da kan vi begynne å gå ned til bussplassen da, sa Rena

Så starta dei å gå og kom akkurat tidsnok til
 sette seg i buss. Dei gjekk inn og sølt seg i lag bakerst i bussen.
 kpyrd Etter dei hadde høyrd i 50 minutt så kom dei
 fram til Elefant sirkus! Dei gjekk inn og sølt seg
 i ei rekkefølge, det var Sam, Ivar, Kirsti, Tara, Inge, Rena.
 framfor Inni tekket dei satt i var det gitter foran publikum.
 Det var 500 stolar i fleire rekkur rundt ein stor
 sirkel. Det var sand i midten og der luffet ein grøss rittende
 eler. Sirkusdirektøren kom ut og starta og forklarte
 korfor gittera var der. - Gittera er der for ein
 av elefantene er litt vill og kan skade folk, men alt
 er under kontroll. Så ikkje bli reddde! forklarte sirkusdirektøren.

Så flott at du viser utbygningene dine

God afstakledning (Ser + Auletta)

- Lurer på hva dei kalte den? kviskra Tara.
- Killedelefanten, lo Rena
- Vi kan jo kalle den det da, sa Sam.
- Ja, det gjør vi, lo Ivar

Showet starta og alt gjekk fint untatt på slutten da "Killedelefanten" kom ut. Det starta med at den kom ut i sanda og saig seg rundt. Den blåste i snabelen og ei sandsky virvla opp. Og dei på første rad fekk sand i augene. Blandt anna Kirsti, Rena, Ingr, Sam, Tara, Ivar. Sam blei sint og kasta eit eple på elefanten. Elefanten brølte og braste mot han i ei stor fart, men snubla i ein stol og flaug opp i lufta og landa rett på Sam og Ivar og knuste dei. Den svinga med snabelen og knuste skallen til Kirsti.

Alle fekk panikk. Den sprang rundt og kasta folk med snabelen. Døra på teltet var låst og dei fekk den ikkje opp. Elefanten spiste Tara og spyta ut armbåndet som ho hadde kjøpt for 1000 kr. Inge fekk hjartvaltak og døde.

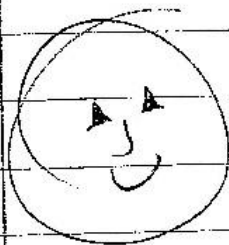
Etter 30 min sa var alle ute av teltet untatt Rena. Ho var bæk stuge, og plutselig!

såg ho elefanten kikke fram fra ein av gangane.
Halve elefantens viste, den grai, bleie hudla var
mørk og sminka var rola til, maskanens
rann. Og den hadde eit blikk, det blikket!
Den opna munnen og sa

- Ikke pisk elefantar!

Strålende overraskende
avslutning.

← Svande, dramatisk og godt skildra.



Du har verkeleg skrive talent.
Du er svært flink å bruke
dei gode skriveknepa vi
har lært.

Det Hjemsoekte HUSET

Det var ein gong eit hjemsøkt hus langt oppi ei fjellside.

Ingen turde å gå opp til huset.

Det var eit barn som gjekk opp ditt og kom aldri tilbake.

Det var ein gjeng med gutar som ein gong gjekk opp ditt.

Dei gjekk inn den store lilla døra,

og da var det ingen vei tilbake.

Den døra var ein magisk passasje i den døra.

Dei blei sendt tilbake 75 år.

Dei gjekk rundt og visste kva som ville skje i framtida.

Dei hadde på seg mobilafte så gårbrukarane trudde dei var
heksar.

Så dei brendte dei på bålet, men ingen visste dette så kanskje
denne historia aldri skjedde.

Det veit ingen før nokon nye personar går inn i huset på
nytt.

Vurdering av teksten: Det hjemsøkte huset.

Oppgåve: Lag ein skriveplan, og skriv ei forteljing ut frå den.

