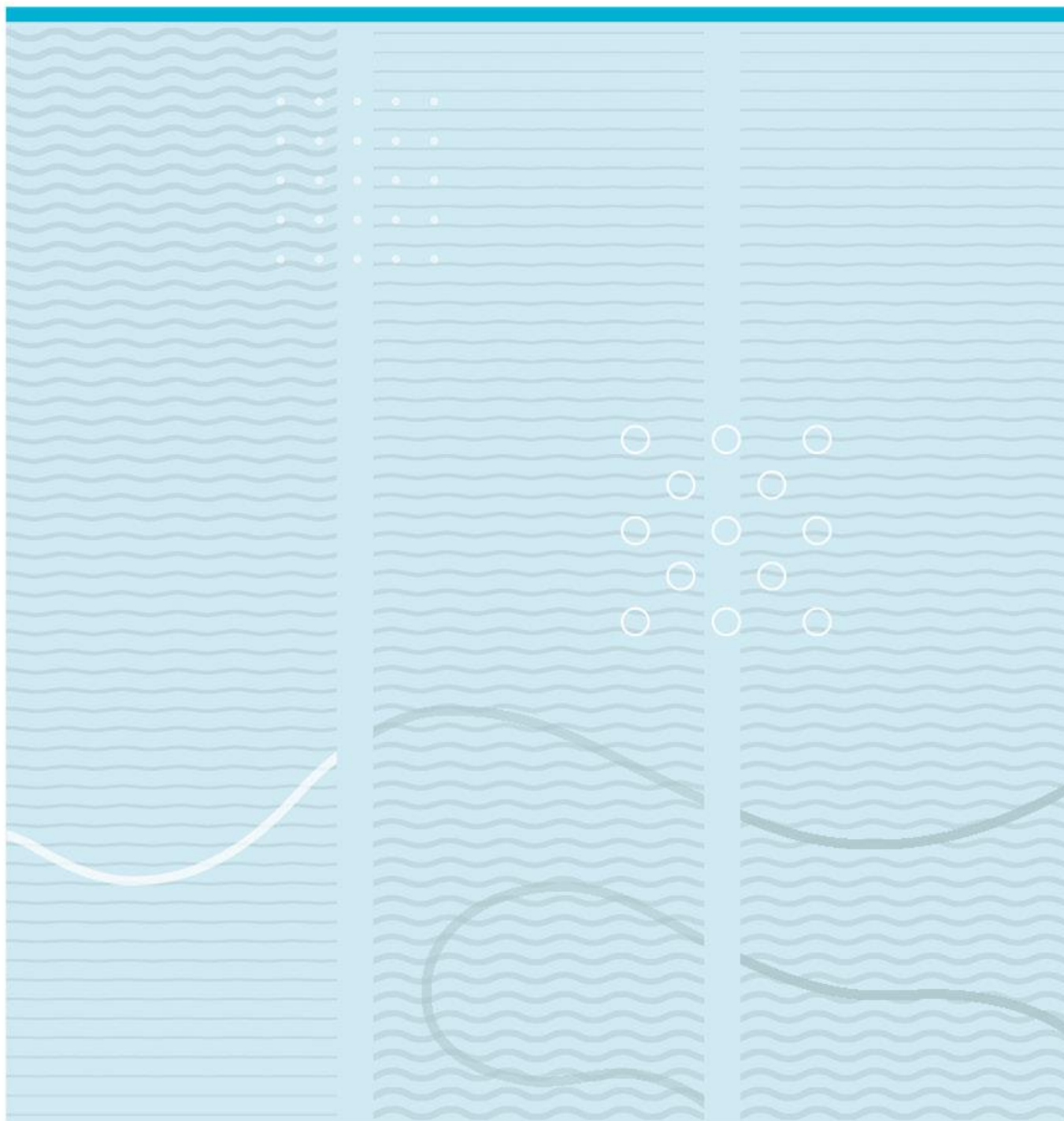


Lena Christine Kristoffersen

## Vurderingsskjemaer som respons i norskfaget

En masteroppgave om elevers opplevelse av vurderingsskjemaer som respons i skriveopplæringen i norskfaget.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Lena Christine Kristoffersen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan et utvalg elever på 10.trinn opplever vurderingsskjemaer som respons i skriveopplæringen i norskfaget. Gjennom storsatsningen vurdering for læring har kriterier og kjennetegn på måloppnåelse fått fotfeste i norsk skole, og veldig mange elever og lærere forholder seg til ulike vurderingsmatriser i opplæringen. Dette kan være matriser som er utviklet av Utdanningsdirektoratet til eksamen, eller lokalt utviklede vurderingsskjemaer som skal konkretisere forventninger til elevenes tekster på ulike nivåer. Det er forsket en del på feedback, respons og betydningen tilbakemeldinger har på elevenes læring, men det er lite forsket på elevenes syn og oppfatning av veiledningen de får på skriveoppgaver.

I denne oppgaven er det stemmene til et utvalg 10.trinnselever som er synlig, og de får komme med sine innspill omkring hva de opplever som nyttig når det gjelder vurderingsskjemaer. Datainnsamlingen foregikk ved at et utvalg elever på 10.trinn ble intervjuet i grupper. Her fortalte de hvordan de opplever vurderingsskjemaer, og hvordan de bruker responsen i egen skriveutvikling. Gjennom intervjuene kom det frem at elevene opplever vurderingsskjemaer med kjennetegn på måloppnåelse som massive og stressende, men også hjelpsomt i ulike deler av skriveprosessen. Bruksområdene varierer fra å bruke skjemaet som en oppskrift i begynnelsen av skriveprosessen, til å finne ut hvilken karakter de har fått på skriveoppgaven. Det var varierende preferanser for hvilke kriterier elevene opplever som mest nyttige, men de var enige om at de foretrekker en kort kommentar som oppsummerer positive sider ved teksten og forbedringsområder, i stedet for kun skjemaet som respons. I oppgaven diskuteres paradokset mellom vurdering for læring sitt fokus på kjennetegn på måloppnåelse som formativ vurdering, og elevenes opplevelse av at dette er nyttig som en summativ vurdering av skrivekompetansen. Avslutningsvis legges det frem noen refleksjoner omkring videre forskning på feltet.

## Innhold

Sammendrag .....	3
Forord .....	6
Kapittel 1: Innledning.....	7
1.1 Tema og formål for oppgaven .....	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	8
1.3 Oppgavens oppbygging .....	10
1.3.1 Avgrensninger og presiseringer .....	10
Kapittel 2: Bakgrunn: undervisvurdering og skriving som grunnleggende ferdighet.....	13
2.1 Undervisvurdering .....	13
2.2 Skriving som grunnleggende ferdighet.....	13
2.2.1 Vurdering av skrivekompetanse i norskfaget.....	14
2.2.2 Identifisering av skrivekompetanse .....	16
2.2.3 Kontekstualisering av vurderingsskjema brukt i denne oppgaven.....	17
Kapittel 3: Teoretiske perspektiver .....	19
3.1 Sosialesemiotikk og sosialkonstruktivisme.....	19
3.1.1 Stillasbygging .....	21
3.1.2 Motivasjon i læringsteoriene.....	22
3.2 Teorier om skriving .....	23
3.3 Vurdering av skrivekompetanse .....	24
3.3.1 Formativ og summativ vurdering.....	25
3.3.2 Respons i skriveopplæringen .....	26
3.3.3 Utfordringer rundt respons og vurdering .....	27
3.4 Metaspråk og metakognisjon.....	29
3.5 Læringsteoriene som bakgrunn for bruk av vurderingsskjemaer .....	30
3.6 Tidligere forskning på feedback og respons .....	33
3.6.1 Forskning på feedback .....	33
3.6.2 Forskning på respons på skriving .....	35
Kapittel 4: Metode.....	40
4.1 Hermeneutikk og fenomenologi .....	40
4.2 Forskningsdesign .....	42
4.2.1 Pilotprosjekt .....	43
4.3 Utvalg .....	45
4.4 Forskningsetikk .....	46
4.5 Validitet, reliabilitet, generalisering .....	47

4.6 Innsamlingsmetode, analysemodell og kategorier.....	48
Kapittel 5: Analyse.....	52
5.1 Vurderingsskjemaet i skriveprosessen.....	53
5.1.1 Før og underveis i skriveprosessen .....	53
5.1.2 Respons på ferdig tekst .....	54
5.2 Forståelse av kjennetegn på måloppnåelse .....	56
5.2.1 Verbalspråk .....	56
5.2.2 Fargekoder .....	58
5.2.3 Karakterer.....	60
5.3 Respons utover vurderingsskjemaet .....	60
5.3.1 Muntlig samtale med lærer .....	61
5.3.2 Tekstboks med kommentar fra lærer .....	61
5.4 Oppsummering av de viktigste funnene .....	62
Kapittel 6: Drøfting av analysefunn .....	64
6.1 Analysefunn 1: Nyttig oppskrift før og under skrijving, men skaper stressreaksjoner ...	64
6.2 Analysefunn 2: Forholdet til verbaltekst er varierende .....	68
6.3 Analysefunn 3: Elevene ønsker annen form for respons i tillegg til skjema .....	77
Kapittel 7: Avslutning: sentrale poeng og videre forskning .....	81
7.1 Sammenfattende drøfting og konklusjon.....	81
7.2 Didaktiske implikasjoner og videre forskning.....	83
7.3 Avsluttende kommentar.....	85
Litteraturliste .....	87
Vedlegg .....	91
Vedlegg 1.....	91
Vedlegg 2.....	93
Vedlegg 3.....	95
Vedlegg 4.....	96
Vedlegg 5.....	97
Vedlegg 6.....	98
Vedlegg 7.....	110
Vedlegg 8.....	117
Vedlegg 9.....	118
Vedlegg 10.....	121

## Forord

Jeg bestemte meg tidlig i masterløpet for å forske på skriving og vurdering. Nettopp fordi det er en så stor del av norskundervisningen. Jeg ville undersøke noe jeg kunne bruke rett inn i egen praksis, og til elevenes beste. I tillegg ville jeg at andre lærere, og kanskje særlig norsklærere, skulle tenke at dette var et spennende prosjekt. Og hva engasjerer ikke norsklærere mer enn vurdering? Vurdering for læring har fått et skikkelig fotfeste i norsk skole, og veldig mange norsklærere benytter vurderingsskjemaer med tydelige kriterier og kjennetegn på måloppnåelse i vurderingen av skriveutviklingen til elevene. Etter snart 15 år i ungdomsskolen, der vurdering for læring har vært mantraet, har jeg erfart at elevene ikke bestandig forstår verken kriterier eller kjennetegn, uansett hvor mye tid man bruker på det i forkant, underveis og i etterkant av skriveoppgaver. Dette måtte da bli en spennende master; elevenes opplevelse av vurderingsskjemaer som respons i skriveopplæringen.

Og spennende ble det! Først og fremst takk til elevene som stilte opp og delte sine tanker og synspunkt. Takk til gode kollegaer som har heiet fra sidelinja og ville høre om resultatene. Takk til tålmodige mennesker i min nærmeste omgangskrets som har latt meg velge skriving fremfor sosialt samvær. Takk til Agnete Bueie, min tidligere foreleser på ALU-utdanninga og en av de største inspirasjonskildene til denne oppgaven. Takk for at du tok deg tid til å komme med innspill underveis i prosessen. Jeg har virkelig satt pris på at du kom med forslag til innfallsvinkler på både projektskisse og førsteutkast av oppgaven. Takk til Anders Eilertsen, Veileder med stor V – du har vært en kritisk venn fra første stund. Dette hadde ikke gått uten deg.

Nå blir det sommerferie med mine favorittmennesker i hele verden, før et nytt skoleår med skriving, respons, underveisvurdering og mye annen moro.

Drammen, juni 2024

Lena Christine Kristoffersen

# Kapittel 1: Innledning

## 1.1 Tema og formål for oppgaven

Skriveopplæring har alltid stått sterkt i norskfaget. Helt fra elevene begynner på skolen i første klasse lærer de å uttrykke seg skriftlig, og skrivekompetansen deres utvikler seg i takt med skoleårene. Norsklærerens jobb er i stor grad å hjelpe elevene i denne utviklingen gjennom å legge til rette for god skriveopplæring. En del av opplæringen er å gi respons på tekstene elevene skriver.

Norskfagets tradisjon som bærebjelke i skriveopplæring er lang. Med Kunnskapsløftet i 2006 ble begrepet *grunnleggende ferdigheter* innført. Skrivning ble definert som en av de fem ferdighetene, og dermed skulle alle lærere nå fungere som skriveopplærere. Allikevel er det presisert eksplisitt i læreplanen i norsk at faget har et særlig ansvar for skriveopplæringen. Denne opplæringen innebærer både planlegging, utforming og bearbeiding av ulike tekster (Udir, 2020a). For å kunne hjelpe elevene i skriveutviklingen sin, trenger de tilbakemeldinger på det de får til og det de må øve mer på. Dette kan gjøres på mange ulike måter, både formelt og uformelt. Gjennom opplæringen skal elevene vurderes, og fra ungdomsskolen vurderes de med karakterer. I 2010 ønsket man å satse mer på vurdering i skolen, og vurdering for læring ble et nasjonalt satsningsområde (Udir, 2019). Det ble viktig å utforme kjennetegn på måloppnåelse, og disse kjennetegnene ble ofte plassert i graderte skjemaer som kunne brukes inn i vurderingsarbeidet. På denne måten skulle det være lettere å si noe konkret om måloppnåelsen til elevene. Utdanningsdirektoratet utformet sammen med de nye læreplanene i 2020, ulike vurderingsskjemaer som skulle hjelpe norsklærerne med vurderingsarbeidet inn mot standpunktvurdering (Udir, 2020b). Disse skjemaene kan brukes som de er, eller de kan bearbeides lokalt.

Det har blitt forsket en del på respons i skolen, kanskje særlig i internasjonal sammenheng. Studiene Black og Wiliam (1998), Royce Sadler (2010), John Hattie og Helen Timperley (2007) har gjort på tilbakemeldinger, eller feedback på engelsk, har fått stor innflytelse i norsk skole. Her er funnene klare på at tilbakemeldingene bør være konkrete, komme underveis i prosessen og gi tips til forbedringer for at elevene skal nyttiggjøre seg av dem. I tillegg har norske Kvithyld og Aasen (2011) sammenfattet mye av den internasjonale forskningen gjort

på feltet, og formulert fem teser som gjelder tilbakemeldinger på skrivning. Disse tesene har blitt stående som en slags sjekklister for lærere når det gjelder respons på elevtekster.

Richard Straub (1997) sin forskning konsentrerer seg omkring respons på selve skrivingen til studenter. Hans resultater viser tydelig at studentene ønsker mer av konkrete kommentarer som forklarer hvorfor noe er bra eller må endres med teksten. Straubs forskning har inspirert blant annet Agnete Bueie (2015; 2016; 2023) til å studere respons i norsk grunnskole. Hun har blant annet forsket på elevers syn på lærerrespons på tekstene sine. Bueies funn er preget av at elevene ønsker muntlige forklaringer og forslag til endringer, samt at de opplever vurderingskriterier som noe utydelig. De har vansker med å bruke dem som formativ vurdering i skriveopplæringen sin. Også Harald Eriksen (2017) har forsket på elevers opplevelse av respons. Hans funn etter undersøkelser på videregående skole, er preget av stor variasjon i elevsvarene, men felles er at kriterier og kjennetegn på måloppnåelse oppleves som nyttig. Alle de overnevnte og forskningen deres er viet plass i teorikapitlet. I tillegg er det gjort plass til læringsteori, skriveopplæring og vurderingspraksis i norskfaget.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan et utvalg elever i ungdomsskolen opplever bruk av vurderingsskjemaer som respons på skrivekompetansen sin. Jeg ønsker å undersøke hvor nyttig det oppleves for elevene å få igjen skjemaer med markeringer på hvor de befinner seg i forhold til kriterier og kjennetegn på måloppnåelse etter endt skriveoppgave. Skjemaene er ment for å være til nytte i en skriveopplæring som skal være preget av formativ vurdering, men er det slik elevene opplever det? Det er jeg nysgjerrig på.

For å undersøke hvordan elever opplever vurderingsskjemaer i skriveopplæringen sin, har jeg formulert følgende problemstilling: «*Hvordan opplever et utvalg elever på 10.trinn vurderingsskjemaer som respons i skriveopplæringen i norskfaget?*»



Det er elevenes *opplevelse* av vurderingsskjemaer som skal komme til syne i oppgaven, og derfor er det gjennomført en kvalitativ empiriinnsamling i form av intervjuer. Følgende forskningsspørsmål er utformet for å kunne besvare problemstillingen:

- Hva sier elevene selv om hvordan de bruker vurderingsskjemaene i skriveopplæringen?
- Hvordan forstår elevene de ulike kriteriene og kjennetegnene på måloppnåelse i vurderingsskjemaet?
- Hvordan opplever elevene vurderingsskjemaene som respons på egne tekster?

Det første forskningsspørsmålet handler om hva elevene sier om hvordan de bruker skjemaet. Det er formulert slik for å få tydeligere frem elevstemmen, og for å undersøke intensjonen med vurderingsskjemaene i skriveopplæringen. Vurderingsskjemaene har som intensjon å hjelpe elevene i skriveutviklingen sin. Da er det også en forutsetning at de brukes i opplæringen. Men gjør egentlig elevene det? Og eventuelt hva bruker de skjemaene til, og hvordan brukes dem? Det opplever jeg som en nødvendighet å undersøke for å kunne svare på problemstillingen.

Jeg ser det som hensiktsmessig å undersøke hvordan elevene forstår kjennetegnene, før jeg kan finne svar på hvordan de opplever selve skjemaet. Det er bakgrunnen for det andre forskningsspørsmålet. Det er ikke gitt at en positiv opplevelse av et vurderingsskjema henger sammen med den faglige forståelsen, eller motsatt. Gjennom skriveopplæringen i norskfaget, blir elevene introdusert for ulike måter å evaluere kvalitet på eget og andres arbeid (Udir, 2020a). I tillegg får de evaluert egne tekster av norsklæreren sin. Når elever får respons i faget, er det basert på kriterier og kvalitetskjenne tegn på tekst. Disse kjennetegnene må elevene forstå for at de skal kunne oppnå dem. Dersom elevene ikke forstår kan det bli vanskelig å innfri kravene, og det kan være vanskelig å oppleve dem som nyttige.

Det tredje forskningsspørsmålet skal forsøke å få frem om skjemaet i seg selv holder i responsgivingen. Vurderingsskjemaer skal gi elevene informasjon om kvaliteten på teksten de har skrevet. For å kunne få et grundig svar på problemstillingen, mener jeg det er

hensiktsmessig å undersøke om slike vurderingsskjemaer holder i seg selv når elevene får respons.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygget opp av sju kapitler, der det første kapitlet er et innledningskapittel som tar for seg tema, formål og avgrensninger. Her blir også problemstilling og forskningsspørsmål presentert. I og med at oppgavens tema krever innsyn og forståelse rundt læreplan, opplæringslov og vurderingsskjemaer, gjør jeg i kapittel to rede for hva disse offentlige dokumentene sier om vurdering. I tillegg presenterer jeg skriving som grunnleggende ferdighet med særlig vekt på vurdering av skrivekompetanse og vurdering for læring. Jeg kontekstualiserer også vurderingsskjemaet som benyttes i oppgaven i dette kapitlet. I kapittel tre presenterer jeg overordnede læringsteorier som oppgaven bygger på; sosialkonstruktivistisk og sosialsemiotisk læringsteori. Synet på læring, stillasbygging og hvordan dette kan kobles mot skriveopplæring og vurdering i skolen, blir gjort rede for. Slik danner det en grunnmur for resten av teorigrunnet som er avgrenset til skriveopplæring og vurdering i skolen, responsteori og tidligere forskning på feltet.

Kapittel fire er et metodekapittel der jeg gjør rede for metodikk og forsøker å få forskningen til å fremstå så transparent som mulig. I tillegg blir datamaterialet som ligger til grunn skissert, før jeg beskriver analyseprosess og kategorisering. Det femte kapitlet blir innledet med en kort presentasjon av elevene, før jeg analyserer funnene. I kapittel seks drøfter jeg funnene, mens kapittel sju oppsummerer og konkluderer. Her svarer jeg på problemstillingen og peker på didaktiske implikasjoner og videre muligheter for forskning på temaet.

#### 1.3.1 Avgrensninger og presiseringer

Både responsteori og skriveopplæring i skolen spinner ut fra tanken om at læring skjer i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor gjort rede for sosialsemiotikk og sosialkonstruktivistisk syn på læring i kapittel tre. Jeg har også valgt å ha ulike delkapitler som kobler læringsteori sammen med bruk av vurderingsskjemaer. Dette er gjort for å få til en tydeligere kobling mellom teori og empiri i drøftedelen. Responsteori og skriveopplæring i skolen er to store felt. Det er derfor plukket ut noen deler av feltene for å få med det som er nødvendig for oppgavens tema, og for å holde meg innenfor de rammene som ligger for

masteroppgavens omfang. I og med at oppgavens formål er å få frem elevenes opplevelse av vurderingsskjemaer, er det naturlig å skrive om bakgrunnen for skjemaene gjennom storsatsingen vurdering for læring. Formativ vurdering som begrep blir gjort rede for i og med at det er en integrert del av skriveopplæringa og -utviklinga til elevene.

Når det gjelder begrepsbruk i oppgaven, forsøker jeg å holde meg konsekvent til *respons*. I skolehverdagen og i teorien brukes det mange ulike begreper når man snakker om skriveopplæring og vurdering i norskfaget. Respons, fremovermelding, feedback, tilbakemelding, formativ vurdering og summativ vurdering er noen av dem. Roar Engh (2014) presiserer at det er forskjell på tilbakemeldinger og fremovermeldinger (Engh, 2014, s. 105). Begge deler kan hemme læring dersom elevene lar være å bry seg om responsen. Engh (2014) forklarer fremovermeldinger som kommentarer som skal minske avstanden mellom nåværende og framtidig kompetanse, og på den måten hjelpe elevene til å oppnå høyere måloppnåelse. Utfordringen er ifølge Engh å formulere responsen konstruktivt slik at elevene forstår hva man bør gjøre videre. Dersom en del av fremovermeldingene blir gitt underveis i prosessen, er det lettere for elevene å gjøre noe med det (Engh, 2014, s. 105-106).

Siv Gamlem (2015) bruker derimot begrepet tilbakemelding «[...] for å beskrive informasjon som har til formål å støtte videre læring» (Gamlem, 2015, s. 22), med argumentasjon om at dette sier noe om kvaliteten på arbeidet og fremtidige tiltak som skal fremme utvikling, videre læring og en høyere prestasjon. Vurderingsskjemaer som konkretiserer kjennetegn på måloppnåelse fungerer både som respons på den aktuelle teksten, men også som feedback på elevenes skrivekompetanse. I denne oppgaven blir det gjennomgående brukt *respons* som begrep, men det veksles noe mellom de ulike begrepene fordi det i tidligere forskning blir brukt litt ulike begreper. Responsbegrepet i denne oppgaven rommer de tilbakemeldingene elevene får på skrivekompetansen sin i norskfaget, uansett hvordan de kommer til uttrykk, slik både Engh (2014) og Gamlem (2015) poengterer.

Vurderingsskjemaet som ligger til grunn for datainnsamlingen i denne masteroppgaven, er utarbeidet lokalt av norsklærerne på den respektive skolen. Dette skjemaet er utformet med matrisene Utdanningsdirektoratet har utarbeidet i forbindelse med standpunkt- og

eksamensvurdering fra 2020 som utgangspunkt. Vurderingsskjemaet er et generelt utarbeidet skjema som kan brukes inn i mange ulike skriveoppgaver som omhandler argumenterende skriving. Det aktuelle skjemaet blir kontekstualisert og beskrevet i slutten av kapittel 2, og ligger som vedlegg 5.

## Kapittel 2: Bakgrunn: underveisvurdering og skriving som grunnleggende ferdighet

Dette kapitlet introduserer skoler relevante temaer som utgjør et bakteppe for oppgaven. Her gjør jeg rede for vurdering slik det er presentert i Opplæringsloven, læreplanverket og vurdering for læring. Dette er aspekter som etablerer bakgrunnsinformasjon som kan knyttes inn mot teorien og dataene som presenteres senere. Mot slutten av kapitlet vil jeg kontekstualisere vurderingsskjemaet som er brukt i masteroppgaven.

### 2.1 Underveisvurdering

Opplæringsloven kapittel 3 omhandler vurdering. Her står det tydelig at formålet med vurdering er å fremme læring og lærerlyst. I tillegg skal vurderingen gi informasjon om kompetansen eleven innehar underveis og til slutt i opplæringen. Loven benytter begrepene underveisvurdering og sluttvurdering, og presiserer at opplæringen skal bestå av begge (Opplæringslova, 2020). Underveisvurderingen skal, ifølge Opplæringsloven, være en integrert del av opplæringen og kan opptre muntlig og skriftlig. I denne delen av vurderingen skal elevene selv delta i evalueringen av eget arbeid, forstå hva de skal lære og hvilke forventninger det stilles, vite hva de mestrer og de skal få veiledning om hvordan de kan jobbe videre for å øke egen kompetanse (Opplæringslova, 2020). I Opplæringsloven er sluttvurdering definert som «[...] informasjon om kompetansen til eleven [...] ved avslutninga av opplæringa i fag» (Opplæringslova, 2020). Altså er sluttvurderingen noe som skjer ved standpunktvurdering. En kan derfor si at all form for vurdering i skolen, utenom eksamen og standpunktfastsetting, er underveisvurdering (Udir, 2022a).

### 2.2 Skriving som grunnleggende ferdighet

Et sentralt poeng i den overordnede delen av læreplanverket er at læring skjer i et sosialt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kommunikasjon og samspill i opplæringen er derfor viktig når elever skal lære og utvikle seg. Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble skriving en av fem grunnleggende ferdigheter som skulle gjennomsyre undervisning i alle fag. Skriveopplæringen ble nå tydeliggjort som et samarbeidsområde blant alle lærere, ikke bare norsklærere, selv om de fortsatt har hovedansvaret for den første skriveopplæringen (Udir, 2020a). Læreplanene i norskfaget har fra L97 vært tydelig på, med ulik ordlyd, at elevene skal skrive med utgangspunkt i tilbakemeldinger, altså i prosess.

Kommunikasjon er et av de sentrale aspektene norskfaget, både muntlig og skriftlig. For å nå målet om å ruste elevene til å bli aktive medborgere, må elevene blant annet utvikle variert skrivekompetanse (Udir, 2020a). I kjerneelementet *skriftlig tekstskapning* er det presisert at elevene skal oppleve skriveopplæringen som meningsfull, og at de skal kunne bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger (Udir, 2020a). For å oppnå dette, trengs det rutiner og kompetanse om skriveopplæring og vurdering.

### 2.2.1 Vurdering av skrivekompetanse i norskfaget

Kompetanse beskrives i overordnet del i læreplanen som det elevene viser når de anvender kunnskaper og ferdigheter inn i nye situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er derfor et sentralt poeng når lærere skal vurdere det elevene presterer. Elevenes kompetanse i norskfaget skal vurderes gjennom hele skoleløpet. Flere av kompetansemålene stiller krav til tekstutforming og formelle ferdigheter allerede fra andre årstrinn (Udir, 2020a). Vurdering i norskfaget handler om at elevene skal få jevnlig tilbakemeldinger om egen skrivekompetanse. Etter hvert som elevene begynner på ungdomsskolen, får de også vurderinger i form av tallkarakterer som en del av underveisvurderingen, men tilbakemeldingene kan også foregå på andre måter. Det viktigste er å veilede elevene der de er i sin utvikling (Udir, 2020a).

*Vurdering for læring* som er teoretisk forankret i sosiokulturell læringsteori, ble et nasjonalt satsningsområde i 2010 og varte formelt frem til 2018 (Udir, 2019). Målet var å løfte kompetansen til landets lærere når det gjaldt vurdering i skolen. Storsatsningen sprang ut fra prosjektet «Bedre vurderingspraksis», etablert av Utdanningsdirektoratet i 2007. Prosjektet hadde som mål å prøve ut nasjonale kjennetegn på måloppnåelse og foreslå et klarere regelverk for individuell vurdering (Udir, 2019, s. 3). Gjennom det nasjonale løftet er vurdering for læring noe man forsiktig kan si, både gjennom redigeringen av læreplanen (Udir, 2020a) og ved å observere norske klasserom, godt etablert i norske klasserom.

Trude Slemmen har vært foregangsperson for vurdering for læring-satsningen. Hun forklarer at vurdering *for læring* har som formål å fremme læringen. Altså skal elevene lære mer

gjennom vurderingen de får. Begrepet beskriver hovedformålet med vurderingen, ikke metodene som benyttes (Slemmen, 2010, s. 60-61). Læringen er det viktigste; vurdering kan føre til læring (Slemmen, 2010, s. 36). Det kan man kjenne igjen hos danske Lene Heckmann (2014) som i likhet med Slemmen poengterer at læringen som kommer gjennom vurderingen, skal være synlig både for elever og lærere (Heckmann, 2014, s. 13). Heckmann presiserer at «[...] når vurdering av prestasjoner, arbeid eller oppgaver brukes som grunnlag for videre læring og utvikling, er det snakk om vurdering for læring» (Heckmann, 2014, s. 13). Dette kan sammenlignes med det Engh et.al. (2007) understreker; at vurdering skjer både underveis i skoleløpet og ved eksamen. Vurderingen skal vise hvor eleven er i forhold til kompetansemålene på ulike tidspunkt i skoleåret (Engh et.al., 2007, s. 25), og elevene bør bruke vurderingene i nye sammenhenger. På denne måten kan de, slik Heckmann presiserer, bli mer involverte i egen læringsprosess og mestre å snakke om egen utvikling (Heckmann, 2014, s. 15). Slik blir underveisvurderingen viktig for å innfri målet med at vurdering skal fremme læring og lærelyst.

Selv om det har vært stor satsing på vurdering for læring og utforming av kjennetegn på måloppnåelse, har noen tatt til orde for at det kan bli litt mye for elevene å forholde seg til. Thorsen (2009) hevder etter å ha undersøkt bruk av målark på en barneskole, at læringsprosessen blir satt i bakgrunnen. Selv om denne undersøkelsen ikke er gjennomført på ungdomstrinnet, kan bruken av kriterier og mål være gjenkjennbart på disse trinnene. I tillegg har målarkjobbingen mye av de samme intensjonene som vurdering for læring; alle elevene har mulighet til å oppnå samme mål, men til ulik grad. Thorsen mener at målarkarbeidet har for stort fokus på mål og vurdering, og at det kan gi assosiasjoner til mål-middel-rasjonaliteten som preget pedagogikken på 1960-tallet (Thorsen, 2009, s. 69). Videre skriver Thorsen at målarket som beskriver måloppnåelsen, går utover motivasjonen til elevene. Det fordi opplevelsen knyttes til måloppnåelse, og ikke til selve læringen som skal fordre motivasjon og lærelyst. Fokus på standarden som målarkene setter for måloppnåelse, fjerner dermed oppmerksomhet fra læringsprosessen (Thorsen, 2009, s. 70-74).

Knut Ove Æsøy (2022) reiser tesen om vurdering for læring skaper etiske problemer for individet, skolen og samfunnet (Æsøy, 2022, s. 68). Han understreker at vurdering for læring blir oppfattet som positivt, men føyer til at den stadige vektleggingen på oppnåelse av

forhåndsbestemte kriterier og vurdering fører til et vurderingsregime (Æsøy, 2022, s. 69). I likhet med Thorsen (2009), trekker Æsøy frem at man mister interesse for å lære. I stedet for læringsprosessen, blir fokuset på å tilpasse seg det som blir vurdert og man utvikler et behov for ytre bekreftelse. Slik hevder Æsøy at vurdering for læring skaper en følelse av å ikke være god nok eller være utilstrekkelig sett i lys av de gitte vurderingskriteriene eller målene som er satt (Æsøy, 2022, s. 69). Han skriver videre at denne kontinuerlige vurderingen gjør noe med selvfølelsen til elevene. I tillegg er det utmattende og kan ødelegge kreativiteten. Dette vurderingsregimet er skolen medansvarlig for, og derfor mener Æsøy at man bør slutte med vurdering for læring som systematisk metode til vi vet mer om hvilke etiske og samfunnsmessige konsekvenser praksisen har (Æsøy, 2022, s. 70-71).

### 2.2.2 Identifisering av skrivekompetanse

For å oppnå målet om læring gjennom vurdering, trengs det noen prinsipper og forutsetninger i opplæringen. Tydelige kriterier og kjennetegn på måloppnåelse kan være med på å bidra til det. Kompetansemålene i læreplanen kan oppleves som generelle, og da blir det opp til læreren å bryte ned målene og lage kriterier og kjennetegn som gjør det lettere for elevene å forstå hva de skal lære og hvordan de skal komme dit. Sunde og Wille (2017) presiserer at kompetansemålene i læreplanen er overordnede mål og at det er lærere, men også elever, som må bryte dem ned til mer konkrete og målbare mål. Videre skriver de at kompetansemålene er utformet så de kan nås av alle, men til ulik grad. Her blir kjennetegnene avgjørende for å beskrive kvalitet på arbeidet og for å følge elevenes utvikling og progresjon (Sunde og Wille, 2017, s. 26). Dette kan sees i sammenheng med det Engh et.al. (2007) poengterer gjennom at skriftlig vurdering lettere kan relateres til læringsmål, kontra karakterer eller poengsum (Engh et.al., 2007, s. 25).

Noen kompetansemål er omfattende og bør brytes ned til flere ulike læringsmål. Det kan gjøre dem mer forståelige og overkommelige for elevene. For eksempel er ett av målene etter 10.trinn i læreplanen i norsk, at elevene skal kunne «informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Udir, 2020a). Målet sier ingenting om hva som kjennetegner tekster med ulik måloppnåelse. Det er det lærerne som må hjelpe elevene med å forstå. Kriteriene og kjennetegnene må vise elevene hva som forventes av dem på ulike nivåer (Slemmen, 2010, s. 107-108). Slemmen trekker frem at begrepet *kjennetegn* brukes for å beskrive kvaliteten på



måloppnåelsen, mens kriterier ofte brukes om hva som kreves av et spesifikt arbeid eller en oppgave (Slemmen, 2010, s. 47). Fjørtoft (2016) bruker begrepet *rubrikk* når han beskriver hvordan et skjema som er delt inn i kriterier og kjennetegn på måloppnåelse, er bygget opp. Han forklarer at disse rubrikkene brukes som hjelpemiddel for både elever og lærere for å gi veiledning på ulike oppgaver, og forklarer forskjellen på kriterier og kjennetegn på lik linje som Slemmen (Fjørtoft, 2016, s. 82; Slemmen, 2010). Lignende forklaringer finner vi igjen hos Heckmann (2014) og Engh et.al. (2007), og brukes også slik i denne oppgaven.

### 2.2.3 Kontekstualisering av vurderingsskjema brukt i denne oppgaven

Utdanningsdirektoratet har selv utviklet matriser, eller skjemaer, med kjennetegn på måloppnåelse som kan brukes direkte inn i vurderingen av elevene. Ifølge Utdanningsdirektoratet skal disse kunne brukes inn mot underveis- og standpunktvurderingene (Udir, 2020b). I tillegg er det utarbeidet egne matriser til bruk ved sensurering av skriftlig eksamen i norsk. Utdanningsdirektoratet presiserer at eksamensmatrisene og vurderingskriteriene ikke er det samme som veiledende kjennetegn på måloppnåelse som skal støtte lærerne i arbeidet med det kontinuerlige vurderingsarbeidet (Udir, 2022b). Flere skoler utvikler på bakgrunn av dette egne lokale kriterier og kjennetegn på måloppnåelse for å oppfylle prinsippene for å oppnå læring gjennom vurdering som Opplæringsloven nevner. Disse kan utformes i et skjema, og kan være tilpasset hver enkelt skriveoppgave eller være mer generelle (Fjørtoft, 2014, s. 284-285). Er de generelle, kan de ofte ligne på matrisene som er utviklet til skriftlig eksamen. Dysthe og Kverndokken (2023) trekker frem at det er vanlig å bruke vurderingsrubrikker eller kriterielister når lærer skal gi respons på elevtekster. De skriver videre at disse rubrikkene kan være generelle eller mer spesifikke, men trekker også frem at slike skjemaer ikke dekker alt og at vurdering av tekst alltid innebærer et element av lærerens kvalifiserte skjønn (Dysthe og Kverndokken, 2023, s. 80-81). Uansett kan disse skjemaene fungere som støttende stillaser for elevene i skriveprosessen (Fjørtoft, 2014, s. 286).

