

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b><u>INTRODUKSJON AV PROSJEKTET</u></b>	<b>2</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMOMRÅDE	2
1.2	SENTRALE BEGREPER	3
1.3	STRUKTUR PÅ OPPGAVEN	4
<b>2</b>	<b><u>TEORIKAPITTEL</u></b>	<b>4</b>
2.1.1	LÆRING – EN RELATIVT VARIG ENDRING	5
2.2	PIAGET	5
2.2.1	LÆRING I SAMSPILL MED ANDRE	5
2.3	VYGOTSKY	6
2.3.1	BEGREPSINNLÆRING	6
2.3.2	DEN NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE	7
2.4	VURDERING FOR LÆRING SOM GRUNNLAG FOR TILPASSET OPPLÆRING OG KOMPETANSEHEVING	7
2.5	MOTIVASJON - EN TILSTAND SOM FORÅRSAKER AKTIVITET HOS INDIVIDET	8
2.5.1	FAKTORER SOM PÅVIRKER MOTIVASJON	9
2.6	FINN BEVIS PÅ LÆRING VED HJELP AV FLERE VURDERINGSMETODER	10
2.7	SKRIVING AV SAKPROSA I NORSKFAGET	13
2.7.1	HVORDAN VIDEREUTVIKLE SKRIVEKOMPETANSE AV FAGTEKST?	13
2.7.2	EN DAGSAKTUELL TILNÆRMING TIL ARTIKKELSJANGEREN	14
2.7.3	VALG AV TEKST	16
<b>3</b>	<b><u>METODEKAPITTEL</u></b>	<b>18</b>
3.1	AKSJONSLÆRING	18
3.1.1	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSENE	19
3.2	VALIDITET OG RELIABILITET	20
3.2.1	FEILKILDER	21
<b>4</b>	<b><u>PRESENTASJON AV DATA</u></b>	<b>23</b>
<b>5</b>	<b><u>DRØFTING</u></b>	<b>28</b>
5.1	ENDRING = LÆRING?	29
5.2	VURDERING AV RESULTATENE	30
5.2.1	RISIKOFAKTORER I VURDERINGSPROSESSEN	30
5.2.2	FORDELER MED VURDERING FOR LÆRING	31
5.3	UTFORDRINGER I VURDERINGSARBEIDET	32
5.4	PEDAGOGISK OG FAGDIDAKTISK NYTTEVERDI	35
<b>6</b>	<b><u>KONKLUSJON</u></b>	<b>35</b>
<b>7</b>	<b><u>LITTERATURLISTE</u></b>	<b>36</b>
<b>8</b>	<b><u>VEDLEGG</u></b>	<b>38</b>
8.1	KONSTRUKTIV TILBAKEMELDING	38
8.2	EKSEMPEL FRA EN RETTET UTGAVE AV EN ELEVTEKST	40

# 1 Introduksjon av prosjektet

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

I 2009 ble forskriften til Opplæringsloven, *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*, endret (Lovdata, 2012). Denne forskriften har ført til nye krav om dokumentasjon av elevenes kompetansenivå. Halvårsvurdering, med begrunnelse av faglig kompetanse, og krav om elevsamtaler. I elevenesamtalene får elevene veiledning i hvordan de kan øke sin kompetanse, ble innført (Slemmen, 2010). Fra Utdanningsdirektoratet har det kommet økt fokus på vurdering FOR læring, med en egen ressurside på nettet for lærere, og en fireårssatsing fra 2010 til 2014 (Utdanningsdirektoratet 2, 2013). Disse endringene danner bakgrunn for mine undersøkelser, og i oppgaven skal det ses nærmere på hvordan vurdering for læring kan brukes i norskfaget for å forbedre elevens skriveferdigheter av artikkel. Det teoretiske aspektet skal koples opp mot den faktiske skolehverdagen. Problemstillingen det skal jobbes ut fra er følgende: *På hvilken måte har vurdering for læring betydning for skriveutvikling av en artikkel i niendeklasse?* Hensikten med oppgaven blir å belyse styrker og svakheter med vurdering for læring.

En stor del av lærerhverdagen på ungdomskolen består av å vurdere elevenes arbeid. Elevene har ulike rettigheter som skal følges opp, og i vurderingsforskriften står det tydelig hvilke forpliktelser man har som lærer. I følge vurderingsforskriften §3-1 (2006) innebærer retten til vurdering for elevene: ”både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa”. Med andre ord har elevene rett på en jevnlig dokumentasjon av læringsprosessen gjennom hele utdanningsløpet. Videre skal formålet etter §3-2 (2006) i vurderingsforskriften være:

Å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane. Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag.

Man er derfor forpliktet til å vurdere som grunnlag for kompetanseheving, og vurderingen skal fungere som en veileder i utviklingsarbeidet. Det står av den grunn tydelig at vurdering skal skje og hva som er formålet, men det står ikke like tydelig hvordan vurderingen skal gjennomføres. Det er dette ”hvordan” som skal utforskes i denne oppgaven.

## 1.2 Sentrale begreper

Oppgaven skal omhandle vurdering, og av den grunn vil det være på sin plass å fremme hva begrepet innebærer. Slemmen (2010) avklarer begrepet vurdering følgende: ”å innhente informasjon om elevers kompetanse” (Slemmen, 2010, s. 184). En kompetanse kan oppfattes som den evnen eleven har til å mestre komplekse utfordringer. Videre fremmer hun at det er vurderingens formål som avgjør hvordan man bruker den innhentede informasjonen i etterkant. Formålet kan eksempelvis variere mellom å belyse grad av måloppnåelse i forhold til lokale læringsmål, eller å innhente informasjon om hvor eleven befinner seg i forhold til de nasjonale kompetansemålene.

Som nevnt ovenfor har formålet en betydning for vurderingspraksisen. Av den grunn skal derfor begrepene vurdering for læring og vurdering av læring klargjøres. Hovedsakelig er vurdering for læring, eller formativ vurdering, et vurderingsarbeid som skal fungere som en støtte i læringsprosessen. Formålet med dette arbeidet er at elevene skal lære og videreutvikle seg i størst mulig grad (Slemmen, 2010). Informasjonen som innhentes gjennom vurderingsprosesser skal fungere som en veiviser for eleven og læreren i læringsarbeidet. Det er et vesentlig moment å trekke frem at ved å bruke vurdering for læring får læreren mulighet til å se hvilket utbytte elevene har av undervisningen, og kan bruke dette som grunnlag for tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet 1, 2013). Hvordan dette arbeidet gjøres finnes det ikke noen fasit svar på, og det er dette som skal utforskes videre i denne oppgaven. Mer teori om vurdering for læring skal utdypes i teorikapittelet.

Vurdering av læring, eller summativ vurdering, på den andre siden er et begrep som brukes om vurderingen av sluttkompetansen til eleven. Formålet med denne vurderingsformen er å kontrollere hva eleven kan, for eksempel ved en eksamen etter endt skolegang. Da måles kompetanse på et gitt tidspunkt (Slemmen, 2010). Denne vurderingsformen vil ikke ha fokus i denne oppgaven, men belyses her fordi man gjennom et skoleløp både benytter seg av vurdering for læring: veien mot målet, og vurdering av læring: vurdering av selve kompetansen på et gitt tidspunkt.

Videre er også begreper som validitet og reliabilitet hensiktsmessig å ta hensyn til når man foretar et vurderingsarbeid. Grunnen til at begrepene er relevante i forhold til problemstillingen er at måten man vurderer på har betydning for å optimalisere vurderingen. Validitet, gyldighet, omhandler om eksempelvis en prøve måler det som er hensikten eller

ikke (Slemmen, 2010). En utfordring når man vurderer kan være at det ikke innhentes riktig informasjon med hensyn til formålet. I noen tilfeller kan det være slik at man er på jakt etter elevens refleksjonskompetanse, men at det kun stilles faktabaserte spørsmål, noe som ikke måler elevens refleksjonskunnskaper. I et slikt tilfelle vil ikke prøven være valid, fordi den ikke måler det den skal. Da vil man ikke kunne bruke prøven som utgangspunkt for å veilede elevene videre i læringsprosessen. Av den grunn er det sentralt at man måler det som er hensikten.

Reliabilitet gjenspeiler hvor pålitelig en prøve er. Hvis den samme testen gjennomføres flere ganger og gir det samme utfallet, har testen pålitelighet i forhold til det som ønskes å undersøkes. Hvis resultatene i stor grad spriker vil dette være en indikasjon på at testen ikke er pålitelig (Slemmen, 2010). Da er det viktig at man som lærer undersøker hva som eventuelt gjør at resultatene svinger: er det uklare spørsmål, har eleven kikket på sidemannen eller har eleven en dårlig dag? Dette er faktorer som kan påvirke resultatene og som må tas hensyn til når man skal bruke resultatene i videre arbeid.

### 1.3 Struktur på oppgaven

Opgaven innledes med teoridelen. Denne er delt opp slik at det startes med teoretikere og læringssyn, for deretter å fortsette med forskning og en mer praktisk tilnærming. Oppgaven vil videre ta for seg sammenhengen mellom vurdering for læring og undervisning. Dette skal drøftes i lys av tre lærerveiledninger som belyser hvordan det bør jobbes for å videreutvikle elevens skriveferdigheter av en artikkel i niende klasse. Deretter vil det i metodekapitlet presentere valg av metode og hvordan undersøkelsen ble gjennomført, samt oppgavens validitet og reliabilitet. Videre skal funnene presenteres. Avslutningsvis skal funnene drøftes og en konklusjon skal presenteres på bakgrunn av teoridelen, funnene og drøftingen.