Slik har vi lært å lage ein skriveplan

1. Kven ? T.d.ein gutegjeng/jentegjeng (personskildring ..)
2. Kvar ? T.d ein skummel stad (hugs å skildre staden med sansane dine: ser, høyrer, luktar, føler..)
3. Kva skjer ? T.d funne ein gjenstand som vart brukt til
4. Kva tid ? T.d fortid
5. Korleis sluttar det ? Lykkeleg slutt, trist slutt, overraskande slutt, open slutt.

Forteljinga di :

1. Kven ? Ein gutegjeng (eg saknar personskildring ..)
2. Kvar ? Eit sp kelseshus oppi fjellet
(Saknar stadskildring. F r berre vite at døra er lilla,)
3. Kva skjer ? Eit barn forsvann sporlaust der ved huset
4. Kva tid ? Fortid: det var ein gong. Litt eventyrpreg,
5. Korleis sluttar det ? Overraskande slutt

*Du har vore flink til å følgje skriveplanen din  

*I tillegg finn eg snev av fantasyskjenneteikn i forteljinga di, og det er flott!

Ein magisk passasje: Den lilla døra

Ei magisk hending: Dei vart sende 75 år tilbake i tid, og dei gjekk rundt og visste kva som kom til å skje i framtida.

Korleis sluttar det? Her er både ein overraskande slutt (gutane vart brende på bålet, fordi b ndene trudde dei var hekser) og ein open slutt (ingen får vite om historia er sann f r personar går inn i huset på nytt)

*Eg må få kommentere at valet av skrift er genialt.

Det framhevar det litt mystiske, skumle.....særleg i overskrifta.

Og rettskrivinga er svært god. Du har vore flink å luke bort dei fleste bokmålsord, og har skrive god nynorsk.  

*Så nokre spørsmål som eg vil du skal reflektere over:

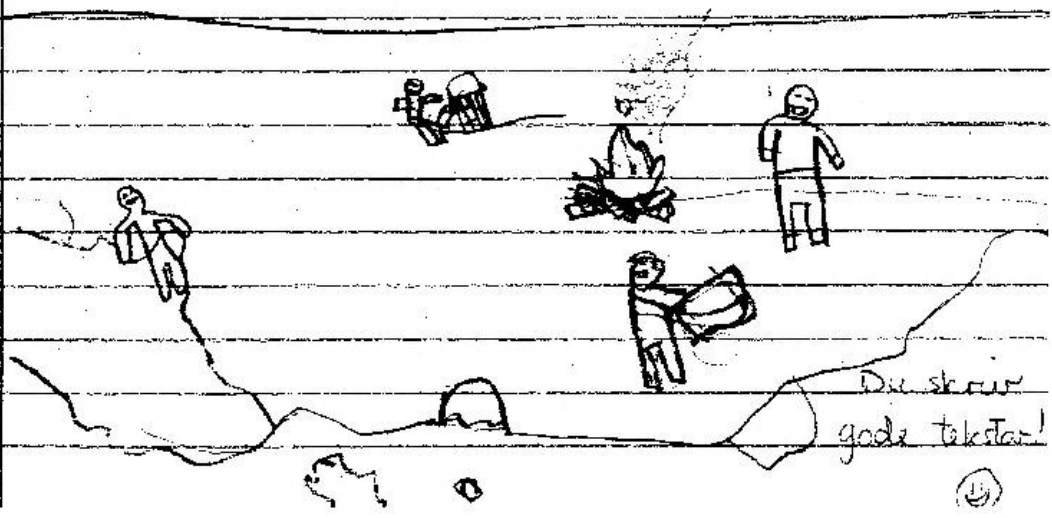
-Kan

du finne eit anna ord for hjemsøkte? -Tykkjer du at du har ei tydeleg inndeling i startdel, midtdel og sluttdel ? - Kunne du ha skildra meir, både barnet som forsvann, gutegjengen og sjølve huset? - Er margen din funksjonell? Gler meg til å lese neste utkast !