I denne oppgaven benyttes det et slikt lokalt utviklet vurderingsskjema, se figur 1 neste side. Norskseksjonen på den aktuelle skolen har i flere år utarbeidet ulike vurderingsskjemaer som skal tydeliggjøre kriterier og kjennetegn på måloppnåelse i forbindelse med tekstkvalitet. I skriveopplæringen brukes skjemaene i skriveprosessen og i underveisvurderingen. Med tanke

på at Opplæringsloven er tydelig på at elevene har krav på underveisvurderinger gjennom hele skolegangen, og at standpunktvurdering er sluttvurdering, kan vurderingsskjemaer utarbeidet til skriveoppgaver regnes som formative vurderinger. Det er viet plass til en redegjørelse av begrepene formativ og summativ vurdering i kapittel 3.3.1. Skjemaet som brukes i empiriinnsamlingen er et generelt skjema som er utviklet på deltakerskolen til bruk i skriveopplæringen i forbindelse med argumenterende tekster. Det er ikke utformet til en spesifikk skriveoppgave, men norskseksjonen på den aktuelle skolen har utformet det i samarbeid slik at det kan brukes over flere terminer. Kolonnen helt til venstre viser hvilke kriterier som ligger til grunn, og resten er tredelt med kvalitetskjenne tegn på grunnleggende, middels og høyt nivå. De gule og grønne fargene representerer fargekoder lærerne benytter seg av når de markerer elevens måloppnåelse. gul betyr at man har klart noe på dette nivået, mens grønn betyr at man mestrer kjennetegnet på det aktuelle nivået. Pilene illustrerer at man er på vei videre, et symbol på underveisvurdering. Skjemaet ligger også som vedlegg 5.

Innhald	Eg har eit innhald som svarer til ein viss grad på oppgåva. Eg gir uttrykk for meininga mi, og grunngir denne.		Eg har eit innhald som svarer på oppgåva. Eg bruker ulike argument og eksempel for å fram meininga mi.		Eg har eit relevant innhald som svarer godt på oppgåva Eg bruker relevante og varierte argument og eksempel for å overtyde lesaren.	
Struktur	Teksten har ei overskrift. Teksten er delt inn i avsnitt. Teksten har ein samanheng.		Teksten har ei passande overskrift Teksten har innleiing – hovuddel – avslutning Teksten er delt inn i passande avsnitt, og har ein tematisk samanheng		Teksten har ei kreativ og spanande overskrift Teksten har sirkelkomposisjon Teksten har god ytre og indre struktur	
Språk	Teksten er tilpassa ein mottakar  Har eit enkelt eller lite variert ordforråd  Bruker enkle setningsstartere og tekstbindere  Eleven meistrar grunnleggjande rettskriving og teiknsetting på sidemål		Språket er tilpassa innhald og mottakar.  Har stort sett eit klart og variert ordforråd  Bruker fleire ulike og passande setningsstartere og tekstbindere  Eleven har stort sett korrekt rettskriving og teiknsetting på sidemål		Språket er gjennomført og godt tilpassa innhald og mottakar  Har eit presist, variert og nyansert ordforråd  Bruker varierte og relevante setningsstartere og tekstbindere på ein naturleg måte  Eleven har korrekt rettskriving, og variert og funksjonell teiknsetting på sidemål	
Kjelder	Eleven kan lage ei kjeldeliste		Eleven kan oppgeve kjelder som er brukt, på ein etterprøvbar måte		Eleven kan integrere, referere og sitere kjelder som er brukt på ein etterprøvbar måte	

Figur 1: Vurderingsskjema brukt i intervjuene

## Kapittel 3: Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet presenterer jeg først læringsteori som er relevant for forskningsprosjektet. Det er et omfattende tema. Derfor er teorikapitlet avgrenset til hvordan læring oppstår i et sosialt fellesskap der språket er i sentrum. Jeg gjør videre rede for teori om skriveopplæring, vurdering av skriving i norskfaget og metaspråk, før jeg kobler læringsteorien sammen med skriveopplæringen i skolen. Mot slutten av kapitlet redegjør jeg for relevant forskning gjort på feedback og respons. Forskningsfeltet på området er bredt. Det er derfor gjort et utvalg for å gi leseren en innføring i noe av det som har hatt påvirkning for skriveopplæringen i norskfaget.

### 3.1 Sosialemiotikk og sosialkonstruktivisme

Semiotikk er definert som læren om tegn (Thorsnes og Veum, 2013, s. 3). Et semiotisk potensial er potensialet for hva de ulike tegnene kan bety (Van Leeuwen, 2005, s. 4), og på den måten kan man forklare sosialemiotikk som en teori som kobler sammen språk og den sosiale situasjonen rundt. Kort sagt handler sosialemiotikk om at mennesker skaper mening i sosiale situasjoner gjennom blant annet tekst. Fagtradisjonen undersøker sosiale praksiser og prøver å forklare hvordan vi skaper mening gjennom dem. I denne sammenhengen er kontekst et viktig begrep, da meningsfortolkningen skjer i en viss situasjon (Thorsnes og Veum, 2013, s. 3). Sosialemiotikk som fagfelt har blitt påvirket av Hallidays funksjonelle teori om språk; syntaks er en ressurs for sosial interaksjon (Van Leeuwen, 2005, s. 69).

Ifølge Halliday (1978) er språk et sosialt faktum og et produkt av sosiale prosesser. Språket er avgjørende i sosiale sammenhenger, og er et av de semiotiske systemene som utgjør en kultur og et kodingssystem for mange. Språk som sosialemiotikk betyr derfor ifølge Halliday å tolke språk innenfor en sosiokulturell kontekst, der selve kulturen tolkes i semiotiske termer som et informasjonssystem. Videre forklarer Halliday at språket og konteksten henger tett sammen. I vår utvikling som mennesker, deltar vi i ulike sosiale settinger og lærer oss å tilpasse språket deretter (Halliday, 1978, s. 1-2; 9). Språket må derfor ses på som en ressurs for å skape mening (Halliday, 1978, s. 192). Fordi mennesket er et sosialt vesen, setter vi derfor meningsinnhold i sentrum (Matre, 2009a, s. 89).

Konstruktivisme handler om at kunnskap blir konstruert (Imsen, 2020, s. 153). Innenfor konstruktivistisk perspektiv i psykologien forstås læring som noe hvert enkelt individ konstruerer selv (Imsen, 2020, s. 35). Kunnskap er i utvikling og i hver eneste læringssituasjon, derfor vil det være en prosess der denne kunnskapen blir konstruert og rekonstruert (Imsen, 2020, s. 45). Konstruktivismen deles ofte inn i kognitiv konstruktivisme og sosialkonstruktivisme, der førstnevnte legger vekten på hva som skjer i hvert enkelt individ når læringen skjer. Sosialkonstruktivisme fokuserer på at læringen konstrueres i et fellesskap der språket står i sentrum (Imsen, 2020, s. 45-46), slik også sosialsemiotikken hevder. Mening og kunnskap blir ifølge begge disse teoriene konstruert i et fellesskap og i en kontekst. Amerikanske Jerome Bruner og russiske Lev Vygotsky er kjente navn innenfor sosialkonstruktivisme. Imsen (2020) påpeker derimot at det mest riktig er å betegne Vygotskys teorier for sosiokulturell læringsteori (Imsen, 2020, s. 46).

Både sosialsemiotikk og sosialkonstruktivisme setter språket i sentrum for læring. Jerome Bruner mente at språket er et viktig kulturelt element som er med på å forme mennesker (Bruner, 1972, s. 23-24). Han var opptatt av betydningen av språk, og sammenhengen mellom språk og tenkning (Imsen, 2020, s. 177). Bruner mente ny kunnskap behandles slik at den passer inn blant tidligere kunnskap, og at det skjer gjennom tre ulike representasjonssystemer, der det tredje og siste nivået er symbolsystemet som omfatter språket. Språket blir derfor viktig for tenkning og læring (Imsen, 2020, s. 180-182).

Vygotsky mente at dersom barn skal kunne utvikle seg intellektuelt, er de avhengig av å beherske tenkingens sosiale midler, altså språket (Vygotskij, 1986, s. 95). Gjennom oppveksten lærer barn seg å tenke, og å ha en form for indre tale som en respons på ytre tale og språk. Denne indre talen kalte Vygotsky mediering (Imsen, 2020, s. 198). Og for å lære, mente Vygotsky (1978) at det ikke holdt med evnen til å tenke, men man måtte ha ulike spesialiserte evner til å tenke på en rekke ting (Vygotsky, 1978, s. 83). Vygotsky (1982) skiller mellom talespråket og skriftspråket. I og med at skriftspråket er uten en samtalepartner, er det mer abstrakt og derfor krever det mer av medieringen. Skriftspråket tvinger på den måten eleven til mer intellektuelle handlinger (Vygotsky, 1982, s. 274-278).

I tillegg til språket, legger de to teoriene sosialkonstruktivisme og sosialsemiotikk vekt på kontekst i læringen. Bruners fokus på språket som et viktig kulturelt element (Bruner, 1972, s. 23-24), kan sammenlignes med Vygotskys tanker om kultur. Han hevdet, ifølge Imsen, at vi bruker redskaper for å tilegne oss felles kunnskaper og kultur, og at språket er vårt viktigste redskap for å få til dette (Imsen, 2020, s. 196-197). Dette poenget fremmet også Halliday når han beskriver språket som meningspotensial (Halliday, 1978, s. 27-28). Språket er på denne måten vesentlig for å skape mening i opplæringen. For Halliday var samspillet mellom språk og individ viktig i skolesammenheng (Halliday, 1978, s. 10). I skriveopplæringen handler det om å konstruere mening rundt det språket som trengs for å kunne utvikle skriveferdighetene sine.

### 3.1.1 Stillasbygging

Vygotskys proksimale utviklingssone formidler hvordan han mente elever utvikler kompetanse. Tanken om denne nærmeste utviklingssonen som den også kalles, handler om hva eleven får til på egenhånd og hva hen trenger støtte til av en mer kompetent annen for å utvikle seg (Vygotsky, 1978, s. 86). Vygotsky poengterte at med denne støtten fra en mer kompetent annen, vil eleven etter hvert klare flere og flere oppgaver på egenhånd, og på den måten vil man hele tiden utvide den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 87). Imsen (2020) fastslår at denne tankegangen kalles en kompetanseorientert oppfatning av elevers evner, nettopp fordi eleven tar med seg generaliserte evner som hen bruker i ulike situasjoner på tvers av oppgaver (Imsen, 2020, s. 200). Det er læreren som bygger stillas for elevene, og det er som oftest læreren som er den kompetente annen.

Imsen (2020) peker på at begrepet «scaffolding» ofte blir brukt i amerikansk pedagogikk når det er snakk om den proksimale utviklingssonen, og at det høyst sannsynlig var Bruner som oppfant begrepet (Imsen, 2020, s. 202). Også Fjørtoft skriver at Bruner formulerte stillasbegrepet (Fjørtoft, 2016, s. 61). Haanæs (2001) er inne på det samme, og skriver at denne tanken er videreutviklet fra Vygotskys proksimale utviklingssone (Haanæs, 2001, s. 274). Dette handler om hvordan den voksne støtter eleven på det nivået hen er slik at hen får veiledning på akkurat det hen trenger. Et slikt støttende stillas er dynamisk og Haanæs poengterer at man må hele veien introdusere nye ferdigheter for å så la eleven øve og bli selvstendig (Haanæs, 2001, s. 274). Dette støttende stillaset kan sammen med tanken om den

proksimale utviklingssonen, kobles sammen med prinsippet for tilpasset opplæring som er tydelig uttrykt i både Opplæringsloven og læreplanen (Imsen 2020, s. 201-202).

Bruner var opptatt av at læring handler om å hele tiden bygge videre på tidligere læring. Man kan se det for seg som en spiral. Lærestoffet må bygge på hverandre og bli mer avansert etter hvert som elevene utvikler seg og blir eldre (Bruner, 1970, s. 61). I tillegg mente han at fagstoffet må tilpasses de ulike elevene slik at alle forstår og beholder lærelyst og motivasjon (Bruner, 1970, s. 77). Han uttalte at «[...] det gjelder ikke bare å utdanne den beste eleven, men å hjelpe hver eneste elev til å nå sitt eget høydepunkt i intellektuell utvikling» (Bruner, 1970, s. 22). Når det gjelder aspekter ved innlæring er Bruner tydelig på at det kreves en form for evaluering, en kontroll på om man forstår oppgaven og er på rett vei. Til denne evalueringen hevder Bruner at det trengs en lærer som setter eleven på rett spor (Bruner, 1970, s. 57-58). Stillasbyggingen minner om dette, i og med at elevene må gis noen ferdigheter før de kan gå løs på nye utfordringer.

### 3.1.2 Motivasjon i læringsteoriene

For å lære spiller motivasjon en vesentlig rolle. Bruner poengterer at læring må øke evner og forståelse, slik at elevene blir motiverte til å jobbe videre (Bruner, 1970, s. 60). Dersom fagstoffet tilpasses de ulike elevene, vil man sikre at alle forstår og dermed beholder lærelyst og motivasjon (Bruner, 1970, s. 77). Elevene må finne ut av ting på egenhånd, nettopp fordi det stimulerer den indre motivasjonen, og på den måten blir læringen selvregulert (Imsen, 2020, s. 178).

Bruner (1970) antyder at læring skal lette veien videre gjennom å overføre det vi har lært i en oppgave til neste oppgave. Denne overføringsverdien er da selve kjernen i undervisningsprosessen (Bruner, 1970, s. 29). Han er også tydelig på at det er forskjell på å *utføre* og å *forstå* (Bruner, 1970, s. 40). En elev kan forstå et prinsipp, men får ikke helt til å utføre det i egen oppgave. Bruner problematiserer dette selv i «The relevance of education» fra 1972. Utfordringen med overføringsbarhet av læring, er koblet til et holdningsproblem hos elevene. Dersom de ikke er mottakelige for oppgaven eller ser hensikten, er det ikke sikkert de klarer å koble det de har lært tidligere med oppgaven de står ovenfor. I tillegg må eleven

være i stand til å faktisk koble sammen ny og gammel kunnskap, altså endre eksisterende skjemaer. Elevene må også gis ferdighetene som trengs for å løse utfordringer (Bruner, 1972, s. 71-72).

### 3.2 Teorier om skriving

Skriving og skriveutvikling er komplekse og kontinuerlige prosesser. De griper inn i hverandre og er forankret i individuelle, kontekstuelle, sosiale og kulturelle forhold (Solheim, 2020, s. 115). Skriving regnes som en grunnleggende ferdighet og er dermed en av de viktigste ferdighetene elevene skal tilegne seg i løpet av skolegangen. For å bli en god skriver må elevene tilegne seg språk og ulike grammatiske, kognitive, tekstlige og sosiokulturelle strukturer (Matre, 2009b, s. 42). Fjørtoft (2014) hevder at det tar ti år å utvikle god skrivekompetanse (Fjørtoft, 2014, s. 149). Språkets regler og prinsipper legger styringen på språkmaterialet, mens det som har med forståelse og tekstskaping av et meningsinnhold å gjøre, er nært knyttet til kulturelle og sosiale prosesser (Matre, 2009b, s. 42). Skriving i skolen har utviklet seg fra å være en individuell aktivitet til mer samarbeid. I tillegg er man nå mer opptatt av prosessen, enn det man var tidligere (Haanæs, 2001, s. 270-271). Haanæs (2001) påpeker at selv om produktet er mer nedtonet i dagens skriveundervisning, er det fortsatt viktig (Haanæs, 2001, s. 271).

Proessorientert skriveopplæring bygger på et konstruktivistisk læringssyn. Dette fordi elevene konstruerer kunnskap gjennom prosessen, men det sosiale fellesskapet er også vesentlig (Dysthe, 1993, s. 26-27). En slik måte å drive skriveopplæring på, handler om å vektlegge skriving som læringsverktøy i alle fag (Dysthe, 1993, s. 13). Ikke ulikt Kunnskapsløftets syn på skriving som grunnleggende ferdighet. Den prosessorienterte skrivepedagogikken tydeliggjør at skriving skal være en prosess, og at elevene skal ha veiledning gjennom denne prosessen (Dysthe, 1993, s. 61). Skrivningen deles inn i faser, med en førskrivingsfase der man forbereder skrivningen, skriving av førsteutkast, bearbeiding og til slutt evaluering av den ferdige teksten og eventuelt publisering (Dysthe, 1993, s. 89).

Til tross for at begrepet prosessorientert skriving er ute av læreplanverket, peker flere forskere på at denne måten å drive skriveopplæring på fortsatt eksisterer i norske klasserom. Blikstad-

Balas og Roe (2020) konstaterer at det vies mye tid til skriving i norske klasserom gjennom LISA-studien, og da med et tydelig prosessorientert syn der elevene får kontinuerlige tilbakemeldinger (Blikstad-Balas og Roe, 2020, s. 59). Videre hevder Dysthe og Hertzberg (2015) at svært få lærere gir en skriveoppgave uten å veilede eller gi tilbakemeldinger, selv om termen prosessorientert skriving kanskje ikke brukes (Dysthe og Hertzberg, 2015, s. 13).

Det har alltid vært sentralt i skolen å legge til rette for god skriveopplæring (Berge, 2023, s. 17). Berge poengterer, i likhet med Dysthe og Hertzberg (2015), at opplæringen i skriving må innebære en prosessorientert undervisning, og at all læringsstøttende skrivevurdering er prosessorientert (Berge, 2023, s. 30-38). Dysthe og Kverndokken (2023) presiserer at få, eller ingen, vil forsvare en skriveundervisning som er lagt opp til at elevene får en skriveoppgave, for så at læreren vurderer den ferdige teksten uten noe mer veiledning (Dysthe og Kverndokken, 2023, s. 63). De problematiserer termen *prossessorientert* nettopp fordi begrepet prosess ikke sier noe om produktet. Videre er de tydelige på at man ikke trenger å være igjennom hele prosessen hver gang man skriver, men at det er nyttig for elevene å vite hvordan de bør jobbe i ulike stadium av teksten. På denne måten vil skrivearbeidet bli mer oversiktlig (Dysthe og Kverndokken, 2023, s. 63; 72).

### 3.3 Vurdering av skrivekompetanse

Skriveopplæringen bør foregå i prosess og i et fellesskap. Lorentzen (2008) understreker at elevene ikke må overlates til seg selv, men ha både en dialogpartner som fungerer som støttestruktur underveis og oppfølging tilpasset deres nivå (Lorentzen, 2008, s. 21). Dette kjenner vi igjen fra læringsteoriene skildret gjennom Bruners stillasbygging og den proksimale utviklingssonen til Vygotsky. God skriveundervisning handler ikke bare om selve skriveopplæringen, men også om å vurdere og gi respons på tekstene elevene skriver.

Vurdering er en sentral del av skriveopplæringen. Iversen og Otnes (2021) understreker at det ikke kun handler om å vurdere et ferdig produkt, men at prosessen er viktig og at fokuset må være på både hva som vurderes og hvordan det vurderes (Iversen og Otnes, 2021, s. 54). Alt i tråd med prosessorientert skriveteori, samt at fremovermeldinger er minst like viktig som å poengtere hva eleven har fått til (Iversen og Otnes, 2021, s. 56). I tillegg kan vi kjenne igjen



dette fra Opplæringsloven som fastslår at elevene skal få informasjon som hjelper de videre i utviklingen sin. Evensen (2009) skriver at vurderingen i skolehverdagen er preget av *forventningsnormer*. Disse normene oversettes i hverdagen til ulike vurderingsuttrykk, som for eksempel skriftlig tilbakemelding eller en karakterskala (Evensen, 2009, s. 18).

I likhet med vurdering for læring-tankegangen, trekker Berge (2023) frem at elevene må være kjent med forventningsnormene som gjelder i skriveundervisningen (Berge, 2023, s. 39). Selv om forventningsnormene ofte kan uttrykkes som en karakterskala, er det ikke bestandig like nyttig. Evensen (2009) viser til de nasjonale skriveprøvene som ble utprøvd i 2005, der det ble bestemt at forventningsnormene skulle utformes skjematisk (Evensen, 2009, s. 18-19).

Vurderingsskalaen ble delt inn i tre trinn ut ifra hva man kunne forvente av elever på det aktuelle trinnet. Termene som ble brukt var «mye over» forventet, «omtrent som» forventet og «mye under» som forventet (Evensen, 2009, s. 19). Denne tredelingen Evensen omtaler, kan sammenlignes med både tredelingen av vurderingsmatrisen Utdanningsdirektoratet har utviklet (se vedlegg 1) og vurderingsskjemaet som er brukt til datainnsamlingen i denne masteroppgaven (se vedlegg 5).

### 3.3.1 Formativ og summativ vurdering

Berge (2023) legger vekt på at skriveundervisningen bør inneholde både formativ og summativ vurdering av tekstene elevene produserer. Denne vurderingen bør være basert på skriveforståelsen, forventningsnormene og skriveoppgavene som opplæringen er en del av (Berge, 2023, s. 30). Begrepene formativ og summativ vurdering kommer opprinnelig fra den britiske professoren Michael Scriven. Han brukte begrepene i forbindelse med evaluering av læreplaner på 1960-tallet. Scriven (1966) understreker at evaluering er en logisk aktivitet og handler om å innhente resultater som kan måles og sammenlignes (Scriven, 1966, s. 3). Når det gjelder formativ vurdering, er Scriven tydelig på at dette har til hensikt å forbedre noe gjennom å gjøre endringer. I forlengelse med dette, hevder Scriven at den formative vurderingen kan bidra til at resultatene i den summative vurderingen blir bedre (Scriven, 1966, s. 6-8). Videre forklarer Scriven at den formative vurderingen skjer underveis i en prosess (Scriven, 1991, s. 168), mens den summative vurderingen måler resultatet til slutt (Scriven, 1991, s. 340).

Begrepene formativ og summativ vurdering står sentralt i vurdering for læring-tanken, og man kan kjenne igjen essensen i det Opplæringsloven kaller underveis- og sluttvurdering. Hensikten med prøver og tekster i norsk skolehverdag er som Evensen (2009) trekker frem, den formative vurderingen. Altså vurdering som skal gi støtte i læringsprosessen til eleven (Evensen, 2009, s. 17). Denne måten å gi kontinuerlig respons på er også sentral i prosessorientert skriveopplæring. Engh et.al. (2007) presiserer at en summativ vurdering kan gjøres både for å vurdere hvor langt man er kommet i forhold til kompetansemålene i læreplanen, eller som en oppsummerende vurdering i et tema i et fag (Engh et.al., 2007, s. 29). Lauvås (2018) peker på at summativ vurdering i form av karakter, kan ha en viss formativ verdi i arbeidet videre, men at kommentarer kan gi ytterligere verdifull informasjon (Lauvås, 2018, s. 27).

### 3.3.2 Respons i skriveopplæringen

Å gi respons og tilbakemeldinger er en del av det pedagogiske arbeidet til norsklærere. Igland (2009) definerer pedagogisk respons som tilbakemeldinger på elevtekster (Igland, 2009, s. 24). Denne responsen er læringsrettet og gjøres i prosessen, men kan også gis på en ferdig tekst. Evensen (2009) fastslår at læringsfremmede respons og vurdering er utfordrende og komplekst. Årsaken er at det er mange forhold som virker inn og at forholdene påvirker hverandre (Evensen, 2009, s. 15).

Kjennetegn på måloppnåelse og kriterier gjør at elevene er kjente med hva som skal vektlegges og vurderes når de skriver. Det fører også til at det er lettere for læreren å gi faglige beskrivelser, altså respons, av teksten til eleven, noe Gaarde (2011) legger vekt på er viktig. Gaarde påpeker videre at faste skjemaer i vurderingen gir forutsigbarhet for elevene (Gaarde, 2011, s. 96). Dette støtter bruken av vurderingsskjemaer som en del av den formative vurderingen og utviklingen av elevenes skrivekompetanse i opplæringen. Når skjemaene i tillegg blir brukt i skriveprosessen, kan de være et redskap inn i elevenes forståelse av egen kompetanse og dermed kan de bruke kjennetegnene for å forbedre egen skriveferdighet (Gaarde, 2011, s. 96-97). Dette aspektet fremhever også Dysthe og Kverndokken (2023). De presiserer at eleven kan gi seg selv respons ved å lese egen tekst kritisk, sjekke kriteriene og dermed revidere ut ifra det (Dysthe og Kverndokken, 2023, s. 72). Elevene må ta tak i skjemaet som respons og bruke det gjennom revisjon og ved nye

skriveoppgaver. De må bruke det når de reflekterer over egen kompetanse og egen læring. Det er først da det blir formativ vurdering (Solheim, 2020, s. 133).

Et annet aspekt å ta hensyn til når det er snakk om vurdering for læring, er når i prosessen responsen eller vurderingen kommer. Prossessorientert skriveteori fordrer at det gis respons underveis i prosessen. Kvithyld og Aasen (2011) har, basert på ulike studier, formulert fem teser som skal fremme lærerik respons på elevtekster. En av tesene handler om å gi respons underveis i skriveprosessen (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 11). Fordi skriving er en så kompleks ferdighet, kan det oppleves som vanskelig å overføre tilbakemeldingen på en ferdig tekst inn i nye skrivesituasjoner. I tillegg mister responsen en del av den læringsfremmende effekten dersom den gis når eleven har levert inn et endelig produkt. Eleven føler seg ofte ferdig med teksten når den er levert inn, og dermed får man en «rette-praksis» og en form for sluttvurdering (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 11).

Berge (2023) poengterer at det er viktig å ikke vurdere eller gi respons på alt på en gang, men heller trene på noen områder av gangen (Berge, 2023, s. 38). Dette kan sammenlignes med det Engh et.al. (2007) skriver når det trekkes frem at den formative vurderingen skal hjelpe eleven videre i prosessen. Eleven skal vite hva som bør gjøres videre for å få et bedre resultat, og på den måten oppnå større grad av måloppnåelse (Engh et.al., 2007, s. 28). Den formative vurderingen skal peke fremover, mens den summative vurderingen peker bakover og fungerer som en form for sluttvurdering. En av Kvithyld og Aasens fem teser for funksjonell respons på tekster, omtaler selektiv respons (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 12). De fremhever at dersom en elev får for mange punkter å forbedre, klarer de ikke å nyttiggjøre seg av responsen. Responsfokuset til læreren bør ligge på nivå med hensikten til skriveoppgaven. Det er forskjell på respons som gis på en oppgave der elevene skal trene på tegnsetting, enn en oppgave der målet er å variere argumentasjonen sin. På denne måten kan også læreren tilpasse responsen til hver enkelt elev (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 12).

### 3.3.3 Utfordringer rundt respons og vurdering

Til tross for at det er tydelig nedfelt i skolens offentlige dokumenter, problematiserer Haanæs (2009) at det kan være en utfordring å få til en vurdering der læringen ivaretas. En annen

utfordring hun peker på er det å gi en konstruktiv, faglig og realistisk uformell vurdering (Haanæs, 2009, s. 368). Hun skriver videre om den allerede nevnte eksamensveiledningen når det gjelder vurdering til skriftlig eksamen og at elevene skal ha erfaring i kriteriebasert vurdering av tekst. I tillegg får Haanæs frem at graden av måloppnåelse avgjør karakteren, og at kjennetegnene skal beskrive kompetanse, ikke mangler (Haanæs, 2009, s. 369). Vurderingsskjemaene i seg selv kan også være en kilde til utfordringer i vurderingen. James Popham (1997) nevner blant annet at rubrikkene som beskriver kjennetegnene enten kan bli for generelle, eller at de blir detaljerte. Dersom det blir for mange detaljer, blir det ikke brukt, men dersom det blir for generelt, fanger det ikke opp essensen og det blir for vage beskrivelser av kvaliteten (Popham, 1997, s. 73-75).

Evaluering av elevtekster kan gis som muntlig eller skriftlig respons. Forutsetning for videre læring og utvikling, er at eleven tar med seg responsen inn i neste skriverunde (Dysthe, 1993, s. 152-156). Dysthe trekker frem at det bør være en sluttkommentar på det ferdige utkastet, selv om det har vært responsgivning underveis i skriveprosessen (Dysthe, 1993, s. 215). Hun belyser at ofte gis disse kommentarene som en del av karakteren på ungdomstrinn og i videregående opplæring. Det aller viktigste er å være bevisst på formålet med kommentarene og gi en begrunnelse for karakteren eleven får på teksten sin. Et annet aspekt Dysthe (1993) tar opp, er hvordan vurderingsformene påvirker undervisningen (Dysthe, 1993, s. 216). Det kan ses i sammenheng med nyere forskning gjort av Gourvennec et.al. (2023), der det kom frem at skriveopplæringen blir påvirket av skriftlig eksamen (Gourvennec et.al., 2023, s. 23). Studien viste at norsklærere jobber med tidligere eksamensoppgaver, ikke bare med tanke på oppgaveformulering, men også med tanke på vurderingskrav. Slik kan man anta at flere lærere bruker lignende vurderingskriterier underveis i skriveopplæringen, slik at elevene blir tryggere på hva som forventes på ulike nivåer av måloppnåelse. Å utforme vurderingsskjemaer fungerer som en konkretisering av kjennetegn på måloppnåelse, så det kan være en av årsakene til at det utarbeides flere og flere skjemaer i forbindelse med små og store skriveoppgaver i norsk skole (Gourvennec et.al., 2023, s. 22-27).

Forholdet mellom veiledning og vurdering bør også problematiseres. Dysthe (1993) trekker frem at vurderingen ofte blir en form for begrunnelse, da all veiledning ofte skjer i selve skriveprosessen. I tillegg kan vurderingen fungere kun som en informasjonsfunksjon for

foresatte og elevene selv (Dysthe, 1993, s. 217). Det blir derfor viktig å knytte vurderingen til en formativ vurdering, en respons som eleven kan ta med seg videre i skriveopplæringen. Likeledes som Dysthe (1993) hevder, må man være opptatt av hvordan vurdering og evaluering kan være en kilde til motivasjon, lærelyst og videre arbeid (Dysthe, 1993, s. 216).

### 3.4 Metaspråk og metakognisjon

En del av skriveopplæringen handler om å gi elevene et metaspråk om skrivning. Et metaspråk betyr å ha et språk om språket vi bruker (Matre, 2009c, s. 47). Iversen og Otnes (2021) påpeker at et slik språk vil gi lærere og elever redskaper til å snakke om tekster på ulike måter når elevene skriver (Iversen og Otnes, 2021, s. 25). For at elevene skal forstå hva som forventes av dem, trenger de å forstå hva de faglige begrepene som omhandler tekst innebærer. Dette må tilpasses alderstrinn, men dersom man relaterer begrepene til konkrete tekster vil elevene være mottakelig for å lære dette. I tillegg viser det seg at et slikt metaspråk er godt egnet når man samtaler om skrivning og vurdering av tekst (Iversen og Otnes, 2021, s. 25). Elevene trenger å bruke et språk til å snakke om tekst, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Dette fagspråket bør skriveundervisningen gi elevene allerede fra den første skriveopplæringen, og utvikles gjennom skoleløpet. Gjennom å utvikle et metaspråk, ser man på språket som språk, og man utvikler en metaspråklig bevissthet (Lorentzen, 2009, s. 110).

Videre krever skriveopplæringen i norsk skole at elevene er bevisste på egen kompetanse og egen utvikling. Denne refleksjonen over egen læring, kalles i kognitiv læringspsykologi for metakognisjon (Mossige et.al., 2007, s. 47). Man kan også forklare begrepet med at metakognisjon handler om bevissthet rundt og kunnskap om alle de ulike kognitive aktivitetene en person utfører, men også kontrollen man har over denne aktiviteten (Mossige et.al., 2007, s. 47). Jean Piaget, en representant for den konstruktivistiske læringsteorien, mente at for å utvikle intelligens, må man gjøre seg erfaringer (Piaget, 1969, s. 42). I undervisningen må derfor læreren gi elevene verktøy slik at de kan føre en indre dialog med seg selv om lærestoffet. Dette vil igjen føre til det Piaget kaller assimilasjon. Man gjenoppdager noe en kan fra før (Piaget, 1969, s. 44). Piaget (1952) mente at assimilasjon er avhengig at det han omtaler som akkomodasjon (Piaget, 1952, s. 419). Piaget forklarer videre at akkomodasjon handler om å endre tankene sine, det Piaget kaller skjemaer, til nye omgivelser eller erfaringer. Denne indre dialogen kan minne om Vygotskys ideer om

mediering. Elevene er ifølge både Piaget og Vygotsky avhengige av å føre en indre dialog i ulike aktiviteter for å oppnå læring og utvikling. Skrivning kan være eksempler på slike aktiviteter, og god metakognisjon kan føre til at man blir flink til å lære (Mossige et.al., 2007, s. 48). Prosessene er avhengig av en drivkraft, motivasjon. På denne måten skjer læringen i individet, uten andre påvirkninger utenfra. Det er kun skjemaene som endrer seg ved læringen.

### 3.5 Læringsteoriene som bakgrunn for bruk av vurderingsskjemaer

Læring og mening skapes i sosiale fellesskap. I skriveopplæringen er dette fellesskapet mellom lærer og elev, men også elevene imellom. Selve responsgivingen er også en del av opplæringen, og dermed det sosiale læringsfellesskapet. Vurderingsskjemaene denne masteroppgaven er konsentrert rundt, legger til grunn at læring konstrueres i et fellesskap der nettopp språket er sentralt. Ved å gå igjennom kjennetegnene på måloppnåelse med elevene i for- og etterkant av en oppgave, kan elevens virkelighetsbilde av egen tekstkompetanse omstruktureres og føre til en bredere forståelse av egne ferdigheter. På denne måten kan det skje læring gjennom hvordan elevene møter lærerens verktøy og språk, og responsen på teksten blir dermed et læringsfellesskap.

Sosiokulturell læringsteori legger vekt på at det ikke er et sluttpunkt for utvikling, man kan alltid forbedre noe, lære noe nytt eller legg til noe (Säljö, 2001, s. 72). Ved å gå igjennom vurderingsskjemaene, jobber læreren med leseforståelse. Her er det viktig å prøve å sikre forståelse av kjennetegnene på måloppnåelse, slik at elevene er trygge på hva som forventes og hvordan de skal nå målene. Det er læreren som er produsent og avsender av skjemaene, mens elevene er mottakere. De er ikke aktivt med å forme kriteriene, men skal allikevel forstå hva de innebærer på de ulike nivåene. Her blir metaspråk et viktig aspekt inn i opplæringen. Elevene trenger et språk om språket i vurderingsskjemaene og må forstå hva de ulike fagbegrepene innebærer.

Samtidig er den sosiale læringssituasjonen viktig. Hallidays (1978) teorier som at konteksten er avgjørende for å tolke språk og det meningsinnhold blir vesentlig når læreren underviser og legger frem kriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Slik knyttes også læringsteoriene og

vurderingsskjemaene sammen. Både den felles gjennomgangen som skaper et læringsfellesskap, men også tanken om at det alltid er noe å strekke seg til, selv på høy måloppnåelse. I og med at skriving er en kompleks kompetanse, tar det også lang tid å utvikle den. På den måten bør undervisningen foregå i et spiralprinsipp slik Bruner (1970) er opptatt av.

Det teoretiske bakteppet i denne oppgaven er både sosialsemiotikkens syn på hvordan språk og kontekst henger sammen, og det sosiale læringsfellesskapet og sosiokulturell læringsteori som ble utviklet av Vygotsky. I tillegg bygger oppgaven på en konstruktivistisk tanke om at læring skjer gjennom akkomodasjon hos hver enkelt elev. Eleven må selv konstruere egen forståelse, og må bruke tidligere erfaringer og kunnskaper i ulike oppgaver (Fjørtoft, 2014, s. 37). Gjennom systematisk bruk av vurderingsskjemaer, som ofte kan være generelle slik at de passer til flere ulike skriveoppgaver, kan elevene overføre tidligere respons på tekstene sine til nye skriveoppgaver. Piaget mente at man utvikler seg kognitivt når man endrer måten å se verden på gjennom erfaringer (Säljö, 2001, s. 61). Disse erfaringene er da responsen de får på tekstene sine gjennom skoleåret. Tanken om at de kognitive skjemaene som etableres på et høyt mentalt nivå og kan tas frem og brukes i nye situasjoner, er interessante i undervisningssammenheng (Imsen, 2020, s. 158-159).

Både Bruners tanke om et støttende stillas og Vygotskys tanke om den proksimale utviklingssonen er sentrale i tanken om at vurderingsskjemaene vil støtte og hjelpe elevene i skriveutviklingen deres. I den sosiokulturelle læringsteorien forstås læring og utvikling ved at vi stadig får nye redskaper som hjelper oss med å løse utfordringer (Säljö, 2001, s. 74). Begrepet redskap eller verktøy har en spesiell og teknisk betydning i det sosiokulturelle perspektivet. Det handler om de ressursene man har tilgang til, og som vi bruker for å forstå verden rundt oss og hvordan vi handler i den (Säljö, 2001, s. 21). Disse ressursene kan tenkes å være et vurderingsskjema der læreren har laget tydelige kjennetegn på tekstkvalitet på ulike nivåer. Dersom man kobler sammen tanken om den proksimale utviklingssonen og vurderingsskjemaene gjennom tanken om at man skaper læring ved å bruke skjemaene, må elevene forstå hva kriteriene og kjennetegnene betyr. Et slikt språklig fellesskap kan gi elevene redskaper til å oppnå læring. Ved å hele tiden la lærestoffet bygge på hverandre, oppnår man

spiralprinsippet Bruner poengterer er avgjørende for læring og utvikling, samtidig som læreren har bygd et stillas for forventninger til oppgaven.