## 2 Teorikapittel

I teoridelen skal forskningsmateriale, undersøkelser og relevante teorier belyses. Hensikten er å klargjøre ulike teoretiske og pedagogiske synspunkter som ligger til grunn for vurdering for læring. Sammenhengen mellom hvordan barn tilegner seg kunnskap, og hvordan man praktisk kan jobbe med vurderingsarbeid skal belyses. Innledningsvis skal teoretikere som Piaget og Vygotsky trekkes frem, deretter skal deler av Hatties metaanalyse belyses og så avslutningsvis skal den praktiske biten klargjøres gjennom Slemmes bok om *Vurdering for læring i skolen* og gjennom tre lærerveiledninger. Årsaken til at kapitlet er bygget opp på

denne måten er for å klargjøre at det teoretiske aspektet er nært knyttet opp mot det praktiske arbeidet med vurdering for læring i skolen.

### 2.1.1 Læring – en relativt varig endring

Oppgaven skal omhandle vurdering for læring, av den grunn skal det klargjøres hva begrepet læring innebærer. *Det store norske leksikon* (2013) har definert læring følgende: ”en relativt varig endring i opplevelse og atferd som følge av tidligere erfaring”. Med andre ord skal skolen jobbe med å gi elevene erfaringer som fører til en varig endring. Av den grunn vil det være vesentlig å fremme tankesett, eller læringsteorier som befester hvordan mennesker tilegner seg kunnskap. Det finnes en rekke teorier som fremmer forskning om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap. Hovedvekten i denne oppgaven kommer til å bli lagt på teorier som er relevante i forhold til vurdering for læring.

Først skal det konstruktivistiske læringssynet klargjøres. Årsaken til at dette læringssynet er relevant er fordi det er basert på at elevene må erfare i samspill med andre for å lære. Konstruktivistene vektlegger ”læring som en prosess som gjør at individet konstruerer nye tanker eller begreper på bakgrunn av tidligere kunnskap eller erfaring” (Helland mfl., 2009, s. 122). Konstruktivistene mener at elevene er aktivt med på å konstruere kunnskap gjennom samhandling med omgivelsene, og at kunnskapen deretter etableres som begrepsstrukturer i hjernen. Sentrale teoretikere innenfor denne retningen er Piaget og Vygotsky.

## 2.2 Piaget

### 2.2.1 Læring i samspill med andre

Jean Piaget (1896-1980) hadde en grunnleggende interesse for opphavet til kunnskap. Piaget mente, i tråd med det konstruktivistiske synet, at hjernen ikke modnes og utvikles automatisk, men at den utvikles ved at barn skaper sine kognitive strukturer ved å handle i verden (Solerød, 2009, red Wille, s 77). Han fremmet en utviklingsteori som kort omhandler at mennesker oppretter skjemaer som sitter igjen som et minnespor etter en handling eller erfaring i den ytre verden (Helland, mfl., 2009, s. 124). Denne prosessen består av assimilasjon og akkomodasjon. ”Gjennom assimilasjon vil nye erfaringer tilpasses de kognitive skjemaene (strukturene) en har fra før, og gjennom akkomodasjon vil de bestående kognitive skjemaene (strukturene) endres slik at de nye erfaringene kan innpasses” (Solerød, 2009, red Wille, s 78). Disse erfaringene kan koples opp mot prinsippene om vurdering for læring. Vurdering for læring kan for eksempel brukes som en inngangsport for samhandling

mellom elever i form av kameratvurdering. Da kan elevene hjelpe hverandre til å opprette eller tilpasse sine kognitive skjemaer. Et annet aspekt er at lærerne kan bruke vurdering for læring som et verktøy til å veilede elevene til å tilpasse skjemaene sine, eller hjelpe dem til å etablere nye skjemaer.

## 2.3 Vygotsky

Lev S. Vygotsky (1897–1934) har en rekke tanker som er relevante å ta hensyn til når man arbeider med vurdering for læring. Han var russisk pedagog, psykolog og litteraturforsker, og hans forskning har påvirket pedagogisk praksis verden over (Helland mfl., 2009). Vygotsky fremmet, i tråd med Piaget, at mennesker er avhengig av det sosiale miljøet for å utvikle seg og lære. Videre koplet Vygotsky språket opp mot læring, og mente at erfaringer formidles gjennom språket (Solerød, 2009, red Wille, s. 81). Han fremmet at språket brukes som ”en måte å styre handling på, i lek, i samtale med voksne, og det blir internalisert som en indre stemme til å styre handling (Vygotsky, 1986)” (Helland mfl., 2009, s. 133). Av den grunn kan også vurdering for læring brukes som et verktøy for å hjelpe barn og unge med utvikling av språklig kompetanse. Med disse grunnleggende tankene i bakhodet skal to av Vygotskys teorier presenteres under.

### 2.3.1 Begrepsinnlæring

Ses Vygotskys forskning i sammenheng med skolehverdagen har begrepsinnlæring blitt en viktig del av innholdet i skolen. Vygotsky mente at det var et skille mellom vitenskapelige og spontane begreper hos barn i mellomskolealder (Helland mfl., 2009, s. 134). Vitenskapelige begreper læres gjennom et grundig arbeid på skolen sammen med lærer. Spontane begreper derimot lages på bakgrunn av observasjoner barn gjør og erfaringer de har. Slike begreper er ikke alltid korrekte (Helland mfl., 2009, s. 134). Forskning bak skille mellom disse begrepene viste at: ”elevene befant seg på et høyere bevissthetsnivå når det gjaldt begreper med relasjon til skolefag (vitenskapelige begreper), enn når det gjaldt dagligdagse begreper (spontane begreper)” (Solerød, 2009, red Wille, s. 81). Av den grunn mente Vygotsky at kan vitenskapelig kunnskap kan omforme eller korrigere spontane begreper og heve dem til høyere mentale funksjoner (Helland mfl., 2009, s. 134). Noe som igjen befester verdien av å arbeide aktivt med begrepsinnlæring i skolen. Det er helt sentralt at elevene har kjennskap til og kan bruke et vitenskapelig språk når de skal skrive artikler i niende klasse. Vurdering for læring kan være en måte å gi elevene tilbakemelding på om de har forstått begrepene de bruker i artiklene, og eventuelt korrigere språklige så vel som faglige misforståelser. Arbeid med begreper vil også trekkes frem i en av lærerveiledningene senere i oppgaven.

### 2.3.2 Den nærmeste utviklingssone

Vygotsky har videre utviklet en teori om den nærmeste utviklingssone. Det er denne teorien som er mye av utgangspunktet til tankene rundt vurdering for læring. Solerød skriver at Vygotsky definerte ”utviklingssonen som avstanden mellom det et individ kan prestere på egen hånd uten støtte, og det individet kan prestere med hjelp fra en annen mer kvalifisert person” (Solerød, 2009, red Wille, s. 84). Essensen er at det man klarer sammen med andre en dag, kan man neste dag klare på egenhånd. Videre skriver Lillejord at: ”Når barn, med hjelp, lærer noe nytt fører dette dem vindere i sin utvikling” (Lillejord, mfl., 2009, s. 236).

Ser man på hva noe av det som er sentralt ved Vygotskys tanker om hvordan barn tilegner seg kunnskap er det vektlagt at læring skjer to ganger: ”Først på et sosialt og senere på et individuelt plan (Vygotsky, 1978)” (Lillejord, mfl., 2009, s. 234). Lærerens oppgave blir derfor å hjelpe elevene videre i deres utvikling, gjennom å hele tiden gi dem oppgaver som samsvarer med deres nærmeste utviklingssone. Vygotsky ønsket at lærerne skulle være talentspeidere, ved å teste elevene grundig for deretter å velge en pedagogikk som kunne føre barnet videre i læringsprosessen (Lillejord, mfl., 2009, s. 235). Ses dette i forhold til vurdering for læring må elevene kommunisere til lærer hva de kan og ikke kan (Slemmen, 2010, s. 66). Dette kan eksempelvis gjøres ved hjelp av å signalisere med en tommelfinger i hvor stor grad man mestrer et læringsmål. Tommel ned signaliserer at man ikke mestrer målet, tommel til siden signaliserer at man mestrer målet delvis og tommel opp signaliserer at målet mestres.

## 2.4 Vurdering for læring som grunnlag for tilpasset opplæring og kompetanseheving

Ses det videre på noen av årsakene til at vurdering har fått økt fokus i norsk skole er det naturlig å presentere funn fra Hatties metastudie. Hattie har foretatt en metaanalyse, basert på 52 000 studier med i alt 83 millioner elever fra hele verden, hvor forskingen presenteres ut fra hvilken virkning det kan dokumenteres at forskjellige pedagogiske strategier og rammefaktorer har på elevens læring (Nordhal, 2012). Her rangeres ”providing formative evaluation of programs”, vurdering for læring, på den tredje plass, og presenteres som svært virkningsfullt (Hattie, 2009, s. 181).

En av årsakene til at vurdering for læring presenteres som virkningsfullt er at informasjonen som innhentes kan brukes som grunnlag for tilpasset opplæring. Hattie har signalisert

følgende: “The major message is for teachers to pay attention to the formative effects of their teaching, as it is attributes of seeking formative evaluation of the effects (intended and unintended) of their programs that makes for excellence in teaching” (Hattie, 2009, s. 181). Elevens læring vil derfor være en pekepinn på effekten av den jobben som gjøres av læreren i klasserommet. Gjennom et kontinuerlig vurderingsarbeid vil man hele tiden få informasjon om hva elevene har lært i forhold til læringsmålene, og kunne justere undervisningen ut i fra dette.

En annen årsak til at vurdering for læring trekkes frem som læringsfremmende er at det kan brukes som et verktøy til relasjonsbygging. Eksempelvis kan konstruktive tilbakemeldinger brukes til å vise elevene at de blir sett, og signalisere at læreren skal brukes som en støtte i læringsarbeidet, jamfør Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone. Nordahl (2012), som refererer til Hatties, skriver at lærerens positive, støttende og konstruktive tilbakemeldinger til eleven er viktig i forhold til kompetanseheving.

## **2.5 Motivasjon - en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet**

En annen viktig faktor for læring i skolen er motivasjon. Årsaken til at dette begrepet koples opp mot problemstillingen, på hvilken måte vurdering for læring kan ha betydning for skriveutvikling av en artikkel i niendeklasse, er at det blir interessant å se i drøftingsdelen hvordan en tilbakemelding kan påvirke elevenes motivasjon. Av den grunn skal begrepet motivasjon klargjøres. Følgende innleder Manger sitt kapittel i *Livet skolen 1* om motivasjon: ”Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i en bestemt retning og holder den ved like” (Manger, m.fl., 2010, s. 280).