Turen til lene

er jult
lene
setning med
mykje info

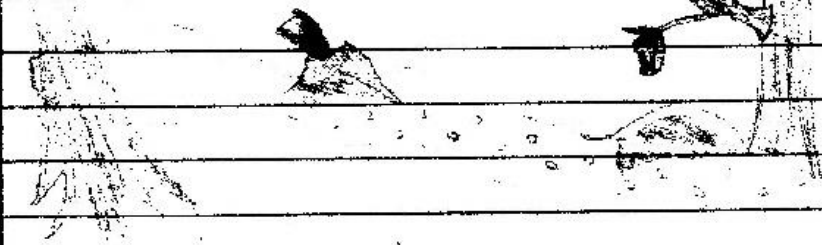
Først når eg var heime lagde eg
 frokost. Eg hadde helt glemt at vi
 skulle på garen til lene. Eg kom
 akkurat på at eg skulle på garen
 til lene då eg hadde laga klar
 matpakke. Eg skunda meg å lage klar
 pølse og kakao. Når eg var ferdig med
 maten gikk eg til gassen. Der leita vi
 etter duffspok. Vi fan revspok og noko vi
 trudda var etern spor. Men det var berre
 nokon som prøvde å lure oss. Vi satte opp
 kamera og noson pølsar turan kamera
 for å lokke til rev. Når vi hadde hengt
 opp kamera ble vi til rati vatnet og
 åt pølsar og drak kakao. Eg, Thomas og
 Hans fan masse is på vatnet.
 Vi leikar ein litt der det duk mikro sko-
 piske folk i snø.



Du skriv gode tekstar!