Aktivitet er et sentralt begrep i sosiokulturell teori. Aktiviteten kan foregå som handling og refleksjon. Gjennom aktiviteten skapes det nye kontekster, som igjen skaper nye tenkemåter (Matre, 2009b, s. 42). Vygotsky mente at elevene må være aktive i læringen og kontrollere den selv (Haanæs, 2001, s. 272). Læreren skal legge til rette, mens eleven må jobbe målrettet mot de utfordringene som læreren gir (Haanæs, 2001, s. 272). Dersom vi setter dette i sammenheng med vurderingsskjemaene, er kriteriene og kjennetegnene på måloppnåelse de målrettede utfordringene læreren gir eleven, mens eleven selv må jobbe mot de ulike kjennetegnene ut ifra sitt faglige nivå. Det å forstå skjemaene er en del av jobben til elevene, ikke bare å skrive tekst. Derfor kreves det også en del aktivitet i den fasen der kriteriene og kjennetegnene gjennomgås, og elevene må forstå hva som skal til for å innfri forventningene. Slik er språket vesentlig for å skape mening i opplæringen, jamfør Halliday og hans tanker om hvor viktig samspillet mellom språk og individ er i skolesammenheng. Elevene må aktivt benytte seg av kjennetegnene, vise forståelse for dem, for at det skal skje læring i forkant av skrivingen, underveis i skrivingen og i etterkant av skrivingen. I tillegg må elevene bruke dem på en relevant måte. Først da vil de oppnå læring slik læringsteoriene fremstiller det.

Slik jeg tolker og bruker Vygotskys teorier om språk og nærmeste utviklingszone, vil et felles språk gjennom opplæringen ved bruk av kriterier og kjennetegn i form av vurderingsskjemaer, gi elevene verktøy til å reflektere over egen skrivekompetanse og hva som skal til for å utvikle seg. Man må åpne opp for tanken om at Vygotsky nok ikke så for seg at skriftlig tilbakemelding skulle være den beste løsningen for læring når han er opptatt av språket. Hans utgangspunkt var det muntlige språket, og han poengterte at det skriftlige språket krever mer intellektuell handling (Vygotsky, 1982, s. 274-278). Allikevel kan vurderingsskjemaene ses på som en praktisk løsning på et konkret problem i skolehverdagen når det gjelder å gi respons, nemlig tid. Å bruke vurderingsskjemaer for å støtte elevene i skriveutviklingen sin, kan oppleves om et praktisk og nyttig verktøy i denne delen av opplæringen.



Lærerens intensjon med å bruke vurderingsskjemaene, er å hjelpe eleven i sin utviklingszone ved å markere der eleven er i skjemaet når det gis respons. Likeledes er et vurderingsskjema med ulike kjennetegn på måloppnåelse ønskelig å være i tråd med Vygotskys tanker om at alle elever kan få til mer, så lenge man får støtte på sitt nivå (Vygotsky, 1978, s. 86). Bruners tanker om stillasbygging (Hermansen, 2006, s. 87), kan sammenlignes med utviklingssonen til Vygotsky, og dermed ses i sammenheng med bruk av vurderingsskjemaer. Skjemaene vil forhåpentligvis gi føringer for hva som kreves på neste nivå, og på den måten kan eleven støtte seg til det den kompetente andre har satt som krav for neste nivå. Eleven får til kjennetegnene på «sitt nivå» uten hjelp, men får hjelp av kjennetegnene på neste nivå for å utvikle seg.

Tanken om at elevene trenger en mer kompetent annen, kan kobles sammen med hvordan intensjonen til vurderingsskjemaene er lagt opp. Skjemaene skal forhåpentligvis hjelpe elevene i den proksimale utviklingssonen, ved at de hele tiden får hjelp til å ta et skritt videre i egen skriveutvikling. Ved å bruke vurderingsskjemaer i undervisningen, gir ikke læreren elevene bare et innblikk i hva det legges vekt på i skriveopplæringen, men det gir også mulighet til å sette ord på egne ferdigheter og utviklingsområder. Slik kan man trene på å utvikle et metaspråk og dermed øke læringen enda mer.

### 3.6 Tidligere forskning på feedback og respons

Det finnes noe ulik type forskning på feltet. Noen forskere har studert feedback generelt, andre har sett på respons på tekstskriving spesielt. Dette kapittelet er derfor delt inn i to delkapitler. I det første delkapittelet blir forskning på feedback generelt i skolen presentert, mens det andre delkapittelet redegjør for responsforskning på skriving spesielt.

#### 3.6.1 Forskning på feedback

Black og Wiliam har forsket mye på feedback og forskningen har fått innflytelse på hvordan det jobbes med vurdering i norsk skole (Udir, 2019). Gjennom forskningen sin argumenterer Black og Wiliam for, i likhet med tidligere nevnte Scriven, at formativ vurdering fremmer læring (Black og Wiliam, 1998, s. 7). I tillegg presiserer de at det gjennom feedback er viktig å få på plass gapet mellom målet og prestasjonen i oppgaven, og samtidig vite hva man må

gjøre for å tette dette gapet (Black og Wiliam, 1998, s. 20). Videre viser forskningen deres at tilbakemeldinger er effektive når de stimulerer til korrigerende av feil som er relevante for oppgaven og læringen som oppgaven skal fremme. For å oppnå en dypere læring må tilbakemeldingen gi forslag til forbedringer (Black og Wiliam, 1998, s. 36). Det gir også større læringsutbytte dersom man gir feedback som går direkte på oppgaven, og ikke på generelt grunnlag (Black og Wiliam, 1998, s. 51).

Dette kan sammenlignes med det Sadler (2010) forklarer i sin forskning på feedback i høyere utdanning. Han har funnet ut at feedback skal hjelpe eleven med å forstå målet tydeligere, forstå hvor hen er i forhold til målet og ikke minst hva som skal til for å komme nærmere målet (Sadler, 2010, s. 356). Til tross for at Sadler (2010) har konsentrert seg om høyere utdanning, er det mange likhetstrekk med feedback som gis i grunnskolen. I likhet med Black og Wiliam (1998), får Sadler (2010) frem at feedback må være konstruktiv og støttende, men Sadler understreker at det noen ganger kan være vanskelig for en lærer å vite hvor man skal begynne med veiledningen. Det gjelder særlig dersom det er et stort språk mellom målet og det eleven har prestert (Sadler, 2010, s. 538). Det at eleven ikke forstår kriteriene, kan være en annen utfordring i feedbackarbeidet ifølge Sadlers forskning (Sadler, 2010, s. 540).

Det er som oftest et gap mellom lærerens tilbakemelding og elevens evne til å verdsette og bruke den til å lære. Sadler (2010) hevder at eleven først har lært av tilbakemeldingen når hen klarer å produsere noe hen ikke har klart før, og da særlig på egenhånd. Andre bevis på læring ifølge forskningsfunnene, er når eleven er i stand til å overvåke kvaliteten på eget arbeid, også underveis i arbeidsprosessen (Sadler, 2010, s. 541-542). Dette kjenner vi igjen fra Vygotskys proksimale utviklingssone og vurdering for læring, der kriterier og kjennetegn på måloppnåelse er viktig å gjennomgå i forkant av en oppgave, nettopp fordi eleven skal vite hva som forventes. Et annet aspekt å merke seg som Black og Wiliam problematiserer, er at elevene ikke alltid oppfatter den formative tilbakemeldingen som veiledende (Black og Wiliam, 1998, s. 22).

John Hattie (2013) sin forskning viser at tilbakemeldinger må til for å lykkes med læring, og henviser til Sadler (2010) og hans oppfatning om at tilbakemeldingene må redusere avstanden

mellom elevens nåværende prestasjoner og mestringskriteriene (Hattie, 2013, s. 168). For å få effektive resultater av tilbakemeldingene, må det være tydelig for elevene hvor de er og hva som skal til for å utvikle seg. Dette kan føre til at elevene jobber mot å forbedre oppgaven. For å effektivisere tilbakemeldingene, mener Hattie at man må stille tre spørsmål; 1. Hvor skal jeg? 2. Hvordan kommer jeg dit? 3. Hvor går jeg videre? (Hattie, 2013, s. 170-172). Dette sammenfaller med det vi vet om vurdering for læring og kriteriebaserte tilbakemeldinger. Spørsmålene adresseres til ulike faser eller dimensjoner av feedbacken, og Hattie og Timperley (2007) fremhever at for en ideell læringsutvikling bør både lærer og elev søke svar på spørsmålene (Hattie og Timperley, 2007, s. 88). Hattie og Timperley (2007) peker på at responsen kan bli forkastet, modifisert eller akseptert, og dermed er det vesentlig å adressere den til rett tid, men også tilpasse den så den er så effektiv som mulig (Hattie og Timperley, 2007, s. 82-83). Blant annet nevner de at respons på oppgaven er særlig effektivt, og at effektiviteten av responsen øker når den gir informasjon om hva som er riktig eller bra, fremfor feil og mangler (Hattie og Timperley, 2007, s. 84-85).

### 3.6.2 Forskning på respons på skriving

Richard Straub (1997) har forsket på respons knyttet til skriving mer spesifikt. Han har undersøkt studenters reaksjoner på lærerens skriftlige kommentarer på tekster de har skrevet. Her kommer det frem at noen av kommentarene var mer nyttige enn andre. Kommentarer som var detaljerte og som forklarte hvorfor noe var bra eller måtte endres på, var foretrukne (Straub, 1997, s. 91). Studien viste at det var noe splittede meninger om kommentarene burde være på globalt eller lokalt tekstnivå (Straub, 1997, s. 93). Det viktigste for informantene var at de fikk kommentarer som foreslo konkrete endringer og kommentarer som forklarte hvorfor skrivingen var bra eller dårlig (Straub, 1997, s. 94). Videre viste funnene i Straubs forskning at flere studenter syntes det var greit å få kommentarer på setningsstruktur, men at en del syntes å ikke foretrekke kommentarer som gikk på ordvalg (Straub, 1997, s. 101). Straub konkluderer med at det er store variasjoner i studentgruppa, og at det viktigste er å gi tilbakemeldinger som gjør at studentene får informasjon om skrivekompetansen deres. Han avslutter med at det bør forskes mer på hvordan respons oppleves og hvilke typer kommentarer som kan lede studenter å bli bedre skrivere (Straub, 1997, s. 112-113).

I norsk sammenheng er det gjort ulike studier på respons på skriving i grunnskolen og videregående opplæring. Agnete Bueie står sentralt i denne forskningen og har forsøkt å få elevenes perspektiv inn i responsforskningen. Bueie (2016) har tatt utgangspunkt i Richard Straubs forskning (1997) på amerikanske studenter og har brukt mange av hans metoder for å undersøke norske grunnskoleelevers syn på lærerrespons (Bueie, 2016). Bueie ser på hvilke kommentarer fra læreren som elevene opplever som nyttige i egen skriveutvikling. Det kommer fram at kommentarer som går på det globale tekstnivået, som innhold og sjanger, er nyttige, noe som skiller seg litt ut fra Straub (1997) sine resultater der studentene var mer splittet. I tillegg viser studien til Bueie (2016) at elevene foretrekker ros, og kommentarer som tar kontroll over skrivingen og gir konkrete forslag til forbedringer (Bueie, 2016, s. 14).

I en annen studie gjennomført av Bueie (2015), kommer det frem at elever har ulike preferanser for hva slags tilbakemeldinger de foretrekker og lærer noe av (Bueie, 2015, s. 14). Noen ønsker seg muntlige tilbakemeldinger som kan være med å utdype og forklare, mens andre ønsker forslag til forbedringer og at lærer eksplisitt forteller hva som er feil. Denne studien viser også at det er ønskelig med tilbakemeldinger på både globalt og lokalt nivå, men at lokalt nivå er å foretrekke (Bueie, 2015, s. 14). På dette punktet spriker resultatene i de to studiene Bueie har gjennomført (2015; 2016). Det kan virke som om det er varierende om elevene foretrekker respons på lokalt eller globalt tekstnivå. Et annet viktig funn som studien fra 2015 presenterer, er elevenes forståelse av vurderingskriterier. Ifølge Bueie forteller elevene at de vet hva som blir vurdert, men flere av dem har vansker med å tydeliggjøre og komme med eksempler på hvordan kriteriene forstås (Bueie, 2015, s. 15).

Bueie (2023) legger vekt på at tilbakemeldinger skal føre elevene videre i skriveutviklingen sin (Bueie, 2023, s. 195). Det er både kortsiktige og langsiktige formål med tilbakemeldingene. Den kortsiktige tilbakemeldingen handler om utviklingen av den aktuelle teksten eleven jobber med, mens den langsiktige skal gjøre eleven til en mer selvstendig skriver og utvikle skrivekompetansen (Bueie, 2023, s. 195). I denne masteroppgaven er det dette langsiktige formålet som er utgangspunktet. Elevene trenger forståelse av, og evne til å bruke, tilbakemeldingene og informasjonen disse gir for å kunne ha læringsutbytte av lærerens kommentarer. Denne forståelsen er betegnet som feedback literacy (Bueie, 2023, s. 196). Bueie skriver videre at den norske skolens satsing på læringsfremmende vurdering

henger sammen med vurdering for læring, og at det er nedfelt i Opplæringsloven at elever har rett på tilbakemeldinger som fremmer læringen deres (Bueie, 2023, s. 196).

I likhet med Sadler (2010) og Black & Wiliam (1998), viser Bueie (2023) at dersom responsen skal være læringsstøttende, må den brukes. Ikke bare av elevene selv, men også av læreren som kan bruke vurderingene inn i den videre opplæringen (Bueie, 2023, s. 197-198). Bueie presiserer at selv om det er utviklet retningslinjer for vurdering, og at det gjennom forskning er gitt mye innsikt i hva som kjennetegner god og læringsfremmende vurdering, må elevene selv ta i bruk vurderingen som blir gitt. Elevene må være aktive, skape mening med vurderingen og bruke dem til å utvikle seg (Bueie, 2023, s. 199).

Videre får Bueie fram at elevene er nødt til å forholde seg kritiske og aktive til tilbakemeldingene (Bueie, 2023, s. 205). Hun påpeker at dersom tilbakemeldingene blir gitt muntlig, åpner det opp for dialog (Bueie, 2023, s. 206). Da kan elevene være aktive og deltakende i samtalen. En slik aktiv deltakelse er utfordrende å få til ved skriftlige tilbakemeldinger. Bueie mener derfor at det bør legges til rette for mulighet for dialog, nettopp for å skape mer læringsfremmende vurdering, selv om studien hennes viser at det kun var en elev som tok en deltakende rolle (Bueie, 2023, s. 206). Også Kvithyld og Aasen (2011) trekker frem dialogen som en del av funksjonell respons (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 12-13). Gjennom deres sammenfatning av ulik responsforskning, står tesen om at respons må være en dialog mellom skriver og respons giver, frem som et viktig aspekt for at tilbakemeldingene skal være nyttige.

Bueie (2023) har med bakgrunn i hvordan Carless & Boud (2018) definerer feedback literacy, undersøkt hvordan ungdomsskoleelever bruker vurdering fra lærer inn i skriveutviklingen sin. Her kommer det frem at elevene stort sett verdsetter vurderingen, at de forstår hva tilbakemeldingene betyr og at det er ulike preferanser for hvilken type tilbakemeldinger de foretrekker (Bueie, 2023, s. 204-207). Dette var også hovedfunnene til Straub (1997). I tillegg viser studien til Bueie (2023) at elevene ikke bestandig klarer å vurdere kvaliteten på eget arbeid, men at de ønsker seg vurderinger som gjør at de blir bedre skrivere (Bueie, 2023, s. 207-210). Et annet funn ved undersøkelsen, er at elevene, til tross for at de uttrykker at de

forstår, ikke har gode strategier for å faktisk bruke tilbakemeldingene (Bueie, 2023, s. 210). Bueie løfter frem at vi kun kan snakke om formative tilbakemeldinger når elevene faktisk bruker dem, selv om studien hennes viser at noen elever bruker tilbakemeldinger inn i nye skrivesituasjoner. For å få til dette, hevder Bueie at det må legges til rette for at elevene utvikler rutiner for å ta med seg tidligere tilbakemeldinger inn i nye skrivesituasjoner (Bueie, 2023, s. 213).

Harald Eriksen (2017) har i sin forskning gjort lignende funn som Bueie. Han undersøkte oppfatningen elever i videregående skole har av lærerens tilbakemeldinger i skriftlig norsk. En av hypotesene var at elevene opplever kriterier og arbeid med dem som nyttig. Denne hypotesen ble støttet av funnene, men Eriksen presiserer at det var store variasjoner i elevsvarene. Eriksen diskuterer også sammenhengen mellom læringsutbytte og opplevd nytteverdi. Til tross for at elevene opplever kriteriene som nyttige, er det ikke sikkert de lærer mer (Eriksen, 2017, s. 13). Et annet aspekt Eriksen trekker fram gjennom funnene i studien, er omfanget av vurderingskriteriene. Det kan bli vanskelig for elevene å anvende dem når det blir for mange, og det blir ofte mange spesifikke krav når man skal vurdere en tekst. Igjen kan en av de fem tesene til Kvithyld og Aasen trekkes frem for å understøtte dette. Den femte tesen deres hevder at funksjonell lærerrespons må være forståelig og læringsfremmende (Kvithyld og Aasen, 2011, s. 14). Gjennom forskning gjort på feedback og respons ser vi at det spriker litt på hva ulike elever foretrekker, noe som er naturlig når vi snakker om mennesker og deres livsverden. Allikevel er det flere fellesnevnerer som går igjen, og som bør tas hensyn til når man driver skriveopplæring.

Oppsummert kan man si at skriveopplæringen i norsk skole er forankret i sosialkonstruktivistisk syn på læring. Læreplanen er tuftet på at læring skjer i et sosialt fellesskap, og at skriving skal foregå i prosess. Gjennom opplæringen går skrivingen fra lek til mer metaspråklig (Solheim, 2011, s. 45). I og med at det tar tid å bli gode skrivere, kreves det mye trening og veiledning i skriveprosessene. Det er viktig at skriveren er motivert for skrivingen, og at skriveoppdraget oppleves som relevant (Solheim, 2011, s. 43). I undervisningen er det utstrakt bruk av vurderingsskjemaer som viser kriterier og kjennetegn på tekstkvalitet. Dette er en vurderingsform som er i tråd med vurdering for læring-satsingen og satsningen Utdanningsdirektoratet har gjennomført for å utvikle en bedre

vurderingspraksis i skolen. Denne formen for vurdering er en form for formativ vurdering som skal fremme elevenes motivasjon og videre læring. I tillegg brukes det mye fordi en del av skriveundervisningen er preget av dagens eksamensform. Det er også bred enighet i hva som kjennetegner god feedback og respons på skriving. Videre i oppgaven blir de teoretiske aspektene trukket inn i analysene av datamaterialet og i drøftingen av funnene.

## Kapittel 4: Metode

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan elevene opplever vurderingsskjemaer som respons i norskfaget. Dette danner grunnlaget for en kvalitativ tilnærming. I dette kapitlet gjør jeg først rede for hermeneutikk og fenomenologi, da jeg har en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming til materialet. Deretter beskriver jeg forskningsdesignet før jeg legger frem et piloteringsprosjekt, som ble gjennomført før jeg startet på innsamlingen av data som brukes i selve masterprosjektet. Videre presenterer jeg forskningsetikk, validitet, reliabilitet og overførbarhet, før jeg til slutt skisserer innsamlingsmetode, analysemodell og kategorisering.

### 4.1 Hermeneutikk og fenomenologi

Den metodiske tilnærmingen i masteroppgaven bygger på hermeneutikken. Hermeneutikk betyr å fortolke (Lægreid og Skorgen, 2006, s. 9). Dalland (2020) bruker begrepet *fortolkningslære* for å forklare hva det betyr (Dalland, 2020, s. 48). Videre skriver han at kunnskapstradisjonen historisk har blitt brukt for å fortolke tekster, men har i senere tid blitt knyttet til det å skille mellom vitenskap som *forklarer* og vitenskap som *forstår* (Dalland, 2020, s. 48). Gadamer er den teoretikeren som har hatt størst betydning for utviklingen av den hermeneutiske metoden (Befring, 2015, s. 21; Gilje, 2019, s. 150). Han var opptatt av å beskrive hva som skjer når vi forstår noe. Forståelsen vår er preget av en forforståelse. Denne forforståelsen består av fordommer, bakgrunnskunnskap og forventninger som vi tar med oss inn i tolkningsarbeidet. Dette gjør at forskeren, altså den som fortolker, veksler mellom ulike deler og helheten. Det kaller Gadamer den hermeneutiske sirkel (Gilje, 2019, s. 155). Gjennom denne prosessen skaper forskeren forståelse og mening omkring det som studeres (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 130).

Hermeneutikk er med andre ord en metodelære som handler om å fortolke meningsfulle fenomener. Gilje og Grimen (1993, s. 142) skriver at samfunnet består av fenomener. Disse fenomenene er meningsfulle, men for å forstå dem må de fortolkes. Videre støtter Gilje og Grimen seg til Giddens når de fremhever at man som forsker noen ganger må forholde seg til en dobbel hermeneutikk. Man må forholde seg til en livsverden som aktørene selv har fortolket, og man skal selv fortolke det i et vitenskapsperspektiv (Gilje og Grimen, 1993, s. 145-146). Gjennom analysene og tolkningene i denne oppgaven har jeg vært nødt til å



fortolke hvordan informantene fortolker vurderingsskjemaer. Jeg har hele tiden måtte pendle mellom empirien, teoretiske perspektiver og min egen forforståelse mens jeg har forsøkt å forstå og skape mening. På denne måten bygger fortolkningene mine på Gadammers teorier om hvordan man veksler mellom forforståelse og innhenting av nye perspektiver.

Fenomenologi brukes ofte i sammenheng med hermeneutikk, og betyr læren om fenomenene (Dalland, 2020, s. 48). Fenomenologi handler om å sette søkelys på menneskers livssituasjon og deres oppfatninger av opplevelser og erfaringer (Befring, 2015, s. 109). Husserl hadde en deskriptiv tilnærming til fenomenologien. Det sentrale var å skildre hvordan vi opplever fenomenene vi omgir oss med, og på denne måten kunne man avdekke menneskets indre verden med intensjoner og subjektive opplevelser (Befring, 2015, s. 110).

Skilbrei (2019) skriver at fenomenologi også kan kalles hermeneutisk fenomenologi, og at tradisjonen handler om at forskeren får tilgang til informasjon om hvordan ulike individer oppfatter et fenomen (Skilbrei, 2019, s. 42). Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at når man kombinerer fenomenologi og kvalitativ forskning som denne oppgaven bygger på, handler det om å «[...] forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene [...]» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Det er altså den subjektive opplevelsen som er utgangspunktet. Man forsøker å forstå fenomenet i slik deltakerne i studien opplever det (Thagaard, 2018, s. 36).

Denne masteroppgaven kan derfor kalles en fenomenologisk studie. Slike studier kjennetegnes av at de beskriver menneskers meninger knyttet til livserfaringer (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 75). Studiens intensjon handler om å forstå erfaringene utvalget elever gjør seg omkring fenomenet vurderingsskjemaer. Målet er å forstå essensen når det gjelder fenomenet. Postholm og Jacobsen (2018) skriver videre at det er et krav at deltakerne har erfaringer omkring fenomenet som studeres og at fenomenologien er opptatt av å få svar på «hvordan-spørsmål» (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 118). For å få tak i elevenes opplevelse av vurderingsskjemaene må jeg snakke med dem, og jeg har derfor valgt intervju som innsamlingsmetode.

## 4.2 Forskningsdesign

Masteroppgaven har som formål å svare på følgende problemstilling; *«hvordan opplever et utvalg elever på 10.trinn vurderingsskjemaer som respons i skriveopplæringen i norskfaget?»*.

For å finne svar på denne har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder har tradisjonelt vært forbundet med forskning som knytter sammen forsker og de som studeres. Ofte knyttes de sammen gjennom intervju. Kort sagt handler kvalitativ forskning om å innhente informasjon om virkeligheten gjennom ord. Metoden åpner opp for å fordype seg i ulike fenomener man ønsker å studere. Fordi forståelsen av de sosiale fenomenene er målsettingen, er fortolkning av særlig betydning (Thagaard, 2013, s. 11). En kvalitativ tilnærming gir mulighet for å beskrive virkeligheten eller sosiale fenomener gjennom tekst (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 89). Intensjonen med å bruke kvalitativ metode er å forstå og beskrive menneskers meninger og tanker (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 95). Det er en dypere innsikt ved informantenes livsverden jeg er ute etter, da det er elevenes meninger, forståelse og tanker omkring vurderingsskjemaer som er viktige.

For å få tak i deltakernes forståelse har jeg valgt intervju som metode. Gjennom et kvalitativt forskningsintervju kan forskeren søke og forstå verden fra deltakernes perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20), da det er deres erfaringer som settes i sentrum (Neteland, 2020, s. 52). I tillegg er intervju en god metode når forskeren er ute etter nye innfallsvinkler (Sollid, 2013, s. 126). Intervju vil også være hensiktsmessig når man er ute etter å utforske nyanser i erfaringene til informantene (Tjora, 2017, s. 114). Kvale og Brinkmann (2015) presiserer også at det konstrueres kunnskap i intervjusamtalen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22), noe som er et mål i seg selv i forskningsøyemed. I og med at et kvalitativt intervju får frem menneskelig erfaring (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 135), er det valgt som datainnsamlingsmetode.

For å gjennomføre intervjuene valgte jeg semistrukturerte gruppeintervjuer. Et slikt intervju kjennetegnes av en interaksjon mellom forskeren og deltakerne. Spørsmålene er formulert på forhånd, men i intervjusituasjonen kan man variere rekkefølgen og stille oppfølgingsspørsmål dersom det dukker opp innfallsvinkler man ikke hadde tenkt på på forhånd (Gleiss og Sæther, 2021, s. 80). Årsaken til at jeg valgte et semistrukturert intervju var for å sikre at alle respondentene fikk de samme spørsmålene (Svenkerud, 2021, s. 97), og fordi det kunne dukke opp interessante uttalelser fra de ulike elevgruppene som var verdt å ta tak i. I de tilfellene er

det fint å kunne gå utenfor intervjuguiden, noe et strukturert intervju ikke gir muligheten til. En intervjuguide som er en måte å strukturere intervjuet på, ofte med utgangspunkt i forskningsspørsmålene (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 38). Slik sikret jeg at fikk samlet inn data som kunne hjelpe meg med å svare på problemstillingen, og at alle deltakerne fikk de samme spørsmålene. Sollid (2013) hevder at å stille samme spørsmål til alle informantene kan være fint, da man kan avdekke likheter og forskjeller mellom deltakernes erfaringer og refleksjoner (Sollid, 2013, s. 128). Intervjuguiden som ble brukt i gjennomføringen av gruppeintervjuene, ligger som vedlegg 4.

Ved å gjennomføre gruppeintervjuer oppnådde jeg at elevene snakket med hverandre og spilte videre på hverandres innspill. Gruppeintervju gjør at man kan få flere med ulike tanker og meninger sammen. Elevene kan utfylle hverandre og på denne måten kan man få mer informasjon (Cohen et.al., 2011, s. 432). I tillegg kan et gruppeintervju få frem uenigheter som kan være nyttige for analysen og drøftingen av funnene. Samtidig kan et intervju gjennomført i gruppe skape større trygghet, enn kun å snakke med meg som forsker (Neteland, 2020, s. 55-56). Utfordringen i et gruppeintervju, kan være som Cohen et.al. (2011) påpeker, at det er en deltaker som dominerer mer enn andre, eller at det oppstår en «public line», en situasjon der deltakerne ikke tør å uttrykke sine ærlige tanker og meninger (Cohen et.al., 2011, s. 432). Et slikt aspekt var viktig for meg å ha med inn i intervjusituasjonen.

#### 4.2.1 Pilotprosjekt

Før jeg begynte å samle inn data til masterprosjektet, gjennomførte jeg to pilotprosjekter. Høsten 2022 gjennomførte jeg en pilotering ved å ha et gruppeintervju med fire elever på niende trinn, der det var en jevn fordeling av kjønn og kompetansenivå på deltakerne. Elevene fikk spørsmål om å delta i et prøveprosjekt for en masteroppgave der temaet var vurdering i norskfaget. Elevene var godt kjent med vurderingsskjemaer i egen skriveopplæring, og fikk utdelt et skjema som var markert med gule og grønne fargekoder. Dette var en vurderingsmåte elevene kjente godt til, og de var klar over at de gule markeringene betydde at eleven hadde fått det til litt, mens det grønne betydde at eleven mestret kjennetegnet på det aktuelle nivået. I tillegg fikk de et nytt skjema med de samme fargekodene, men også med lærerkommentar nederst. Begge disse skjemaene ligger vedlagt, se vedlegg 2.

Jeg stilte følgende spørsmål til elevgruppa:

1. Hvis du hadde fått denne tilbakemeldingen på en argumenterende tekst du hadde skrevet, hva ville du opplevd som nyttig for å utvikle deg som skriver?
2. Hvilke tilbakemeldinger har du fått tidligere som du opplever som nyttige for at du skal bli en bedre skriver?
3. Hva slags tilbakemeldinger vil du helst ha fra læreren din?
4. Hva opplever du som nyttig med vurderingsskjemaer?

Til datainnsamlingen som skulle brukes i masterprosjektet, endret jeg noe på spørsmålene slik at intervjuguiden ble litt annerledes, og jeg ønsket å kun bruke et vurderingsskjema uten fargekoder inn i intervjuet. Årsaken var at jeg opplevde at elevene ble «låst» til å sammenligne de to skjemaene opp mot hverandre. Jeg ønsket ikke at deltakerne i prosjektet måtte velge hva de likte best, men heller få frem sine tanker og meninger på en spontan og kanskje mer ærlig måte.

I april 2023 gjennomførte jeg en ny pilotering for å teste ut endringene jeg ønsket å gjøre. Denne gangen ble piloteringen gjort i full klasse etter et arbeid med en modelltekst. Elevene i denne piloteringen gikk i 10. klasse og var godt kjent med bruk av vurderingsskjemaer gjennom hele ungdomsskolen. Klassen hadde jobbet med en modelltekst og brukt et vurderingsskjema til å vurdere teksten i læringspar. Denne gangen hadde elevene selv markert i skjemaet med gult og grønt ut ifra hva slags kompetanse modelltekstskriveren viste. Skjemaet er identisk med det som ble brukt i første runde av piloteringen med tanke på beskrivelsen av måloppnåelsen og utforming, men ligger som eget vedlegg (vedlegg 3). I denne runden med pilotering hadde jeg endret noe på spørsmålene fra forrige gang, og det er disse spørsmålene som utgjør intervjuguiden i masterprosjektet (vedlegg 4). Til tross for at spørsmålene ble stilt i full klasse, delte elevene velvillig sine tanker og meninger om nytteverdi og utfordringer ved bruk av vurderingsskjemaer. Det fungerte også bedre at de ikke måtte sette to ulike former for tilbakemeldinger opp mot hverandre, slik som i første runde av piloteringen.

Gjennom denne runden ble det tydelig for meg at spørsmålene jeg hadde omformulert fra første pilotering fungerte bedre. Jeg bestemte meg derfor at jeg i datainnsamlingen som skulle analyseres, kun skulle ha ett vurderingsskjema som elevene er kjent med. På denne måten mente jeg at elevene kunne få uttrykt hvordan de opplever skjemaer som konkretiserer kriterier og kjennetegn på måloppnåelse uten en konkurrerende form for tilbakemelding. I tillegg bestemte jeg meg for å benytte et vurderingsskjema uten noen form for ferdig utfylte fargekoder eller kommentar fra lærer. Jeg ønsket at elevene skulle uttrykke meningene sine uten å bli påvirket av noe annet enn egne erfaringer.

### 4.3 Utvalg

Da piloteringen var gjennomført og selve datainnsamlingen til masteroppgaven skulle gjennomføres, måtte jeg gjøre et utvalg av informanter. Utvalget i denne undersøkelsen består av seks elever på 10. trinn fra en middels stor ungdomsskole i en by på Østlandet. Jeg har et strategisk utvalg i undersøkelsen min, altså et utvalg der forskeren har en plan om hvilke informanter man ønsker skal delta i forskningen (Neteland, 2020, s. 54). Jeg var avhengig av å ha informanter som er kjent med vurderingsskjemaer som en del av den formative vurderingen sin. Derfor forespurte jeg lærere som jeg vet bruker dette i undervisningen sin om det var mulig å spørre elever i deres klasse om å delta. Forespørselen gikk ut til alle i de respektive klassene, da jeg ønsket å få frem synspunktene til elevene uavhengig av faglig nivå, kjønn eller bakgrunn.

Det var seks elever som til sammen takket ja til deltakelse. Dette utvalget er i seg selv ikke representativt for alle ungdomsskoleelever, men allikevel er det elever med ulik bakgrunn, kjønn og skrivekompetanse. Det kan gi et innblikk og et noe nyansert bilde, og funnene som er gjort i undersøkelsen kan være overførbare til tilsvarende elever i andre typiske skoleklasser. Funnene kan til tross for antall informanter, gi indikasjoner på hvordan en del elever opplever bruken av vurderingsskjemaer i skriveopplæringen.

Bakgrunnen for at elevene skulle gå i 10. klasse er at jeg antok at de har en del erfaring og innspill når det gjelder bruk og nytteverdi av vurderingsskjemaer. De har gjennom både barneskolen og to år på ungdomsskolen erfart ulike type skjemaer som skal si noe om deres

faglige kompetanse. Antakelig sitter elevgruppa dermed med ulike tanker, erfaringer og innspill til hvordan respons hjelper i skriveutviklingen.

#### 4.4 Forskningsetikk

Et aspekt å ta hensyn til når det gjelder forskningsetikk, er det asymmetriske maktforholdet mellom meg som forsker og elevene som deltakere i intervjusituasjonen. Slik Kvale og Brinkmann (2015) poengterer, er det jeg som intervjuer som har bestemt tema, stiller spørsmål og avslutter samtalen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52). I tillegg er det kvalitative forskningsintervjuet en instrumentell dialog, der målet for meg som forsker er å få frem gode beskrivelser jeg i etterkant kan bruke for å analysere og tolke i lys av mine interesser for å få svar på problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 52). For å møte disse mulige utfordringene, avtalte jeg på forhånd med elevene når vi skulle gjennomføre intervjuet, og jeg var påpasselig med å understreke at det var viktig at de sa det de mente uten å tenke på om det fantes et fasitsvar. De ble også intervjuet i kjente omgivelser, og de fikk tilbud om å se intervjuguiden i forkant.

Det er ulike hensyn å ta når barn og unge deltar i forskning. Denne gruppa er ekstra sårbare, og situasjonen kan være uvant for dem. Derfor er det nødvendig at informasjonen de får er adekvat, og at de forstår hva de samtykker til. De må få tydelig beskjed om at det er frivillig, da noen elever sier ja til å delta for å være snille eller gjøre det læreren ber dem om. Når barn og ungdom er involvert i forskning, bør man også ta høyde for at de prøver å enten imponere og gi de svarene forskeren ønsker, eller at de saboterer (Neteland og Aa, 2020, s. 21). Det var viktig for meg å være tydelig på overfor elevene at det de fortalte i intervjuene ikke ville påvirke verken karakterer eller andre skolerelaterte forhold.

Prosjektet ble tidlig meldt til NSD (nå SIKT) og ble godkjent i april 2022. Elever og foresatte ble informert om at deltakelsen er frivillig, og at samtykket kunne trekkes tilbake når som helst. Samtykkeskjemaet ligger vedlagt, se vedlegg 9. Lydopptakene fra intervjuene ble behandlet og lagret på nettsiden «Nettskjema». Dette er et nettbasert undersøkelsesverktøy som er utarbeidet i samarbeid med UiO og gir studenter mulighet til lagre og administrere data. Her må man logge seg inn via Feide og bank ID, så lydopptakene er kun tilgjengelig for

meg. Alle lydopptak slettes ved prosjektets avslutning. For å sikre deltakernes anonymitet er de gitt fiktive navn.

#### 4.5 Validitet, reliabilitet, generalisering

Studier er avhengig av validitet og reliabilitet. Begrepene kan kort forklares som gyldighet og pålitelighet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 222). Man kan dele validiteten inn i ytre og indre gyldighet. Den indre gyldigheten handler om konklusjonene vi trekker er gyldige for studien. Den ytre gyldigheten dreier seg om overførbarheten av funnene (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 223). I tillegg dreier validitet seg om et samsvar mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer, og de begrepene og teoriene vi bruker for å skildre denne virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 229). Gjennom datainnsamlingen har jeg forsøkt å få frem et utvalg elevers syn på vurderingsskjemaer og hvordan de opplever dem som nyttige (eller unyttige). Ved å samtidig se på hvordan skriveopplæring og vurdering av skrijving i skolen blir praktisert i skolen, og drøfte funnene opp mot tidligere forskning, har jeg etterstrebet å få frem ulike perspektiver på vurderingsskjemaene som formativ vurdering.