Motivasjon betegnes enten som indre eller ytre, eller ofte som en miks av begge. Indre motivasjon forklares som den interessen individet har for en aktivitet, mens ytre motivasjon betraktes som aktivitetens instrumentelle verdi (Manger, m.fl., 2010, s. 280). Når elever har indre motivasjon blir engasjementet et mål i seg selv. Da appellerer selve aktiviteten til nysgjerrighet, utfordrer eller skaper glede (Manger, m.fl., 2010, s. 280). ”Med ytre motivasjon menes det motsatte: Vi engasjerer oss og utfører en bestemt aktivitet som et middel for å nå et mål, som er utnevnt i forhold til aktiviteten” (Solerød, 2009, red Wille, s. 116). For eksempel vil et individ som har en indre motivasjon ha glede av selve aktiviteten, en person som er ytre motivert derimot gjennomfører aktiviteten for å eksempelvis tjene penger eller for å motta en annen type belønning. I skolen kan elever som har en ytre motivasjon ofte være



resultatorienterte, mens elever som har en indre motivasjon er læringsorienterte. Når disse begrepene fremmes er det sentralt å ha kjennskap til følgende: ”Både indre og ytre motivasjon endrer seg over tid og i forhold til ulike situasjoner”(Solerød, 2009, red Wille, s. 117). Man kan for eksempel ha en elev som elsker å lese artikler, men som hater å skrive artikler i norskfaget. Videre kan også den indre motivasjonen være et resultat av tidligere ytre motivasjon” (Manger, m.fl., 2010, s. 281). Dette nevnes spesielt i sammenheng med nye aktiviteter, som eksempelvis elever ikke har kjennskap til. For hvordan kan elevene ha en indre interesse for noe de aldri har prøvd? (Manger, m.fl., 2010).

### 2.5.1 Faktorer som påvirker motivasjon

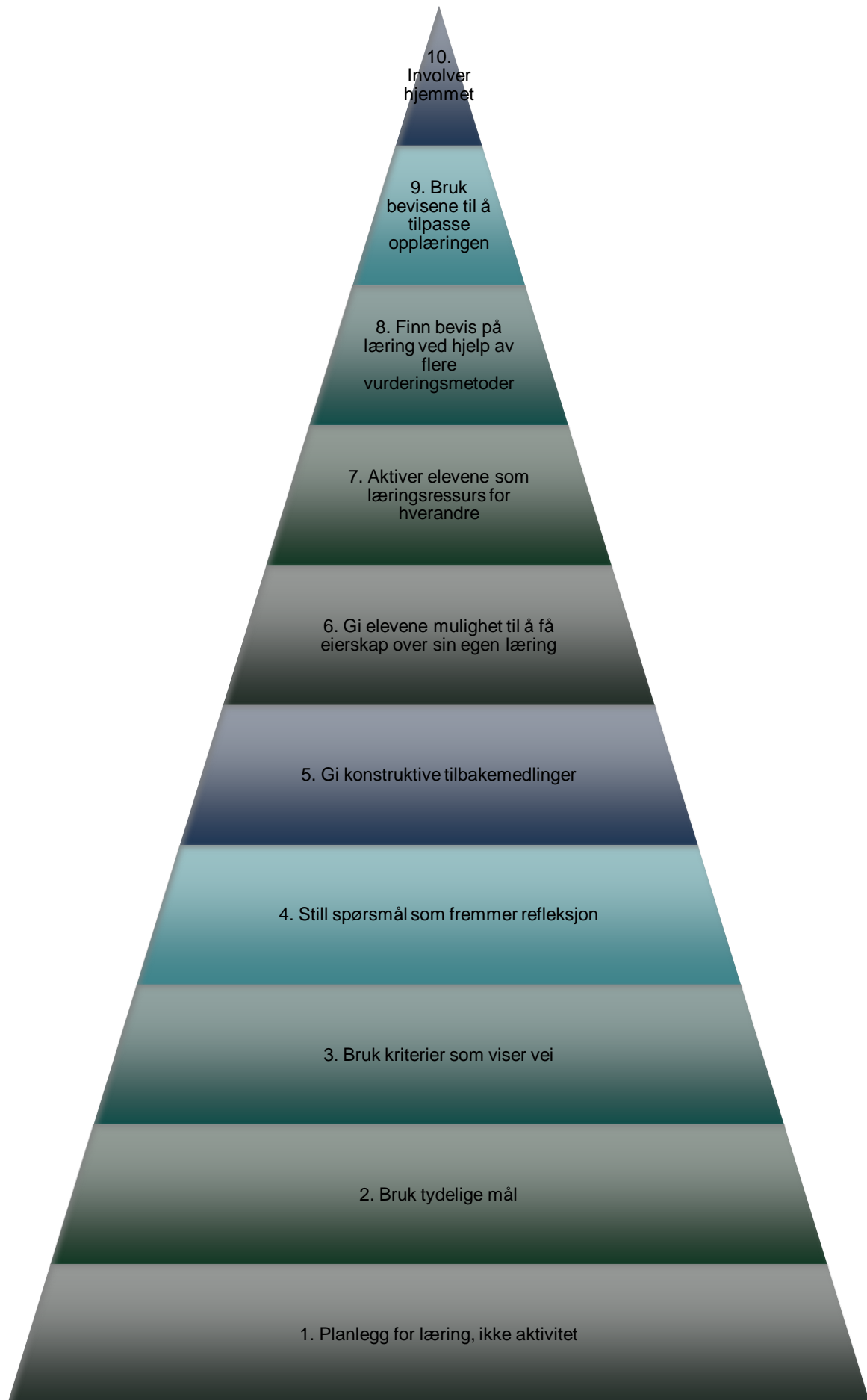
Forholdet mellom ytre og indre motivasjon er interessant å ta opp når faktorer som påvirker motivasjon skal klargjøres. Bruner (1979) fremmet at: ” (...) når skolekarakterer blir brukt som erstatning for den indre belønning som ligger i gleden ved læring, er det mulig at skolelæring vil svekkes så snart det ikke lengre blir brukt karakterer” (Manger, m.fl., 2010, s. 281). Her fremmer Bruner at karakterer kan være med på å påvirke motivasjonen til elevene. Likevel er det ikke bare karakterer som påvirker elevene: ”Forskningsresultater illustrerer betydningen av å ikke ukritisk bruke ytre belønning når aktiviteten i seg selv er belønning god nok” (Manger, m.fl., 2010, s. 281). Dette kan også ses i sammenheng med framovermeldinger. Noe som skal drøftes i drøftingsdelen.

Ser man på andre faktorer som påvirker motivasjon har Hattie referert til Dörnyei som hevdet følgende: ”motivation is highest when students are competent, have sufficient autonomy, set worthwhile goals, get feedback, and are affirmed by others” (Hattie, 2009, s. 48). Her nevnes blant annet tilbakemeldinger og mål som faktorer som skal kunne ha en motiverende effekt på elever. Av den grunn kan vurderingsprosesser ha potensial til påvirke elevens arbeidsinnsats. Likevel kan man ikke si at alle elever blir motiverte bare de får tilstrekkelige tilbakemeldinger. Det kan være andre faktorer som også påvirker elever som sliter med motivasjonen. Hattie (2009) viser til faktorer som for eksempel at elever blir offentlig ydmyket, dårlige testresultat eller konflikter med lærere og/eller medelever: ”Such demotivation can directly affect commitment to the goals of learning, turn off the wish for and power of feedback, and decrease involvement” (Hattie, 2009, s. 48). Av den grunn er viktig å få frem at vurdering i seg selv ikke er en nøkkel til suksess, men heller et virkemiddel i et samspill med andre faktorer som klasseledelse og relasjonsbygging.

## 2.6 Finn bevis på læring ved hjelp av flere vurderingsmetoder

Videre vil det mer praktiske aspektet ved vurdering for læring belyses. Trude Slemmen skrev i 2010 en bok om vurdering for læring i klasserommet. Forfatteren har hovedfag i pedagogikk, og gjennom praksis i Norge og Canada oppdaget hun store forskjeller mellom vurderingspraksisene i de to ulike landene. Mange av hennes drøftinger er tuftet på forskningsprosjektet "Innside the Black Box – Raising Standards through classroom assessment" som ble gjennomført i England på slutten av nittitallet. Slemmen fremmer at Norge har: "behov for å sette læringsfremmende vurderingsmetoder i system" (Slemmen, 2010, s. 16). Hun begrunner dette med at ulike undersøkelser har vist at norske skoler har utviklingspotensial ved å bruke "målrettet vurdering og tilbakemeldinger i skolen" (Slemmen, 2010, s.16). Essensen i boken er å fremme hvordan vurderingsprosesser kan brukes som verktøy for å sette i gang læring.

Slemmen (2010), har en rekke eksempler på ulike vurderingsformer som hun mener vil være ideelle i skolen i dag. Hun belyser at lærerens oppgave er "å støtte elevene underveis i læreprosessen med å trene på sine ferdigheter og oppøve sin kompetanse i tråd med læreplanen" (Slemmen, 2010, s. 87). Pyramiden under er basert på Slemmens prinsipper for formativ vurdering (2010, s. 88).



Alle disse prinsippene i pyramiden skal utfylle hverandre og ligge til grunn i en virkningsfull vurderingspraksis. Som man ser har Slemmen (2010) samme oppfatning som Vygotsky av at læreren betraktes som en støtte i læringsprosessen. Med denne støtten i fokus har hun valgt å kalle et av kapitlene sine for: ”Finn bevis på læring ved hjelp av flere vurderingsmetoder” (Slemmen 2010, s 139). Denne overskriften fremmer mye av tankesettet bak vurdering for læring, nemlig at man er på jakt etter bevis på læring.