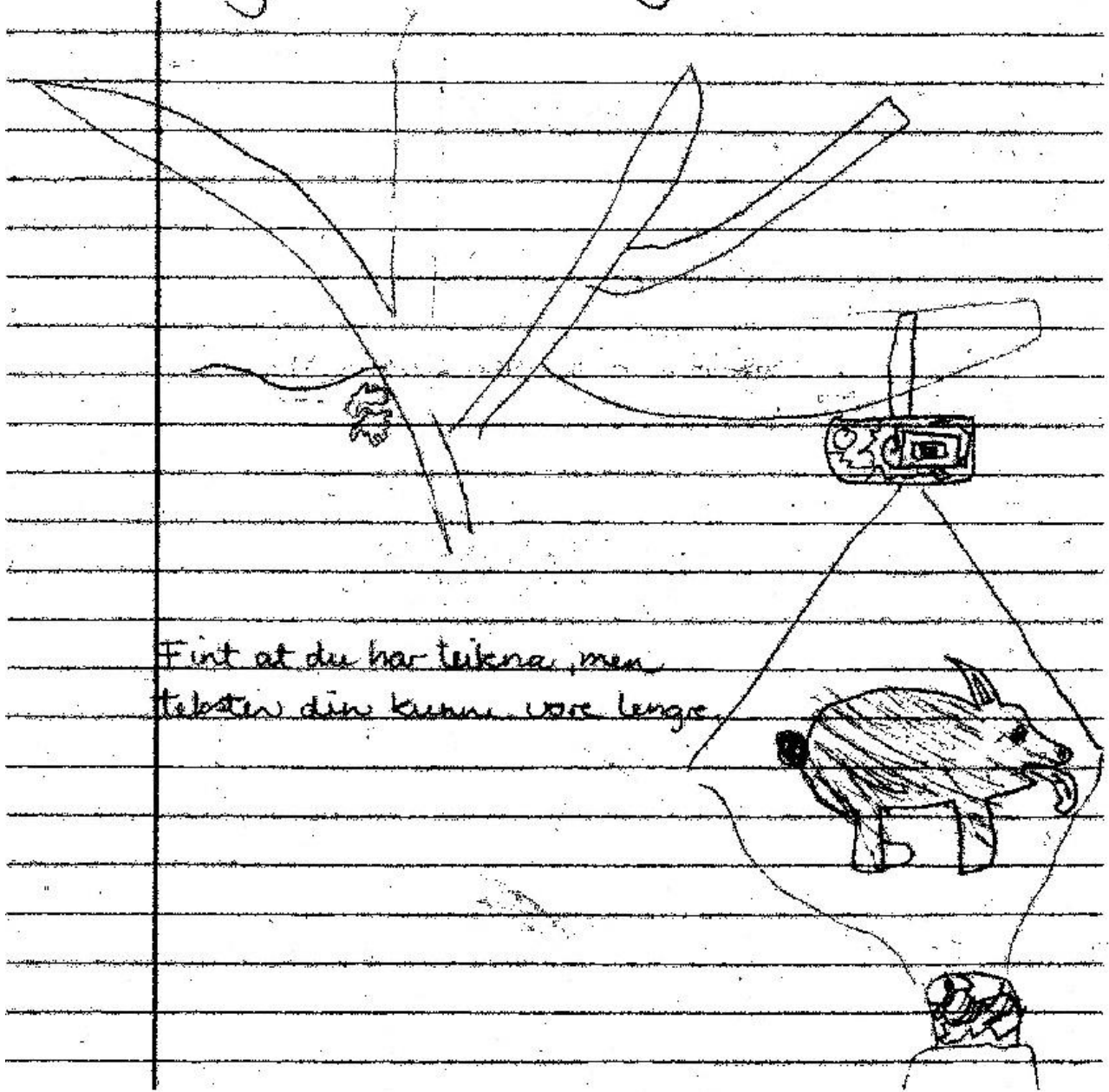
onsdag v.6

Eg hadde på meg veldig mange bløde for i dag! skulle vi ned til Lenes gård for å sette opp vilkammera i skoven for å kunne sjå dyra som kom. Det var ikkje bestemt det vi skulle gjøre, vi skulle og sjå etter dyrespor i snøen. Lene hadde ingen bøyer ho hadde drept så ho varst vesner pålaga for å lakke trosser. Vi satt opp vilkammera med ^{sensurert} vatn. Det var sagt at der var ein rev. Vi fant mange revespor men var var det litt for mot. Vi begynte å lyse opp, heldt med vel vatn, det var store isbitar som hadde skidd opp på steinane, så der satt veldig høgt opp. Eg og mange andre it føle som vi gikk, og eg hadde med meg varm brems salt. Da eg og mange av sikket var ferdige å ete, gikk eg ned til vatnet. begynte å kaste isbitar på det, ^{sensurert} vatn. Ein av bitene eg kasta kruste på isen og såg at det var ein lufant med eit unge i midten. Eg begynte å kaste bitar på den men alle komna med berre ein mittemoter. Vi begynte å pakke og begynte å sette opp til skule.



Ein flott tekst (og teikning!). Du er flink til å skildre tings å ikkje skrive bokstaver: Lenes gård = Lene sin gård eller garden til Lene.

Eg oplevde i Fa Sjia Feve Spor og
 Marte Spor.
 og elter på Spiste vi mat og
 kos oss med polet.
 og det var det Eg oplevde.



Fint at du har tegner, men
 tegsten din kunne være lengre.

Påskeferie

- Hva skal du i påskeferien? spurde Andrea.
- Eg skal til syden og bade, smilte Malin.
- Ah, stønna Andrea. - Heldigvis.
- Hva du skal da Andrea? Jo Malin.
- Eg skal til Oslo, der er det såååå kjedelig, svarde Andrea surt.
- Der er det jo mange butikkar da, svarde Malin.
- Men der er ingen å vere med, sukka Andrea.
- Jo kanskje der er nokon andre som du kann bli venner med, smilte Malin.
- Trur du det, strålte Andrea.
- Ja, heilt sikker, svarde Malin.
- Ok, takk for at du oppmunttra meg, smilte Andrea.
- Bare hyggelig, sa Malin.
- Er det ikkje det besteveninner er det for, strålte Malin.
- Jo, å hjelpe og å oppmuntre den andre, sa Andrea.
- Takk, svarde Andrea.
- Takk for hva? lurte Malin.
- For at du er bestevennen min, smilte Andrea.
- Nei, takk for at du er min, smilte Malin tilbake.
- Så levde dei lykkelig i påskeferien.