Reliabilitet handler om undersøkelsen er pålitelig. Det er viktig at målingene er korrekte, og at dersom andre vil forske på dette, vil de komme fram til samme svar gjennom å bruke samme metode og tilsvarende utvalg av informanter (Thagaard, 2013, s. 202). Reliabilitet handler også om hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet. Ved å gjennomføre et semistrukturert intervju med noen faste spørsmål, har jeg lagt til rette for at elevene må si noe om ulike, bestemte sider ved vurderingsskjemaene og hvordan de opplever denne formen for vurdering. Studiens reliabilitet styrkes gjennom å gi leseren detaljerte beskrivelser av forskningsforløpet og det innsamlede datamaterialet. I tillegg er det gjennomført to piloteringer som bidro til de nødvendige justeringene for å få så nøyaktig informasjon som mulig.

Jeg har forsøkt å legge til rette for overførbarhet ved at andre kan etterprøve mine funn. Til tross for et noe smalt utvalg av respondenter, kan funnene gi indikasjoner på hvilke erfaringer og opplevelser ulike elever sitter med av opplevelse rundt vurderingsskjemaer i skriveopplæringen. I og med at det er elevers opplevelse som undersøkes, blir det individuelle

og personlige svar. Allikevel er det flere ting elevene i undersøkelsen er enige om. En del lærere kan nok også kjenne igjen beskrivelser i denne oppgaven med egen hverdag i klasserommet. På den måten kan studien bidra til egenrefleksjon rundt bruk av vurderingsskjemaer i skriveopplæringen på egen skole.

#### 4.6 Innsamlingsmetode, analysemodell og kategorier

De elevene som ønsket å delta i forskningen, ble delt inn i to grupper. På denne måten fikk jeg gjennomført to ulike gruppeintervjuer. En gruppe bestod av fire elever og den andre gruppa to elever. Jeg valgte å ikke blande elevene på tvers av klasser for å gjøre situasjonen så trygg som mulig for informantene. For å ivareta anonymitet, er elevene gitt fiktive navn. I begynnelsen av intervjuene fikk elevene utdelt et vurderingsskjema de hadde brukt i en nylig gjennomført skriveoppgave, jf. kap. 2.2.3. Skjemaet brukte de for å konkretisere og eksemplifisere meningene og refleksjonene sine. Det er viet plass til en kort presentasjon av elevene i starten av kapittel 5.

Interjuvene ble gjennomført ved å følge intervjuguiden og ta lydopptak av samtale. Lydopptakene er tatt opp via Nettskjema sin diktafonapp, et program utarbeidet av Universitetet i Oslo. Lagringen av opptaket skjer ikke direkte i appen, men i et eksternt nettskjema. Dette sikrer forsvarlig lagring og oppbevaring av datamaterialet. Umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført, ble de transkribert. Det er meningsinnholdet i samtalen som er viktig for å besvare problemstillingen, derfor er det kun transkribert tale. Tidspunkt i samtalen, pauser og andre samtaleanalytiske grep er ikke med i transkripsjonene, men der elevene brukte tid i forklaringsrekkene sine, er det markert med tre punktum etter hverandre; (...). I tillegg har jeg valgt å beholde samtale så autentiske som mulig, derfor kan det være noe muntlig syntaks og slanguttrykk i transkripsjonstekstene. Noen steder har jeg satt inn forklaringer for å enten anonymisere eller tydeliggjøre for leseren hva eleven mente. Transkripsjonene av de to gruppeintervjuene ligger vedlagt som vedlegg 6 og 7.

Etter transkripsjonen av lydopptakene begynte jeg med analysearbeidet gjennom å kode og kategorisere. Jeg leste igjennom transkripsjonene og lette etter nøkkelord eller fraser som kunne fungere som koder. Disse kodene hjelper til med å bryte ned dataen slik at man kan



systematisere og kategorisere den (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 226). I og med at jeg startet analyseprosessen uten å ha laget koder på forhånd, måtte jeg lese igjennom transkripsjonene flere ganger for å kode deltakernes utsagn og bryte dem ned til mindre enheter. En slik analyse kalles datastyrt koding (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 227). Deretter samlet jeg kodene inn i kategorier. På denne måten fikk jeg oversikt over datamaterialet. Dette kalles en kvalitativ innholdsanalyse av intervju, og gjør at kategoriene kan brukes inn i meningsfortolkning (Neteland, 2020, s. 62-63).

Til tross for at jeg gikk inn i analyseprosessen med et åpent sinn, hadde jeg pilotprosjektet i bakhodet. Ofte starter forskning med observasjoner av et fenomen, i mitt tilfelle fenomenet vurderingsskjemaer, og man stiller seg spørsmål rundt fenomenet (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102). Disse spørsmålene kan dermed skape spekulasjoner og noe man ønsker å finne ut av, både gjennom teori og empiri. På denne måten blir forskningen en prosess som pendler mellom forskerens perspektiv, empirien som er samlet inn og ulike teorier. Denne pendlingen kalles abduktiv tilnærming (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102). Analysene mine er derfor preget av en slik tilnærming, da jeg har lett etter sannsynlige beskrivelser og forklaringer (Postholm og Jacobsen, 2018, s. 102-103). Formålet med analysen er å finne ut hvordan et utvalg elever opplever hvor nyttig vurderingsskjemaer er som respons i sin egen skriveopplæring. Det er deres oppfatning som ligger til grunn for kategoriene som er utarbeidet av transkripsjonene.

Det videre analysearbeidet førte til et overblikk der jeg fikk sett nye sammenhenger som ikke var like synlig i starten. Kodene jeg utarbeidet ble et sett med nøkkelord som jeg brukte som merkelapper på utsagn, og denne oversikten ble viktig da jeg gikk i gang med meningsfortolkningen. En slik måte å systematisere materialet på, som legger vekt på beskrivelse og fortolkning av meningsinnholdet, er sentralt for fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger (Tanggaard og Brinkmann, 2015, s. 47). Kodene ble klassifisert inn i kategorier som lettet med identifisering av temaer og mønstre, slik at kategoriseringen fikk fremhevet meningsinnholdet (Thagaard, 2013, s. 160).

Jeg har i min forskning forsøkt å etterstrebe det Thagaard (2013) betegner som en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013, s. 182). Med det menes at jeg har sett etter tendenser i elevsvarene slik at forståelsen min blir dypere. Samtidig var det viktig å hele tiden ha studiens formål i fokus ved utvelgelsen av koder og kategorier. Derfor ble forskningsspørsmålene sentrale i inndelingen. Ved å analysere sammenhengene mellom temaene, prøvde jeg å sikre det som betegnes som en helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2013, s. 181).

Ved gjennomlesing av transkripsjonen oppdaget jeg at noen elevsvar gikk igjen. Disse kodeordene er hverdagsord for hvordan elevene opplever vurderingsskjemaer. Kodeordene, eller stikkordene, som gikk igjen var *stress, gult/grønt, konkret, motivasjon, vanskelige ord, mestring, fagsamtale, informasjon, karakterer, oppskrift, muntlig*. Disse ordene sorterte jeg inn i temaområder som jeg koblet opp mot forskningsspørsmålene. Jeg gjorde dette for å få mer oversikt over elevsvarene, og for å se om det var noen tendenser som gikk igjen. Jeg opplevde også at det gjorde søken etter svar på problemstillingen mer tydelig nettopp fordi jeg fikk koblet informantens utsagn med forskningsspørsmålene. I tillegg opplevde jeg at jeg lettere kunne dele inn i kategorier etter denne systematiseringen. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å ha forskningsspørsmålene som utgangspunkt for hovedkategoriene. Denne første systematiseringen ligger som vedlegg 8.

Ut ifra de temaområdene som kom frem i første del av kodingen, har jeg delt svarene inn i nye analysekategorier. Jeg har valgt å ha tre hovedkategorier, en kategori for hvert forskningsspørsmål. Hovedkategoriene er igjen delt inn i underkategorier for å få frem flere nyanser og synspunkter. For å oppnå dette, har jeg lest igjennom transkripsjonene flere ganger for å se etter tendenser og det gav meg en dypere forståelse. På denne måten har det blitt det en temaanalytisk tilnærming til datamaterialet. Jeg var opptatt av å ikke ha for mange kategorier. Dette for å sikre at analysen blir oversiktlig. Thagaard (2013) presiserer at for få kategorier kan skape lite nyanserte analyser, så jeg valgt derfor å ha tre hovedkategorier med to og tre underkategorier. På denne måten forsøker jeg å sikre et nyansert bilde, samtidig som variasjoner innenfor datamaterialet kan fanges opp (Thagaard, 2013, s. 181-182).

Gjennom systematiseringen så det ut til at elevene hadde noen tydelige oppfatninger om skjemaene. Både med tanke på forståelse av kjennetegnene, men også hvordan de opplevde skjemaene generelt. Når det gjaldt hva de brukte skjemaene til, nevnte elevene ofte karakternivå og fargekoder. De var opptatt av «guling og grønning». Med det menes lærerens markering i selve skjemaet som illustrerer elevens måloppnåelse. Derfor ble det hver sine hovedkategorier; *vurderingsskjemaet i skriveprosessen og forståelse av kjennetegn på måloppnåelse*. Ut ifra elevsvarene ble det også tydelig at flere opplevde vurderingsskjemaet som litt begrensende, og de ønsket seg flere former for respons fra læreren sin. Dette ble derfor også en hovedkategori, *respons utover skjemaet*, med to underkategorier.

Den første hovedkategorien *vurderingsskjemaet i skriveprosessen* er delt inn i to underkategorier som får frem hvordan elevene opplever vurderingsskjemaet før og underveis i skrivingen, samt hvordan de opplever og bruker skjemaet som respons. Den andre hovedkategorien, *forståelse av kjennetegn på måloppnåelse*, er delt inn i tre underkategorier som beskriver opplevelsen og forståelsen av verbalspråk, fargekoder og karakterer. Den siste hovedkategorien, *respons utover skjemaet*, får frem hvordan elevene opplever vurderingsskjemaene som respons i skriveopplæringen. De to underkategoriene får frem hva slags alternativ respons elevene opplever som mer nyttig.

Tabellen under viser en skjematisk oversikt over hovedkategoriene og underkategoriene, og er utgangspunktet for den videre analysen.

Hovedkategori	Underkategori
Vurderingsskjemaet i skriveprosessen	Før og underveis i skriveprosessen
	Respons på ferdig tekst
Forståelse av kjennetegn på måloppnåelse	Verbalspråk
	Fargekoder
	Karakterer
Respons utover vurderingsskjemaet	Muntlig samtale med lærer
	Tekstboks med kommentar fra lærer

Figur 2: Kategoriene som analysen i kapittel 5 bygger på.

## Kapittel 5: Analyse

I dette kapittelet presenterer jeg først de to gruppene med elever som deltok i datainnsamlingen. Navnene på elevene er fiktive. Videre analyserer jeg datamaterialet som er samlet inn. Analysen er strukturert med utgangspunkt i de tre hovedkategoriene og tar sikte på å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kategoriene og underkategoriene fungerer som hver sine delkapitler. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg oppsummere de viktigste funnene som blir utgangspunkt for drøftingen i neste kapittel.

I **gruppe 1** finner vi elevene Abdi, Henrik, Yvona og Leah. *Abdi* har et annet morsmål enn norsk og er middels glad i skriving. Han forteller at han synes «det er sånn passe», og er tydelig på at han ikke liker å lese. *Henrik* er etnisk norsk. Han er verken glad i lesing eller skriving. Han synes det tar mye tid og blir ukonsentrert når han må sitte stille over lengre tid. *Yvona* har et annet morsmål enn norsk, men har bodd i Norge hele livet. Hun er heller ikke noe glad i lesing og skriving, men hun er tydelig på at hun vet hvor viktig det er å kunne skrive og lese godt i skolesammenheng og videre i livet. *Yvona* er mest glad i å uttrykke tanker og meninger muntlig. *Leah* er halvt norsk og har bodd hele livet i Norge. Hun synes skriving er helt greit, hun gjør heller det enn å lese. Alle fire går i samme klasse, og har grunnleggende og middels skrivekompetanse. Intervjuet med denne gruppen varte i omtrent en halvtime. Det var Abdi og Yvona som deltok mest aktivt, særlig i begynnelsen, men det var en avslappet dynamikk mellom alle elevene. De spilte videre på hverandres innspill og lot alle få dele tanker og meninger.

I **gruppe 2** deltok Lisa og Hannah. *Lisa* er født og oppvokst i Norge, men er tospråklig og snakker morsmål hjemme. Hun synes skriving er helt greit. *Hannah* er født og oppvokst i Norge. Den ene forelderen er norsk. Hun synes, i likhet med Lisa, at skriving er greit. Begge ligger mellom middels og høy måloppnåelse når det gjelder skrivekompetanse. Lisa og Hannah går i samme klasse. Intervjuet varte omtrentlig i 20 minutter. Til å begynne med var Hannah mest aktiv, men Lisa bidro mer underveis. De deltok på lik linje gjennom intervjuet og spilte videre på hverandres refleksjoner. Jentene i denne gruppa trengte litt flere oppfølgingsspørsmål og oppmuntring for å utdype svarene sine i begynnelsen av intervjuet.

## 5.1 Vurderingsskjemaet i skriveprosessen

Elevene ble spurt om hva de synes er bra og utfordrende med vurderingsskjemaer. Svarene her sprikte fra en nytteverdi for å se hva som var forventet av den aktuelle teksten, til en følelse av at skjemaet var bortkastet. Ut ifra det elevene svarte, ser det ut til at de opplever skjemaet som positivt før og underveis i skrivingen, men at det som respons på den ferdige teksten, kan oppleves som mer negativt. Elevene uttrykte her at de opplevde skjemaet som positivt for å se kvalitetsnivå, men som negativt ved at det skapte stress. Flere av dem uttrykte at skjemaet påvirker selvfølelsen. Denne hovedkategorien er derfor delt i to underkategorier for å få frem nyansene i hva elevene opplever som nyttig og hvordan skjemaet påvirker følelsene deres.

### 5.1.1 Før og underveis i skriveprosessen

Datamaterialet viste at det var noe variert opplevelse av nytteverdien av vurderingsskjemaet. Noen av informantene mente at det var nyttig for å se hva som er forventet av dem, både før og under selve skrivingen. Dette gjaldt for begge gruppene, uavhengig av skrivekompetanse og interesse for skriving. Skjemaet fungerer ifølge elevene som en type oppskrift for hva som bør være med i teksten. Elevene uttrykte at de fikk litt starthjelp og at det hjalp med å finne fokus for innholdet og hva de må gjøre for å få det til.

**Hannah:** Jeg tenker at du liksom får et utgangspunkt for hva du må fokusere på i oppgaven.

**Yvona:** Det sier liksom akkurat hvordan teksten burde være [...] det gir deg på en måte tips på hvordan man kan gjøre det bra.

**Lisa:** [...] det viser hvordan du skal skrive oppgaven.

Elevene var også positive til skjemaet underveis i skriveprosessen, nettopp fordi det kunne gi dem hjelp og støtte dersom de stod fast. Flere av deltakerne uttrykte at de benytter seg av skjemaet underveis i skrivingen, men ikke så mye i etterkant. Det var særlig Hannah, den sterkeste skriveren av elevene, som var tydelig på at hun bruker skjemaet som et hjelpemiddel.

**Henrik:** For jeg bruker det når jeg skriver teksten. Eller det er da jeg ser litt på det, og så er jeg ferdig med å skrive ... så bruker jeg det ikke.

**Hannah:** [...] da fyller man jo punktene etter hvert. [...] men jeg bruker den ganske ofte når jeg skriver, så jeg får med det jeg må huske på å ha med i teksten min. Så jeg tenker at på den måten er det ganske fint hjelpemiddel.

Et annet poeng elevene løftet frem, var at skjemaet er nyttig for å se hvilket nivå de ligger på når det gjelder skrivekompetanse i den aktuelle teksten. I og med at skjemaet er delt inn i grunnleggende, middels og høy måloppnåelse, kan være kjennetegn på flere nivåer å strekke seg etter. Dette er elevene kjent med både fordi det har vært brukt gjennom skriveopplæringen på ungdomsskolen, og fordi de er vant med at lærerne går igjennom skjemaene i oppstarten av en skriveoppgave. Dette gjør at elevene kan se ut ifra markeringene hvor deres tekst ligger når de får skjemaet tilbake etter endt skriving. Det fører til at de får et tydelig overblikk på hva som må forbedres helhetlig i teksten.

**Hannah:** Det synes jeg er veldig konkret, og jeg liker jo å se på vurdering og hvilken karakter jeg ligger an til å få i faget. Så det er en veldig fin måte å gjøre det på. Slik at hvis jeg for eksempel ... det viser hva jeg må fikse på for å gå et hakk opp, veldig konkret.. så det er veldig oversiktlig.

**Lisa:** [...] det viser hvilket nivå man er på. Som mange elever bryr seg veldig om, for eksempel om karakter og sånt

**Abdi:** Det viser hva du kan forbedre deg på. Det er bra.

**Leah:** Det står hva du burde ha hatt med og hva du kanskje burde jobbet litt mer med. Du får er litt mer syn på hva hele teksten går ut på.

Et annet funn som er relevant å trekke frem, som står i kontrast til det overnevnte, er at noen av elevene så på skjemaet som lite nyttig. Det gjelder særlig de elevene som har grunnleggende skrivekompetanse. Både Henrik og Yvona uttrykte at de ikke er noe glade i skriving, mens Leah synes det er sånn passe. Hun er den av elevene i gruppe 1 med best skrivekompetanse. Til tross for at de uttalte at de bruker det som en sjekkliste for å se hva som forventes, opplevde de samtidig vurderingsskjemaet som unyttig.

**Leah:** Vi pleier egentlig ikke å høre på skjemaet. Dette skjemaet er ubrukelig for folk egentlig.

**Yvona:** De forteller oss ingenting. De forteller oss bare om karakterene. [...] Det er bare ubrukelig. I stedet for å skrive det på ark, kan du bare si det face to face. Det er der bare for å plage deg.

**Henrik:** Jeg synes ikke det hjelper. [...] Jeg skjønner ikke halvparten av arket uansett.

### 5.1.2 Respons på ferdig tekst

Et annet aspekt som kom frem i undersøkelsen, var den emosjonelle opplevelsen av vurderingsskjemaet. Elevene fortalte at når de får igjen skjemaet som respons på ferdig tekst, utløser det en manglende mestringsfølelse. De er opptatt av å få markeringer på høyt nivå, og får de ikke det, blir de skuffet, lei seg og opplever at de ikke mestrer. Det var særlig jentene i gruppe 1, som ligger mellom grunnleggende og middels skrivekompetanse, som påpekte

dette. Ikke bare opplevde de manglende mestringsfølelse faglig, Yvona uttrykte også at hun opplever det som et personlig nederlag. Abdi som deltok i undesøkelsen i samme gruppe, støttet denne opplevelsen.

**Leah:** Jeg føler at det kunne vært annerledes. Vi forventer jo dette her hver eneste gang vi skriver tekst. Vi forventer ikke at.. eller vi føler ikke mestringsfølelse hver eneste gang vi ser på det der hvis ikke alt er grønt på høyest måloppnåelse. Eller, hvis vi ikke har en eller to grønne på høyest mål ...

**Yvona:** Eller hvordan du bare føler deg. Sånn med deg selv.. det står jo i skjemaet til slutt. Det står jo om du har gjort det bra på den teksten, men flere kan føle at det var noe feil med akkurat ... sånn med deg ... som person.

**Intervjuer:** *Men det er stressende fordi forventningene blir for høye?*

**Alle:** Ja

**Abdi:** Og når du ser på at du kanskje ligger på midten, og ikke helt på topp, da setter du selv seg på en måte ned.

Selv om elevene trakk frem at skjemaene utløste negative stressreaksjoner, poengterte Hannah at hun liker det, og ikke bare som en oppskrift i begynnelsen av skriveprosessen. Hun synes det er en fin responsform og hun er positiv til utformingen. Hennes opplevelse er at nytteverdien strekker seg utover den første delen av skriveprosessen. Hun er den sterkeste skriveren i utvalget av informanter. Hun uttrykte også at hun kunne bruke skjemaet til å se hva hun kan gjøre neste gang hun skriver tekst.

**Hannah:** Det synes jeg er veldig konkret, og jeg liker jo å se på vurdering og hvilken karakter jeg ligger an til å få i faget. Så det er en veldig fin måte å gjøre det på. Slik at hvis jeg for eksempel ... det viser hva jeg må fikse på for å gå et hakk opp, veldig konkret.. så det er veldig oversiktlig. [...] Altså, jeg er ganske glad i vurderingsskjema, så jeg personlig har ikke noe imot det.

I intervjuene trakk elevene frem at skjemaet vekker en generell følelse av stress. Det må ikke nødvendigvis være i slutfasen av en skriveprosess. Stressfølelsen kommer ifølge elevene av at de er opptatt av karakterer. Hannah og Lisa var mer moderate og nyanserte i svarene sine. De er bevisste på at denne følelsen kan variere fra person til person.

**Yvona:** [...] men det er sånn at ikke alle får til alt sammen ... og det blir litt stressende.

**Leah:** [...] det er folk som meg som føler stress hver eneste gang vi får det der tilbake, eller får det på pcen.

**Hannah:** Det kan skape litt stress for de som blir litt stresset av karakterer, men det er jo ikke alle heller. Så det spørs jo på personen.

**Lisa:** Jeg synes ikke det er noen spesielle utfordringer, men som Hannah sa, så er det mange som stresser over vurderinger ... så mange kan synes at bare å se på dette skjemaet kan være litt stressende. De mener at de må ha alle punktene klart.

## 5.2 Forståelse av kjennetegn på måloppnåelse

Denne kategorien handler om hvordan elevene forstår kriteriene og kjennetegnene på måloppnåelse, og hvordan de evner å bruke skjemaet i egen skriveutvikling. For at elevene skal nyttiggjøre seg av skjemaet, er det vesentlig at de forstår hva som menes med de ulike kjennetegnene på måloppnåelse. I skriveopplæringen lærer elevene om hva som kjennetegner en god tekst, og prøver å etterstrebe disse kjennetegnene i egen skrivning. Denne analysekategorien er delt inn i tre underkategorier som hver sier noe om verbalspråket, fargekodene og karakterer. Elevene var inne på dette med at det kunne være vanskelige ord og mye tekst, men også at en del var tydelig og konkret. Det var svært gjennomgående at de bruker skjemaene til å se hvor på karakterskalaen de ligger. Det er fargekodene som læreren har brukt for å markere måloppnåelse som tar fokuset, og det er her mye av bruksaspektet kommer inn. Flere av elevene i undersøkelsen bruker skjemaet til å se på karakteren. Fargekodene er viktigere enn selve kjennetegnene. Det var noe ulikt hvordan gruppe 1 og gruppe 2 bruker skjemaet. Der gruppe 1 var opptatt av karakterer, var gruppe 2 opptatt av hvilke kvaliteter teksten deres hadde, og hva de kunne jobbe videre med.

### 5.2.1 Verbalspråk

Datamaterialet i undersøkelsen viser at elevene opplever at det er mange vanskelige ord i vurderingsskjemaet. Det var særlig elevene i gruppe 1, de svakeste skriverne, som påpekte dette. De opplevde språket som komplisert og at det kunne stått mye enklere i skjemaet. Elevene i denne gruppa plukket ut noen av begrepene som sier noe om kvaliteten på teksten, men det er tydelig at vurderingsskjemaet inneholder begreper de ikke forstår. Det er utvilsomt flere ord som beskriver struktur og språklige kvaliteter på tekst som er problematiske for denne gruppa. Særlig gjelder dette når kjennetegnene ligger på et høyt nivå. Utdraget under viser hvordan gruppe 1 samtalte omkring vanskelige ord i vurderingsskjemaet.

**Henrik:** Det kunne sikker vært mye enklere. Skrevet enklere ord. [...] Høyt bruker mye mer vanskelig ord, men grunnleggende er enklere ord mange faktisk forstår.

**Yvona:** Sånne ord som ... hvor var det? (leter er et ord på skjemaet).

Sirkelkomposisjon. Det har vi ikke hatt i 8. eller 9.klasse. Sirkelkomposisjon.

**Abdi:** Hva er det?

**Henrik:** Ok, hva faen er det?

**Yvona:** Men se det står funksjonell tegnsetting. Hva betyr det?



**Leah:** Bare gi oss lettere ord, vi forstår det. Det er enklere.

**Henrik:** Jeg synes ikke det hjelper. Jeg hadde likt det bedre hvis dere bare hadde skrevet karakteren min. Jeg skjønner ikke halvparten av arket uansett.

Lisa og Hannah som var de sterkeste skriverne i undersøkelsen, opplevde ikke ordvalgene så vanskelig. På spørsmål om hvilket av kriteriene som var enklest å forstå, var de to ganske samstemte på at kriteriet som handler om språk er det letteste, uavhengig av nivået på kjennetegnet på måloppnåelsen, selv om Hannah også nevnte først at hun forstod innhold og språk best. De opplevde også at det var fint at kjennetegnene gikk igjen på flere skjemaer, da de hele tiden kunne vite hva de måtte jobbe videre med. Jentene brukte også begrepene som kjennetegner kvalitet på tekster aktivt i intervjuet.

**Hannah:** Det er kanskje ... jeg synes det alltid er enklest å skjønne innhold og språk [...] det har alltid vært enklere for meg å forholde meg til de to (peker på innhold og språk) og ikke struktur liksom. [...] Og det er jo også det at på de fleste norske tekster så handler det alltid om det samme når det kommer til språk. Du skal jo alltid prøve å ha et variert ordforråd. Du skal alltid prøve å variere setningsstarter og sånt. Så det er alltid det samme, så jeg har fått det inn i hjernen.

**Lisa:** Ja, jeg synes det er lettest å forstå språk. [...] Når jeg leser dette her, så ser jeg ikke noen sånn veldig vanskelig ord som jeg ikke forstår. [...] Jeg synes det er tydelig. Jeg vet for eksempel at hvis jeg får grønn på middels på struktur må jeg jobbe mer med å få til en rød tråd i teksten.

Underveis i intervjuet kom det frem at det kan være noe vanskelig å forstå kjennetegnene på innholdssiden av vurderingsskjemaet. Hannah som først uttalte at innhold, sammen med språk var lettest å forstå, endret litt på utsagnet sitt og fikk frem at manglende repetisjon på kjennetegnet var årsaken til at kriteriet kunne oppleves som vanskelig. Begge jentene i denne gruppa klarte å sette ord på hva som gjorde kriteriet vanskelig.

**Hannah:** Nei, altså det er jo ikke selve ... det er bare litt vanskeligere fordi vi ikke repeterer det så ofte. Det kommer alltid til å være annerledes. Men for meg så greier jeg det etter hvert ... liksom.. vite hva vi skal skrive om, men det bare tar litt tid for meg å komme i det på en måte.

**Lisa:** Men på innhold så har vi ikke om det samme hele tiden. Så det er derfor det blir litt sånn.

Det var vanskeligere for gruppe 1 å svare på hvordan de forstod de ulike kriteriene. De uttrykte at de forstod og visste hva som kreves av dem, men de hadde utfordringer med å utdype, forklare og komme med eksempler på hva de ulike kjennetegnene innebar. Elevene i denne gruppa var mest opptatt å fortelle at de forstod, men strevde med å finne eksempler og forklare hvorfor.

**Intervjuer:** Men vet du hva du skal jobbe med da, hvis du får gult på innhold for eksempel?

**Yvona:** Da må jeg jobbe med innhold da.

**Intervjuer:** Er det lett å forstå hva du skal gjøre?

**Abdi:** Det er forståelig.

**Yvona:** Det har en bra forklaring, det er bare sånn ...

Tross for flere forsøk på å få elevene i gruppe 1 til å forklare hvordan de forstod kjennetegnene på måloppnåelse, klarte de ikke å komme med andre svar enn at det var mye tekst og vanskelige ord.

Det er ikke bare ordvalgene som gjør at det er ulik oppfatning av kjennetegnene på måloppnåelse. I og med at skjemaet er delt i tre ulike nivåer, og det stilles mange krav til hva som er en god tekst, blir omfanget av skjemaet også stort. Elevene i gruppe 1 uttrykte at det var mye å lese, og det hadde de ikke tid til når de skrev tekst. En annen årsak til at de ikke leste alt som stod, var at de mistet fokus når læreren gikk igjennom kjennetegnene i timen i forbindelse med skriveoppgaven.

**Leah:** Det er jo det. For når du spør om vi forstår, vi forstår.. det er bare ord som ikke er nødvendige. For vi som ungdommer, vi liker å korte ned alt sammen. Vi liker ikke å sitte der og lese hele greia. [...] Jeg føler at 90 % av hele klassen vår ... hvis vi ikke må ... hvis vi ikke læreren leser opp for oss ... så leser vi ikke det skjemaet der. Da leser vi kanskje en setning til å forstå hva vi må gjøre i teksten, og det er det. [...] Jeg orker ikke å lese alt.

**Abdi:** Spesielt på tester og sånt, det er sånn at du har ikke tid til å lese det på høy måloppnåelse, for du bruker bare veldig masse av tiden din, og du kommer ikke til å huske alt.

Elevene viste forståelse for at det er mye tekst, nettopp fordi det er ulikt hva som kreves på de ulike nivåene. Samtidig opplevde de det som overveldende fordi de ble usikre på hvor de skal begynne, og hva som er det viktigste å jobbe videre med neste gang de skal skrive tekst.

**Abdi:** [...] Og når du får tilbake sånn her skjema, så får du veldig masse informasjon på en gang. Så da vet du ikke akkurat hva du skal jobbe med ... starte med ... og hva du skal slutte med.

**Yvona:** Jeg synes at alle sier på en måte ... noe viktig på en måte. Det er det at den ene har mer å lese, for å få mer ... ikke poeng, men for å få mer forventninger til teksten.

### 5.2.2 Fargekoder

Først og fremst bruker elevene skjemaet til å se på lærerens fargekoder. Det er her de vet om de har oppnådd målet delvis eller helt, og hvor i skjemaet forteller også hvilket nivå elevene

ligger på. Elevene sa at fargemarkeringene var det første de la merke til når de fikk igjen skjemaet, enten fysisk eller digitalt. De uttrykte at det er knyttet stor spenning til det, nettopp for å se hva de har mestret.

**Yvona:** Men også den gule, for den gule fargen betyr at du er på vei. [...] Det som forklarer meg noe, er fargene.

**Leah:** Ja, jeg ser mest på fargene jeg og, og så dropper jeg resten.

**Abdi:** Det kan være litt vanskelig, for først og fremst det står gult, det betyr ikke du har mestret det. Så du må starte på det og prøve å mestre det først og fremst. Så må du gå over til det andre, og så må du prøve å gjøre det enda bedre der.

Flere av elevene i gruppe 1 pekte på at denne fargemarkeringen også er knyttet til skuffelse og manglende mestringsfølelse. Informantene fortalte at det var viktig for dem å få grønne markeringer på middels eller høyt nivå for å bli fornøyde. Dersom det var mange gule markeringer gjorde det noe med humøret og selvfølelsen, særlig dersom det var markert på grunnleggende eller middels nivå.

**Yvona:** [...] at du har ikke mestret det, det er det som også liksom bringer deg litt ned. Spesielt hvis du får det på en av de to (peker på grunnleggende og middels). Eller den også, men da er det på høy, da er det sånn at det går bra liksom.

**Leah:** Og når du ser på lavest mål at du er på gul noen steder, og ikke i grønn, så er det sånn at du kanskje skreiv teksten din.. du prøvde det beste på teksten din, men du får fortsatt lavest måloppnåelse. Og det går litt ut på hvordan du føler deg for resten av dagen eller uka eller året.

Fargekodene skal gi indikasjoner på hvor elevene er i skriveutviklingen sin, og hva de må jobbe videre med. Det er det kun Hannah og Lisa som viste forståelse for. De brukte markeringene til å undersøke hvilket nivå de er på, men også hvilket kjennetegn som er markert. På denne måten kan de se hva læreren mener de kan jobbe videre med. De opplevde i tillegg at fargekodingen gjorde det lettere å forstå hva de har mestret.

**Hannah:** For meg så er det forståelig ... på grunn av den grønn-gule greia. Men ut ifra skjemaet så skjønner jeg også at «det der gjorde jeg kanskje ikke så bra, men jeg kan gjøre det bedre neste gang». [...] Også synes jeg det er ganske bra at det er veldig konkret. Så det liksom viser hva du kan og hva du må jobbe med. Det er ikke noe sånn halvveis. Det er sånn, det her kan du, og det her kan du ikke helt. Og så viser det også hvilket nivå du er på. Så det er ganske oversiktlig.

**Lisa:** Jeg syns det er tydelig. Jeg vet for eksempel at hvis jeg får grønn på middels på struktur må jeg jobbe mer med å få til en rød tråd i teksten.

### 5.2.3 Karakterer

Elevene brukte skjemaet til å se hvilken karakter de har fått på teksten. Det nivådelte skjemaet viser at grunnleggende nivå tilsvarer karakter 1 og 2, middels 3 og 4, og høy måloppnåelse tilsvarer karakterene 5 og 6. Når elevene så på markeringene med gult og grønt, overførte de plasseringen av de ulike markeringene til hvilken karakter det tilsvarer. Noen opplevde også at det viktigste var å få vite tallkarakteren, fargekodene som markerte måloppnåelse, var ikke like relevant.

**Yvona:** Fordi det eneste vi ser på er jo bare de fargene som vi har snakket om hele tiden. Det er bare å si «hei, du fikk en firer, eller du» ... [...] Jeg bryr meg ikke om overskrift. Det er teksten min. Gi meg en fem, gi meg en fire, jeg bryr meg ikke. Jeg vil bare se rett til karakteren

**Henrik:** Det er forståelig sånn, men en ting jeg ikke liker med det er hvis jeg får for eksempel innhold med gult på den første (peker på grunnleggende måloppnåelse i skjemaet), og så neste for eksempel grønn her (peker på struktur), og så må jeg bare regne karakter liksom.

**Hannah:** Det kan jo ... Altså mange.. tenker jo sånn ... ok, hvis jeg har fått gul på hele nivå tre, så da har jeg fått en femmer

**Leah:** [...] For oss er det bare karakteren. Til slutten av skoledagen, slutten av skoleåret, er det bare karakteren.

Selv om flere av elevene sa de brukte skjemaet til å se på karakteren de har fått på teksten, brukte de det også til å se hva de kan forbedre neste gang. Mye av dette henger sammen med hva de opplevde som nyttig med skjemaet.

**Hannah:** Det synes jeg er veldig konkret, og jeg liker jo å se på vurdering og hvilken karakter jeg ligger an til å få i faget. Så det er en veldig fin måte å gjøre det på. Slik at hvis jeg for eksempel ... det viser hva jeg må fikse på for å gå et hakk opp, veldig konkret.. så det er veldig oversiktlig.

**Abdi:** Det viser hva du kan forbedre deg på. Det er bra.

**Leah:** Det står hva du burde ha hatt med og hva du kanskje burde jobbet litt mer med. Du får er litt mer syn på hva hele teksten går ut på.

### 5.3 Respons utover vurderingsskjemaet

Elevene etterlyste underveis i intervjuet andre responsformer enn skjemaet. Dette var responsformer som de opplevde som mer nyttige og forståelige. De nevnte både muntlig tilbakemelding og en tekstboks der læreren skrev ned noe som var bra med teksten og noe de måtte jobbe videre med.

### 5.3.1 Muntlig samtale med lærer

Alle elevene som deltok i datainnsamlingen, var tydelige på at de likte å få muntlig respons på tekstene sine. Da formulerte læreren seg på en enklere måte enn det som står i skjemaet, og elevene opplevde det som lettere å forstå.

**Lisa:** Ja, egentlig liker jeg å få det muntlig. [...] Ja, men jeg føler lærere utdypet litt mer når det er muntlig, for ikke når de skriver. Så jeg tror du hadde fått litt mer ut av det, om du hadde fått det muntlig.

**Hannah:** Ja, det er lettere å forstå den utdypingen muntlig enn skriftlig. [...] Da har hun (læreren) tid til å si flere ting. Det blir jo litt slitsomt å skrive alt sammen man skal si. Også har det vært lett å stille spørsmål der og da. For hvis du glemmer det... du kan ikke glemme det spørsmålet på en måte... for du kan si det rett ut. Også kan hun forklare og vise og ja, hun er til stede.

**Leah:** Når læreren din tar deg ut og skal si hva som var bra og hva som var dårlig ... de forklarer jo litt...

Flere var også opptatt av at var viktig å vite om teksten lå på et grunnleggende, middels eller høyt nivå, i tillegg til at læreren kunne sette søkelys på det viktigste elevene måtte huske på videre.