I denne oppgaven skal prinsipp nummer fem, gi konstruktive tilbakemeldinger, være utgangspunkt for undersøkelsene om vurdering for læring kan ha betydning for skriveutvikling av en artikkel i 9. klasse. Ideelt sett skulle alle prinsippene ovenfor vært lagt til grunn for undersøkelsene, men grunnet omfanget til denne oppgaven blir hovedfokuset lagt på prinsipp nummer 5: ”Gi konstruktive tilbakemeldinger”(Slemmen, 2010, s. 88). Konstruktive tilbakemeldinger kjennetegnes av at de skal være realistiske, faglig relevante og vise eleven hva som mestres. Hensikten med tilbakemeldingene er å gjøre læring mer oversiktlig for elevene (Slemmen, 2010, ref. Hattie 2009, Shute 2008).

Et annet prinsipp som også skal vektlegges i undersøkelsene er prinsipp nummer to: ”Bruk tydelige mål” (Slemmen, 2010, s. 88). Årsaken til det er at mål brukes for å gjøre elevenes læring oversiktlig. Mål og vurdering for læring er nært knyttet opp mot hverandre. I forskningen min skal det tas utgangspunkt i en målrelatert vurdering. Målrelatert vurdering, eller kriteriebasert vurdering, vil si en vurdering som måler hvorvidt de målene som er satt for opplæringen nås (Slemmen, 2010, s 44). Derfor kan det lages kriterier som brukes som en veiviser til hvilken kompetanse eleven skal inneha for å nå læringsmål, og brukes som utgangspunkt i et vurderingsarbeid (Slemmen, 2010, s 47). Fordelen med kriterier er at de binder sammen målene for undervisningen og vurderingen av arbeidet, gjør at elevene kan demonstrere sin læring samtidig som kriterier styrker lærerens profesjonelle vurderingskompetanse (Slemmen, 2010).

Et annet aspekt som Slemmen (2010) belyser i boken sin er relevante funn i forhold til vurdering for læring i et forskningsprosjekt. Prosjektet ble gjennomført med elever i femte og sjette klasse. Elevene fikk tre ulike tilbakemeldinger: kommentar relatert til kompetanse i forhold til oppgaven, karakter basert på tallskår og karakter og kommentar. Funnet fra denne forskningen viste at ”tilbakemeldingene som er relatert til læringsmål og som gis fortløpende, vil ha størst effekt på elevens læring” (Slemmen, 2010, s. 115). Videre har også denne

forskningen funnet resultater som belyser at dersom eleven bare får en tilbakemelding i form av et tall eller en karakter vil sjansen for at eleven vet hva som skal til for å forbedre seg på minske. Av den grunn drøfter Slemmen (2010) viktigheten av at elever på ungdomsskolen får innsikt i hvilke kriterier som kjennetegner de ulike karakterene for at karaktersystemet skal fungere hensiktsmessig. I mine undersøkelser kommer jeg til å gjennomføre en miniversjon av dette prosjektet. Som man ser er vurderingsarbeidet komplekst og ulike faktorer spiller inn på elevens læring, og det blir spennende å se om mine undersøkelser vil peke i samme retning.

Videre skal det fremmes noen tanker rundt på hvilken måte elever bruker tilbakemeldingene de får. Da jeg var i praksis på ungdomsskolen fremmet praksislæreren min en bekymring i forhold til at elevene bare så på karakterene og derfor la bort tilbakemeldingene de fikk.

Slemmen (2010) har skrevet en kommentar som belyser risikoer knyttet opp mot elever som bare ser på karakterer:

Dersom man ser vurdering som kun karakterer og resultatbaserte prøver, kan det gå på bekostning av elevens motivasjon for å lære. Dersom man ser vurdering som mer enn prøver og karakterer, kan vurdering fremme elevens læring. Det siste krever at du som lærer fokuserer på de prosessene som gjøres i klasserommet (Black og Wiliam 1998, 1999, Hattie og Timperly 2007) (Slemmen, 2010, s. 27).

Her nevnes det som en forutsetning at læreren fokuserer på de prosesser som gjøres i klasserommet for at elevene skal kunne ha nytte av vurdering for læring. Både Slemmen (2010) og Hattie (2009) fremmer verdien av de daglige tilbakemeldingene som mest læringsfremmende (Hattie og Timplerley 2007, Wiliam) (Slemmen, 2010, s. 115). Likevel kan det ses på som en utfordring i en travel skolehverdag hvordan man som lærer skal strekke til med formativ veiledning når ulike behov skal dekkes i en travel skolehverdag med mange elever. Av den grunn blir det interessant å undersøke hvordan vurdering for læring kan fungere i praksis.

## **2.7 Skrivning av sakprosa i norskfaget**

### **2.7.1 Hvordan videreutvikle skrivekompetanse av fagtekst?**

Ut ifra problemstillingen skal det drøftes på hvilken måte vurdering for læring har betydning for skriveutvikling av artikkel i niende klasse. I denne delen av oppgaven skal det ses på hvilken rolle sakprosasjangeren har i norskfaget, hvordan man kan arbeide med artikkelskriving i klasserommet og mulige fokusområder som kan bli brukt i vurdering av elever i niendeklasse. Av den grunn skal det belyses hva tre ulike lærerveiledninger har fremmet som relevant innhold, i forhold til sakprosa, i niendeklasse. Årsaken til at denne

vinklingen er valgt er for å belyses sammenhengen mellom vurdering for læring og undervisning. Omfanget på denne oppgaven har ikke gjort det mulig å arbeide med et stort undervisningsopplegg, men det er likevel ønskelig å klargjøre hvordan det kan jobbes parallelt med vurdering og undervisning. Årsaken til det er at dette er aspekter ved skriveutviklingen som er relevante å ha kjennskap til, og bruke i vurderingsarbeidet.

Grunnen til at sakprosasjangeren artikkel ble valgt som fokusområde i denne oppgaven, er fordi at da *LK06* kom i 2006, fikk sakprosasjangeren en større plass i norskfaget enn den hadde i *L97*. Av den grunn var dette et signal om at sakprosa var et område som var viktig å vektlegge i norsk skole. Sakprosa kan ses på som tekster som formidler, orienterer, beskriver, rapporterer eller fremmer bestemte synspunkter (SNL, 2013). Det kan være ulike årsaker til at en kursendring ble foretatt. En av grunn er at en stor undersøkelse, av kvaliteten i elevers skriving til avgangseksamen i ungdomsskolen, viste at barn og unge ofte var dyktige fortellere, men unngikk argumenterende skriving (Lorentzen, red. Smidt, 2008, s. 26). Av den grunn ble det sett på som et behov for å arbeide mer med sakprosasjangeren i skolen.

En annen grunn er at forskning har vist at man kan tilegne seg fagstoff gjennom å lese, skrive og snakke på en ny måte (Lorentzen, red. Smidt, ref. Lieberg, 2008, s. 20-21). Med andre ord kan skriving av sakprosa brukes som en inngangsport til læring, og er derfor et nyttig verktøy i skolen. Av den grunn brukes ikke bare sakprosasjangeren som et formidlingsverktøy, men også et læringsverktøy. Videre kan kunnskapsutvikling skje gjennom skriving, og kan derfor brukes som grobunn for identitetsbygging og innlemmelse i fellesskapet (Lorentzen, red. Smidt, 2008). Dette underbygges i formålet med norskfaget:

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv.

Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet 1, 2012).

Gjennom saktekstskriving kan elevene både lære om fagstoff og om seg selv. Av den grunn er det viktig at skriveutviklingen skjer på en måte som styrker selvoppfattelsen til elevene (Lorentzen, red. Smidt, ref. Lieberg, 2008, s. 20). Derfor har lærere et viktig etisk ansvar i veiledningsprosessen av elever, og må bruke sin makt etisk riktig (Bergem, 2012).

### **2.7.2 En dagsaktuell tilnærming til artikkelsjangeren**

Ser man på læreplanene finnes det ulike kompetansemål som befester hva som skal arbeides med i forhold til artikkelsjangeren. Som lærer er man forpliktet til å bruke kompetansemålene

fra læreplanen som utgangspunkt for all undervisning, og av den grunn også i alt vurderingsarbeid. I følge læreplanen skal elevene kunne skrive ulike sakprosasjangere som: artikkel, diskusjonsinnlegg og kåseri (Utdanningsdirektoratet 2, 2012). En annen kompetanse som vektlegges er at: ”Elevene skal også kunne uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster på bokmål og nynorsk, og vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter” (Aske mfl., 2007, s. 68). Kompetansemålene uttrykker hvilke mål elevene skal nå, men ikke hvordan eller hva som kjennetegner måloppnåelse. Av den grunn skal det videre klargjøres hva tre lærerveiledninger vektlegger om artikkelsjangere på niendetrinn.

I lærerveiledningen til *Neon 9* er det vektlagt en dagsaktuell tilnærming til artikkelsjangeren i niende klasse. Her foreslås det at elevene selv skal finne egne artikler som engasjerer dem, og at disse skal brukes i videre arbeid (Aske mfl., 2007, s. 68). I utgangspunktet er disse tekstene tiltenkt en rolle som modeller, noe som samsvarer med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone. Denne tilnærmingen er også i tråd med den britisk-australske språkforskeren Michael Halliday som fremmet at: ”elever må få eksplisitt opplæring i de sjangrene og diskursene som rår i samfunnet” (Lorentzen, red. Smidt, 2008, s. 29). Ved å bruke tekster som er relevante for eleven kan man undervise i sjangerkjennetegn på elevens premisser.

Det kan være ulike årsaker til at elevene har behov for modeller. Halliday hevder at en av årsakene er at: ”en må kjenne diskursene om en vil endre dem eller yte motstand mot dem” (Lorentzen, red. Smidt, 2008, s. 29). Lorentzen (2008) skriver at en annen årsak er at: ”selv om det kan ligge en fare i et altfor formalistisk sjangersyn, er det innlysende at barn ikke uten veiledning og forbilder kan lære seg hvordan man uttrykker seg i ulike faglige sammenhenger” (Lorentzen, red. Smidt, 2008, s. 134). Derfor brukes støtte i læringsprosessen som utgangspunkt for at elevene skal kunne uttrykke seg selvstendig og utfordre diskursen i samfunnet.