Vurdering av teksten «Påskeferie».

Oppgåve: Skriv ein tekst med dialog (replikkstrek eller kolon) og prøv å variere utsegnsorda dine.

*Svært godt jobba!

*Du har valt dialog med bruk av replikkstrek, og det fungerer fint, særleg når det er ein slik konkret samtale, med korte spørsmål og korte svar.

*Du har variert utsegnsorda dine svært godt, og du brukar dei på ein slik måte at til og med stemningar kjem fram (..smilte Malin, ...stønna Andrea, ...såååå kjedeleg, svarte Andrea surt ...sukka Andrea,stålte Malin)

*Dersom eg gir deg nokre hint, trur du at du finn nokre småting å rette då?

Vi prøver ☺

- Særnamn har stor bokstav
- Heldigris eller heldiggris
- Kan du flytte på ordet du i setning nr.4, slik at språket vert meir naturleg?
- Eg vil plassere to spørsmålsteikn til i teksten din. Kvar trur du eg vil plassere dei ?
- Verb i presens sluttar ofte på -r, (leit etter eit verb i andre halvdel av teksten)
- Bare/berre
- ..hm...i første halvdel av teksten finn eg punktum på slutten av alle setningar. ☺
- ..i siste halvdel manglar punktum på slutten av fleire setningar, med unntak av den siste.

- Så flott at det vart ein happy ending på forteljinga di.
Hugsar du andre måtar å avslutte ei forteljing på?
Det gjer du heilt sikkert ☺ _____

skriveplan.

Sondre, Lucas, Mangns
i framtida
under jordisk grotte
ailien

} Her manglar litt
på skriveplanen din
her også !

Det var år 4000 Da jeg og mine bestevenner Lucas Mangnus og jeg den fryktløse sondre da vi skulle ned i en hule. Men så blei vi dratt rett ned i hula av noke grønt men heldig vis hadde eg en lommelykt på meg jeg lyste rundt meg og plutselig hoppa noken på meg.

jeg besvimte og når eg våkner opp i gjen var det et stert lys i fjeset det var alien dem hadde tenkt å spise oss .Det var helt forferdelig jeg gride å komme meg laus jeg får laus dem andre og løper til vi traff en vegg der det hang mange skjelt. Vi kipper oss men det som var enda verre var at ailliene kom nærmere og nærmere og nærmere mot oss akuratt før dem greide å ver borti oss så kommer en her av skjelt bak oss men dem var snille og jager romvesna vekk og vi kom oss trykt heim.

Skumle saker - - - -
nesten så rufst at
eg vert redd - - -

- * Du burde hatt fleire punktum,
og på den måten delt opp
forteljinga.
- * Du kunne ha lest over forteljinga
di, og sett om du fann
skrivefeil. (Eg fann nemlig nokre)

Tilbakemelding fagartikkel veke 1:

Du har jobba godt med fagartikkelen! Følg punkta nedanfor:

1. Les kommentarene eg har skrive i tabellen under her. Det er berre skryt og du treng ikkje gjere meir med den!

Dette blir ein fantastisk flott presentasjon!

Sakleg og objektiv	Dette er fakta. Bra! Fagartikkelen din er sakleg og objektiv - inneheld fakta om saka.
Tittel	Bra! Du har gitt artikkelen ein fin tittel som fortel kva artikkelen handler om.
Temaavsnitt med deloverskrifter	Flott! Artikkelen er inndelt i temaavsnitt. Då blir den meir oversiktleg og lettare å lese, og den blir enklare å lage ein presentasjon av. Du har også fine deloverskrifter!
Illustrasjon	Hugs å ta med like mange fine bilete i presentasjonen også.
Kjeldeliste	Dette er bra! Ein fagartikkel skal ha med namn på kjelda eller kjeldene der ein har funne faktaopplysningane.
Lengde	Du har skrive om lag 400 ord akkurat slik du skulle. Det er flott!
Rettskriving	Du skriv både heilt rett og veldig godt. HURRA!