**Lisa:** Jeg vil at de skal si hva jeg gjorde bra ... og hva jeg kan forbedre ... og om jeg ligger på grunnleggende, middels eller høy. [...] man skal jo plukke ut det viktigste. Man trenger jo ikke ta alt sammen, kanskje det som er det viktigste som du må jobbe med i neste tekst. Du må ikke ta alt på en gang, for da blir det jo litt mye for eleven.

**Leah:** Når læreren din tar deg ut og skal si hva som var bra og hva som var dårlig ... de forklarer jo litt ... men forklarer ikke akkurat det de sier på en måte ... det de sier er ikke det som er skrevet på skjemaet ... sånn, dette var bra og dette var dårlig ... fordi alle er forskjellige ... men så tar du (læreren) kanskje og korter det ned, for det er både enklere å forstå og lettere for deg å skrive.

### 5.3.2 Tekstboks med kommentar fra lærer

Når det gjaldt foretrukket respons, trakk elevene frem at de aller helst ønsket at læreren kom med en kommentar nederst på skjemaet. De forklarte at læreren ofte gjorde det, og at det var denne responsen de kunne bruke mest aktivt inn i skriveopplæringen. Samtidig var elevene samstemte om at slike kommentarer er veldig tydelige og forståelige. Gjennom en slik måte å få respons på, fikk de mulighet til å se hvilket nivå de lå på, samtidig som læreren pekte på positive sider ved teksten og forbedringspotensialet, uten at det ble for mye å lese og forholde seg til.

**Lisa:** Vi får jo oftest tilbakemelding fra (navnet på norsklæreren), eller sånn, fra alle lærere. De skriver sånn liten boks nede, om hva vi kan forbedre. Som jeg synes er

veldig bra, for neste vurdering så ser egentlig fleste på det, hva hun har skrevet, og hva du kan jobbe videre med. Så da kan du ta med det til neste tekst som du skal skrive.

**Hannah:** Men ... på grunn av ... siden hun også skriver i de boksene, så blir det veldig mye å fokusere på hele vurderingsskjemaet samtidig. Så hvis det er én ting hver gang, så blir det mye enklere.

**Abdi:** Læreren vår gjorde noe jeg likte, i niende hvert fall. Det var at hun skrev hva vi gjorde bra, og hva vi kunne ha gjort bedre på, og så hva vi kunne starte med å gjøre bedre på. Jeg synes det funket veldig bra for meg i hvert fall. For det viste meg at det er dette jeg må starte på i hvert fall.

Elevene uttrykte at det var lettere å overføre respons i tekstboks til hva de måtte jobbe videre med for å utvikle seg som skrivere. Skjemaet fungerte som en overordnet rettesnor i skriveprosessen, mens lærerens kommentarer tok for seg det aller viktigste de hadde fått til og måtte endre på. Slike kommentarer oppfattet elevene som lettere å forstå.

**Lisa:** For jeg føler at læreren vår tar ut det viktigste man må jobbe med og legger det der (peker nederst på skjemaet der de tidligere i intervjuet har fortalt at læreren lager en boks med kommentarer). Men når du ser selv på skjemaet, så kan det være at du har flere ting å jobbe med. Men hun velger det som hun synes er mest viktig ... kanskje det du må jobbe mest med. Og når du har fått til det, så kan du jobbe med noe annet for å gjøre det bedre.

**Hannah:** Men jeg synes det er ... litt enklere å jobbe med det som læreren skriver i tekstboksene. Bare fordi hun skriver i en setning, så er det bare sånn, «ok, da vet jeg det». Så det synker litt dypere inn. Men ut ifra skjemaet så skjønner jeg også at «det der gjorde jeg kanskje ikke så bra, men jeg kan gjøre det bedre neste gang».

#### 5.4 Oppsummering av de viktigste funnene

Det viktigste funnet når det gjelder hvordan elevene opplever vurderingsskjemaer, er at det er nyttig som en form for sjekkliste før og underveis i skriveprosessen, men som sluttrespons oppleves skjemaet som en stressfaktor. Stressopplevelsen utløses mye på grunn av karakterpress og forventninger de selv har til skrivekompetansen sin, og hva som er gode tekster. Allikevel er det noen forskjeller på hvordan de ulike skriverne opplever hvor nyttige skjemaene er som respons. Flere av elevene uttrykker at innholdet i skjemaet er unyttig, og at de kun bruker det til å se på fargekodene i etterkant av skrivingen. Disse fargekodene forteller hvilket karakternivå de ligger på. Denne bruken skaper en stressfølelse, noe som forsterker oppfatningen av at skjemaene ikke er nyttige.

Mye av årsaken til at skjemaene oppleves som unyttige, er omfanget og ordvalgene. Her er vi inne på et annet sentralt poeng i undersøkelsen. Flere av informantene viser at de ikke forstår hva de ulike kjennetegnene betyr, og de uttrykker at det er mange vanskelige ord. Det ser ut til

at både omfanget av tekst og ordvalgene utløser ulike stressreaksjoner. Det er særlig elevene i gruppe 1 som uttrykker at innholdet i skjemaet er unyttig. De er opptatt av fargekodene som forteller karakteren. Det kan henge sammen med at de ikke forstår kjennetegnene. Det er ser ut til at de sterkeste skriverne forstår mer av kjennetegnene på måloppnåelse som beskrives på høyt nivå i skjemaet, noe som kan utløse spekulasjoner om skrivekompetanse spiller inn på opplevelsen av skjemaene.

Et siste oppsummerende hovedfunn er ønsket om alternativ respons. De skriverne med høyest kompetanse i utvalget, forteller at de gjerne vil ha et utfylt skjema, men med en tekstboks som oppsummerer det viktigste i tillegg. Informantene i gruppe 1 uttrykker i større grad at de foretrekker en kort kommentar og samtale med læreren, i stedet for et utfylt skjema. Men også i denne situasjonen ønsker de å vite karakteren på tekstkompetansen de viser. Dette kan henge sammen med manglende forståelse av verbalteksten i skjemaet, og at en samtale med læreren vil gjøre det enklere å forstå. Gruppe 2 ønsker seg også samtale, men ikke i like stor grad som gruppe 1.

## Kapittel 6: Drøfting av analysefunn

I dette kapitlet drøfter jeg analysefunnene fra kapittel 5 opp mot bakgrunnsinformasjonen gitt i kapittel 2, og annen forskning og teori som ble presentert i kapittel 3. Formålet er å tilstrebe et svar på den overordnede problemstillingen; «*hvordan opplever et utvalg elever på 10.trinn vurderingsskjemaer som respons i skriveopplæringen i norskfaget?*». Hovedfunnene i analysen viser at det kan være noe variasjon i hvordan elevene opplever nytten av vurderingsskjemaer og hvordan de bruker dem som respons. Flere opplevde skjemaet som massivt, mens andre likte at det var tydelig og konkret. Det var bred enighet om at en kort kommentar fra faglærer er mer effektivt enn å lese igjennom skjemaet for å se hva som er positivt med teksten og hvor forbedringspotensialet ligger. For en leservennlig struktur, drøfter jeg analysefunnene i samme rekkefølge som i forrige kapittel der underoverskriftene forklarer funnene i hovedkategoriene.

### 6.1 Analysefunn 1: Nyttig oppskrift før og under skrivning, men skaper stressreaksjoner

Vurderingsskjemaene som brukes i skriveopplæringen, har til hensikt å gi elevene og lærerne tydelige forventninger til kvaliteten på tekstene som produseres. Analysen i forrige kapittel viste at elevene i undersøkelsen opplevde skjemaene som en type oppskrift over hva de måtte huske på når de skrev tekst. Det kjenner vi igjen fra vurdering for læring. Her poengteres det at elever som er kjent med kriterier og kjennetegn på måloppnåelse, kan øke læringsutbyttet sitt (Slemmen, 2010, s. 48). Alle informantene i undersøkelsen, uavhengig av skrivekompetanse, uttrykte denne opplevelsen av nytte når det gjaldt skjemaet. De likte å bruke det som en sjekkliste i forkant og underveis i skrivingen. Gjennom vurderingsskjemaet kan de hele tiden følge med på hvor de skal, hvordan de kommer dit og hvor de skal gå videre. Dette kan vi koble til Hatties tre spørsmål han mener elevene må søke svar på når det kommer til effektivisering av tilbakemeldinger (Hattie, 2013, s. 170-172). Elevene bruker derimot skjemaet i forkant av oppgaven til å finne svar på spørsmålene, ikke i etterkant slik Hattie poengterer.

Allikevel skiller de sterkeste skriverne i undersøkelsen seg noe ut når det kommer til opplevd nytte av skjemaet som respons. Lisa, og i størst grad Hannah, bruker skjemaet for å se hva de trenger å jobbe videre med. Hannah uttrykker selv at skjemaet «viser hva jeg må fikse på for å gå et hakk opp», jf. kap 5.1.2. Gjennom kjennetegn på måloppnåelse og kriterier blir elevene



kjent med hva som vektlegges, og dermed er det lettere for læreren å gi faglig tilbakemeldinger (Gaarde, 2011, s. 96). Elevene er tydelige på at en gjennomgang av skjemaet i forkant gjør det mer nyttig, nettopp fordi de kan bruke det som en sjekkliste mens de skriver. Dermed får de på denne måten gitt seg selv respons ved å sjekke kriterier, og gitt seg selv tips til forbedringer underveis i skriveprosessen (Dysthe og Kverndokken, 2023, s. 72).

Selv om elevene i gruppe 1 opplevde skjemaene som en oppskrift på hva de måtte huske på, var de også tydelig på at de opplevde dem som lite nyttige i skriveutviklingen sin. De brukte ord som «ubrukkelig» og «forteller oss ingenting» (jf. kap. 5.1.1). Elevene trakk frem at de ikke forstod det som stod der, selv om de like før hadde sagt at skjemaet kan fortelle dem hva de må ha med i teksten. Mye av det de uttaler, henger sammen med opplevelsen av at skjemaet øker stressnivået. Selv om elevene finner skjemaet som nyttig i oppstarten av skriveprosessen, utløser det også en del stress. Elevene opplever at det er mye å forholde seg til, og at det blir et press om å ligge på det øverste nivået. Flere av elevene gruet seg til å få tilbake et ferdig utfylt skjema fra lærer, bare for å kjenne på en opplevelse av å ikke være gode nok.

Disse motsetningsfylte synspunktene reiser spørsmål om et slikt skjema er så nyttig som man har fått inntrykk av. Intensjonen med bruk av vurderingsskjemaer er å hjelpe elevene i læringsprosessen slik teori og forskning forteller oss (Slemmen 2010; Engh 2014; Heckmann 2014; Hattie 2013; Straub 1997). Årsaken til det, er at skjemaene tydeliggjør kjennetegn på måloppnåelse og på den måten veileder elevene videre. Vurderingsmatrisene Utdanningsdirektoratet utarbeidet i forbindelse med satsingen på vurdering for læring, skulle fungere både inn mot standpunktvurderinger og eksamensvurderingen, altså summativ vurdering. Disse matrisene blir ofte redigert og bearbeidet til lokal bruk (Fjørtoft, 2014). Det ser ut til at elevene i denne undersøkelsen ikke helt opplever at skjemaene hjelper dem videre i læringen. Stressopplevelsen skjemaene skaper, gjør at i stedet for å stille spørsmålet «hvordan kommer jeg videre?» (jf. Hattie, 2013), blir elevene så overveldet av omfanget, følelser og forventninger at de ikke vet hvordan de skal komme videre.

Thorsen (2009) påstår at når opplæringen blir styrt av presise mål, får det konsekvenser for kunnskapen elevene sitter igjen med. Dette aspektet kan diskuteres i sammenheng med elevenes uttalelser om at skjemaet skaper stress, men også oppleves som noe unyttig. Elevene som hevder at skjemaet er unyttig til noe annet enn å se karakterer, er de som er mest bastante i utsagnene sine om at skjemaet skaper stress. De virker heller ikke motiverte for å ta til seg responsen som ligger i fargemarkeringsen. Det at det blir et stort fokus på måloppnåelsen, går utover motivasjon for videre læring og utvikling. Thorsen (2009) drøftet i sin artikkel at alle målene som vurdering for læring har tatt med seg inn i skolen, tar fokuset vekk fra selve læringen (Thorsen, 2009, s. 70-74). Det kan virke som om dette er tilfellet her. Særlig elevene i gruppe 1 er klare på at de mener skjemaet er unyttig når intervjuet kretser rundt bruken av det. De er opptatt av å få fargemarkeringsen på høyt nivå, og det er ikke så viktig hva som står på de aktuelle kjennetegnene. I gruppe 2 derimot, er elevene litt mer moderate i uttalelsene sine. Jentene i denne gruppa virker litt mer motiverte til å jobbe med de punktene ved teksten som ikke helt svarer til forventningene.

Lærere er pliktet til å vurdere elevarbeid gjennom Opplæringsloven, og siden vurdering for læring har vært et satsingsområde i skolen i mange år, gjennomføres det mye testing og prøving nettopp for å fremme læring gjennom vurdering. Formativ vurdering vel å merke. Vurdering har blant annet en emosjonell effekt, noe informantene i denne undersøkelsen uttrykker sterkt når de opplever skjemaet inn i et karakterpress og karakterstressvelde som ingen ende vil ta. Man kan alltid bli bedre, noe Æsøy (2022) problematiserer. Hans tese er at vurdering for læring kan skape problemer, i og med at man alltid har noe å strekke seg etter. Både Leah og Yvona poengterer at det er stress å få skjemaet tilbake etter endt skriveoppgave, fordi de mener det må være fargemarkeringsen på høy måloppnåelse. Hannah og Lisa er litt mer moderate når de hevder at det er de som stresser over karakterer, som også stresser over skjemaet (jf. kap. 5.1.2).

Denne følelsen av å ikke være god nok, forsterkes for mange gjennom vurdering for læring. Dette poengterer også Æsøy (2022). Teksten kan alltid bli litt bedre, uansett hvor mye du har arbeidet og prøvd ditt beste. Det er denne følelsen elevene også uttrykker i undersøkelsen. De forteller at de opplever liten mestringsfølelse, og at de føler at det er dem som personer som blir vurdert som ikke gode nok. Dette strider imot hensikten med vurdering, både slik det står

skrevet i Opplæringsloven med tanke på at vurdering skal fremme læring og lærelyst, og slik vurdering for læring fremhever intensjonen med vurdering. Selve prinsippet vurdering for læring handler om å skape tydelige forventninger til elevens oppgave, men med karakterpresset en del elever kjenner på i skolen i dag, blir det i stedet et evig jag etter å innfri kjennetegnene på øverste nivå. Scriven (1967) hevder at det kan være hensiktsmessig å gi nivåbaserte tilbakemeldinger. Dersom man ikke hadde et nivådelt skjema, kunne man gitt mer tilpasset respons til hver enkelt elev. Om det ville redusert stresset, er vanskelig å svare sikkert på, men det ville muligens gjort at flere elever ikke opplevde følelsen av mislykkethet på samme måte som elevene i gruppe 1 uttrykker i denne undersøkelsen. Da ville man ikke sett at man ikke innfridde kjennetegnene på middels eller øverste nivå, og heller fått respons på kvaliteten på sin tekst.

På en annen side er det viktig å trekke frem at to av elevene som deltok i undersøkelsen bemerket at de opplevde skjemaet også i etterkant av skrivingen som positivt. Det gjaldt elevene med god middels til høy skrivekompetanse. Det ser ut til at de håndterer stressnivået bedre, og ser på skjemaet som en nyttig måte å utvikle seg på. De påstår at det er de elevene som tror de må ha alle punktene på plass, som opplever stress. På denne måten kan det virke som om de sterkere skriverne ser på skjemaet slik som er intensjonen med vurdering for læring-prinsippet. Nemlig at de ser hvor de er, hvor de skal og hva som skal til for å få det til, på samme måte som Bruners spiralprinsipp (jf. kap. 3.1.2) og Hatties beskrivelser av nyttig feedback (jf. kap. 3.6.1). Skriveopplæringen i norsk skole er i tillegg lagt opp til at elevene skal skrive mer komplekse tekster utover i skolegangen sin. Vurderingsskjemaene fungerer derfor som et støttende stillas for elevene. Elevene utvikler de kognitive skjemaene sine gjennom akkomodasjon slik Piaget forklarer læring, og bruker erfaringer inn i nye situasjoner (jf. kap. 3.4). Det kan se ut til at når elevene oppnår en viss skrivekompetanse, slik Hannah og Lisa har, blir de mer bevisste på hva de faktisk får til og hva de trenger å trene mer på. På denne måten fungerer vurderingsskjemaet som et stillas, og i stedet for stressfølelse, opplever elevene at det hjelper dem videre i skriveutviklingen deres.

Det er derimot viktig at elevene ikke overlates helt til seg selv når vi snakker om å bruke vurderingsskjemaene i etterkant av skrivingen. Når elevene får tilbake vurderingsskjemaet, må det også brukes av lærerne. Bueie (2023) har gjennom sin forskning konkludert med at det

må legges til rette for å hjelpe elevene med å opprette rutiner for å ta med respons på en tekst inn i en ny skrivesituasjon. Dette skriver også Dyste (1993). Responsen må bli tatt med inn i neste skriverunde. Informantene i gruppe 1 sier de ikke bruker skjemaet i etterkant, med mindre det er en stor skriveoppgave eller noe de virkelig må forbedre. Dersom man klarer å innarbeide slike rutiner, vil et skjema være nyttig til mer enn å bare se etter karakternivået på tekstene. Da vil de kunne, som Bueie (2023) har sett i sine undersøkelser, bruke respons i nye skrivesituasjoner og på den måten utvikle skrivekompetansen sin.

Både gruppe 1 og gruppe 2 uttrykker at de liker skjemaet som en oppskrift. Det fungerer som en veileder underveis i skrivingen, en sjekkliste de kan bruke for å se om teksten oppfyller kriteriene. Dette er som Kvithyld og Aasen (2011, s. 11) oppsummerer med sine responstester, en funksjonell form for respons. I denne delen av skriveprosessen er skjemaet nyttig som formativ vurdering. Når elevene uttrykker i undersøkelsen at de ikke bruker skjemaet i etterkant, fungerer responsen som en summativ vurdering. Elevene trekker konklusjonen om hvilket nivå eller karakter de har fått, og legger vekk både skjema og respons som i utgangspunktet kunne vært tatt med videre i skriveutviklingen. Det er noe både Henrik, Leah og Yvona forteller i intervjuet. De bruker det mens de skriver, så legger de det vekk (jf. kap. 5.1.1). Gjennom å bruke sjekklista, kan de ha fått en bedre vurdering enn om de ikke brukte den, i tråd med Scrivens (1966) poeng om at formativ vurdering kan øke den summative. Men på en annen side har man ikke oppnådd det man virkelig ønsker, en læringsfremmende vurdering som elevene opplever motivasjon og videre lærelyst gjennom.

## 6.2 Analysefunn 2: Forholdet til verbaltekst er varierende

Vurderingsskjemaene som brukes i denne oppgaven er utformet slik at de er positivt ladet. Uansett hvilket nivå eleven er på, vil læreren kunne gi en form for positiv tilbakemelding på teksten. Analysen i forrige kapittel viser at det kan være utfordrende for noen av elevene å forstå kriteriene og kjennetegnene på måloppnåelse. Det handler om verbalteksten, både ordvalg og omfanget av tekst som beskriver de ulike nivåene. Flere av elevene forholder seg ikke aktivt til språket i skjemaet, de ser kun på fargekodene slik at de kan vite hvilken karakter teksten ville fått. Andre elever opplever skjemaet som oversiktlig, og synes det er fint at en del av kjennetegnene går igjen i flere skriveoppgaver.

Tidligere forskning på vurdering og respons (Bueie 2015; 2016; Eriksen 2017) har pekt på at elever i både grunnskole og videregående uttrykker at de forstår kriteriene læreren presenterer, men at de ikke kan komme med tydelige eksempler. I tillegg bemerker Eriksen (2017) at det ikke er sikkert elevene lærer noe mer selv om de opplever kriterier som nyttige. Lignende funn kan vi se i denne undersøkelsen. Elevene skildrer gjennom intervjuene at de forstår kriteriene, men at skjemaet er omfattende. Det er særlig tydelig hos gruppe 1, som bemerker at det er for mye tekst og for vanskelige ord. Leah fastslår bestemt at de forstår, men bare ikke orker å lese alt og at det er mange unødvendige ord. Abdi følger opp med at det tar så mye tid å lese alt (jf. kap. 5.2.1). Disse funnene kan gi implikasjoner til at det kan handle om manglende forståelse av det de leser, og at det er lettere å gi opp enn å forsøke å forstå. I stedet for å si at de ikke forstår hva kjennetegnene betyr, uttrykker de i stedet at de ikke orker å bruke tid, eller velger å la være å bruke tid, på å gå igjennom kjennetegnene. Hvis vi ser til Bueie (2015), viser hennes studie at elevene vet hva som blir vurdert, men har vansker med å komme med konkrete eksempler på hvordan målene skal forstås. Det kan sammenlignes med det elevene i denne undersøkelsen påstod omkring bruken av skjemaet som en oppskrift i oppstarten og underveis av en skriveprosess. De vet hva som forventes, men når man skal bruke forventningene videre inn i skriveutviklingen, stopper det litt opp.

På spørsmål om hvilke konkrete kriterier som er lettest å forstå, er elevene som deltok i denne undersøkelsen todelt. Gruppe 1 hadde store utfordringer med å forklare hva de la i kriteriene, selv om de var bastante på at de forstod. Allikevel oppstod det situasjoner underveis i intervjuet der det var tydelig at de hadde utfordringer med begrepene som la føringer for god tekstkvalitet. Det kom særlig til uttrykk da elevene begynte å stille spørsmålstegn med ord som funksjonell tegnsetting og sirkelkomposisjon (jf. kap. 5.2.1). Her ble det tydelig at de ikke forstår, blir frustrerte og vil heller vite karakterene sine fremfor å øve på disse kjennetegnene ved tekstkvaliteten. Dette kan vitne om at selv om vurdering for læring, formativ vurdering og tydelige kriterier skal fremme motivasjon og lærelyst, skjer det motsatte hos elevene.

På den andre siden kan man ikke overse hvordan Lisa og Hannah i gruppe 2 bruker et metaspråk for å snakke om kriteriene og kjennetegnene på måloppnåelse. De nevner

uoppfordret *språk* som et av kriteriene som er enklest å forstå, og forklarer at dette ofte er et kriterium som går igjen på flere skjemaer de har brukt i opplæringen sin. Kriteriet beskriver blant annet tekstkvalitet som går på variasjon i ordvalg og setningsstartere. Igjen kan man anta at elever med middels til høy skrivekompetanse profiterer på det nivådelte skjemaet som utfordrer dem på deres nivå. Elevene i gruppe 1 mente det var enklest å forstå kjennetegnene på grunnleggende nivå. Mye kan forklares med at her er det enklere språk, mindre tekst og mindre krav til kvaliteten på teksten. Disse funnene kan minne om funnene Eriksen (2017) gjorde i sin forskning på elever i videregående skole. Elevene i hans undersøkelse opplevde det som vanskelig å anvende kriteriene når det blir for mange og spesifikke krav. Dette kan gjenspeiles noe i det gruppe 1 vektlegger når det gjelder omfang og ordvalg. Igjen kan man se til Hattie (2013) og hans siste av de tre spørsmålene som skal gjøre tilbakemeldingene effektive; hvordan komme videre? Gruppe 1 vet ikke hvordan de skal klare det, muligens fordi de mangler fagkompetansen. Da fungerer ikke skjemaet slik intensjonen er, for elevene evner ikke å ta til seg responsen for å utvikle skrivekompetansen sin.

Et aspekt som gjør seg gjeldende her, er evnen elevene har til å snakke om tekst. Dersom elevene har et metaspråk, slik Lisa og Hannah innehar, evner de å forstå de ulike beskrivelsene på tekstkvalitet lettere enn elever som strever med metaspråket sitt. Både Solheim (2011), Lorentzen (2009) og Iversen og Otnes (2021) presiserer at elever trenger et språk om tekst. Dette språket tar tid å utvikle, men er viktig for at elevene skal kunne samtale om kriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Deltakerne i gruppe 1 i undersøkelsen, strever med å forklare hva som ligger i de ulike kjennetegnene. De strever med å forklare hva de må jobbe videre med, og de er mest opptatt av å fortelle at skjemaet er unyttig i videre skriving.

Den manglende forståelsen for begrepene og det som ser ut til å være et fravær av et metaspråk, gjør forståelsen mindre i denne gruppa enn hos deltakerne i gruppe 2. Dette kan indikere at det er viktig å hjelpe elevene med å utvikle et metaspråk, og at denne opplæringen må skje kontinuerlig i skriveopplæringen. At språk og læring henger sammen, kjenner vi igjen fra læringsteoriene denne oppgaven bygger på. Halliday (1978) mente at språket skaper mening i opplæringen. Dersom elevene ikke forstår språket, vil de heller ikke lære. Det er tydelig her når elevene i gruppe 1 ikke forstår ordene. Det er språkbarrieren og forståelsen av

hva som ligger i begrepene, som hindrer elevene i å komme videre i læringsprosessen. Den manglende forståelsen skaper muligens også en manglende motivasjon for å jobbe videre.

Også Bruner (1970) mente at språket er viktig for å kunne lære. De termene og formuleringene som blir brukt i vurderingsskjemaet, er ikke ukjente for elevene. Det viser utsagnene til Hannah og Lisa. Når elevene i gruppe 1 påstår at de ikke kjenner til fagbegrepene, kan det tyde på noe annet enn manglende opplæring. Det kan være mange årsaker til det manglende metaspråket, og den diskusjonen skal ikke tas her, men det vitner om hvor viktig denne delen av skriveopplæringen må være for at elevene skal nyttiggjøre seg av verktøy som et vurderingsskjema.

Resultatene i denne masteroppgaven tyder på at elever som strever med skriving opplever kriteriene og kjennetegnene som massive og overkommelige. Dette er trekk vi også kan finne i forskning av Bueie (2015) og Eriksen (2017). Hvis vi ser til Sadler (2010) og hans responsforskning, har han funnet at responsarbeidet kan bli en utfordring dersom elevene ikke forstår kriteriene. I min undersøkelse er elevene tydelige på at læreren går igjennom vurderingsskjemaet i forkant, noe som er et sentralt prinsipp for å fremme læring i vurdering for læring-tenkningen, men at de ikke orker å følge så nøye med. Dersom dette er tilfelle for flere utover utvalget i min undersøkelse, bør man muligens reflektere rundt både utforming og omfang av vurderingsskjemaer på den enkelte skole. Da handler det ikke lenger om forståelse, men om omfanget av skjemaet.

Noen tar til orde for å vurdere noen områder av gangen (Berge, 2023). Dette kan være enklere å få til dersom vurderingsskjemaene er utformet spesielt til hver enkelt skriveoppgave, i stedet for generelle skjemaer. I tillegg blir ikke skjemaet så massivt. Her spriker det litt i hva informantene foretrekker. De sterke skriverne foretrekker at de samme kjennetegnene går igjen, slik at de hele tiden kan vurdere sin egen kompetanse og overvåke læringen sin. Dette bryter noe med hva studiene til Black og Wiliam (1998) viser. Der kommer det frem at feedback direkte på oppgaven fører til mest læring. Vurderingsskjemaet brukt i datainnsamlingen i denne undersøkelsen er generelt utformet, men gir allikevel en spesifikk respons på den aktuelle teksten. Kjennetegnene på måloppnåelse er derimot utarbeidet

generelt og går igjen i flere ulike tekstoppgraver. Det gjør at Hannah og Lisa i gruppe 2 i undersøkelsen, opplever at de hele tiden får trent på de samme forventningene til skrivekompetansen deres.

De som strever med skriving, opplever derimot det generelle skjemaet som stressende og massivt. Nå skal det presiseres at elevene ikke hadde noe annet skjema å sammenligne med, men de uttrykker at de ønsker seg andre former for respons, noe som ble skissert i analysefunn 3 i analysekapittelet. Det at vurderingsskjemaer kan bli for omfattende, problematiserer også Popham (1997). I likhet med utsagnene til noen av informantene i min undersøkelse, hevder Popham at dersom vurderingsrubrikker blir for massive, blir de ikke brukt. Det kan være tilfelle her. Elevene uttrykker at det blir for mye tekst å forholde seg til, og det orker de ikke ifølge Leah (jf. kap. 5.2.1).

Analysefunnene i denne hovedkategorien viser også at elevene bruker fargekodene fra læreren, i større grad enn verbalteksten. Slik blir hovedfokuset på hvilket nivå teksten ligger på, og ikke på hvilke kvaliteter den har. Elevene er mer opptatt av fargekodene da disse viser hvilken karakter de fikk på teksten. Det gjaldt alle informantene i undersøkelsen, men elevene i gruppe 1 var i større grad enn gruppe 2 opptatt av karakterene. Det er tydelig at karakterer er viktig for elevene, så viktige at de overskygger et mulig læringsutbytte.

Bruner (1970) mente læring forgår når man kan skille mellom å utføre og forstå. Det kan se ut til at elevene i gruppe 1 i min undersøkelse forstår at de må gjøre noe mer med innhold, struktur og språk når de ser på fargekodene, men at de ikke evner å utføre det i egen oppgave. Det skjer på denne måten ingen læring, dersom vi legger Bruners teori til grunn. For eksempel er Yvona tydelig på at hun forstår at hun må jobbe med innhold dersom det blir markert gult i skjemaet, men hun har ikke noe godt og forklarende svar på hva konkret i innholdet som må jobbes med. Hun forstår ikke kriteriene, selv om hun sier det (jf. kap. 5.2.1). For å lære noe, må elevene forstå og utføre, slik Bruner hevdet. Yvona sier hun forstår, men hun evner ikke å utføre. Altså skjer det ikke læring når hun får respons på teksten gjennom et vurderingsskjema. Et annet perspektiv for å hevde at det skjer læring, er forståelsen av kriteriene (Black og Wiliam, 1998). Yvona er avhengig av mer veiledning, hun klarer ikke å



jobbe videre på egenhånd. Hun, og de andre informantene som uttrykker at de ikke forstår eller orker, trenger en mer kompetent annen (Vygotsky, 1978) som kan hjelpe med å analysere kjennetegnet på måloppnåelse, noe skjemaet i seg selv ikke er for denne elevgruppa. Vi må derfor åpne opp for at vurderingsskjemaet ikke fungerer som et støttende stillas for å hjelpe eleven på vei til å bli selvstendig i skriveutviklingen sin.

Vurdering er en del av skriveopplæringen. Det at elevene bruker skjemaet for å se hvor de ligger an med tanke på måloppnåelse, kan derfor ses på som nyttig. Straubs (1997) konklusjoner peker mot at det viktigste med responsen, er at den gir informasjon om skrivekompetansen. Men dersom det *kun* er karakternivået elevene bruker skjemaet til, mister man hele formålet med vurderingen slik den er ment å være. I Opplæringsloven er det tydelig nedfelt at elevene skal ha underveisvurdering som skal fremme lærelyst og motivasjon. Da Utdanningsdirektoratet utarbeidet vurderingsmatriser etter innføringen av prosjektet «Bedre vurderingspraksis» (Udir, 2019), ble synliggjøringen av kjennetegn på måloppnåelse enda tydeligere, og gjennom søkelyset på bedre vurdering i skolen, skulle elevene benytte respons og fremovermeldinger som en del av kompetanseutviklingen deres. Dette er også hovedprinsippet til vurdering for læring. Vurderingen skal øke læringsutbyttet til elevene.

Dette kan sammenlignes med Bruners sosialkonstruktivistiske syn på læring (Bruner, 1970). Han trekker frem motivasjon som en viktig faktor for læring, og da gjennom å overføre tidligere kunnskap inn i nye oppgaver. Det er nettopp denne overføringsverdien som, ifølge Bruner (1970), skaper motivasjon og dermed læring. Om elevene ikke er mottakelig for oppgaven, eller ser hensikten med den, mister man motivasjonen og mestrer ikke å overføre læring fra en situasjon til en annen. Det kan på denne måten åpne opp for et motstridene perspektiv her når det gjelder respons som viktig informasjon om skrivekompetanse (Straub, 1997), Opplæringslovens og sosialkonstruktivismens syn på underveisvurdering som skal fremme motivasjon, og informantene i gruppe 1 sine uttalelser om at de bruker skjemaet i etterkant for å sjekke karakternivå på egen tekst. Igjen kan kritikken mot vurdering for læring trekkes inn (Thorsen 2009; Æsøy; 2023). Målstyringen virker overskyggende for læringen, og en del av elevene gir uttrykk for at det er om å gjøre å ligge på høy måloppnåelse, uavhengig av hva kjennetegnene på dette nivået innebærer.

Et annet aspekt som ikke bør overses, er at elevene i denne masteroppgaven ser ut til å oppleve bruken av vurderingsskjemaer som nyttig for å se hvilket nivå de ligger på, mens noen av dem opplever det også nyttig for å se hvordan de kan utvikle seg videre. Engh (2007, s. 28) poengterer at den formative vurderingen skal hjelpe elevene videre i prosessen. De må få vite hva som bør gjøres videre for å få et bedre resultat. Skjemaets forventningsnormer, altså kjennetegnene på måloppnåelse på ulike nivåer, blir hos elevene da oversatt til vurderingsuttrykk i form av karakterer, slik Evensen (2009, s. 18) hevder. Når elevene får markeringer med gult og grønt som konkretiserer hvor de ligger i forhold til forventingsnormene, kan man dermed oppnå at elevene forstår hvor egen skrivekompetanse ligger.

På en annen side strider dette karakterfokuset imot hensikten med vurdering for læring. Hele poenget med kjennetegn på måloppnåelse, er at hver enkelt elev skal få veiledning tilpasset sitt nivå. Gjennom tydelige forventninger til oppgaven og konkrete kjennetegn på måloppnåelse skal elevene, ifølge vurdering for læring-teorien, lære mer. Det er nettopp denne formative vurderingen som skaper læring. Men da må elevene bruke veiledningen. I undersøkelsen sier elevene i gruppe 1 at de kun bruker skjemaet til å «regne ut karakteren» som Henrik beskriver det (jf. kap5.2.3). Bueie (2023) trekker frem at dersom vurdering skal være læringsstøttende, må den brukes.

Dette kjenner vi også igjen fra forskningsresultatene til både Black og Wiliam (1998) og Sadler (2010), samt i den sosiokulturelle læringsteorien. Elevene må være aktive, slik Vygotsky hevdet, og ved å være aktive i en læringsprosess, skapes det nye kontekster som igjen skaper nye tenkemåter. Vurderingsskjemaet elevene får med markeringer må brukes til noe, men gjennom analysefunnene i denne masteroppgaven, gir informantene uttrykk for at de ikke bruker skjemaet til noe annet enn å se på nivået skrivekompetansen er målt til. Unntaket er Hannah og Lisa. De forteller at i tillegg til å se på nivået de ligger på, ser de også på *hvilke* kjennetegn som er markert, slik at de kan jobbe med de kjennetegnene seinere. Her oppstår det da læring hvis vi ser til Bruner (1970) og sosialkonstruktivistisk læringsteori. Jentene klarer å overføre det de har lært i en oppgave til en annen, og når de mestrer å koble sammen ny og gammel kunnskap, endrer de eksisterende skjemaer. Ikke ulikt det Piaget skriver om når han hevder at det skjer læring når man fører en indre dialog med seg selv (Piaget, 1969).

Hannah og Lisa fører en indre dialog med seg selv når de leser igjennom vurderingsskjemaet og studerer markeringene fra lærer, og på den måten oppnår de læring og utvikling.

At elevene blir motiverte for å endre og redigere teksten sin gjennom responsen, er også det Kvithyld og Aasen (2011) har latt stå om en av de fem tesene for funksjonell respons. Dersom læreren ikke setter av tid til å gjøre endringer, ser kanskje heller ikke elevene hensikten med responsen som er gitt gjennom fargekodingen i skjemaet. Flere av elevene i undersøkelsen uttrykte at de kun så på fargekodene for å se på karakteren. De gav ikke uttrykk for at de satte seg ned og jobbet videre med teksten eller brukte responsen inn i neste skriveoppgave etter en slik type responsgivning. Disse synspunktene reiser spørsmål om kanskje man som norsklærer må tørre å stå lenger i skrivingen og redigeringen av en tekst, og på den måten legge mer til rette for bruk av skjemaet som respons i opplæringen.

Dersom læreren gir tilbake et utfylt skjema, lar elevene bruke det til å redigere og gjøre endringer på teksten, for så å levere på nytt, vil det muligens skape en praksis for å bruke skjemaet som en formativ respons og videre skape lærelyst. Dette vil forhåpentligvis igjen skape innarbeidede rutiner for å bruke tilbakemeldingene i skriveutviklingen, og ønskelig vil elevene oppleve det som nyttig. Til tross for utsagnene til elevene, kan det tenkes at læreren på et annet tidspunkt i skriveopplæringen ber de finne frem tidligere skjemaer og tilbakemeldinger for å se hva de må ha fokus på. Men dersom det er uklart hva kjennetegnene betyr, og elevene mangler forståelse for hvordan de skal forbedre seg, er det ikke så rart at responsen ikke oppleves som nyttig.