Videre i lærerveiledningen, til *Noen 9*, er det lagt vekt på arbeid med begrepsforståelse, som en læringsstrategi. Grunnen til det er fordi begrepsforståelse kan være med på å forbedre elevenes skriveferdigheter av artikkel, noe som samsvarer med Vygotskys forskning om begrepsinnlæring. Videre vil elever som har god begrepsforståelse kunne uttrykke seg presist og med et variert og nyansert ordforråd i ulike typer tekster, jamfør kompetansemålene. Det belyses i lærerveiledningen at problemer med å fange teksters innhold kan bunne i at elevene

har et uavklart forhold til de ordene som teksten inneholder, og at dette er noe som må jobbes med (Aske mfl., 2007, s. 68). Dette gjelder både når elevene selv skal produsere tekst, og når de skal lese andres fagtekster. Av den grunn foreslås det at ordkart, med fokus på definisjoner, kan være bevisstgjørende for elevene (Aske mfl., 2007, s. 68). Ses dette i forhold til vurdering for læring kan begreper brukes som et fokusområde man kan veilede elevene ut fra. Som lærer kan man gi elevene tilbakemeldinger om på hvilken måte de har forstått det de skriver, og videre kan begrepsforståelse brukes til å belyse språklige utviklingspotensialer hos elevene.

I ressurspermen til *Kontekst* finner man igjen noe av den samme vinklingen om at elevene kan bruke andre tekster som modeller. Her er det satt fokus på hvordan man sammen med elevene skal studere andre artikler: ”Se på innledning, hoveddel og avslutning. Finn argumenter som er brukt, og påstander som er satt fram. Se hvordan de er underbygd. Holder de? Lykkes forfatteren med argumentasjonen sin?” (Blichfeldt, Heggem, Larsen, 2006, s. 189). Her er det ikke satt fokus på begrepsforståelse, men det er heller valgt å fokusere på hvordan det argumenteres. Av den grunn ser man at man kan bruke ulike fokusområder til å videreutvikle elevenes skriveferdigheter.

I ressurspermen til *Fra saga til CD* har mottakerbevissthet blitt tillagt fokus. Dette samsvarer med Lorentzen (2008) som fremmer, i *Å skrive i alle fag*, at skrivningen må oppleves som viktig og meningsfull, og at læreren må gi elevene et formål med skrivningen (Lorentzen, red. Smidt, 2008, s 9). I ressurspermen trekkes det frem at elevene må undersøke andre tekster, modeller, for å trene på mottakerbevissthet. Det foreslås at elevene kan analysere og lese ulike tekster for å finne ut hvem de er skrevet for, og at de selv kan skrive for ulike mottakere (Jensen, Lien, 2007, s. 28). Det belyses videre at: ”Jo mer de leser, jo større sannsynlighet er det for at elevene får modeller og mønstre for sin egen skrivning” (Jensen, Lien, 2007, s. 29). Av den grunn blir noe av lærerens oppgave å la elevene finne tekster, og finne tekster til elevene som fungerer som gode modeller.

### 2.7.3 Valg av tekst

I alle tre lærerveiledningene var valg av tekst et sentralt moment. For noen elever kan det være vanskelig å manøvrere seg gjennom en bred sjanger med mange ulike tekster av varierende kvalitet. Av den grunn vil det være en fordel at læreren har kjennskap til tekster som kan være relevante å bruke som modeller i klasserommet. Er læreren flink til å finne



gode modeller, kan disse også brukes til å konkretisere kriterier for elevene. Videre kan arbeid med artikkelskriving også knyttes opp mot andre fag, og man kan derfor finne bøker og artikler som har relevante temaer til disse fagene. Av den grunn kan man arbeide med form og innhold på samme tid.

Det første eksempelet som skal trekkes frem er Njål Høstmælingen (2005) sin bok om menneskerettighetene. Dette er en faktabok som er bygd opp på mye av den samme måten som man ønsker at elevene skal skrive artikler på: ”Menneskerettigheter er kort fortalt grunnleggende rettigheter og friheter som individene har overfor statens myndigheter. Det kan være retten til å uttale seg, regler for behandling av personer som er fengslet eller kanskje retten til å skrive familie” (Høstmælingen, 2005, s. 8). Sitatet representerer mye av det faktabaserte språket i boken. Videre forklarer og definerer Høstmælingen (2005) ulike begreper. Av den grunn kan boken fungere som en modell når elevene skal skrive. Boken er på 130 sider, og man kan enten velge å la elevene lese hele boken, eller bare vise til utdrag. Jeg synes at det kan bli tungt for elevene i niendeklasse å lese hele boken, men at utdrag er passende i en lærings situasjon. Boken har også et tema som kan passe inn i flere fag i skolen, og temaet kan brukes som utgangspunkt når elevene selv skal skrive artikler.

Et annet eksempel er Loveleen Kumar (2001) sin bok om å forstå annerledeshet. Hun har også skrevet på en slik måte at hun kan modellere fagskriving på en passende måte for niendeklassinger. Boken har mange av de samme egenskapene som Høstmælingens bok, men tar opp andre temaer. ”Rasisme er den oppfatning at visse raser er overlegne og andre er underlegne. Som samfunnsfenomen kommer det til syne når en gruppe mennesker systematisk får dårligere kår enn andre” (s. 39). Noe av det sentrale med denne boken er at den forklarer fenomener som kan være vanskelig å sette ord på. Videre kan boken ha vanskelige ord og uttrykk, noe som gjør at den egner seg for å arbeide med begrepsinnlæring.

Videre ble det i Aftenposten skrevet en artikkel om at barn lærer best av de gammeldage lærerne (Aftenposten, 2013). Dette er en kort, dagsaktuell artikkel som kan leses opp i klassen:

De lærerne som skaper gode resultater hos elevene, målt gjennom avgangsprøver, gir uttrykk for klare og høye forventninger til elevenes faglige prestasjoner. De gir også mange prøver og praktiserer samtidig en sterk ledelse av klassen med fokus på punktlighet, ro og gode sosiale relasjoner, konkluderer rapporten (Aftenposten, 2013).

Artikkelen egner seg som et utgangspunkt for å modellere hvordan det kan argumenteres i en artikkel. Som nevnt i lærerveiledningene egner avisartikler seg ofte som modeller, og jeg synes denne artikkelen belyser dette.

Avslutningsvis skal det klargjøres at disse tre tekstene kan være med på å belyse hva som kjennetegner god måloppnåelse i en målstyrt vurdering, jamfør Slemmen (2010). De ulike lærerveiledningene hadde ulike fokusområder i niendeklasse, men målet i alle veiledningene var at elevene skulle få lese flest mulig artikler for å ha gode rollemodeller. Essensen blir derfor å la elevene lese flest mulig artikler med ulike fokusområder, og bruke disse som utgangspunkt slik at elevene lærer å skrive gode artikler selv.

### 3 Metodekapittel

I denne delen av oppgaven skal valg av metode begrunnes og beskrives. Deretter skal det presenteres hvordan undersøkelsene ble gjennomført, og avslutningsvis vil oppgavens validitet og reliabilitet bli drøftet.

#### 3.1 Aksjonslæring

Den kvalitative metoden aksjonslæring ble valgt for å finne ut på hvilken måte vurdering for læring har betydning for skriveutvikling av en artikkel i niendeklasse. Ved å anvende en kvalitativ metode, eller en induktiv metode, er ønsket: ”å fremme en forskningsmetode som skal kunne utvikle teori med bakgrunn i datamateriale samlet inn i løpet av aktiviteter i det virkelige liv, som for eksempel aktiviteter i skolen” (Postholm, Jacobsen, 2012, s. 40). Hensikten er derfor å undersøke om det er sammenheng mellom hva som i teorien skal fungere med vurdering for læring, og hvordan det i praksis fungerer for elevene.

En fordel med å bruk en kvalitativ metode kan være, i følge Hjordemaal og Tveit (2011), at det skapes en nærhet mellom forskeren og forsøkspersonene. Av den grunn mener de at nærhet og fleksibilitet kan gi forskeren tilgang til kunnskap som ellers kunne ha vært vanskelig å få tak i. Dette er mye av årsaken til at en kvalitativ metode ble valgt fremfor en kvantitativ metode, hvor man ønsker å komme frem til innsikt i et emne ved hjelp av tall og statistikker. Ved å se elevenes faktiske arbeid, både arbeidsprosess og resultat, er ønsket at dette skal gi innsikt i problemstillingen. En ulempe med aksjonslæring at man både er forsker og en slags deltaker på samme tid. Av den grunn kan det være en risikofaktor for oppgavens pålitelighet at dataene ikke blir tolket på riktig måte. Derfor skriver Postholm og Jacobsen

(2011) at: ”Læreren bør ha kapasitet til å vurdere kritisk og analysere hva som bør utvikles på en profesjonell måte (Stager, 1996)” (Postholm, Jacobsen , 2011, s. 22).

I arbeid med den kvantitative metoden aksjonslæring er utgangspunktet at man stiller spørsmål rundt egen praksis som utgangspunkt for å forbedre praksisen (Postholm og Jacobsen, 2011). Postholm og Jacobsen (2011) refererer til Revans (1984) som fremmer at man må se en problemstilling i forhold til hva som er målet, hva som hindrer måloppnåelse og hva som kan gjøres med situasjonen. Kopler man dette opp mot denne oppgaven var utgangspunkt følgende: Jeg hadde et inntrykk av at lærerne stadig brukte lang tid på å rette elevenes tekster i norskfaget, men at flere lærere som jeg var i kontakt med hevdet at disse tilbakemeldingene ble brukt i varierende grad av elevene. Av den grunn ble refleksjon rundt nåværende praksis følgende: målet var at elevene skulle videreutvikle sine ferdigheter i artikkelskriving. Noe av det som hindret måloppnåelse var at elevene ikke brukte tilbakemeldingene, forslag til løsning på situasjonen er derfor at elevene får tid til å arbeide med tekster i etterkant av et vurderingsarbeid på skolen.