Pinnedyr (vandrande pinnar)

Kva er pinnedyr?



Pinnedyra er spøkelsesinsekt som lever naturleg i tropiske område og er planteetarar som et blad, tre og buskar. Dei er ekstremt gode til å kamuflere seg. Dei liknar på kvistar, pinnar eller blad. Det finst minst 2500 forskjellige artar av vandrande pinnar i ulike storleikar og utsjånader. Den største vandrande pinne er asiatisk og kan bli opp til 33 cm i kroppslengd. Nokre pinnedyr er ikkje akkurat så store, berre 2 cm lange. Pinnedyra har ikkje indre skjelett, men er delt inn i tre hovuddelar som er hovud, framkropp og bakkropp.

Korleis formeirar pinnedyra seg?

Hoa legg egg, anten befrukta av ein hanne gjennom paring, eller så kan ho leggje ubefrukta egg. Når eggja er ubefrukta, blir det berre nye hodyr, men om eggja er befrukta, så blir det både hodyr og hanndyr.

Kan ein ha pinnedyr som kjæledyr?

Pinnedyra er fine å ha som kjæledyr fordi dei er stelle. Dei er ikkje skadedyr, og berre nokre få bite, men desse er det ikkje vanleg å ha som Pinnedyra bør ein eigentleg ikkje halde så mykje, men om ein gjer det, må ein vere veldig forsiktig, så ein ikkje vert uheldig og klemmer dei eller bryt av bein og antenner.



enkle å artar kan kjæledyr.

Stell av pinnedyr i fangenskap

Det er viktig å ha eit bur i plast eller glas med god plass for å hindre skadar. Dess fleire dyr saman, dess større plass treng dei, så dei ikkje skadar kvarandre. Ein fin regel er at høgda av buret bør vere dobbel av kroppslengda til pinnedyret. Buret må ha myggetetting eller plastfolie med hol i som tak. Det er viktig å halde buret litt fuktig og med passeleg romtemperatur, det vil seie mellom 18 grader og 22 grader (for raskare avl, kan du ha høgare temperatur, ca 25 grader). For å halde buret fuktig, kan du spraye med vatn, men du må passe på at du ikkje druknar pinnedyra eller eggja deira. I botnen av buret kan du ha litt torvjord. I tillegg er det bra å ha klatrepinnar som når opp til taket, så pinnedyra kan klatre opp og henge i taket når dei skal skifte hud. Dessutan er det ikkje lurt å ha lyset på heile døgnet, for nokon artar rører seg berre når det er mørkt.



Kjelde:

Jan Ove Rein: "Hold og stell av vandrende pinner":

<https://www.ntnu.no/documents/2004699/11799071/SL-serien+Nr+1.pdf/f0203a16-173b-46b0-88d2-e259a8e71768>

Vedlegg 15

Tilbakemelding fagartikkel veke 1:

Du har jobba godt med fagartikkelen! Følg punkta nedanfor:

1. Les kommentarene **eg** har skrive i tabellen under her.
2. Endre teksten din slik kommentarane seier.
3. Rett på skrivefeila som er merka i teksten med farge og boblene i høgre marg.
4. Lagre den ferdige artikkelen på maskina di og gjerne på **ein** minnepenn og ta med til **skulen** på onsdag.
5. Send den retta artikkelen til meg i ein ny e-post.

Dette trur eg blir ein flott presentasjon!