Det at informantene i undersøkelsen ikke bruker skjemaet i etterkant inn i ny skriveoppgave, bryter med det både Dysthe og Kverndokken (2023), Gaarde (2011) og Solheim (2020) trekker fram om at kjennetegnene på måloppnåelse skal brukes slik at elevene kan forstå egen kompetanse og bruke dem til å forbedre seg. Det er først da responsen blir en formativ vurdering. Ifølge funnene i denne undersøkelsen, blir ikke skjemaene brukt i denne termen. Det er karakterene som er viktige for elevene, i større grad enn de kanskje er for lærerne. Det

ser ut til den ønskelige formative vurderingen hviler på et verktøy som elevene bruker som summativ vurdering. Scriven (1966) påpeker at formativ vurdering kan hjelpe den summative vurderingen. Opplæringsloven er tydelig på at det er kun standpunkt og eksamenskarakter som er summativ vurdering, mens Berge (2023) skisserer at skriveundervisningen bør inneholde begge deler. Det kan virke som om elevene benytter skjemaet som begge deler, men til ulike tider i skriveprosessen.

Motsetningene i en del av elevsvarene og teorien i forbindelse med vurdering for læring, reiser spørsmål omkring nytteverdien av å formulere kjennetegn på måloppnåelse, eller forventningsnormer. Elevene sier de ikke bruker skjemaet, noen går så langt som å si at det er unyttig. De mener det kun er anvendbart til å se på karakter. Hensikten med å konkretisere læreplanmålene og synliggjøre kvalitetstegn på tekst blir borte når skjemaet skaper stress, følelse av mislykkethet og en opplevelse av overveldende ord og uttrykk som ikke gir mening, i stedet for å fordre til lærelyst og forståelse av egen kompetanse. Elevene som har deltatt i undersøkelsen er ikke ukjente med skriveprosesser. De har gjennom barneskolen og ungdomsskolen skrevet flere ulike typer tekster i prosess, nettopp på grunn av norsk skoles skriveopplæringstradisjon.

Elevene har også fått ulike former for tilbakemeldinger og respons på tekstene sine, altså formativ vurdering på kompetansen deres. Men det er først i ungdomsskolen de har møtt en formativ vurdering i form av karakterer. Det kan være at det er karakterene de får til terminoppgjøret, som gjør at de opplever vurderingsskjemaene som unyttig. Til tross for at elevene har møtt vurderingsskjemaer i skriveopplæringen gjennom ungdomsskolen, uttrykker de misnøye for responsformen. Elevene skriver tekst for at læreren kan gi en respons, en formativ vurdering (Evensen, 2009). Det er viktig at vi i skriveopplæringen er tydelige på at en responsgivning skal hjelpe elevene videre i utviklingen sin. Ut ifra undersøkelsen kan det virke som om når responsen kommer via et skjema, oppleves den som veldig formell og dermed som en «kontroll» av kompetanse, fremfor en læringsstøtte. Både prosessorientert skriveopplæring og Opplæringsloven er tydelig på at elevene har krav på kontinuerlige tilbakemeldinger på tekster de skriver, og da lønner det seg å finne de metodene elevene opplever som mest nyttige og lærerike. Informantene i denne undersøkelsen påstår at de

bruker vurderingsskjemaer i liten grad som et læringsfremmende verktøy, og ser på det som mer eller mindre unyttig. Særlig elevene i gruppe 1 er misfornøyde og sier de kun bruker skjemaet for å sjekke karakternivå. Man kan undre seg over om det er slik Haanæs (2009) poengterer, at det kan være en utfordring å gi realistiske, uformelle vurderinger.

I og med at elevene i gruppe 2 er mindre kritiske til vurderingsskjemaet, kan man stille spørsmål om det handler om skrivekompetanse. Tidligere forskning peker på at det er problematisk dersom elevene ikke forstår kjennetegnene (Black og Wiliam 1998; Sadler 2010; Bueie 2015; Eriksen 2017). En må derfor åpne for at elevene ikke bruker skjemaene i etterkant fordi de ikke forstår dem. Dersom det er utydelig for elevene hva de skal gjøre for å tette gapet mellom deres tekst og forventningsnormene, blir det vanskelig å bruke responsen videre. Skjemaet som benyttes i datainnsamlingen kan oppleves som generelt. Det er flere kriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Det kan virke som om skjemaet er uoverkommelig for de svakeste skriverne i gruppe 1, og at det er derfor de ikke benytter seg av responsen inn i videre skriving. I gruppe 2 derimot uttrykte de to jentene at de synes det er tydelig å se hva de må jobbe videre med. De har en større forståelse for verbalteksten, og bruker den mer enn fargekodene som konkretiserer karakternivået på den innleverte teksten.

### 6.3 Analysefunn 3: Elevene ønsker annen form for respons i tillegg til skjema

Elevenes oppfatning av hvor nyttig responsen oppleves, er ifølge intervjuene mer knyttet til alternativ respons enn selve skjemaet. Elevene uttrykte at de liker skjemaet, men da særlig i kombinasjon med annen form for respons. De ønsker seg både en samtale med lærer og en tekstboks med oppsummerende kommentarer, i tillegg til et fargemarkert skjema.

Tidligere forskning gir oss en rekke eksempler på at elever foretrekker kommentarer som beskriver skrivekompetansen deres (Straub 1997; Black og Wiliam 1998; Bueie 2016). Dersom de får konkrete forslag til forbedringer, vil det øke læringen. Disse kommentarene kan komme muntlig eller skriftlig. Felles for det elevene etterlyste, er tydeligere respons på akkurat deres tekst. Det kan virke som om de opplever at skjemaet blir for generelt, og at de derfor ikke helt konkret forstår hva de skal jobbe videre med. Abdi var tydelig på at han likte at læreren skrev hva som var bra og hva som kunne vært bedre. Det gjorde at han visste «hva

han skulle starte på» som han uttrykker i intervjuet (jf. kap. 5.3.2). Her kan vi kjenne igjen noe av det Eriksen (2017, s. 13) gjør oss oppmerksomme på i sin forskning. Det kan være vanskelig for elevene å anvende kriteriene når det blir for mange. En av de fem tesene til Kvithyld og Aasen (2011) forklarer at god respons er selektiv. Både Abdi og de andre informantene er enige om at det er lettere å ta til seg responsen når den er konkret (jf. kap. 5.3.2). Da er det enklere for dem å forstå hvorfor de ligger på det nivået de ligger. Det blir som Dysthe (1993, s. 215) skriver, en form for sluttkommentar som begrunner karakteren, eller markeringene med gult og grønt i dette konkrete tilfellet.

Straub (1997) har også løftet frem betydningen av detaljerte kommentarer. I likhet med hans forskning, viser analysen i denne oppgaven at elevene ønsker seg detaljerte kommentarer som forklarer hva som var bra. Det gjelder uansett hvilken skrivekompetanse informantene innehar. Dersom de får en slik kommentar nederst på skjemaet, uttrykker de at det er lettere å ta det med seg videre. På denne måten blir responsen formativ, og man oppnår forhåpentligvis et læringsutbytte. Dette kan minne om en av vurdering for læring-teoriens måter å gi respons på, en metode som kalles «to stjerner og et ønske». Denne metoden brukes på samtlige skoler i Skottland ifølge Høihilder (2011), og er mye brukt i Norge (Høihilder, 2011, s. 64). Dette er en metode der læreren gir konkrete tilbakemeldinger ut ifra læringsmål, slik at det blir en formativ vurderingspraksis. Særlig Lisa i gruppe 2 poengterer i intervjuet at hun liker en slik skriftlig respons. Da vet hun hva læreren mener er det viktigste hun må jobbe med, og hun kan overføre det til neste skriveoppgave (jf. kap. 5.3.2). Det kan derfor virke som om det ligger mye formativ vurdering i slike kommentarer (Lauvås, 2018, s. 27).

Et av de klareste eksemplene på at elevene ønsker mer alternativ respons, er når Leah uttrykker at det er lettere å forstå når læreren forklarer, fremfor å lese igjennom skjemaet selv. Hun er tydelig på at læreren uttrykker seg annerledes muntlig enn det som står på skjemaet (jf. kap. 5.3.1). Her kan man tolke det dithen at det er for vanskelige formuleringer, for avansert språk og at det er et for omfattende skjema. Å ha en dialog med læreren opplever Leah som mer forståelig og lærerikt, noe Yvona og Henrik er enige i. Både Bueie (2023) og Kvithyld og Aasen (2011) understreker viktigheten av dialog mellom skriver og respons giver. Hannahs utsagn om at det er lettere stille spørsmål (jf. kap. 5.3.1), kan man kjenne igjen fra særlig Bueies forskning (2015; 2023). I disse studiene kommer det frem at noen elever foretrekker

muntlige tilbakemeldinger da disse kan utdype og forklare mer, i likhet med det informantene i denne undersøkelsen også poengterer.

Bueie (2023) påpeker også at dersom responsen gis muntlig, åpner det opp for dialog. Denne dialogen, som Kvithyld og Aasen (2011) fremmer som god respons, er det Hannah og de andre informantene liker. I sosiosemiotikken og sosialkonstruktivismen er språk og aktivitet viktig for læringen, sammen med de kontekstuelle rammene. Både Bruner (1970), Halliday (1978) og Vygotsky (1986) hevdet at språk og tenkning fører til læring. Når elevene får mulighet til å sette ord på tankene sine, og det blir en dialog mellom lærer og elev, vil det også ifølge læringsteoriene skapes læring. Elevene i undersøkelsen forklarer at de lærer mer når læreren tar dem ut til samtale og de får mulighet til å stille spørsmål dersom noe er uklart. I likhet med Bueies forskning (2023), der kun en elev var aktiv deltakende i responsen, er det bare Hannah som uttrykker spesifikt at hun kan stille spørsmål i en slik situasjon. De andre uttrykker at de foretrekker muntlig respons, men utyper ikke noe mer rundt utsagnet. Det kan åpne opp for å diskutere at det kan være lettere for elever med god skrivekompetanse, slik som Hannah har, å involvere seg aktivt i den muntlige responsen. Det er viktig at disse læringssamtalene ikke blir en monolog fra læreren, men en samtale der eleven får mulighet til å sette ord på egen kompetanse.

Dette aspektet kan også henge sammen med hva slags metakompetanse og metaspråk elevene innehar. For å kunne stille spørsmål i en responsfase, trenger elevene et språk om tekst og egen kompetanse. Denne undersøkelsen viste at Hannah, og til dels Lisa, bruker et språk om tekstkvalitet som viser at de har god skrivekompetanse. I tillegg opplever de ikke språket i skjemaet som vanskelig for å forstå hva som forventes av dem. Det er mulig de klarer å gå i dialog med læreren sin, nettopp fordi de innehar et metaspråk som trengs i situasjonen (Iversen og Otnes, 2021). At det kun var en elev som deltok aktivt i dialogen med læreren sin i Bueies undersøkelse (2023), kan dermed handle om at elevene ikke hadde metaspråket på plass.

Igjen kan man trekke paralleller til læringsteoriens syn på hvor viktig språk er for at det skal skje læring. Gjennom det Vygotsky (1986) kaller indre tale, responderer eleven på ytre tale og

språk. Denne indre talen krever mindre dersom det foregår en dialog, da Vygotsky hevder at skriftspråket krevet mer intellektuelle handlinger (Vygotsky, 1982). Slik elevene i undersøkelsen hevder, er det lettere å forstå hva de skal gjøre dersom de får en samtale med læreren, i stedet for å lese igjennom skjemaet på egenhånd. Det kan som Vygotsky mener, bli mer abstrakt og dermed et ekstra hinder for læring. I sosialsemiotikken er kontekst helt sentralt. Dersom elevene overlates til seg selv for å tolke skjemaene, er det muligens ikke den beste konteksten for å skape forståelse. For at skjemaet og responsen skal gi mening, må det skje i et fellesskap. Alle elevene i undersøkelsen uttrykte at en samtale med læreren oppleves som mer nyttig, nettopp fordi da forklarte læreren på en måte som gjorde at de forstod. Det ser derfor ut til at skriftspråket i seg selv er en barriere for læringen, men dersom elevene får den samme informasjonen muntlig, kan det åpne opp for mer aktivitet hos hver enkelt elev som igjen øker forståelsen og læringen.



## Kapittel 7: Avslutning: sentrale poeng og videre forskning

I dette kapittelet samler jeg trådene etter drøftingen i forrige kapittel og svarer på problemstillingen. Videre kommenterer jeg studiens gyldighet og overførbarhet, samt peker på didaktiske implikasjoner og behov for videre forskning. Til slutt følger en avsluttende kommentar som avrunder oppgaven.

### 7.1 Sammenfattende drøfting og konklusjon

Den overordnede problemstillingen er «*hvordan opplever et utvalg elever på 10.trinn vurderingsskjemaer som respons i skriveopplæringen i norskfaget?*». Gjennom studiens analyse og diskusjon kan det konkluderes med at elevene opplever skjemaene som nyttige til en viss grad. Deltakernes svar indikerer at skjemaet er nyttig i starten av skriveprosessen og underveis, men som en sluttkommentar og formativ vurdering er det ikke like nyttig for alle. Da blir skjemaet for overveldende og omfattende til at de fleste elevene forstår hva de skal jobbe videre med. Dette vil jeg karakterisere som mitt hovedfunn. I tillegg skaper skjemaene stressopplevelser hos en del av elevene. Forskningsspørsmålene som ble utformet for å bidra til et svar på problemstillingen var 1) *Hva sier elevene selv om hvordan de bruker vurderingsskjemaene i skriveopplæringen?*, 2) *Hvordan forstår elevene de ulike kriteriene og kjennetegnene på måloppnåelse i vurderingsskjemaet?* og 3) *Hvordan opplever elevene vurderingsskjemaene som respons på egne tekster?*

Studien viser at elevene med svake skriveferdigheter forholder seg til konkrete aspekt som fargekoder og karakterer når de skal bruke vurderingsskjemaet som respons. De bruker skjemaet for å se hvilket nivå teksten ligger på, altså hvilken karakter de har fått. Denne elevgruppa strever også med formuleringene på de to øverste nivåene og etterspør enklere ord og forklaringer. De sterkeste skriverne derimot, bruker skjemaet til både å se hvilket nivå de ligger på, og de forsøker i større grad å ta med seg responsen inn i videre skriving. De opplever formuleringene som tydelig og konkrete. I tillegg viser studien at skjemaet skaper stress når det gis som respons på en ferdig tekst.

Et av de andre funnene som bør løftes frem, er elevenes forståelse av kjennetegnene på måloppnåelse. Det kom tydelig frem i undersøkelsen at elevene med svakere skriveferdigheter

ikke forstår kvalitetskjenningene på det øverste nivået i vurderingsskjemaet. I tillegg opplever elevene at det kan bli for mye tekst, slik at det blir overveldende og for mye å forholde seg til. Igjen er det store kontraster mellom det svake og sterke skrivere uttrykker. Der elevene som strever med skriving opplever skjemaet som vanskelig, uttrykker elevene med god skrivekompetanse at det er tydelig og konkret. Denne nivåforskjellen var noe jeg ikke opprinnelig var opptatt av å undersøke, men da det var gjennomgående at elevene med grunnleggende skrivekompetanse uttrykte mer misnøye med skjemaene, ble det et funn som jeg velger å fremheve.

I tillegg er det vesentlig å trekke frem ønsket om en annen form respons sammen med et vurderingsskjema. Elevene i undersøkelsen opplever det som mer lærerikt å ha en samtale med læreren sin, enn å få tilbake et utfylt vurderingsskjema. Informantene trakk også frem at kommentarer som går konkret på kvaliteten på teksten, oppleves som mer lærerike og nyttige enn kun et fargekodet skjema. Gjennom en slik respons hevder elevene at det blir lettere å forstå hva som var bra med egen tekst, og hva som bør være det viktigste utviklingsområdet. En slik responsform gjør at det er lettere og mer konkret å forstå hva de mestrer og hva som bør forbedres.

Mange av analysefunnene henger sammen. Elevene liker skjemaet fordi de kan følge det som en oppskrift i skriveprosessen, men i etterkant oppleves skjemaet som omfattende og skaper stress. Det at de svakere skriverne stort sett forholder seg til fargekodene, kan indikere at skjemaets intensjon ikke innfris helt. Slik blir det et poeng for lærere å vurdere hvordan de skal brukes vurderingsskjemaene inn i skriveopplæringen. I og med at alle informantene opplever skjemaet som nyttig i skriveprosessen, kan man vurdere å bruke det i denne fasen av skrivingen og heller ha fokus på en annen form for respons når teksten er ferdig skrevet. Da kan det hende man unngår skuffelsen som flere av elevene uttrykker at de opplever når skjemaet gis tilbake med fargekoder. Elevene klarer ikke bestandig å vurdere kvaliteten på egen tekst (jf. Bueie, 2023), og i disse tilfellene kan de oppleve at det er stort sprik mellom deres forventning til vurderingen og lærerens vurdering. Dermed blir de skuffet når de får tilbake lærerens respons. Denne innsikten kan være nyttig for lærere ved at de kan variere måten de gir respons på, og at de kan reflektere over hvordan de bruker vurderingsskjemaer

inn i skriveopplæringen. Elevene etterlyser en samtale med lærer og en tekstboks som oppsummerer det viktigste de trenger å vite om egen tekstkvalitet. Vi må åpne opp for at vurderingsskjemaene ikke passer som respons for alle elever. For å svare oppsummerende på problemstillingen, så opplever elevene vurderingsskjemaene som nyttig i begynnelsen og underveis i skriveprosessen for å vite hva de må ha fokus på, men mange elever bruker skjemaet som et redskap for å vite hvilket karakternivå teksten deres ligger på. På denne måten fungerer ikke vurderingsskjemaet optimalt som eneste responsform i skriveopplæringen i norskfaget.

Når det gjelder overførbarhet i en generell skolekontekst, kan utvalget på seks elever oppleves som lite. Allikevel er mange av funnene forankret i tidligere forskning gjort på større utvalg, av andre forskere og over en lang tidsperiode (Straub 1997; Bueie 2015, 2016, 2023 og Eriksen 2017). Derfor vil jeg argumentere for at det teoretiske grunnlaget gir prosjektet både indre og ytre validitet. Mange lærere vil nok også kjenne igjen det elevene uttrykker. Det er ikke nytt i 2024 at elevene ikke bestandig benytter seg av den formative vurderingen lærerne bruker mye tid på å formulere.

## 7.2 Didaktiske implikasjoner og videre forskning

Funnene gjort i undersøkelsen kan gi implikasjoner til videre forskning, samt at det impliserer hvor viktig det er å jobbe med metaspråk og tolkningsfelleskap i skriveopplæringen. I tillegg viser undersøkelsen at det er viktig å fortsette å få elevstemmene inn i opplæringen, slik at man kan tilpasse respons til hver enkelt elev. Dette krever mye tid av norsklæreren, men jeg tør påstå at dersom gevinsten er mer læring og motivasjon, vil det være verdt det. Derfor bør det kanskje forskes mer på elevenes oppfatning, og få flere elevstemmer inn i forskning på respons og vurdering.

Skriveopplæringen i norsk skole er preget av prosess (Dysthe, 1993; Blikstad-Balas, 2020; Dysthe og Hertzberg, 2015), men vurdering er en viktig del av opplæringen (Iversen og Otnes 2021, s 54). Derfor må man finne metoder som ivaretar både lærelyst og motivasjon, men som også viser hva elevene mestrer. Når elevene uttrykker at skjemaet skaper stress, mister man

intensjonen med at vurderingen skal føre til mer læring. Resultatet er heller et vurderingsregime og manglende motivasjon til å fortsette å skrive. Det kan virke som om lærere er opptatt av å dokumentere måloppnåelse og kompetanse, og fordi vurdering skal skje kontinuerlig ifølge Kunnskapsløftet (Angvik, 2022), kan det forklare hvorfor lærere lager skjemaer for hver skriveoppgave og deler ut i håp om at det blir en formativ vurdering av skrivekompetansen. Men for elevene skaper det heller mer stress og en følelse av å aldri være bra nok. Dette bør utfordre til mer refleksjon i skolen rundt *når* og *hvordan* i skriveprosessen vurderingsskjemaer bør brukes. Det kommer frem i undersøkelsen at elevene opplever kjennetegn på måloppnåelse som nyttig, men i ulik grad. Det er ulike preferanserammer for hva slags respons som oppleves lærerik, og det er her det ligger muligheter for videre forskning.

Prosjektet viser at det fortsatt er et behov for å få elevstemmer inn i forskning når det gjelder formativ vurdering. Også Bueie (2015, s. 5) nevner at det er flere forskere som etterspør studier som tar for seg elevperspektivet. Det er viktig at opplæringen oppleves som lærerik for elevene, og elevmedvirkning står sterkt i dagens skole. Vi lever i et samfunn der vi utsettes for press og stress. Aldri før har flere ungdommer uttrykt en følelse av utilstrekkelighet, og flere utvikler angst og depresjon. Gjennom vurdering for læring lærer vi at vi alltid kan bli bedre. Selv om baktanken er et søkelys på læring og utvikling, viser denne studien at det blir mer fokus på karakterer og prestasjon for elevene. I skolen ønsker man et læringsfokus, men i stedet har det blitt et karakterfokus. Det til tross for at veldig mange lærere ikke skriver karakter på tekstene eller vurderingsskjemaene. Her kan man se til Bueie (2015) og hennes tanker om det egentlig blir summativ vurdering ved bruk av vurderingsskjemaer, i stedet for formativ som man ønsker.

Forskningen Gourvennec et.al. (2023) har gjort på hvordan eksamen påvirker undervisningen, opplever jeg som relevant å trekke frem i avslutningen. Nå som eksamensoppgavene og dermed vurderingsmatrisene er endret, vil kanskje også undervisningspraksisen endre seg. Med revideringen av læreplanen i 2020 kom forslag om endringer i eksamensoppgavene i norskfaget. Etter noen år med avlyste eksamener på grunn av korona-pandemien, var skole-Norge klare for skriftlig norskeksamen våren 2023 med vurderingsmatriser utviklet til hver av de tre oppgavene som skulle besvares. Disse nye matrisene er mer omfattende enn skjemaet

brukt i denne undersøkelsen, men er til gjengjeld spesifikke til hver enkelt tekst eleven skriver på eksamensdagen. De nye vurderingsmatrisene til skriftlig eksamen i grunnskolen ligger som vedlegg 10.

Dersom studien til Gourvennec et.al. (2023) er overførbart til flere av landets klasserom, vil elevene få enda flere skjemaer å forholde seg til. Det kan skape enda mer stress, frustrasjon og karakterpress, men også kanskje en tydeligere respons på akkurat den teksten eleven har skrevet. Det var jo nettopp dette elevene uttrykte, at det ble massivt, men også at det var fint å vite nøyaktig hva de måtte gjøre annerledes i teksten sin. Dersom skriveopplæringen er preget av skriveoppgaver som ligner på de man får til eksamen, vil elevene møte vurderingsmatrisene oftere og på den måten opparbeide seg kompetanse til å gi seg selv respons gjennom kjennetegnene på måloppnåelse. Forhåpentligvis vil de dermed få en innarbeidet praksis til å bruke skjemaene inn i nye skriveprosesser.

På en annen side kan dette føre til en «teach to the test»-praksis som mange ønsker å unngå i skolen. For å utdanne aktive og selvstendige medborgere, må elevene også øve seg på å ta aktive og selvstendige valg i klasserommene. Gjennom å utforme skjemaer som skal gi elevene fasiten, kan det muligens være til hinder i ulike sammenhenger. Videre viser undersøkelsen at det blir massive skjemaer å forholde seg til, og frykten for enda mer massive, lokale skjemaer kan øke når eksamensmatrisene øker i omfang. Elevene i undersøkelsen uttrykker positivitet rundt skjemaene underveis i skriveprosessen, da de kunne bruke dem som støtte underveis. Her ligger det et stort potensial for å fordre læring og utvikling, slik at responsen som gis til elevene, oppfattes som relevant og motiverende.

### 7.3 Avsluttende kommentar

Etter arbeidet med masteroppgaven tør jeg påstå at elevene trenger tydelige og konkrete fremovermeldinger. De trenger at læreren har tid til å forklare, de trenger at læreren har tips til forbedringer og de trenger at læreren bruker en del av skriveopplæringen til å undervise i tekstkvalitet. Først da forstår de kjennetegnene på måloppnåelse, slik at de kan øve seg på å gjenkjenne kvalitet i egen tekst, som igjen kan føre til læring og utvikling. Slike ting tar tid.

Og da må lærere må sette av tid til det. I tillegg må man bruke tid på å benytte responsen i ettertid slik at elevene opplever det som nyttig. Først da kan det bli formativ vurdering.

Lærere har plikt til å gi læringsfremmende tilbakemeldinger til elevene. Hvordan det gjøres, er opp til hver enkelt lærer. Mange av elevutsagnene i denne studien viser at det er svært ulikt hva slags respons elevene foretrekker og opplever som læringsfremmende. Det som er gjennomgående, er at vurderingsskjemaer ofte oppleves som omfattende, og det er nivået teksten ligger på elevene bryr seg om, ikke det de har mestret. Dette viser i mine øyne hvor viktig det er å øke bevisstheten rundt det presset elevene opplever når norsklæreren skal vurdere tekst, selv om det er snakk om formativ vurdering.

Samtidig reiser det refleksjon rundt tiden læreren har til rådighet. Det er krevende å skulle tilpasse responsen til hver enkelt elev når det er omtrent 30 elever i hver klasse. Og ofte har man som norsklærer to klasser i norsk. Da kan det være tidsbesparende å fargekode et vurderingsskjema som beskriver tekstkvaliteten, for å vise eleven hva hen har fått til. Dette paradokset i norsk skole er noe lærere og elever står i hver dag. Det motsetningsfylte mellom å veilede og fremme lærelyst, og det å vurdere kvaliteten på arbeidet eleven har lagt ned for å oppfylle forventningene offentligheten stiller. Samtidig som det hele skal oppleves som nyttig for elevene selv, der de står midt i egen skriveopplæring.

Respons på tekst er en stor del av skriveopplæringen i norskfaget. Å skape et fellesskap der elevene opplever mening med språk og tekst, er en av norsklærerens hovedoppgaver. Vurderingsskjemaer med ulike forventningsnormer skal i utgangspunktet være til hjelp, men *hvordan* de skal brukes er et omfattende og fortsatt noe ukjent terreng som muligens må undersøkes grundigere.

## Litteraturliste

- Angvik, S. A., (2022). «Læring og vurdering gjennom dialog». *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere. Nr. 4/22, 34.årgang*, s. 52-55.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2023). «Skriving og skriveundervisning: skrijving som grunnleggende ferdighet». I Kverndokken K. og Bakke, J. O. (2023). *101 skrivegrep – en teoretisk og praktisk skrivepedagogikk*. (2.utgave). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998). «Assessment and Classroom Learning». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, page 7-74, DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102> (hentet 6.4.2023).
- Blikstad-Balas, Marte og Roe, Astrid (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bruner, J. S. (1970). *Om å lære*. Dreyers Forlag. (Norsk oversettelse av boka *The Process of Education*).
- Bruner, J. S. (1972). *The Relevance of Education*. George Allen & Unwin Ltd. London
- Bueie, A. (2015). «Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk». *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 4, 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1300> (hentet 09.10.2023).
- Bueie, A. (2016). «Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det». *Nordic journal of literacy research*, 2(1), 2016. DOI: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188> (hentet 06.04.2023).
- Bueie, A. (2023). «Vurdering som læringsstøtte i skriveopplæringen» I Kverndokken K. og Bakke, J. O. (2023). *101 skrivegrep – en teoretisk og praktisk skrivepedagogikk*. (2.utgave). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (Seventh Edition). New York: Routledge.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7.utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. (2.utgave). Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2015). «Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt». I Kverndokken, Kåre (red.). (2015). *101 skrivegrep – om skrijving, skrivestrategier og elevs tekstsaking*. Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS.
- Dysthe, O. og Kverndokken (2023). «Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt». I Kverndokken K. og Bakke, J. O. (2023). *101 skrivegrep – en teoretisk og praktisk skrivepedagogikk*. (2.utgave). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Engh, R., Dobson, S. og Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2014). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. (1.utgave, 4.opplag). Høyskoleforlaget.
- Eriksen, H. (2017). «Elevs oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VFLpraksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk». *Nordic journal of literacy research*. Vol. 3, 2017 DOI: <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.683> (hentet 15.1.2023)
- Evensen, L. S. (2009). «Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring» I Haugaløkken, O. K., Evensen L. S., Hertzberg, F. og Otnes, H. (red.). (2009). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. (2.utgave). Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS.
- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Det Norske Samlaget.

- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. og Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gourvenec, A. F., Blikstad-Balas, M., Rønneberg, V. og Eriksen, H. (2023). «Lærerstemmer om eksamens påvirkning på norskundervisningen». *Norsklæreren*, 1/2023, 47. årgang, side 22-27.
- Gaarde, O. (2011). «Vurdering av elevtekster». I Høihilder, E. K. (red.). (2011). *Elevvurdering. Metodebok for lærere i grunnskolen*. (2.utgave). Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). «The Power of Feedback». *Review of Educational Research*, March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. DOI: <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.3102/003465430298487> (hentet 06.04.2023).
- Heckmann, L. S. (2014). *God vurderingspraksis i klasserommet*. Kommuneforlaget.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Høihilder, E. K. (2011). «Two stars and a wish» I Høihilder, E. K. (red.). (2011). *Elevvurdering. Metodebok for lærere i grunnskolen*. Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Haanæs, I. R. (2001). «Skrivepedagogikk». I Moslet, I. (red.). (2001). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Haanæs, I. R. (2009). «Vurdering». I Smidt, J. (red.). (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3.utgave). Universitetsforlaget.
- Iglund, M.-A. (2009). «Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons». I Haugaløkken, O. K., Evensen L. S., Hertzberg, F. og Otnes, H. (red.). (2009). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (6.utgave). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. og Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. (2.utgave). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utgave). Oversatt av Tone M. Anderssen og Johan Rygge. Gyldendal akademisk.
- Kvithyld, T. og Aasen, A. J. (2011). «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster». *Tidsskriftet Viden om læsning*, nr 9/2011.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lorentzen, R. T. (2008). «Å skrive i alle fag». I Lorentzen, R. T. og Smidt, J. (red.). (2008). *Å skrive i alle fag*. Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2009). «Dei minste skolebarna og vegen inn i skrifta». I Smidt, J. (red.). (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3.utgave). Universitetsforlaget.
- Læg Reid, S. og Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Spartacus Forlag.
- Matre, S. (2009a). «Språkteoretiske tilnæringsmåtar». I Jon Smidt (red.). (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3.utgave). Universitetsforlaget.
- Matre, S. (2009b). «Sosiokulturelle aspekt». I Smidt, J. (red.). (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3.utgave). Universitetsforlaget.



- Matre, S. (2009c). «Om språk og språkutvikling». I Smidt, J. (red.). (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (3.utgave). Universitetsforlaget.
- Mossige, M., Skaathun, A. og Røskeland, M. (2007). *Fleire vegar mot mål. Lese- og skrivevanskar i vidaregåande skole*. Cappelen akademisk forlag.
- Neteland, R. (2020). «Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver». I Neteland, R. og Aa, L. I. (red.) (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Neteland, R. og Aa, L. (red.). (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2020). *Forskrift til opplæringslova, Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_5) (hentet 12.02.2023).
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. Oversatt av Margaret Cook. International Universities Press, Inc. New York.
- Piaget, J. (1969). *Psykologi og pædagogik*. Oversatt av Knud Keilgast. Hans Reitzel Forlag AS.
- Popham, W. J. (1997). «What's wrong-and what's right-with rubrics». *Educational Leadership*, 55(2), 72-75 <https://www.proquest.com/trade-journals/whats-wrong-right-with-rubrics/docview/224857225/se-2> (hentet 30.4.2024)
- Postholm, M. B og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Sadler, D. R. (2010). «Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, page 535-550. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602930903541015> (hentet 16.06.2023).
- Scriven, M. (1966). *The Methodology of Evaluation*. Publication #110 of the Social Science Education Consortium. Purdue University, Lafayette, Ind.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED014001> (hentet 21.08.2023).
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus. Forth Edition*. Sage Publications.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Solheim, R. (2011). «Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivninga til?» I Smidt, J., Solheim, R. og Aasen, A. J. (red.) (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. (2020). «Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar». I Neteland, R. og Aa, L. I. (red.) (2020). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Sollid, H. (2013). «Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning». I Brekke, M. og Tiller, T. (red.) *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Straub, R. (1997). «Students' Reactions to Teacher Comments: An Exploratory Study». In *Research in the Teaching of English. Vol 31, No. 1 (Feb. 1997)*, pp. 91-119. Published By: National Council of Teachers of English. <https://www.jstor.org/stable/40171265> (hentet 29.08.2023).
- Sunde, D. J. og Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom. Kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Svenkerud, S. W. (2021). «Intervjuer i klasseromsforskning». I Andersson-Bakken og Dalland, Cecilie Pedersen (red.) (2021). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen. Cappelen Akademisk forlag.

- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). «Interviewet: Samtalen som forskningsmetode.» I Tanggaard, L & Brinkmann, S. (Eds.). *Kvalitative metoder: en grunnbok* (2.utg). Hans Reitzel.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utgave). Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5.utgave). Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS.
- Thorsen, K. E. (2009). «Mål og mening. Om bruk av målark i elevenes læringsarbeid». *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Nr. 1/09, s. 69-74.
- Thorsnes, T, og Veum, A. (2013). «Multimodale skapande praksisar. Forsøk på artikulasjonar ut frå sosialsemiotikk og samtidas rasjonelle kunsthandverk». *FormAkademisk*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.593> (hentet 22.2.2024).
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). «Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)». <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/> (hentet 12.02.2023).
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06> (hentet 06.04.2023).
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). «Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10.trinn» (Kunnskapsløftet 2020). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn/> (hentet 12.09.2023).
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). «Underveisvurdering». <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/> (hentet 06.04.2023).
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). «Vurdering av eksamen». <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurdering-av-eksamen/> (hentet 10.09.2023).
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4.11> (hentet 01.05.2023).
- Vygotsky, L. S. (1982). *Tænkning og sprog 2*. Oversatt av Søren Ole Larsen. Reitzel.
- Vygotskij, L.S. (1986). *Tenkning og tale*. Oversatt av Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster. Gyldendal Akademisk.
- Æsøy, K. O. (2022). «Kritisk blick på vurdering for læring». *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*. Nr. 3/22, 34. årgang, s. 68-71.

## Vedlegg

### Vedlegg 1

Vurderingsmatriser fra Utdanningsdirektoratet, utarbeidet for å hjelpe med standpunktvurdering i norskfaget.

### Skriftlig og muntlig

Lav kompetanse i faget, karakter 2	God kompetanse i faget, karakter 4	Framifrå kompetanse i faget, karakter 6
Eleven utforsker, gjør rede for og reflekterer over noen faglige emner på en enkel måte.	Eleven utforsker, gjør rede for og reflekterer over faglige emner.	Eleven utforsker, gjør rede for og reflekterer selvstendig over faglige emner.
Eleven bruker enkelte fagbegreper om tekst, faglige emner og språk.	Eleven bruker fagspråk om tekst, faglige emner og språk.	Eleven bruker presist fagspråk om tekst, faglige emner og språk.
Eleven beskriver innhold og noen virkemidler i tekster. Eleven plasserer tekster i en kontekst.	Eleven analyserer og grunngir sin forståelse av tekster. Eleven gir eksempler på virkemidler og beskriver forholdet mellom tekst og kontekst.	Eleven analyserer og tolker tekster. Eleven reflekterer over virkemidler og forholdet mellom tekst og kontekst.
Eleven eksperimenterer med noen uttrykksmåter og uttrykker seg på måter som til en viss grad er tilpasset sjanger, formål, mottaker og medium.	Eleven eksperimenterer med uttrykksmåter og uttrykker seg på måter som er tilpasset sjanger, formål, mottaker og medium.	Eleven eksperimenterer med uttrykksmåter og varierer språket på måter som er tilpasset sjanger, formål, mottaker og medium.
Eleven bruker kilder i egen tekstskaping. Eleven skiller mellom egen og andres tekst og oppgir kilder.	Eleven bruker hensiktsmessige kilder i egen tekstskaping. Eleven oppgir kilder på en etterrettelig måte.	Eleven bruker og vurderer kilder kritisk i egen tekstskaping. Eleven oppgir kilder på en etterrettelig måte.
Eleven gjør endringer i egne tekster ut fra innspill fra andre.	Eleven gjør endringer og bearbeider egne tekster ut fra kunnskap om språk og tekst og innspill fra andre.	Eleven gjør endringer og bearbeider egne tekster ut fra kunnskap om språk og tekst og innspill fra andre, og videreutvikler tekstene på en selvstendig måte.