### **3.1.1 Gjennomføring av undersøkelsene**

Det var refleksjonen ovenfor som dannet bakteppe for utprøving av undervisningsopplegg i praksis. Opplegget ble gjennomført som følgende: En niendeklasse fikk tre timer til å skrive en artikkel om hvordan unge lovbrytere bør straffes. Elevene fikk et ressurshefte med litt informasjon, kriterier og fri tilgang til internett som de kunne bruke som støtte da de skrev. Klassen ble delt i to jevne grupper, med normalfordeling i forhold til karakterer. Halve klassen ble vurdert ut i fra prinsippene om vurdering for læring, jamfør teorikapittelet. Hvor utgangspunktet for de skriftlige tilbakemeldingene var Slemmen (2010) sine prinsipper om vurdering for læring, med hovedfokus konstruktive tilbakemeldinger som var basert på skolens lokale kriterier. Et eksempel på en slik tilbakemelding er lagt med som vedlegg. Den resterende delen av klassen fikk tilbakemelding i form av en karakter. Deretter fikk elevene 30 minutter på skolen til å forbedre tekstene sine, med utgangspunkt i den tilbakemeldingen de hadde fått. Da elevene i begge gruppene var ferdige med rettingsarbeidet, svarte de på to refleksjonsspørsmål. Et spørsmål hvor de skulle svare på hva de selv kan gjøre for å skrive en bedre artikkel, og et spørsmål hvor de fikk kommentere tilbakemeldingen.

Da opplegget ble gjennomført var det forskjell mellom reaksjonene til gruppene. Elevene som fikk en karakter som tilbakemelding hadde ingen spørsmål til meg som lærer. Innledningsvis

klaget de litt på at de ikke hadde fått en individuell tilbakemelding, og de spurte hvordan de da kunne vite hva som kunne forbedre. Da de begynte å arbeide ble de likevel deretter stilt og elevene jobbet selvstendig. Elevene stilte ikke spørsmål til rettingsarbeidet. I den andre gruppen derimot stilte de fleste av elevene oppfølgingsspørsmål til tilbakemeldingen. De ba om å få forklart hva jeg hadde ment, eller om tips til videre arbeid. Da ble elevene veiledet ut fra den skriftlige tilbakemeldingen de hadde fått. Det vil bli drøftet senere i oppgaven i hvilken grad det er sammenheng mellom den jobben elevene gjorde i klasserommet og læringsutbyttet deres.

### 3.2 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er to begreper som har vært drøftet i forhold til vurdering tidligere i oppgaven, men disse begrepene er også relevante i forhold til forskning. Først skal begrepet validitet belyses. Validitet eller gyldighet betraktes i følge Postholm og Jacobsen (2011) som i hvilken grad forskeren har dekning for fortolkninger av funn og resultater. Med andre ord i hvor stor grad denne oppgavens funn og tolkninger vil være relevante både i forhold til andre, og i hvilken grad forskeren har troverdighet. Av den grunn deles validitet inn i ytre og indre validitet.

Ytre validitet sier noe om ”hvorvidt vi kan generalisere funn til en gruppe som vi ikke har utforsket” (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 128). For at argumentasjonen skal være gyldig for andre klasser enn den som er blitt brukt i denne undersøkelsen, må forskningen være forankret i tidligere empiriske studier eller i teori, også kalt teoretisk generalisering (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 128). Både i presentasjon av data og i drøftingsdelen skal det fremmes i hvilken grad resultatene samsvarer med tidligere forskning. Grad av samsvar vil gi en indikasjon på oppgavens ytre validitet. I og med at dette er en liten undersøkelse i et større perspektiv, er det ønskelig å belyse at oppgavens funn bør samsvare med større undersøkelser for at funnene skal være gyldige.

Indre validitet betraktes av Kleven (2011) som relasjoner, forbindelser, mellom variabler. En variabel er noe som varierer, for eksempel kjønn, alder, trivsel eller skoleprestasjoner (Kleven, 2011, s. 29). Kleven (2011) skriver videre at ”god indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkingen som framsettes om relasjoner mellom variabler” (Kleven, 2011, s. 30). Ser man dette i forhold til denne oppgaven kan en variabel være ulike tilbakemeldinger. Årsaken til det er at den ene gruppen fikk konstruktive tilbakemeldinger, mens den andre gruppen fikk

karakterer. Videre vil det også være variabler mellom de konstruktive tilbakemeldingene fordi hver tilbakemelding var individuell. Av den grunn hadde elevene ulike utgangspunkt å arbeide ut fra. Derfor kan det være utfordrende å sammenligne de ulike endringene som elevene har foretatt fordi de har hatt ulike utgangspunkt, og dette vil påvirke oppgavens indre validitet.

Et annet begrep som ble nevnt innledningsvis er reliabilitet eller pålitelighet. I følge Postholm og Jacobsen (2011) innebærer begrepet i hvilken grad man kan stole på lærerforskerens arbeid i forbindelse med undersøkelser. Her vil det være viktig at ulike problemer med forskningens pålitelighet belyses. Slemmen (2010) har skrevet om ulike forhold som kan true en prøves reliabilitet. Hun nevner blant annet at i mange tilfeller vil ulike lærere gi ulik karakter på den samme prøven. Dette er et poeng som er veldig sentralt i forhold til vurderingsarbeidet i norskfaget, og kan trekkes frem som en feilkilde i denne forskningen. Lærerens subjektive, i dette tilfellet min, mening om elevens tekste vil avgjøre hvilken respons elevene får. For å veie opp for dette falt valget på å bruke praksisskolens lokale kriterier som utgangspunkt for tilbakemeldingene, i tråd med Slemmens (2010) argument om at kriterier styrker lærernes profesjonelle vurderingskompetanse. Av den grunn kan kriteriene være med på å sikre at man som lærer vurderer rettferdig og profesjonelt. Likevel er lærerens subjektive vurdering en feilkilde i denne forskningen.

### **3.2.1 Feilkilder**

Videre skal andre feilkilder belyses. Når teorier blir undersøkt i praksis er det ulike feilkilder som kan påvirke funnene. Disse skal nå klargjøres for å styrke oppgavens validitet og reliabilitet.

I oppgaven skal variabelen tilbakemelding analyseres og drøftes ut fra problemstillingen. Av den grunn skal det ses på om elevene responderer ulikt på tilbakemeldinger, og om dette kan signalisere på hvilken måte vurdering for læring har betydning på skriveutviklingen. Dette er en variabel som kan være vanskeligere å måle enn eksempelvis kjønn. Årsaken til det er at når en kvalitative metoden brukes er mye av fortolkningsarbeidet lagt på forskerens skuldre. Av den grunn er det viktig at forskeren bruker tidligere forskning, samt klarer å lese mest mulig data objektivt uten at dette farges av personlige synspunkter. Av den grunn er kriterier brukt i vurderingsarbeidet for å styrke lærers profesjonelle skjønn, som også ble belyst i teoridelen.

Med andre ord vil variabelen tilbakemelding være sentral i forhold til teorikapitlet. I henhold til hva som ble belyst i teoridelen vil det være naturlig at de elevene som har fått en konkret tilbakemelding vil ha et bedre utgangspunkt for å forbedre tekstene sine, og gjøre flere endringer. Likevel er det på ingen måte sikkert at elevene velger å forbedre tekstene sine i henhold til tilbakemeldingen. Andre variabler kan her være valg av mål, arbeidsmiljøet i klassen, kvalitet på tilbakemelding, motivasjon og i hvilken grad vurderingen treffer elevens nærmeste utviklingszone.

Slemmen (2010) fremmer at ”flere vurderinger over tid vil gi et rikere bilde av elevens læring” (Slemmen, 2010, s. 55). Omfanget på denne oppgaven gjorde det ikke mulig å gjennomføre et slikt arbeid, av den grunn vil oppgaven bare presentere et enkelt arbeid og etterarbeid. Det hadde vært mer hensiktsmessig å gjennomført forskningen over lenger tid, sammen med et undervisningsopplegg og brukt ulike vurderingsmetoder for å få tilstrekkelig informasjon om elevens læringsutbytte. Derfor vil mine funn bare kunne være en indikasjon på hvordan elevene responderte på tilbakemeldingene.

Videre er det relevant å trekke frem tanker rundt den analysejobben som skal gjøres. Kleven (2011) skriver om hvordan man i pedagogisk forskning ofte er interessert i å måle begreper som eksempelvis trivsel og angst, begreper som kan være relativt vanskelig å måle. Dette kan også overføres til denne oppgaven, for hvordan måler man at en endring fører til læring? Kleven (2011) fremmet at hvis man skal finne faktorer som kan indikere endring, må man finne observerbare indikatorer på begrepet. Ved å sammenligne originaltekstene med de rettede tekstene er håpet at disse vil gi observerbare indikatorer på elevens læringsutbytte. Likevel bør det ses på som en feilkilde at elevens læringsutbytte ikke ble retestet gjennom ulike vurderingsmetoder over lengre tid.

En annen feilkilde til forskningen er at jeg ikke fikk gått grundig nok gjennom kriteriene til måloppnåelsen sammen med elevene før de skrev artikkelen. Kriteriene sto på oppgavearket til elevene, men jeg hadde dessverre ikke mulighet til å utdype disse sammen med elevene, noe som kan påvirke oppgavens reliabilitet. For å sikre at denne forskningen likevel ikke ble noe helt på siden av det som var normalt på skolen, valgte jeg derfor å legge undersøkelsene til en skrivetrening som læreren til elevene vanligvis brukte for å måle elevens skrivekompetanse.