Sakleg og objektiv	Dette er fakta. Bra! Fagartikkelen din er sakleg og objektiv - inneheld fakta om saka.
Tittel	Bra! Du har gitt artikkelen ein fin tittel som fortel kva artikkelen handler om.
Temaavsnitt med deloverskrifter	Flott! Artikkelen er inndelt i temaavsnitt. Då blir den meir oversiktleg og lettare å lese, og den blir enklare å lage ein presentasjon av. Du har også hugsa deloverskrifter. Supert!
Illustrasjon	Du har fine bilete som du også kan bruke i presentasjonen.
Kjeldeliste	Dette er bra! Ein fagartikkel skal ha med namn på kjelda eller kjeldene der ein har funne faktaopplysningane.
Lengde	Du har skrive om lag 400 ord akkurat slik du skulle. Det er flott!
Rettskriving	Eg ser du har omsett frå bokmål. Eg synest du har gjort ein god jobb. Nokre bokmålsord heng att, og dei har eg kommentert under her.

Anne Frank

Anne hadde eit tøft liv, ho døde i 1945 då ho berre var 15 år. Ho vart født 12 juni 1929 i Frankfurt. Anne hadde ei storesyster, det var Margot. Ho var mora sin yndling, ho var **rolig** og alvorlig. Anne **gikk** **dårlig** **overens** med mora. Anne var likare faren sin. Anne var tullete og morosam. Foreldra til Anne og Margot var veldig ulike i alderen. Faren **heiter** Otto og **Mora** **heiter** Edith. Otto var høg og tynn og Edith var liten og rund. Familien Frank var jødar, dei

-  Global punktum
-  Global roleg og alvorleg
-  Global gikk dårlig overens
-  Global heitte (døde no)
-  Global m
-  Global heitte

gikk i synagoge for å be. Dei følte skikkar og spesielle dagar. Naboane til familien Frank var ikkje jodar. Dei kom og feira av og til, for eksempel Hanukka.



Familien Frank.
(Otto, Anne, Edith og Margot)

Antisemittisme

Første verdskrig varte frå 1914-1918. Første verdskrig slutta 1918 då tyskarane tapte. Adolf Hitler kom til makta med nazipartiet i 1933. Første verdskrig vart kalla den store krigen. Det var krig mellom dei allierte og sentral maktene. De allierte vant til slutt. Tyskland blei tvunge til å betale ein stor pengesum som straff. Innbyggjarane var fattige og misnøgde.

Adolf Hitler

Adolf vart født i 1889. Han ville bli kunstnar men har var ikkje dyktig nok. Han vart politikar og ville gjere Tyskland til verda sitt mektigaste rike. Ordet (Führer) betyr leder på tysk. Adolf drap seg sjølv i staden får å bli stilt til retten.



Nazistane sitt merke
(hakekorset)

Global
gjøkk

Global
følgde

Global
dei

Global
sentralmaktene (i eitt ord)

Global
Dei allierte vann

Global
komma

Global
leiar

Andre verdenskrig

Nazipartiet starta andre verdenskrig i 1940. Den varte heilt til 1945.

Tyskarane innvadede nabolanda og ville drepe alle jødar eller sende dei på konsentrasjonsleir.

Familien Frank

Familien måtte gøyme seg i over to år for Hitler. I løpet av den tida skjedde masse. Anne skreiv dag-bok, dei kunne ikkje ha opne vindaug eller opne gardiner og ikkje ha på lys.

Framføre utgangsdøra til leiligheta sto det ei bokhylle, sånn at det ikkje viste at det var ei

leilighet der. Det var butikk i førsteetasjen, og familien budde i tredje og fjerde etasje. I

andreetasje var inngangen. Kjøpmannen gav mat til familien. Om dagen då butikken var open

kunne dei ikkje røre seg, for ellers kunne dei bli merka, det var den tida Anne skreiv dag-bok.

Det var ein familie til der og ein einslig mann. Anne vart forelska, tenk at ho opplevde kjærleik i det korte live hennar.

-  Global
invaderte
-  Global
til
-  Global
dagbok (utan bindestrek)
-  Global
punktum og stor bokstav
-  Global
vindaug
-  Global
leiligheta
-  Global
leiligheta
-  Global
punktum og stor bokstav
-  Global
dagbok
-  Global
dagbok



(Huset til familien Frank)

Hjem var Anne Frank av Ann Abramson, Schibsted Forlag AS 2008

Kjelder