## Skriftlig

<b>Lav kompetanse i faget, karakter 2</b>	<b>God kompetanse i faget, karakter 4</b>	<b>Framifrå kompetanse i faget, karakter 6</b>
Eleven skriver tekster med en viss tematisk sammenheng. Eleven bruker forståelig setningsstruktur og tekstbinding mellom setninger og avsnitt. Eleven mestrer sentrale regler for rettskriving og tegnsetting.	Eleven skriver tekster med god tematisk sammenheng. Eleven varierer setningsstruktur og tekstbinding ut fra formålet med teksten. Eleven mestrer regler for rettskriving, og sentrale regler for tegnsetting.	Eleven skriver tekster med klar tematisk sammenheng. Eleven varierer setningsstruktur og tekstbinding på en selvstendig måte ut fra formålet med teksten. Eleven mestrer regler for rettskriving og i hovedtrekk regler for tegnsetting.
Eleven mestrer hovedregler for ordbøying på hovedmålet sitt. Eleven har også et dekkende ordforråd og uttrykker seg stort sett hensiktsmessig på hovedmålet.	Eleven mestrer ordbøying på hovedmålet sitt. Eleven har et variert ordforråd og uttrykker seg hensiktsmessig på hovedmålet.	Eleven mestrer ordbøying på hovedmålet sitt. Eleven har et rikt og presist ordforråd og uttrykker seg variert og hensiktsmessig på hovedmålet.
Eleven mestrer sentrale regler for ordbøying på sidemålet sitt. Eleven har et enkelt ordforråd og bruker enkelte ord og uttrykk som er typiske for sidemålet.	Eleven mestrer hovedregler for ordbøying på sidemålet sitt. Eleven har et relevant ordforråd, bruker sentrale ord og uttrykk og uttrykker seg stort sett hensiktsmessig på sidemålet.	Eleven mestrer i hovedtrekk ordbøying på sidemålet sitt. Eleven har et variert ordforråd, bruker relevante ord og uttrykk og uttrykker seg hensiktsmessig på sidemålet.

Kilde:

Utdanningsdirektoratet. (2020). «Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10.trinn»

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-norsk-10.-trinn/> (hentet 08.03.2024)

## Vedlegg 2

Vurderingsskjema brukt i piloteringen del 1, uten kommentarer

Vurderingsområder			
<b>Innhold</b>	<p>Har et innhold som svarer til en viss grad på oppgaven</p> <p>Har noe framdrift.</p> <p>Forteller/informerer til en viss grad tilpasset teksttype og formål</p> <p>Viser noe fagkompetanse</p>	<p>Har et innhold som svarer på oppgaven</p> <p>Har et innhold med framdrift</p> <p>Forteller, informerer og/eller argumenterer tilpasset teksttype og formål</p> <p>Viser fagkompetanse</p>	<p>Har et relevant innhold og er et kreativt svar på oppgavebestillingen</p> <p>Har et innhold med perspektiv og tydelig utvikling</p> <p>Forteller, informerer, reflekterer, argumenterer og/eller grunngir kreativt og godt tilpasset teksttype og formål</p> <p>Viser god fagkompetanse</p>
<b>Struktur</b>	<p>Har en overskrift</p> <p>Teksten er delt inn i avsnitt</p> <p>Har en sammenheng</p>	<p>Har en passende overskrift</p> <p>Teksten har innledning – hoveddel – avslutning</p> <p>Teksten er delt inn i passende avsnitt, og har en tematisk sammenheng</p>	<p>Har en kreativ og spennende overskrift</p> <p>Teksten har sirkelkomposisjon</p> <p>Teksten har god ytre og indre struktur</p>
<b>Språk</b>	<p>Teksten er tilpasset en mottaker</p> <p>Innslag av fagbegreper og språklige virkemiddel</p> <p>Enkelt eller lite variert ordforråd</p> <p>Bruker enkle setningsstartere og tekstbindere</p>	<p>Språket er tilpasset innhold, formål, mottaker og medium.</p> <p>Viser bruk av fagbegreper og ulike språklige virkemidler</p> <p>Har stort sett et klart og variert ordforråd</p> <p>Bruker flere ulike og passende setningsstartere og tekstbindere</p>	<p>Språket er gjennomført og godt tilpasset innhold, formål, mottaker og medium</p> <p>Viser et bredt spekter og relevant bruk av fagbegreper og språklige virkemidler</p> <p>Har et presist, variert og nyansert ordforråd</p> <p>Bruker varierte, avanserte og kreative setningsstartere og tekstbindere på en naturlig måte</p>
<b>Formelle ferdigheter</b>	<p>Eleven behersker grunnleggende rettskriving og tegnsetting</p> <p>Eleven kan lage en kildeliste</p>	<p>Eleven har stort sett korrekt rettskriving og tegnsetting</p> <p>Eleven kan oppgi kilder som er brukt, på en etterprøvable måte</p>	<p>Eleven har korrekt rettskriving, og variert og funksjonell tegnsetting</p> <p>Eleven kan integrere, referere og sitere kilder som er brukt på en etterprøvable måte</p>

Vurderingsskjema brukt i piloteringen del 1, med kommentarer

Vurderingsområder			
<b>Innhold</b>	Har et innhold som svarer til en viss grad på oppgaven Har noe framdrift. Forteller/informerer til en viss grad tilpasset teksttype og formål Viser noe fagkompetanse	Har et innhold som svarer på oppgaven Har et innhold med framdrift Forteller, informerer og/eller argumenterer tilpasset teksttype og formål Viser fagkompetanse	Har et relevant innhold og er et kreativt svar på oppgavebestillingen Har et innhold med perspektiv og tydelig utvikling Forteller, informerer, reflekterer, argumenterer og/eller grunngir kreativt og godt tilpasset teksttype og formål Viser god fagkompetanse
<b>Struktur</b>	Har en overskrift Teksten er delt inn i avsnitt Har en sammenheng	Har en passende overskrift Teksten har innledning – hoveddel – avslutning Teksten er delt inn i passende avsnitt, og har en tematisk sammenheng	Har en kreativ og spennende overskrift Teksten har sirkelkomposisjon Teksten har god ytre og indre struktur
<b>Språk</b>	Teksten er tilpasset en mottaker Innslag av fagbegreper og språklige virkemiddel Enkelt eller lite variert ordforråd Bruker enkle setningsstartere og tekstbindere	Språket er tilpasset innhold, formål, mottaker og medium. Viser bruk av fagbegreper og ulike språklige virkemidler Har stort sett et klart og variert ordforråd Bruker flere ulike og passende setningsstartere og tekstbindere	Språket er gjennomført og godt tilpasset innhold, formål, mottaker og medium Viser et bredt spekter og relevant bruk av fagbegreper og språklige virkemidler Har et presist, variert og nyansert ordforråd Bruker varierte, avanserte og kreative setningsstartere og tekstbindere på en naturlig måte
<b>Formelle ferdigheter</b>	Eleven behersker grunnleggende rettskriving og tegnsetting Eleven kan lage en kildeliste	Eleven har stort sett korrekt rettskriving og tegnsetting Eleven kan oppgi kilder som er brukt, på en etterprøvable måte	Eleven har korrekt rettskriving, og variert og funksjonell tegnsetting Eleven kan integrere, referere og sitere kilder som er brukt på en etterprøvable måte

Dette likte jeg: Du deler teksten inn i gode avsnitt og de henger sammen. Flere steder varierer du måten du starter setningene på, og du har et variert språk. Du har en kildeliste.

Fremover: Når du skal argumentere er det viktig å bruke noen gode eksempler. Finn gjerne gode kilder som kan underbygge det du skriver. Prøv å variere ulike argumentstyper i teksten.



### Vedlegg 3

Brukt i piloteringen del 2

Vurderingsskjema 10.trinn

Vurderingsområder			
<b>Innhold</b>	<p>Har et innhold som svarer til en viss grad på oppgaven</p> <p>Har noe framdrift.</p> <p>Informerer/forteller til en viss grad tilpasset teksttype og formål</p> <p>Viser noe fagkompetanse</p>	<p>Har et innhold som svarer på oppgaven</p> <p>Har et innhold med framdrift</p> <p>Forteller, informerer og/eller argumenterer tilpasset teksttype og formål</p> <p>Viser fagkompetanse</p>	<p>Har et relevant innhold og er et kreativt svar på oppgavebestillingen</p> <p>Har et innhold med perspektiv og tydelig utvikling</p> <p>Forteller, informerer, reflekterer, argumenterer og/eller grunngir kreativt og godt tilpasset teksttype og formål</p> <p>Viser god fagkompetanse</p>
<b>Struktur</b>	<p>Har en overskrift</p> <p>Teksten er delt inn i avsnitt</p> <p>Har en sammenheng</p>	<p>Har en passende overskrift</p> <p>Teksten har innledning – hoveddel – avslutning</p> <p>Teksten er delt inn i passende avsnitt, og har en tematisk sammenheng</p>	<p>Har en kreativ og spennende overskrift</p> <p>Teksten har sirkelkomposisjon</p> <p>Teksten har god ytre og indre struktur</p>
<b>Språk</b>	<p>Teksten er tilpasset en mottaker</p> <p>Innslag av fagbegreper og språklige virkemiddel</p> <p>Enkelt eller lite variert ordforråd</p> <p>Bruker enkle setningsstartere og tekstbindere</p>	<p>Språket er tilpasset innhold, formål, mottaker og medium.</p> <p>Viser bruk av fagbegreper og ulike språklige virkemidler</p> <p>Har stort sett et klart og variert ordforråd</p> <p>Bruker flere ulike og passende setningsstartere og tekstbindere</p>	<p>Språket er gjennomført og godt tilpasset innhold, formål, mottaker og medium</p> <p>Viser et bredt spekter og relevant bruk av fagbegreper og språklige virkemidler</p> <p>Har et presist, variert og nyansert ordforråd</p> <p>Bruker varierte, avanserte og kreative setningsstartere og tekstbindere på en naturlig måte</p>
<b>Formelle ferdigheter</b>	<p>Eleven behersker grunnleggende rettskriving og tegnsetting</p> <p>Eleven kan lage en kildeliste</p>	<p>Eleven har stort sett korrekt rettskriving og tegnsetting</p> <p>Eleven kan oppgi kilder som er brukt, på en etterprøvable måte</p>	<p>Eleven har korrekt rettskriving, og variert og funksjonell tegnsetting</p> <p>Eleven kan integrere, referere og sitere kilder som er brukt på en etterprøvable måte</p>

## Vedlegg 4

### **Intervjuguide**

1. Hva syns du er bra med vurderingsskjemaer i skriveopplæringen? (hva er nyttig?)  
(vise et tredelt skjema)
2. Hva syns du er utfordrende med vurderingsskjemaer i skriveopplæringen?
3. Hvordan bruker du tilbakemeldingen du får i skjemaet i skriveutviklingen din, i neste skriveoppgave for eksempel?
4. Hvilke kjennetegn på måloppnåelse er tydelige og forståelige?
5. Hvilke tilbakemeldinger foretrekker du å få av læreren din?
6. Dersom du kunne velge hvordan læreren skulle gitt tilbakemelding for at du skulle lære mest mulig og forstå mest mulig, hvordan skulle den tilbakemeldingen vært?



## Vedlegg 5

### Vurderingsskjema argumenterende tekst 10.trinn

Innhald	Eg har eit innhald som svarer til ein viss grad på oppgåva. Eg gir uttrykk for meininga mi, og grunngir denne.	Eg har eit innhald som svarer på oppgåva. Eg bruker ulike argument og eksempel for å fram meininga mi.	Eg har eit relevant innhald som svarer godt på oppgåva Eg bruker relevante og varierte argument og eksempel for å overtyde lesaren.
Struktur	Teksten har ei overskrift. Teksten er delt inn i avsnitt. Teksten har ein samanheng.	Teksten har ei passende overskrift Teksten har innleiing – hovuddel – avslutning Teksten er delt inn i passende avsnitt, og har ein tematisk samanheng	Teksten har ei kreativ og spanande overskrift Teksten har sirkelkomposisjon Teksten har god ytre og indre struktur
Språk	Teksten er tilpassa ein mottakar  Har eit enkelt eller lite variert ordforråd  Bruker enkle setningsstartere og tekstbindere  Eleven meistrar grunnleggjande rettskriving og teiknsetting på sidemål	Språket er tilpassa innhald og mottakar.  Har stort sett eit klart og variert ordforråd  Bruker fleire ulike og passende setningsstartere og tekstbindere  Eleven har stort sett korrekt rettskriving og teiknsetting på sidemål	Språket er gjennomført og godt tilpassa innhald og mottakar  Har eit presist, variert og nyansert ordforråd  Bruker varierte og relevante setningsstartere og tekstbindere på ein naturleg måte  Eleven har korrekt rettskriving, og variert og funksjonell teiknsetting på sidemål
Kjelder	Eleven kan lage ei kjeldeliste	Eleven kan oppgjeve kjelder som er brukt, på ein etterprøvbar måte	Eleven kan integrere, referere og sitere kjelder som er brukt på ein etterprøvbar måte

## Vedlegg 6

Transkripsjon av intervju med gruppe 1 - Abdi, Henrik, Yvona og Leah

**Intervjuer:** Dette er et veldig standard vurderingsskjema på tiende trinn når vi skriver argumenterende tekst. Det kjenner dere helt sikkert igjen fra oppgaven dere har begynt på nå. Hva syns du er bra med disse vurderingsskjemaene?

**Abdi:** Det viser hva du kan forbedre deg på. Det er bra.

**Intervjuer:** Andre ting som dere tenker?

**Abdi:** Det viser hva du må gå litt mer inn på... hva du skal fordype deg i... og det er sånn cirka det.

**Leah:** Det som står på skjemaet er jo alt det du må fokusere på. Det står hva du burde ha hatt med og hva du kanskje burde jobbet litt mer med. Du får er litt mer syn på hva hele teksten går ut på.

**Yvona:** Det er en rød tråd.

**Intervjuer:** ja, så den er nyttig, eller?

**Abdi og Henrik:** ja

**Yvona:** Jeg synes ja og nei.

**Intervjuer:** Ja og nei, utdyp hva du mener.

**Yvona:** Det sier liksom akkurat hvordan teksten burde være ... men det er sånn at ikke alle får til alt sammen... og det blir litt stressende. Men det gir deg igjen, som hun sa, det gir deg på en måte tips på hvordan man kan gjøre det bra.

**Intervjuer:** Hva tenker du, Ali?

**Henrik:** Jeg tenker litt ja og nei på grunn av at det er mye tekst, men det hjelper deg.

**Intervjuer:** Hva er det som hjelper deg da?

**Abdi:** Det kan hjelpe deg å skrive bedre tekster og sånt.. videre.

**Leah:** Jeg føler at det kunne vært annerledes. Vi forventer jo dette her hver eneste gang vi skriver tekst. Vi forventer ikke at.. eller vi føler ikke mestringsfølelse hver eneste gang vi ser på det der hvis ikke alt er grønt på høyest måloppnåelse. Eller, hvis vi ikke har en eller to grønne på høyest mål... Så jeg føler at det kunne vært litt annerledes. Fordi det er folk som meg som føler stress hver eneste gang vi får det der tilbake, eller får det på pcen.

**Intervjuer:** *Så det dere sier er at dette skjemaet er på en måte bra fordi du ser hva som forventes av deg?*

**Alle:** Ja

**Intervjuer:** *Men det er stressende fordi forventningene blir for høye?*

**Alle:** Ja

**Abdi:** Og når du ser på at du kanskje ligger på midten, og ikke helt på topp, da setter du selv seg på en måte ned.

**Leah:** Og når du ser på lavest mål at du er på gul noen steder, og ikke i grønn, så er det sånn at du kanskje skreiv teksten din.. du prøvde det beste på teksten din, men du får fortsatt lavest måloppnåelse. Og det går litt ut på hvordan du føler deg for resten av dagen eller uka eller året.

**Yvona:** Eller hvordan du bare føler deg. Sånn med deg selv.. det står jo i skjemaet til slutt. Det står jo om du har gjort det bra på den teksten, men flere kan føle at det var noe feil med akkurat.. sånn med deg... som person.

**Intervjuer:** *Så bare for at jeg skal forstå det dere sier, så er det på en måte deg som blir vurdert og ikke teksten din? Er det sånn dere opplever det?*

**Yvona:** Det er flere som opplever det. Men ikke alle da. Det er forskjellige perspektiver.

**Abdi:** Hva heter det.. siden det er du som har skrevet teksten, da føler du at det er på en måte du som blir vurdert på hvordan du har klart å fullføre teksten. Og når du får tilbake sånn her skjema, så får du veldig masse informasjon på en gang. Så da vet du ikke akkurat hva du skal jobbe med... starte med... og hva du skal slutte med.

**Intervjuer:** *Det synes jeg var veldig interessant det du sa. At det blir mye informasjon på en gang. Er det noen kriterier da, for vi har jo delt inn i innhold, struktur, språk og så en med kilder. Er det noen av disse kriteriene som er lettere å forstå enn andre?*

**Yvona:** I dette skjemaet her? Akkurat dette her?

**Intervjuer:** *Ja, er det for eksempel lettere å forstå hvis du hadde fått gult her på middels på innhold da? Og så hadde du fått, si hvis du hadde fått gult på hele veien på middels. Er det noe du skjønner lettere hva du skal gjøre annerledes?*

**Abdi:** Det kan være litt vanskelig, for først og fremst det står gult, det betyr ikke du har mestret det. Så du må starte på det og prøve å mestre det først og fremst. Så må du gå over til det andre, og så må du prøve å gjøre det enda bedre der. Og det kan bli litt vanskelig, for du har jo ikke klart å mestre den her midterste.

**Yvona:** Men også den gule, for den gule fargen betyr at du er på vei. Og som han sa, at du har ikke mestret det, det er det som også liksom bringer deg litt ned. Spesielt hvis du får det på en

av de to (peker på grunnleggende og middels). Eller den også, men da er det på høy, da er det sånn at det går bra liksom.

*Intervjuer: Men vet du hva du skal jobbe med da, hvis du får gult på innhold for eksempel?*

**Yvona:** Da må jeg jobbe med innhold da.

*Intervjuer: Er det lett å forstå hva du skal gjøre?*

**Abdi:** Det er forståelig.

**Yvona:** Det har en bra forklaring, det er bare sånn ...

**Henrik:** Det er forståelig sånn, men en ting jeg ikke liker med det er hvis jeg får for eksempel innhold med gult på den første (peker på grunnleggende måloppnåelse i skjemaet), og så neste for eksempel grønn her (peker på struktur), og så må jeg bare regne karakter liksom.

*Intervjuer: Ja, peker du på struktur nå?*

**Henrik:** Ja, og så må jeg se på forskjellen utover på hele greia. Og så må jeg se på forskjellen og regne ut hva jeg får og sånn.

*Intervjuer: Så hvordan bruker du skjema da? Bruker du det egentlig bare for å se på hva slags karakter du har fått?*

**Yvona:** ja

**Henrik:** Jeg pleier egentlig ikke å se på det.

**Intervjuer:** Du pleier ikke å se på skjema?

(Henrik rister på hodet)

*Intervjuer: Ok, jeg skal komme tilbake til det du sa Yvona, for du sa ja, du ser bare på karakteren, men hvorfor bruker du det ikke, Henrik?*

**Henrik:** For jeg bruker det når jeg skriver teksten. Eller det er da jeg ser litt på det, og så er jeg ferdig med å skrive ... så bruker jeg det ikke.

*Intervjuer: Nei, da ser du for å se på karakteren, og så bare kaster du det på en måte?*

**Henrik:** Noen ganger ser jeg hvor ting er gule og sånn.

**Leah:** Ja, jeg ser mest på fargene jeg og, og så dropper jeg resten. Jeg orker ikke å lese alt.

**Yvona:** Men på en måte vil jeg vite liksom cirka hva jeg har fått med de gule og greiene markeringene.

**Intervjuer:** *Så det er sånn du bruker det?*

**Yvona:** Ja, for jeg må vite det med en gang, jeg kan ikke vente.

**Leah:** Ja, du ser mest på ... med en gang du åpner skjema... på PC eller ARK eller hva som helst, så ser du mest på fargene og hvor de har plassert, eller hvor læreren har plassert fargene, og så regner du ut karakteren din derfra.

**Intervjuer:** *Så dere bruker det ikke, for eksempel i neste skriveoppgave?*

**Leah:** Ikke hvis det ikke det er en stor skriveoppgave, nei.

**Intervjuer:** *Hva mener du med en stor skriveoppgave?*

**Leah:** fagdag for eksempel, de er store.

**Abdi:** Med mindre du trenger virkelig å forbedre deg på noe.

**Intervjuer:** *Det er jo litt interessant at dere kun bruker det til å se karakter. Men skjemaet er jo delt i kriterier; språk, struktur og innhold. Forstår vi hva som er forventningen? Forstår vi hva det betyr at teksten har innledning, hoveddel, avslutning, teksten er delt inn i passende avsnitt og har tematisk sammenheng? Det står det på struktur på middels. Forstår vi hva det betyr? Eller er de litt utydelige, disse kjennetegnene?*

**Henrik:** Det kunne sikker vært mye enklere. Skrevet enklere ord.

**Leah:** Det er jo det. For når du spør om vi forstår, vi forstår.. det er bare ord som ikke er nødvendige. For vi som ungdommer, vi liker å korte ned alt sammen. Vi liker ikke å sitte der og lese hele greia.

**Henrik:** Nei.

**Abdi:** Vanligvis så klarer du å skrive noe på sånn hundre ord eller mindre, men læreren vil at du skal skrive enda mer for å få bedre karakter. Det kan bli litt vanskelig fordi du har klart å skrive det du vil, men så må du plutselig har enda mer ord eller noe sånt, og da har du ikke klart det.

**Intervjuer:** *For da er vi kanskje inne på dette med innholdet, at man har et relevant innhold og bruker varierte argumenter. Er det lettere å forstå hvordan man skal gjøre noe med innholdet enn hvis man skal gjøre noe på språket sitt? Hvilke tilbakemeldinger er de som er enklest å forstå?*

(elevene blir stille og sier ingenting)

**Intervjuer:** *Vanskelig spørsmål?*

**Leah:** Når læreren din tar deg ut og skal si hva som var bra og hva som var dårlig ... de forklarer jo litt... men forklarer ikke akkurat det de sier på en måte.. det de sier er ikke det som er skrevet på skjemaet ... sånn, dette var bra og dette vår dårlig.. fordi alle er forskjellige..

men så tar du (læreren) kanskje og korter det ned, for det er både enklere å forstå og lettere for deg å skrive.

***Intervjuer:** Så hvis du kan velge, hva slags tilbakemelding vil du ha læreren din? Vil du ha skjema? Eller vil du ha en samtale?*

**Yvona:** Jeg synes at samtale er mer forståelig.

**Henrik:** Jeg vil heller ha en samtale, og for eksempel at læreren skriver om dette (skjemaet) hvis folk vil ha det.

**Leah:** Ja, du får valg.

**Yvona:** Fordi det eneste vi ser på er jo bare de fargene som vi har snakket om hele tiden. Det er bare å si «hei, du fikk en firer, eller du ...»

**Leah:** Nei, jeg føler at når dere (lærere) snakker til oss fysisk, så er det sånn at dere kan ikke slenge så mye dritt til oss, men med det arket, så kan vi tenke på alt sammen. Men når vi snakker sammen, når vi har tatt de der fagsamtalene sammen med læreren vår, så finner hun positiv og negativ, mens vi bare finner det negativt i arket tiden. Hvis vi ikke har fått grønn på høye måloppnåelse hele veien da. Hele grønn liksom.

**Yvona:** Det er ikke det at man forventer det, at alt skal være grønt ... Men i det minste gul på midten her.

**Abdi:** Læreren vår gjorde noe jeg likte, i niende hvert fall. Det var at hun skrev hva vi gjorde bra, og hva vi kunne ha gjort bedre på, og så hva vi kunne starte med å gjøre bedre på. Jeg synes det funket veldig bra for meg i hvert fall. For det viste meg at det er dette jeg må starte på i hvert fall.

***Intervjuer:** Var det bare en kommentar nederst på teksten din?*

**Abdi:** Det sto sånn, dette her har du gjort bra, du fikk denne karakteren, og dette her har du gjort bra. Og så litt under, stod det litt sånn, du kan starte å forbedre deg på, kanskje innholdet eller struktur.

***Intervjuer:** Så det likte du, så hvis du skulle lært mest mulig, så ville du gjerne hatt en sånn tilbakemelding?*

**Abdi:** Mhm, for da vet jeg hva jeg kan starte på, hva jeg skal forbedre meg på ... så til neste gang kan jeg kanskje få en annen tilbakemelding... så denne gangen kan du prøve å forbedre deg på innholdet... og det blir lettere da, i hvert fall.

***Intervjuer:** Hvis du kunne velge Ali, hva slags tilbakemelding ville du fått for at du skulle lært mest mulig?*

**Henrik:** Jeg hadde nok, ville ha hatt sånn som, litt det han her nevner, og så en sånn samtale. Det er det enkleste.

**Abdi:** Kanskje samtale først, og så det jeg så, så det bare er en oppsummering.

**Intervjuer:** *Så det som vi skal oppsummere litt, det som er utfordrende med dette skjemaet, det er at det er mye tekst. Og så opplever dere at det blir litt sånn negativt, at man ikke har funnet noe positivt med deres tekst?*

**Alle:** Ja.

**Yvona:** Ja, for alt vi ser er det negativt. Så det er bare et ark som forteller deg hva du har fått ... som kanskje for noen ikke er bedre enn å bli fortalt det sånn face to face. Men det er sånn det blir ... Men det jeg ikke liker, er at flere lærere, de forteller oss at vi må gjøre egenvurdering. Vi bryr oss ikke om hva vi har gjort, vi vil bare ha svaret.

**Leah:** Fordi når vi gjør egenvurdering, det er jo veldig rart å snakke ned på seg selv. Så når vi gjør egenvurdering, så er det mer sånn.. jeg kunne gjort dette og dette bedre ... Nei, det er mer sånn, jeg gjorde dette, jeg gjorde dette.

**Yvona:** Ja, det er det som er rart. De sier, hva kunne du gjort bedre, noe du har forandret. Men vi skriver den teksten på en måte som er rett for oss, hvis du skjønner hva jeg mener. Så at du bare tar inn den negativiteten. Du kunne skrevet det bedre, eller vi kunne gjort det. Sånn får vi oss selv ned med å skrive dårlig ting om vår egen tekst.

**Intervjuer:** *Jeg skjønner. Men hva med, for jeg skjønner den egenvurderingen, men hvis vi går tilbake til disse kjennetegnene på måloppnåelse. Er det noen som er lettere å forstå enn andre?*

**Henrik:** De to første, de er de enkleste å lese.

**Intervjuer:** *Ja, så de som er på grunnleggende nivå. På innholdet, eller på struktur, eller?*

**Henrik:** Alt, de skriver mye enklere der.

**Abdi:** Ja, det er enklere.

**Intervjuer:** *Så det er ikke forskjell på om det står på innhold, struktur eller språk, synes du?*

**Henrik:** Nei, det står jo mye mindre på grunnleggende, enn det står på høyt. Høyt bruker mye mer vanskelig ord, men grunnleggende er enklere ord mange faktisk forstår.

**Intervjuer:** *Så det er nivået på kjennetegnene, det er der det er forståelig, på grunnleggende nivå?*

**Abdi:** Spesielt på tester og sånt, det er sånn at du har ikke tid til å lese det på høy måloppnåelse, for du bruker bare veldig masse av tiden din, og du kommer ikke til å huske alt.

**Leah:** Jeg føler at 90 % av hele klassen vår ... hvis vi ikke må... hvis vi ikke læreren leser opp for oss... så leser vi ikke det skjemaet der. Da leser vi kanskje en setning til å forstå hva vi må gjøre i teksten, og det er det.

**Yvona:** Fordi denne utdyper den første setningen (peker på høy måloppnåelse), men denne her (peker på grunnleggende nivå i skjemaet) går strickt to the point liksom.

*Intervjuer:* Men er det forskjell på hva du synes er lettere å forstå da, om det har med innhold, struktur, språk å gjøre, eller er det det samme?

**Yvona:** Jeg synes at alle sier på en måte ... noe viktig på en måte. Det er det at den ene har mer å lese, for å få mer ... ikke poeng, men for å få mer forventninger til teksten.

**Abdi:** Hvis jeg skal skrive det på nynorsk, blir det hvert fall litt vanskelig, for vi orker ikke å prøve å forstå noe på nynorsk, eller noe som er litt vanskelig.

*Intervjuer:* Men hvis læreren leser opp, er det forståelig da, eller? For da slipper man jo å lese selv. Dere sa jo det at da hører dere på det. Men er det fortsatt forståelig?

**Henrik:** Det er forståelig. Hvis det kommer vanskelig ord, så sier hun (læreren) det.

**Leah:** Vi pleier egentlig ikke å høre på skjemaet. Dette skjemaet er ubrukelig for folk egentlig. Når vi sitter i timen og sitter fast ... eller... så bruker vi skjemaet. Vi hører på det hun sier, men til en viss del.

**Yvona:** Det er jo også likt på prøver, så hvis vi trenger hjelp, så leser bare læreren opp spørsmålet og går videre. Det forklarer jo ingenting.

*Intervjuer:* Så skjemaet forklarer deg egentlig ingenting? Det bare er der?

**Yvona:** Det som forklarer meg noe, er fargene. Jeg skal ikke lese om teksten har en sånn kreativ og spennende overskrift. Jeg bryr meg ikke om overskrift. Det er teksten min. Gi meg en fem, gi meg en fire, jeg bryr meg ikke. Jeg vil bare se rett til karakteren.

**Leah:** Til slutt er det bare om karakteren.

*Intervjuer:* Det er det dere er opptatt av?

**Henrik:** Det er det som er viktig.

**Leah:** Det er det som skal stå på greia di.

**Yvona:** Hvis jeg får til struktur og språk, men ikke innhold ... så bryr jeg meg ikke om det. Jeg vil bare ha karakteren. Det er det viktigste til slutt. Det er det som får deg videre uansett.

*Intervjuer:* Så da går du ikke inn og ser på det som står på kjennetegnene på innhold og tenker, hva er det jeg må gjøre annerledes?

**Leah:** Jeg tror ikke de på videregående spør deg, «hva fikk du innhold, hva fikk du på blablabla?» De ser på karakteren.



**Intervjuer:** Så det er ikke en følelse av at «nå kan jeg bli bedre til å skrive, eller nå skal jeg utvikle meg?» Jeg vil bare se på karakteren?

**Alle:** Ja.

**Intervjuer:** Så egentlig kunne læreren droppa det skjemaet og bare skrevet karakteren nederst på teksten?

**Alle:** Ja.

**Henrik:** Ja, men det er noen personer som liker det.

**Leah:** Men jeg føler de kunne stått igjen og spurt hva de kunne gjort bedre. For oss er det bare karakteren. Til slutten av skoledagen, slutten av skoleåret, er det bare karakteren.

**Yvona:** Men så er det litt interessant ... hvis vi hadde gjort det ... bare skrevet karakteren til slutt... noen ville ha vært sånn «hva? Hvordan fikk jeg en fire?» Jeg vil ha en forklaring. Og det er da det kommer (skjemaet), litt hjelpsom. Men igjen, vi kan bare ha den samtalen for å snakke om det.

**Henrik:** Men når de gir oss skjemaet før vi skal ha en skriveoppgave, for eksempel, og så skriver vi ... da er det noen ganger jeg har sett på hva det er og sånt. Men da kan jeg skrive et innhold på midten, og så har jeg fortsatt fått grønn på grunnleggende. Det er liksom ...

**Intervjuer:** Så du skjønner ikke sammenhengen mellom din tekst og det som står i skjemaet, fargene i vurderingen?

**Henrik:** Nei.

**Leah:** Noen ganger er det sånn at de får oss til å gule og grønne det selv. Det forstår jeg ikke.

**Abdi:** Eller læringspartnere.

**Yvona:** Det som er drittdårlig med at de er får oss til å egenvurdere oss på akkurat de (kjennetegnene i skjemaet).. Det jeg tenker, jeg kan bare skrive sånn ... eller tegne grønn på alt det... men det kommer jeg kanskje ikke til å få, eller ønsker ikke til å få. Det er bare hva jeg forventer av meg selv, som ikke kommer. Hvert fall ikke til å skje hvert fall ...

**Intervjuer:** Så da er det forskjell på de forventningene man har til seg selv, og de forventningene som læreren har bestemt til teksten?

**Alle:** ja

**Intervjuer:** Det er jo litt interessant.

**Yvona:** Det er på en måte frem og tilbake, fordi på videregående ... det er sånn hvem som helst kan gi deg karakter på den teksten du har skrevet. Du har kanskje en kontaktlærer, men det er egentlig bare anonymt hver gang .... Det er på en måte hjelpsomt, fordi her så har du en

lærer som forklarer det til deg, men der får du bare karakter. Du har ikke noen egen vurdering, eller en sånn type vurdering som dette her.

*Intervjuer: Så dere vil gjerne ha en tilbakemelding av læreren?*

**Yvona:** Ja.

*Intervjuer: Hvilke tilbakemeldinger foretrekker du da? Dere har snakket mye om at en samtale er fint, men foretrekker man da å få tilbakemelding på innholdet sitt, på språket sitt, strukturen?*

**Abdi:** Jeg vil helst få tilbakemelding på det jeg gjør best, og det jeg gjør det verst i. Fordi da jeg vet hva jeg gjør bra, og da slipper jeg å fokusere så mye på det. Og hvis jeg ser at jeg gjør dårlig på språk, så vil jeg bare fokusere på det.

*Intervjuer: Så du vil ha én ting du kan jobbe med?*

**Abdi:** Mhm, fordi jeg vet selv hvordan jeg er. Fordi hvis jeg får grønt på alle disse her (peker på skjemaet), da kommer jeg til å fokusere på alle tre på en gang. Nei, alle fire på en gang. Det funker bare ikke.

*Intervjuer: Så det blir litt massivt, det blir et stort skjema?*

**Abdi:** Ja.

*Intervjuer: Hva tenker dere andre om hvilke tilbakemeldinger man liker å få?*

**Henrik:** Jeg liker bare sånn, best og verst, sånn som Abdi.

**Yvona:** Det er bare opptatt av hvorfor jeg fikk akkurat den karakteren jeg. Det er jeg mest opptatt av. Bare si hva jeg fikk.

*Intervjuer: Du kan på en måte tåle at det handler ikke bare om det ene punktet. Du vil ha mer tilbakemelding enn det?*

**Yvona:** Ja, hvis den ene siden er dårlig, da kan jeg jobbe med det selv.

**Leah:** Nei, jeg er mer på best og verst.

*Intervjuer: Hvis tilbakemeldingen er at du må jobbe med den indre strukturen, for det står jo på struktur?*

**Henrik:** Jeg vet ikke hva indre struktur er engang.

*Intervjuer: Så da måtte man jo ha en utdypende forklaring på hva indre struktur er. Struktur kan være et vanskelig kriterium å forholde seg til?*

**Alle nikker**

**Intervjuer:** Hvis jeg hadde sagt at du må ha mer perspektiv i innholdet ditt, da?

**Abdi:** Det forstår vi jo. Det er som at flere folk som mener noe, flere syn da.  
(De andre bekrefter at de forstår det, mens Abdi snakker).

**Intervjuer:** Så når man får tilbakemelding på innholdet, er det lettere å forstå enn tilbakemelding på struktur?

**Yvona:** Det kan være det.

**Henrik:** Kan være, ja.

**Abdi:** Det kommer litt an på hva du får. For eksempel struktur ... ja, perspektiv... det forstår vi. Men noen ganger, hvis det er veldig vanskelig ord, det kommer vi ikke til å skjønne før vi virkelig tenker på det.

**Yvona:** Sånne ord som ... hvor var det? (leter er et ord på skjemaet). Sirkelkomposisjon. Det har vi ikke hatt i 8. eller 9.klasse. Sirkelkomposisjon.

**Abdi:** Hva er det?

**Henrik:** Ok, hva faen er det?

**Intervjuer:** Sirkelkomposisjon, det betyr at man henter opp det man har skrevet i innledningen i avslutningen.

**Abdi:** Åja...

**Yvona:** Men se det står funksjonell tegnsetting. Hva betyr det?

**Intervjuer:** Ja, funksjonell tegnsetting, hva betyr det?

**Yvona:** Det er det vi ikke vet. Hvordan skal du gi oss en oppgave.. hva det skal handle om når vi ikke vet forklaringen en gang ... og så lurer du på hvorfor var teksten min så dårlig? Du får ikke bruke store ord og forvente at vi skal bruke dem, eller følge den.. sånn.. veien ..., eller den røde tråden, når du ikke vet hva det handler om en gang.