Avslutningsvis skal det også belyses at jeg ikke er en ferdigutdannet lærer, og at mine funn er basert på hva som presenteres i denne oppgaven. En lærer som har jobbet i skolen i mange år vil kanskje ha et annet utgangspunkt hvis han eller hun skulle ha gått inn i det sammen forskningsarbeidet som meg. Likevel vil jeg fremme at det er både fordeler og ulemper med min manglende erfaring i skolen. En av fordelene er at jeg eksempelvis ikke er farget av at dette er slik vi har gjort det i 30 år og slik akter jeg å fortsette. En av ulempene kan være at jeg hadde et mindre erfarent blikk da jeg rettet elevenes tekster. Av den grunn var det viktig for meg å være grundig i mitt rettingsarbeid, og det ble også gjennomført et raskt klareringsmøte med praksislæreren min, hvor det ble signalisert at det arbeidet jeg hadde gjennomført var tilstrekkelig.

## 4 Presentasjon av data

I denne delen av oppgaven skal funnene presenteres gjennom det mest sentrale datamaterialet. Ut i fra de innsamlede dataene har det blitt laget en tabell hvor det har blitt markert i hvilken grad elevene har endret tekstene sine. Årsaken til det har blitt gjort på denne måten er for å belyse sammenhengen mellom tilbakemeldingene og elevens respons på tilbakemeldingene. Dette skal være med på å belyse på hvilken måte vurdering for læring kan ha betydning for skriveutvikling av artikkel i niende klasse.

Måten endringene har blitt funnet på er følgende: Halvparten av elevene, hovedsakelig de elevene som fikk tilbakemelding, har hatt på en funksjon som heter ”spor endring”. Denne funksjonen gjør at hver endring som eleven har foretatt blir markert i teksten. Et eksempel på dette er lagt ved som vedlegg. Den resterende delen av klassen har ikke hatt på denne funksjonen. Årsaken til det er at jeg ikke var klar over hvordan funksjonen fungerte da den første gruppen gjennomførte sitt rettingsarbeid. På disse teksten har jeg derfor måttet sammenligne den rettede teksten med originalversjonen, og markert med penn hvilke endringer som har blitt gjort med tekstene.

Ut i fra de fysiske endringene i tekstene har de rettede tekstene blitt plassert inn i fem kategorier: ingen-, få-, noen-, en del- og mange endringer. I og med at det har blitt brukt en kvalitativ metode har valget falt på å dele tekstene inn i kategorier ut i fra hvor mange endringer elevene har gjort i forhold til den opprinnelige teksten, og i hvilken grad endringene var med på å heve kvaliteten på tekstene. Årsaken til at det ikke har blitt valgt å telle disse

endringene er fordi dette det ikke ville gitt et riktig bilde i forhold til lengde på tekstene og kvaliteten på endringene. Det har også blitt lagt til et felt hvor endringene i hver tekst blir kommentert kort, med en liten begrunnelse for hvorfor tekstene har blitt plassert i den enkelte kategorien. Grunnen til at det har blitt gjort på denne måten er for å sikre at presentasjonen av data bli nyansert, og for å gi leseren innsikt i de ulike endringene uten å måtte lese hver enkelt tekst. Eleven svarte også på to refleksjonsspørsmål i etterkant av rettingsarbeidet. Derfor er det laget en kolonne helt til høyre med elevens kommentar til tilbakemeldingen. Av den grunn gir tabellen et bilde på grad av endring, med både en kommentar fra læreren og eleven.

Det må også videre belyses at alle elevene fikk både karakter og tilbakemelding i etterkant av at opplegget var gjennomført. Årsaken til det var at da kunne praksislæreren bruke resultatene som en del av hver enkelt elevs vurdering i dette semesteret. Av den grunn er tabellen ordnet etter karakterene som de ulike elevene fikk på originalteksten sin. I tabellen står det markert hvilken karakter eleven har fått, fra høyest til lavest karakter. Av den grunn kan også endringene kan ses i forhold til nivået til elevene.



Endringer	Ingen	Få	Noen	En del	Mange	Bruk av tilbakemelding / kvalitet på endring	Elevens kommentar til tilbakemeldingen
<b>Karakter</b>							
5-				x		Eleven har hovedsakelig omformulert setninger, lagt til noen ord eller strøket overflødige ord. Ved ett tilfelle har eleven endret tegnsetting. I ett av avsnittene har eleven ikke foretatt noen endringer. Generelt sett har eleven gjort et par endringer per avsnitt. Er i grenseland mellom den del- og mange endringer.	Eleven skriver: Karakterer <u>hjelper ikke</u> så mye når det gjelder å rette tekster.
4+			x			Eleven har lagt til tilleggsinformasjon på tre steder i teksten sin. Videre har eleven rettet en liten bokstav til stor bokstav i begynnelsen av en setning. Eleven ligger i grenseland mellom å ha få og noen endringer.	<u>Likte ikke</u> å få karakteren når tekstene skulle rettes.
3/4		x				Har utdypet informasjon i to avsnitt. Lagt til ett komma i en setning og endret kolon til spørsmålstejn i to av deloverskriftene. Eleven plasseres i få endringer fordi han har gjort få endringer i forhold til lengden på teksten, og endringene har ikke så mye å si for nivået på teksten.	Eleven skriver: Tilbakemeldingen er jeg <u>ikke begeistret</u> for, den leder oss inn i et mørke og lede at vi retter ting som ikke er feil.

3			x			Eleven har rettet skrivemåten på to ord. Videre har eleven skrevet et nytt avsnitt med 4 linjer som er en stor endring i seg selv. Likevel blir helhetsvurderingen at eleven har gjort få endringer i forhold til den teksten som var skrevet i utgangspunktet.	Skriver at han skal tenke seg mer om.
3-				x		Eleven har omformulert en del setninger, og lagt til mer informasjon. Eleven har også rettet to skrivefeil. Eleven har gjort flest endringer innledningsvis.	Eleven skriver at karakteren var <u>nyttig</u> .
2/3	x					Eleven har gjort to endringer, endret fra liten bokstav til storbokstav, men disse to endringene er ikke korrekte. Endringene er så lite vesentlige at eleven blir plassert i kategorien ingen endringer.	Eleven skriver at karakteren <u>ikke hjalp</u> .
<b>Frem- overmelding</b>							
5-					x	Noen tilbakemeldinger er ikke rettet. I en av tilbakemeldingene brukes ordet nyansert, noe jeg ikke tror elevene forstår hva betyr. Ellers har eleven bare rettet det som lærer har poengtert. Er i grenseland mellom den del- og mange endringer.	Eleven synes tilbakemeldingen var bra og <u>nyttig</u> .

4/5			x			Eleven har gjort arbeidet hjemme og ikke på skolen. Har gjort endringer i forhold til tilbakemeldingene han har fått. Har ikke omformulert eller lagt til informasjon.	Eleven har ikke svart på spørsmålet.
4/5					x	Bruker tilbakemeldingen gjennom hele rettingsarbeidet. Har mestret å heve nivået på teksten. Ba stadig om å få utdypet tilbakemeldinger som eleven ikke skjønnte. Eleven har foretatt noen rettelser, lagt til informasjon og omformulert setninger, på egen hånd.	Eleven skriver: Setter stor pris på tilbakemeldingen. Den var til <u>stor hjelp</u> .
4-					x	Bruker mange av tilbakemeldingene til å gjøre endringer i teksten. Likevel omformulerer ikke elevene alle setningene som påpekes at kan omformuleres. Eleven plasseres i kategorien mange endringer fordi det har blitt foretatt mange endringer, både vesentlig og mindre vesentlige, i forhold til lengden på teksten. Eleven har forbedret teksten ved hjelp av tilbakemeldingene.	Synes tilbakemeldingen var bra og <u>nyttig</u> .
3				x		Eleven har arbeidet med å utdype et avsnitt. Dette er en endring som er med	Eleven skriver: Jeg <u>likte</u> tilbakemeldingen, for da vet jeg hva

					på å heve nivået på teksten. Eleven hadde i utgangspunktet skrevet en kort tekst, av den grunn utgjorde endringene en forskjell. Eleven har brukt tilbakemeldingen som utgangspunkt for sin endring. Eleven har også rettet to skrivefeil på egenhånd.	jeg kan gjøre bedre neste gang.
3-				x	Eleven har foretatt en del endringer i teksten, og bruker tilbakemeldingene delvis. Når lærer har skrevet jobb med formulering, gjør eleven ikke noe med disse. Men når det er skrevet et alternativ bruker hun dette. Misforstår i ett tilfelle rettingen. Ikke noen rettelser utenfor tilbakemeldingene.	Synes tilbakemeldingen var <u>nyttig</u> .

## 5 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal funnene diskuteres i lys av teori og annen forskning. Ulike forklaringer på resultatene skal trekkes frem og drøftes i lys av pedagogisk og fagdidaktisk nytteverdi. I problemstillingen ble spørsmålet: ”På hvilken måte har vurdering for læring betydning for skriveutvikling av en artikkel i niendeklasse?” stilt. Av den grunn vil mulige svar på dette spørsmålet bli belyst gjennom et drøftingsarbeid. En viktig del av denne drøftingen vil bli å diskutere sammenhengen mellom undervisning, rettingsarbeid, tilbakemeldinger, motivasjon og læring. Et annet spørsmål som også dukket opp i prosessen er om det er nødvendig å sette av tid på skolen til å bearbeide tekster i etterkant av, eksempelvis, en skrivetrening. Dette spørsmålet skal også diskuteres nærmere i drøftingsdelen.

## 5.1 Endring = læring?

For å finne ut av hvilke endringer elevene hadde foretatt med tekstene sine i etterarbeidet, valgte jeg å se på hvor mange endringer elevene hadde gjort og hvor stor betydning endringene hadde for kvaliteten på tekstene. Av den grunn blir det naturlig å stille spørsmålet om en endring er det samme som læring? Dette er et spørsmål som kan være vanskelige å finne svar på ut i fra mine undersøkelser. Årsaken til det er jeg dessverre ikke hadde mulighet til å gjennomføre en ny skrivetrening med elevene i etterkant, for å måle hva elevene hadde lært av det foregående arbeidet. Likevel er det ønskelig å diskutere denne problemstillingen ut fra det datamaterialet som er innhentet og med utgangspunkt i teoridelen.