**Leah:** Jeg så nå at det (skjemaet) var på nynorsk.

**Yvona:** Ja, så blir det verre med nynorsk. Fordi ... vi har kanskje hatt det hele livet, men det betyr ikke at vi er proffe på det heller.

**Intervjuer:** Nei, det skjønner jeg veldig godt.

**Abdi:** Det er liksom det dere har gjort i hele livet, vi har bare gjort det i sånn.. ti år.

**Yvona:** Hææ? Ti år??

**Abdi:** Norsk, matte og resten av det. Vi har gjort det i ti år, mens dere har gjort det hele livet deres (snakker om at lærere har skrevet og lest hele livet).

**Intervjuer:** *Ja, men tenker dere da at det skjemaet er for høyt for en tiende klassing?*

**Leah:** Bare gi oss lettere ord, vi forstår det. Det er enklere.

**Abdi:** Det er ikke vits å gi oss vanskelige ord nå vi ikke bryr oss en gang.

**Yvona:** Bare sånn, dere gir oss det her, og så får vi aldri til å skjønne det. Sånn du fikk treer, hva fikk dere ut av det?

**Henrik:** Det var sånn, tiende klasse i fjor, de var gode elever, de fikk høye karakterer og sånt. Men, tiende i år ... sånn halvparten av oss har 2,9 og sånt i snitt... som ikke forstår sånne ting som dette. Halvparten av oss sliter med skole.

**Yvona:** Ja, og så tenker alle det verste om oss ... at vi er sånn... helt dumme.

**Intervjuer:** *Nei, dere er ikke dumme. Nå snakker dere hverandre ned, men dette er jo et skjema som er utarbeidet av eksamensmatisa. Fordi til eksamen, Utdanningsdirektoratet har jo laget en matrise, et sånt skjema, som sensorene bruker når de vurderer norskeksamen. Og så har lærerne her faktisk gjort det skjemaet litt enklere i dette skjemaet her. For det til Utdanningsdirektoratet er enda vanskeligere. Men det er en forventning av tiende klassinger her da. Men det jeg hører av det dere sier, er jo at man ikke forstår hva det handler om. Og det er jo litt interessant. Men hva er løsningen da, hvis dere hadde fått lov til å velge da? For jeg er jo opptatt av hva dere synes. Ville det beste ha vært å ikke ha hatt vurderingsskjema, og hatt en sånn tilbakemelding som dere har sagt at dere ønsker dere en type «dette var bra, dette må du gjøre bedre»? Skal lærerne gjøre det, og velge ut en ting? Eller å fortsette med disse skjemaene, bare peise på med dem?*

**Yvona:** De forteller oss ingenting. De forteller oss bare om karakterene.

**Abdi:** Hvis vi starter med tilbakemelding fra 8ende og sånn ... og så jobber derifra... sånn vi kan starte med noen lett ord som du må jobbe med å forbedre teksten din... og ha samme ting hele veien... og så bare fortsetter vi derifra helt til tiende.... da kan vi ha litt vanskeligere og vanskeligere ord. For eksempel, noen sier at fra nå av må du bruke litt vanskeligere ord som funksjonell tegnsetting, da hadde det blitt mye lettere å forstå.

**Intervjuer:** *Så du etterlyser egentlig en sånn progresjon i tilbakemeldingen, at det blir vanskeligere for hvert år?*

**Abdi:** Ja, det blir vanskeligere hvert år, for du har allerede forstått fra før, mens hvis noen har allerede forstår alt i åttende, da kan du ta litt inn i niende, sette inn i åttende, og så bare fortsette veien oppover.

**Intervjuer:** *Interessant.*

**Yvona:** Det forteller oss hva karakteren cirka kommer til å være, men når dere sier cirka... da tenker vi sånn, å ja... så det er kanskje noe annet jeg har gjort, liksom hva annet jeg har gjort i

det akkurat halve året, kanskje det kommer til å bygge meg på en femmer, hvis teksten er en firer, men det er jo ikke det.

*Intervjuer: Helt til slutt; er det noe annet dere har lyst til å si om disse vurderingsskjemaene, enten noe som er bra med dem, eller noe som er dårlig med dem?*

**Yvona:** Det er bare ubrukelig. I stedet for å skrive det på ark, kan du bare si det face to face. Det er der bare for å plage deg.

*Intervjuer: Ali, hva er de siste ordene du har om vurderingsskjemaer?*

**Henrik:** Jeg synes ikke det hjelper. Jeg hadde likt det bedre hvis dere bare hadde skrevet karakteren min. Jeg skjønner ikke halvparten av arket uansett.

**Leah:** Kanskje hvis jeg gjorde det bra, så hadde jeg likt et lite smilefjes.

*Intervjuer: et lite smilefjes?*

**Leah:** Ja ... men det bare en del av hverdagen. Det har bare vært der i siden åttende og det skal være der i tiende. Jeg tror ikke det kommer til å bli noen forandring før vi er ute av skolen.

(elevene ser på hverandre og blir stille)

*Intervjuer: Da stopper jeg opptaket jeg, tusen takk.*

## Vedlegg 7

### Transkripsjon av intervju med gruppe 2 – Lisa og Hannah

**Intervjuer:** *Vi skal snakke litt om vurderingsskjemaer. Og det skjemaet her, det kjenner dere kanskje igjen?*

**Begge:** Ja.

**Intervjuer:** *For det får dere ofte, kanskje særlig på fagdager. Og dere har fått det nå til den skriveoppgaven som dere jobber med i norsken. Hva er det som er bra med å bruke sånne vurderingsskjemaer når dere skriver?*

**Hannah:** Jeg tenker at du liksom får et utgangspunkt for hva du må fokusere på i oppgaven. Også synes jeg det er ganske bra at det er veldig konkret. Så det liksom viser hva du kan og hva du må jobbe med. Det er ikke noe sånn halvveis. Det er sånn, det her kan du, og det her kan du ikke helt. Og så viser det også hvilket nivå du er på. Så det er ganske oversiktlig.

**Lisa:** Det samme som henne ... sånn... det viser hvilket nivå man er på. Som mange elever bryr seg veldig om, for eksempel om karakter og sånt. Og at det viser hvordan du skal skrive oppgaven. Så ja.

**Intervjuer:** *Synes dere det er tydelige forventninger på disse nivåene, eller?*

**Hannah:** Ja, hvis man skriver punktene ordentlig, sånn som de fleste lærer gjør, så er det ganske tydelig hva du skal gjøre.

**Intervjuer:** *Men er det noen av, her er det jo delt inn i innhold, struktur, språk og kilder. Er det noen av disse kriteriene og kjennetegnene som er lettere å forstå enn andre?*

**Hannah:** Jeg skjønte ikke spørsmålet.

**Intervjuer:** *Nei, men det er fint at du sier det. Er det for eksempel lettere å forstå det som står på innhold? Hva er det som forventes av meg på innhold? Hva er det som forventes av meg på struktur?*

**Hannah:** Det er kanskje ... jeg synes det alltid er enklest å skjønne innhold og språk. For de bruker ikke begreper som sirkelkomposisjon og det der. Etter at vi har brukt de her skjemaene, så har jeg jo skjønnt hva det er. Men det har alltid vært enklere for meg å forholde meg til de to (peker på innhold og språk) og ikke struktur liksom. Når det kommer til at det skal være en rød tråd gjennom teksten, så er det litt enklere for meg.

**Intervjuer:** *Ja, hva tenker du da, Lisa?*

**Lisa:** Ja, det er det samme her. Jeg synes det er veldig viktig at lærere går gjennom vurderingsskjemaene. For hver gang vi starter med en oppgave, så vi vet litt og de har forklart godt ut fra det vurderingsskjemaet.

**Intervjuer:** *Men er du enig i at det er lettere å forstå det som står på innhold og språk?*

**Lisa:** Ja, jeg synes det er lettest å forstå språk.

*Intervjuer: Hva er grunnen til det, tror du?*

**Lisa:** Jeg vet ikke. Når jeg leser dette her, så ser jeg ikke noen sånn veldig vanskelig ord som jeg ikke forstår.

**Hannah:** Og det er jo også det at på de fleste norske tekster så handler det alltid om det samme når det kommer til språk. Du skal jo alltid prøve å ha et variert ordforråd. Du skal alltid prøve å variere setningsstarter og sånt. Så det er alltid det samme, så jeg har fått det inn i hjernen.

*Intervjuer: Så fordi man har gjort det mange ganger, så er det lettere å forstå?*

**Lisa:** Men på innhold så har vi ikke om det samme hele tiden. Så det er derfor det blir litt sånn.

*Intervjuer: Ja, det var interessant. Men hva kunne man gjort da hvis man skulle gjort det annerledes med innhold?*

**Hannah:** Nei, altså det er jo ikke selve ... det er bare litt vanskeligere fordi vi ikke repeterer det så ofte. Det kommer alltid til å være annerledes. Men for meg så greier jeg det etter hvert ... liksom.. vite hva vi skal skrive om, men det bare tar litt tid for meg å komme i det på en måte.

*Intervjuer: Inn i skriveingen, selve skriveprosessen?*

**Hannah:** Ja, så da må man ha god tid for å komme inn i den prosessen.

*Intervjuer: Jeg skjønner. Men hva er det som kan være utfordrende da? Dere har vært litt inne på at dette med struktur kan være vanskelig ord og sånt. Men er det noe utfordrende med dette skjemaet?*

**Hannah:** Det kan jo ... Altså mange.. tenker jo sånn ... ok, hvis jeg har fått gul på hele nivå tre, så da har jeg fått en femmer. Og hvis det er noen som blir veldig stresset av karakterer og litt sånt, så kan det bli ganske vanskelig for dem. Men jeg har egentlig ikke noe annet enn det.

*Intervjuer: Nei, så det kan skape litt stress?*

**Hannah:** Det kan skape litt stress for de som blir litt stresset av karakterer, men det er jo ikke alle heller. Så det spørres jo på personen.

**Lisa:** Jeg synes ikke det er noen spesielle utfordringer, men som Hannah sa, så er det mange som stresser over vurderinger ... så mange kan synes at bare å se på dette skjemaet kan være litt stressende. De mener at de må ha alle punktene klart.

*Intervjuer: Så når læreren gir dette før en skriveoppgave, så skaper det egentlig litt stress allerede da?*

**Hannah:** Ja, det blir litt sånn, oi, men så begynner man jo å skrive, og da skjønner man jo, da fyller man jo punktene etter hvert. Men det blir først litt mye, og så kommer man litt inn i det.

*Intervjuer: Ja, for det du sa, det likte at læreren gikk igjennom på forhånd. Hjelper det litt på det stresset, eller?*

**Hannah:** For meg i hvert fall så hjelper det at jeg skal skjønne alt. Jeg føler at.. jeg på en måte innser at alle sammen har det samme. Det er ikke bare meg. Så hvis jeg er litt urolig, så er sikkert noen andre også det.

**Lisa:** Ja, for meg så synes jeg det er veldig viktig at læreren forklarer oppgaven bra nok, og at vi jobber med det før vi starter på skrivinga.

*Intervjuer: Tror du kanskje det å gå gjennom oppgaven, er viktigere enn skjema, eller?*

**Lisa:** Jeg synes det er veldig viktig, ja.

*Intervjuer: Jeg spør bare slik at jeg er sikker på at jeg skjønner hva dere mener. Så det ikke blir noen misforståelse. Så stress kan være en utfordring. Kun det?*

**Hannah:** Altså, jeg er ganske glad i vurderingsskjema, så jeg personlig har ikke noe imot det.

*Intervjuer: Hvorfor liker du det så godt?*

**Hannah:** Det synes jeg er veldig konkret, og jeg liker jo å se på vurdering og hvilken karakter jeg ligger an til å få i faget. Så det er en veldig fin måte å gjøre det på. Slik at hvis jeg for eksempel ... det viser hva jeg må fikse på for å gå et hakk opp, veldig konkret.. så det er veldig oversiktlig.

**Lisa:** Jeg synes det er veldig stressende. Sorry ass.

*Intervjuer: Du må bare si meningene dine.*

**Lisa:** Jeg synes karakterene er veldig stressende, og når vi har fått tilbake oppgaver, så føler jeg at jeg blir litt redd for å åpne skjemaet.

*Intervjuer: Så du vet at skjemaet ligger der, men du vil egentlig slippe å se på det?*

**Lisa:** Jo, men det er sånn at jeg forventer alt veldig mye av meg selv, så noen ganger kan det være skuffende om du ikke fikk det til så bra som du forventet.

*Intervjuer: Ja, jeg skjønner. Men hvordan bruker du da? For det er jo en tilbakemelding her, for det sa dere i sted, «hva jeg har fått til». Hvordan bruker dere dette skjemaet inn i neste skriveoppgave?*

**Lisa:** Vi får jo oftest tilbakemelding fra (navnet på norsklæreren), eller sånn, fra alle lærere. De skriver sånn liten boks nede, om hva vi kan forbedre. Som jeg synes er veldig bra, for neste vurdering så ser egentlig fleste på det, hva hun har skrevet, og hva du kan jobbe videre med. Så da kan du ta med det til neste tekst som du skal skrive.



*Intervjuer:* Så man får på en måte en boks i tillegg til det som er her?

**Begge:** Ja.

*Intervjuer:* Det som står i skjemaet på kjennetegnene her, på inn i de ulike nivåene, det bruker dere ikke videre?

**Lisa:** Jo, men det er ofte hun skriver det der også.

**Hannah:** Det er sånn ... i hvert fall hun pleier å skrive noe som vi kan forbedre, også noe vi gjorde bra. Og så ... jeg tenker jo at jeg prøver i hvert fall å fikse det som står i boksen først, for da er det mest viktig. For ofte er det inne i vurderingsskjemaet tegnsetting ... og det er jo viktig, men jeg føler at hvis det kommer til innhold så er det kanskje litt viktigere, for eksempel. Men jeg prøver jo å holde det i bakhodet, at det er det jeg må fikse, og så prøver jeg å fokusere litt mer på det neste gang jeg skriver en tekst.

**Lisa:** Eller jeg da ... når jeg får vurderingsskjemaet, det første jeg ser på, er hva jeg fikk. Og så ... noen ganger så glemmer jeg helt å se gjennom i vurderingsskjemaet. Så jeg ser først hva jeg fikk, og så ser jeg boksen, og så kan det hende at jeg noen gang glemmer å se hva jeg kunne gjort bedre på ved å se på hele skjemaet.

*Intervjuer:* Så først er det fargekodene du legger merke til, om den ligger på middels eller høy, eller grunnleggende? Og så er det da den konkrete tilbakemeldingen fra læreren, og så kan man gå inn i skjemaet og se hva det er jeg har fått gult på?

**Begge:** Ja

*Intervjuer:* Gult betyr at dette må du jobbe litt ekstra med?

**Begge:** Ja.

*Intervjuer:* Jeg skjønner. Så egentlig bruker dere skjemaet lite, eller?

**Hannah:** Jeg føler i hvert fall at når det kommer til at jeg tenker på at læreren selv skal vurdere det jeg skriver ... så bruker jeg den ikke så mye ... men jeg bruker den ganske ofte når jeg skriver, så jeg får med det jeg må huske på å ha med i teksten min. Så jeg tenker at på den måten er det ganske fint hjelpemiddel. Men ... på grunn av ... siden hun også skriver i de boksene, så blir det veldig mye å fokusere på hele vurderingsskjemaet samtidig. Så hvis det er én ting hver gang, så blir det mye enklere.

**Lisa:** Ja, det hun sa.

*Intervjuer:* Hvilke tilbakemeldinger foretrekker dere da?

**Lisa:** Ja, egentlig liker jeg å få det muntlig.

**Hannah:** Men jeg er også ganske glad i skjema.

**Lisa:** Jeg liker å få skjema, så muntlig.

*Intervjuer: Men hva er bra med muntlig tilbakemelding da?*

**Hannah:** Da har hun (læreren) tid til å si flere ting. Det blir jo litt slitsomt å skrive alt sammen man skal si. Også har det vært lett å stille spørsmål der og da. For hvis du glemmer det... du kan ikke glemme det spørsmålet på en måte... for du kan si det rett ut. Også kan hun forklare og vise og ja, hun er til stede.

**Lisa:** Så hun (læreren) får litt mer tid på å si hva du kan forbedre, hva du gjorde bra. I stedet for å bare skrive det veldig kort i en sånn liten boks. Så jeg synes muntlig hadde vært mye bedre. Jeg tror det hadde vært litt fortere også.

*Intervjuer: Da skulle man ikke brukt skjema da? Da skulle det bare vært at dette fikk du til bra, dette vil jeg at du skal jobbe videre med. Er det sånn å forstå?*

**Hannah:** Jeg tenker at det spørs på hva eleven har lyst til. For det er noen som liker å se det skjema, mens andre liker ikke det helt. Så hvis noen har lyst til å se det, så synes jeg at du burde få lov til det. Men hvis de ikke vil, så går det helt fint.

**Lisa:** Jeg har opplevd flere ganger at lærerne sier «nei dere får ikke skjema nå. Vi skal bare snakke om det». Men det gir ikke en viss karakter på hva man fikk på det, for de som vil vite det. Det synes jeg er litt irriterende.

*Intervjuer: Hvis du kunne velge hvordan læreren skulle gitt tilbakemelding da, for at du skulle lære mest mulig, hvordan skulle den tilbakemeldingen vært?*

**Lisa:** Jeg vil at de skal si hva jeg gjorde bra ... og hva jeg kan forbedre ... og om jeg ligger på grunnleggende, middels eller høy. Jeg trenger ikke å få noe vist, bare si det.

*Intervjuer: Sånn at du har en viss tanke om at, ok, jeg kommer til å få tre i termin, eller jeg får fire, eller jeg får fem, eller nå nærmer jeg meg femmeren.*

**Begge:** Ja.

*Intervjuer: Så den muntlige tilbakemeldingen bruker dere på samme måte som skjemaet, for å få vite hvor på karakterskalaen dere ligger?*

**Lisa:** Ja, men jeg føler lærere utdypet litt mer når det er muntlig, for ikke når de skriver. Så jeg tror du hadde fått litt mer ut av det, om du hadde fått det muntlig.

**Hannah:** Ja, det er lettere å forstå den utdypingen muntlig enn skriftlig.

*Intervjuer: Så hvis du skal velge helt selv nå, så vil du ha muntlig tilbakemelding av læreren din?*

**Begge:** Ja.

**Intervjuer:** *Og da skal du få vite hva som er bra, og hva du kan jobbe videre med? Skal man da få vite alt man skal jobbe videre med, eller skal man plukke ut noe?*

**Lisa:** Nei, man skal jo plukke ut det viktigste. Man trenger jo ikke ta alt sammen, kanskje det som er det viktigste som du må jobbe med i neste tekst. Du må ikke ta alt på en gang, for da blir det jo litt mye for eleven.

**Intervjuer:** *Er det lettere da å ta det med seg inn i neste skriveoppgave, hvis det er muntlig, for da får man én ting, enn hvis det er skjema?*

**Lisa:** Ja, jeg synes det.

**Intervjuer:** *Hvorfor er det?*

**Hannah:** Fordi det er bare én ting, så du må ikke, hodet ditt løper ikke, tankene løper ikke overalt, så det er bare sånn «jeg skal fokusere på det her». Og hvis det er sånn at du, for eksempel, har fått gult på, «har et presist, variert og nyansert ordforråd».. så er det sånn ... det kan du heller på en måte ha litt mer i bakhodet og så kan du heller fikse på det når du er mer ferdig. Fordi det er ikke like viktig, så da får du heller fikse på det når du har tid. Skjønner du ... du kan prøve å implementere det hvis du har tid ... men du må heller fokusere på det læreren sier til deg muntlig på en måte.

**Lisa:** Jeg mener, det er liksom flere ting læreren kommer og sier at «du må jobbe med det, du må jobbe med det». Neste tekst så kommer du til å være sånn, «vent jeg har glemt å gjøre det, som hun sa». Altså, det blir veldig mye ... så det er bedre å jobbe nesten litt sakte ... syns jeg da. For at det ikke blir alt for mye på eleven.

**Hannah:** For å bli bedre i skrivning, det er en prosess på en måte. Det er ikke noe som bare skjer, så det kommer til å ta lengre tid og mange innleveringer.

**Intervjuer:** *Dere har jo jobbet en del med disse skjemaene, er skjemaene mer nyttige nå på 10.trinn?*

**Hannah:** Ja, så nå er det jo på en måte dette året karakteren vi teller på en måte. Så det er ganske fint å vite hvor jeg ligger an ... hvis jeg ikke vet hvordan jeg ligger an, eller på den karakteren jeg vil ha, så må jeg finne ut hvordan jeg kan komme meg opp.

**Lisa:** Det er derfor jeg synes det er så viktig at læreren også forteller deg litt underveis, og at du har en vurdering hvor du ligger an, og hva du kan jobbe videre for å få deg opp en karakter. For i tida er det jo mange som stresser om å få bra karakterer ... så å vite hvor du ligger an kan være litt sånn ... du kan du slappe litt av.

**Intervjuer:** *Hvordan vet dere da, for du sa det var viktig at jeg vet hva jeg skal jobbe med. Er det forståelig da ut fra skjemaet hva du skal jobbe med?*

**Hannah:** For meg så er det forståelig ... på grunn av den grønn-gule greia. Men jeg synes det er ... litt enklere å jobbe med det som læreren skriver i tekstboksene. Bare fordi hun skriver i en setning, så er det bare sånn, «ok, da vet jeg det». Så det synker litt dypere inn. Men ut ifra

skjemaet så skjønner jeg også at «det der gjorde jeg kanskje ikke så bra, men jeg kan gjøre det bedre neste gang».

**Lisa:** For jeg føler at læreren vår tar ut det viktigste man må jobbe med og legger det der (peker nederst på skjemaet der de tidligere i intervjuet har fortalt at læreren lager en boks med kommentarer). Men når du ser selv på skjemaet, så kan det være at du har flere ting å jobbe med. Men hun velger det som hun synes er mest viktig ... kanskje det du må jobbe mest med. Og når du har fått til det, så kan du jobbe med noe annet for å gjøre det bedre.

***Intervjuer:** Er det noe annet dere har lyst til å si om disse skjemaene når det gjelder skriving? Og om de har vært nyttige til å utvikle seg som skriver?*

**Hanna:** Ja, fordi du vet hva du må jobbe med. Fordi da vet du at det her må jeg fikse på. Og hvis du faktisk lærer å fikse det, så blir det bedre.

***Intervjuer:** Er kjennetegnene tydelige da? Forstår du hva som skal til for å komme seg til neste nivå?*

**Begge:** Ja.

**Lisa:** Jeg syns det er tydelig. Jeg vet for eksempel at hvis jeg får grønn på middels på struktur må jeg jobbe mer med å få til en rød tråd i teksten.

**Hannah:** Jeg har egentlig ikke noe mer å si jeg.

**Lisa:** Ikke jeg heller.

***Intervjuer:** Nei, men da stopper jeg opptaket jeg.*

## Vedlegg 8

Tabellen viser hvordan jeg i førsteomgang systematiserte empirien. Ut ifra transkripsjonen oppdaget jeg at noen elevsvar gikk igjen. Disse kodeordene er hverdagsord for hvordan elevene opplever vurderingsskjemaer. Disse ordene sorterte jeg inn i temaområder som jeg koblet opp mot forskningsspørsmålene.

<b>Problemstilling</b>	<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Temaområder</b>
<i>«Hvordan opplever et utvalg elever på 10.trinn vurderingsskjemaer som respons i skriveopplæringen i norskfaget?»</i>	Hvordan forstår elevene de ulike kriteriene og kjennetegnene på måloppnåelse i vurderingsskjemaet?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ordvalg</li><li>- Omfang av tekst</li><li>- Konkret</li><li>- Vanskelige ord</li></ul>
	Hvordan sier elevene selv at de bruker vurderingsskjemaene i skriveopplæringen?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Stressopplevelse</li><li>- Oppskrift</li><li>- Motivasjon</li><li>- Karakterer</li><li>- Fargekoder, gult og grønt</li><li>- Manglende mestring</li></ul>
	Hvordan opplever elevene vurderingsskjemaene som tilstrekkelig respons på egne tekster?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Respons utover skjemaet</li><li>- Alternativ respons</li><li>- Muntlig samtale</li><li>- Tekstboks med kommentarer</li><li>- Unyttig med all teksten</li></ul>

## Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

«Elevs syn på vurderingsskjemaer som formativ vurdering i skriveopplæringen.»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan elever på 10.trinn opplever vurderingsskjemaer som nyttig i sin egen skriveutvikling. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Prosjektets formål er å undersøke hvordan elever på 10.trinn bruker vurderingsskjemaer i egen skriveutvikling. Prosjektet gjennomføres som en del av en masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Vestfold.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet gjennomføres av masterstudent Lena Christine Kristoffersen. Universitetet i Sørøst-Norge, avdeling Vestfold, med veileder Anders Eilertsen har det overordnede ansvaret.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du går i 10.klasse.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, vil du være med på et intervju sammen med to andre elever i klassen din. Intervjuet bli tatt opp på lydopptak og jeg tar notater underveis, men du vil bli anonymisert. Det er ingen som får vite hvem du er eller hva du har sagt i intervjuet. Intervjuet vil foregå i skoletiden og tar omtrent en halvtime. Du trenger ikke å oppgi personlige opplysninger om deg selv i intervjuet. Alt av lydopptak slettes når prosjektet er avsluttet.

Foreldrene dine/foresatte må godkjenne at du er med på prosjektet, og de kan få se intervjuguiden (spørsmålene) på forhånd ved å ta kontakt.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til læreren din på noe som helst måte hvis du ikke vil delta, eller velger å trekke deg fra prosjektet.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet ditt blir gitt en kode i transkripsjonen som lagres adskilt fra øvrige data.

- Jeg som student/forsker vil ha tilgang. Veileder vil også ha tilgang på svarene dine, men kun gjennom transkripsjon og da anonymisert med kode.
- Navnet ditt vil være den personlige informasjonen jeg har om deg. For å bevare og sikre at ingen får tilgang til disse opplysningene vil jeg erstatte dine kontaktopplysninger med en egen kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data. I dette tilfellet vil jeg lagre det på en harddisk med kode.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysninger som kan gjøre deg gjenkjennbar brukes ikke i masteroppgaven.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni/juli 2024. Personopplysninger om deg og opptak vil bli slettet for godt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Vestfold, tlf: 31 00 80 90
- Prosjektansvarlig: Lena Christine Kristoffersen, [lena.christine.kristoffersen@drammen.kommune.no](mailto:lena.christine.kristoffersen@drammen.kommune.no)
- Veileder: Anders Eilertsen. [Anders.Eilertsen@usn.no](mailto:Anders.Eilertsen@usn.no), tlf: 35 95 26 13
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Lena Christine Kristoffersen  
(Prosjektansvarlig)

Anders Eilertsen  
(veileder)

---

## Samtykkeerklæring

**Tillatelse til å innhente data i forbindelse med masteroppgave.**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet «Elevens syn på vurderingsskjemaer som formativ vurdering i skriveopplæringen», og samtykker til at jeg vil delta/mitt barn kan delta.

.....  
(Elevens navn)

.....  
(Signert av foresatt, dato)



## Vedlegg 10

Vurderingsskjema til eksamen 2023, NOR0218 Norsk hovedmål og NOR0219 Norsk sidemål

### Oppgave 1: tekstforståelse

	Svaret	Svaret	Svaret	Kommentarer
<b>Svar på oppgaven</b>	er en delvis relevant tolkning/forklaring av tekstvedlegg. Svaret er i liten grad begrunnet/utdypet.  <b>I oppgaver som ber om å vise til eksempler fra tekstvedlegg:</b> viser bruk av tekstvedlegg, men på en lite selvstendig måte.  <b>I oppgaver som ber om sammenligning:</b> har en enkel sammenligning.	er en stort sett relevant tolkning/forklaring av tekstvedlegg, og svaret er til en viss grad begrunnet/utdypet.  <b>I oppgaver som ber om å vise til eksempler fra tekstvedlegg:</b> viser bruk av tekstvedlegg på en til dels faglig selvstendig og/eller reflekterende måte, og inneholder direkte henvisning til tekstvedlegg.  <b>I oppgaver som ber om sammenligning:</b> har en stort sett relevant sammenligning.	er en relevant tolkning/forklaring, og svaret er begrunnet/utdypet.  <b>I oppgaver som ber om å vise til eksempler fra tekstvedlegg:</b> viser bruk av tekstvedlegg på en faglig selvstendig og/eller reflekterende måte, og inneholder direkte henvisning til tekstvedlegg.  <b>I oppgaver som ber om sammenligning:</b> har en relevant sammenligning.	
<b>Språk og fagbegrep</b>	har noen presise formuleringer.  bruker fagbegreper på en delvis hensiktsmessig måte.	har stort sett presise formuleringer.  bruker fagbegreper på en stort sett hensiktsmessig måte.	har presise formuleringer.  bruker fagbegreper på en hensiktsmessig måte.	
<b>Formalia</b>	har delvis korrekt rettskriving og ordbøying.	har stort sett korrekt rettskriving og ordbøying.	har korrekt rettskriving og ordbøying, men enkelte feil kan forekomme.	

### Oppgave 2: skrive med utgangspunkt i oppgaveformulering

	Svaret	Svaret	Svaret	Kommentarer
<b>Svar på oppgaven</b>	<b>Skjønnlitterære tekster:</b> har en delvis sammenhengende fiksjonsverden.	<b>Skjønnlitterære tekster:</b> har en stort sett sammenhengende fiksjonsverden.	<b>Skjønnlitterære tekster:</b> har en sammenhengende fiksjonsverden.	

	<p>har for eksempel motiv, tematikk, karakterer, miljøer eller hendelser som i liten grad er utviklet på en hensiktsmessig måte.</p> <p><b>Sakpregede tekster:</b> har innhold som er delvis relevant for oppgaven.</p> <p>har innhold som i liten grad er utviklet.</p>	<p>har for eksempel motiv, tematikk, karakterer, miljøer eller hendelser som stort sett er utviklet på en hensiktsmessig måte.</p> <p><b>Sakpregede tekster:</b> har innhold som stort sett er relevant for oppgaven.</p> <p>har innhold som i noen grad er utviklet, og noen relevante poeng er utdypet og/eller forklart.</p>	<p>har for eksempel motiv, tematikk, karakterer, miljøer eller hendelser som er utviklet på en hensiktsmessig måte.</p> <p><b>Sakpregede tekster:</b> har innhold som er relevant for oppgaven.</p> <p>har innhold som er utviklet, og relevante poeng er utdypet og/eller forklart.</p>	
<b>Struktur</b>	<p>har en enkel struktur som en til en viss grad er tilpasset oppgaven.</p> <p>har en enkel eller lite variert tekstbinding.</p> <p>kan ha noen avsnitt som er markert.</p> <p>har avsnitt som i delvis kan ha en tematisk sammenheng.</p>	<p>har en overordnet struktur, som stort sett er tilpasset oppgaven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>for eksempel med innledning og hoveddel, eller ved å ha en delvis gjennomført narrativ struktur.</li> </ul> <p>har en hensiktsmessig tekstbinding.</p> <p>har avsnitt som stort sett er markert.</p> <p>har avsnitt som stort sett er tematisk sammenhengende.</p>	<p>har en overordnet struktur, som er tilpasset oppgaven</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>for eksempel med innledning, hoveddel og avslutning, eller ved å ha en gjennomført narrativ struktur.</li> </ul> <p>har hensiktsmessig og variert tekstbinding.</p> <p>har avsnitt som er markert.</p> <p>har avsnitt som er tematisk sammenhengende</p>	
<b>Språklig stil</b>	<p>har delvis relevant språkføring som er tilpasset oppgaven.</p> <p>har noe variasjon i ordvalg.</p> <p>har en enkel setningsbygning.</p>	<p>har stort sett relevant språkføring som er tilpasset oppgaven.</p> <p>har stort sett variasjon og presisjon i ordvalg.</p> <p>har noe variasjon i setningsbygning.</p>	<p>har en gjennomgående relevant språkføring som er tilpasset oppgaven.</p> <p>har variasjon og presisjon i ordvalg.</p> <p>har variasjon i setningsbygning.</p>	

	kan inneholde enkel bruk av virkemidler som for eksempel gjentakelser, humor, språklige bilder og idiomatiske uttrykk.	inneholder stort sett hensiktsmessig bruk av virkemidler som for eksempel gjentakelser, humor, språklige bilder og idiomatiske uttrykk.	inneholder hensiktsmessig bruk av virkemidler som for eksempel gjentakelser, humor, språklige bilder og idiomatiske uttrykk.	
<b>Formalia</b>	har delvis korrekt rettskriving, tegnsetting og ordbøying.	har stort sett korrekt rettskriving, tegnsetting og ordbøying.	har korrekt rettskriving, tegnsetting og ordbøying, men enkelte feil kan forekomme	

### Oppgave 3: skrive med utgangspunkt i tekstvedlegg

	<b>Svaret</b>	<b>Svaret</b>	<b>Svaret</b>	<b>Kommentarer</b>
<b>Svar på oppgaven</b>	viser i noen grad til innholdsmomentene i oppgaveformuleringen.  har innholdsmomenter som i liten grad er utdypet og/eller forklart.  viser bruk av tekstvedlegg, men på en delvis selvstendig måte.	viser til innholdsmomenter fra oppgaveformuleringen.  har innholdsmomenter som stort sett er utdypet og/eller forklart.  viser bruk av tekstvedlegg på en stort sett faglig selvstendig og/eller reflekterende måte, og inneholder direkte henvisning til tekstvedlegg.	viser til innholdsmomentene fra oppgaveformuleringen, og disse utgjør hovedinnholdet.  har innholdsmomenter som er utdypet og/eller forklart.  viser bruk av tekstvedlegg på en faglig selvstendig og/eller reflekterende måte, og inneholder direkte henvisning til tekstvedlegg.	
<b>Språk og fagbegrep</b>	har noen presise formuleringer.  bruker fagbegreper på en delvis hensiktsmessig måte.	har stort sett presise formuleringer.  bruker fagbegreper på en stort sett hensiktsmessig måte.	har presise formuleringer.  bruker fagbegreper på en hensiktsmessig måte.	
<b>Struktur</b>	har en enkel struktur som til en viss grad er tilpasset oppgaven.  har en enkel eller lite variert tekstbinding.	har en overordnet struktur som stort sett er tilpasset oppgaven.  har hensiktsmessig tekstbinding.	har en overordnet struktur som er tilpasset oppgaven.  har hensiktsmessig og variert tekstbinding.	

	har avsnitt som i noen grad kan være tematisk sammenhengende.	har avsnitt som stort sett er tematisk sammenhengende.	har avsnitt som er tematisk sammenhengende.	
<b>Formalia</b>	har delvis korrekt rettskriving, tegnsetting og ordbøying.	har stort sett korrekt rettskriving, tegnsetting og ordbøying.	har korrekt rettskriving, tegnsetting og ordbøying, men enkelte feil kan forekomme.	
<b>Kildeføring</b>	har kilder som delvis er oppgitt.	har kilder som stort sett er oppgitt på en etterrettelig måte.	har kilder som er oppgitt på en etterrettelig måte.	

	<b>Karakter 2 Svaret</b>	<b>Karakter 3 og 4 Svaret</b>	<b>Karakter 5 og 6 Svaret</b>	<b>Kommentarer</b>
<b>Samlet vurdering</b>	er i noen grad et svar på oppgave 1: tekstforståelse.  er i noen grad et svar på oppgave 2: skriveoppgave med utgangspunkt i en oppgaveformulering.  er i noen grad et svar på oppgave 3: skriveoppgave med utgangspunkt i tekstvedlegg.	er et nokså godt eller godt svar på oppgave 1: tekstforståelse.  er et nokså godt eller godt svar på oppgave 2: skriveoppgave med utgangspunkt i en oppgaveformulering.  er et nokså godt eller godt svar på oppgave 3: skriveoppgave med utgangspunkt i tekstvedlegg.	er et meget godt eller fremragende svar på oppgave 1: tekstforståelse.  er et meget godt eller fremragende svar på oppgave 2: skriveoppgave med utgangspunkt i en oppgaveformulering.  er et meget godt eller fremragende svar på oppgave 3: skriveoppgave med utgangspunkt i tekstvedlegg.	
<b>Karakter</b>	Karakteren 2 uttrykker at kandidaten har <i>lav</i> kompetanse i faget	Karakteren 3 uttrykker at kandidaten har <i>nokså god</i> kompetanse i faget  Karakteren 4 uttrykker at kandidaten har <i>god</i> kompetanse i faget	Karakteren 5 uttrykker at kandidaten har <i>meget god</i> kompetanse i faget  Karakteren 6 uttrykker at kandidaten har <i>fremragende</i> kompetanse i faget	
<b>Karakterforslag</b>				

**Karakteren 1 uttrykker at kandidaten har svært lav kompetanse, lavere enn det som står beskrevet ovenfor.**

Kilde: Utanningsdirektoratet <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?ExCatalogTypeName=Vurderingsskjemaer&ExTestType=Grunnskole>  
(hentet 08.03.2024)