Først skal funnene fra tabellen trekkes frem. Som man visuelt kunne se i tabellen ovenfor foretok elevene som fikk tilbakemelding flere endringer i tekstene sine enn de som fikk en karakter. Ved første øyekast kan dette virke som en indikasjon på at de elevene som har fått en tilbakemelding har lært mer enn de som fikk en karakter. Årsaken til det er at de fysisk har gjort mer med tekstene sine. Likevel la jeg merke til, da jeg jobbet med analysearbeidet, at de fleste endringene som var foretatt av elevene som fikk tilbakemelding var påvirket helt eller delvis av lærerens tilbakemelding. Man kan derfor si at elevene responderer på tilbakemeldingene ved at de foretok endringer i tekstene sine, men man kan likevel stille spørsmål ved hvor mye eleven lærte. Grunnen til det er at de har brukt tilbakemeldingene og ikke funnet feilene, og rettet opp disse på egen hånd. Elevene som fikk en karakter derimot måtte både finne sine egne svakheter, og rette opp i disse. Endringene som de har foretatt er basert på deres egen kunnskap.

I den sammenheng bør man reflektere over på hvilken måte elevene er aktivt med på å konstruere sin egen læring når de bruker tilbakemeldinger fra læreren. I følge Piaget (1896-1980) modnes og utvikles ikke hjernen automatisk, men utvikles ved at barn skaper sine kognitive strukturer ved å handle i verden (Solerød, 2009, red Wille, s 77). Av den grunn er man avhengig av at elevene handler for at de skal lære. Dette kan overføres til at elevene er nødt til å reflektere over sitt eget arbeid for at de skal kunne videreutvikle sine skriveferdigheter av artikkelsjangeren. Av den grunn kan man ikke mate elevene med tilbakemeldinger og forvente at dette automatisk fører til læring. Derfor sier ikke alltid grad av endring like mye om hvor mye elevene har lært, men er en indikasjon på om elevene har lest og forstått tilbakemeldingene, og om de er i stand til å bruke tilbakemeldingene.

## 5.2 Vurdering av resultatene

Videre er det interessant å diskutere om elevene lærer mer når de får en konstruktiv tilbakemelding enn når de får en karakter. Hvordan videreutvikle elevenes skriveferdigheter på best mulig måte? For å finne svaret på dette skal både styrker og svakheter med vurdering for læring belyses.

### 5.2.1 Risikofaktorer i vurderingsprosessen

I første rekke kan vurdering for læring drøftes i forhold til aspekter med indre og ytre motivasjon. En risikofaktor for motivasjonen til elever som har høy grad av indre motivasjon er å gi dem ytre belønning (Manger, mfl., 2009, s 281). Tilbakemeldinger kan av den grunn ses på som en ytre belønning. Grunnen til det er at man bruker noe utenfor elevene som skal stimulere dem til å arbeide for å videreutvikle seg, og ikke deres indre interesse. For elever som har en genuin interesse for skriving, vil lærerens stadige tilbakemeldinger, i forhold til utforming eller andre områder, kunne virke negativt inn på motivasjonen til eleven.

Forskningsresultater har også illustrert betydningen av å ikke ukritisk bruke ytre belønning når aktiviteten i seg selv er belønning god nok” (Manger, m.fl., 2010, s. 281). Med andre ord kan man derfor trekke slutninger som tilsier at det kan være en risikofaktor for motivasjonen til elevene å gi dem tilbakemeldinger som ikke samsvarer med utviklingsnivået eller som stopper deres personlige utfoldelse. Både fordi elevene selv ikke får anledning til å skrive noe uten å bli vurdert, men også fordi det for noen elever kan det føles som et nederlag å stadig få belyst hva som ikke var godt nok. Av den grunn kan man ikke si at vurdering for læring ikke videreutvikle elevens skriveferdigheter på best mulig måte.

Et annet moment som også kan belyses er at tilbakemeldinger kan hindre eleven i tenke selv. Med dette menes at elevene tar lærerens tilbakemeldinger for god fisk, og ikke selv reflekterer over sine sterke og svake sider. Elevene får en tilbakemelding på hva som var bra og hva som ikke var bra. Av den grunn kan man oppfordre elevene til å skrive for å tilfredsstille læreren. En konsekvens av dette kan derfor bli at man hindrer elevene å utfordre diskursen i samfunnet. I formålet med norskfaget ble det fremmet at norskfaget åpner en arena der elevene får mulighet til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar (Utdanningsdirektoratet 1, 2012). Derfor bør det lages rammer i klasserommet hvor elevens stemmer kommer til. Derfor må det vurderes om tilbakemeldingene som man gir til elevene er hensiktsmessige og fører til læring.

Videre er det viktig å gi elevene anledning til å tenke selv og reflektere over egen læring. I undersøkelsen ble de elevene som fikk en karakter tvunget til å vurdere selv hva som var bra med tekstene, og hva som de synes kunne blitt bedre. Av den grunn måtte de handle selv, noe som Piaget har lagt frem som læringsfremmende. Derfor kan det være positiv å gi elevene en karakter, slik at de får mulighet til å vurdere sine egne styrker og svakheter med tekstene sine. Likevel kan det være krevende for mange elever å vurdere selv hva som skal forbedres.

Videre bryter også denne måten å tenke på med Vygotskys tanker om den nærmeste utviklingssonen. Årsaken til det er at elevene ikke får støtte i læringsarbeidet. For å finne en balansegang mellom støtte og utfordring kan man derfor først gi elevene en karakter, og be dem om å vurdere seg selv, for deretter å gi dem en tilbakemelding. Av den grunn kan man si at elevene får utviklet sine skriveferdigheter av artikkel med å først jobbe selvstendig, for deretter å støttes. En blanding av vurdering for læring og en resultatbasert vurdering.

### 5.2.2 Fordeler med vurdering for læring

En av fordelene med vurdering for læring er at tilbakemeldinger kan hjelpe elever som ikke har en indre interesse for artikkelskriving. Lorentzen (2008) skrev at det er innlysende at barn ikke uten veiledning og forbilder kan lære hvordan man uttrykker seg i ulike faglige sammenhenger (Lorentzen, red. Smidt, 2008, s. 134). Av den grunn vil det være mer læringsfremmende å gi elevene tilbakemeldinger enn en karakter. Årsaken til det er at elevene får veiledning gjennom tilbakemeldinger på hva som var bra og tips til hva som kan forbedres. Slemmen (2010) klargjorde at dersom elevene bare får en tilbakemelding i form av et tall eller en karakter, vil sjansen for at eleven vet hva som skal til for å forbedre seg minske. Dette kan man også se tendenser til i denne forskningen, fordi elevene som fikk en karakter gjorde færre endringer på tekstene sine. Det kan derfor tolkes slik at denne gruppen var mer usikre på hvordan de skulle videreutvikle tekstene sine.

En av elevene som fikk karakter som tilbakemelding skrev noen ord som befester denne tolkningen: ”Tilbakemeldingen er jeg ikke begeistret for, den leder oss inn i et mørke og lede at vi retter ting som ikke er feil”. Slev om ikke karakterer gir direkte informasjon til elevene om hva som bør forbedres, kan de likevel indikere nivået på en tekst. Både som lærer og elev må man lære seg å forholde seg til karakterer fordi de er en del av vurderingspraksisen på ungdomsskolen. Av den grunn har Slemmen (2010) drøftet viktigheten av at elever på

ungdomsskolen får innsikt i hvilke kriterier som kjennetegner de ulike karakterene, slik at man også kan bruke karakterer til læring fremfor å bare belyse resultater.

En grunn til at man kan si vurdering for læring har betydning for skriveutviklingen av en artikkel i niendeklasse er at tilbakemeldinger gir informasjon til elevene om hva som skal til for at de skal kunne utvikle seg. Tilbakemeldinger som er relatert til læringsmål og som gis fortløpende vil ha størst effekt på elevens læring (Slemmen, 2010, s. 115). Av den grunn bør alle tilbakemeldinger samsvare med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Gir læreren konstruktive tilbakemeldinger, skal disse være med på å øke læring hos elevene. Det elevene klarer ved hjelp av en tilbakemelding den ene dagen, klarer eleven på egen hånd neste dag. Fremgang skal derfor kunne motivere elevene til videre arbeid. Dette befestes også gjennom Hattie (2009) som fremmet at ”motivation is highest when students are competent, have sufficient autonomy, set worthwhile goals, get feedback, and are affirmed by others” (Hattie, 2009, s. 48).

### 5.3 utfordringer i vurderingsarbeidet

Ovenfor har grunner til at vurdering for læring er læringsfremmende og grunner til at vurdering for læring ikke er læringsfremmende klargjort. Av den grunn kan man si at skriveutviklingen er et komplekst arbeid. Derfor er det ulike utfordringer som påvirker skriveutviklingen, og hvor virkningsfullt vurdering for læring blir i denne prosessen. Som lærer bør man hele tiden ta hensyn til det etiske ansvaret man har i veiledningsprosessen av elever, og den etiske makten man har i kraft av å være lærer bør brukes riktig (Bergem, 2012). Det må avgjøres om en tilbakemelding er hensiktsmessig eller ikke. Det må tenkes gjennom i hvilken grad vurderingen kan brukes om en støtte i elevens læringsprosess, jmføre Slemmen (2010) og Vygotsky. Av den grunn bør skriveutviklingen skje på en måte som styrker selvpoppfattelsen til elevene og har fokus på læring (Lorentzen, red. Smidt, ref. Lieberg, 2008, s. 20).

I vurderingsarbeidet bør man ta hensyn til hvordan de ulike elevene lærer og hvilket potensial de har. Av den grunn bør læreren være kompetent til å se elevens utviklingszone slik at tilbakemeldingene blir positive, støttende og konstruktive (Nordahl, 2012). Hvis tilbakemeldingene blir for vanskelige å bruke i læringsarbeidet vil de ikke fremme skriveutviklingen. Derfor er det ingen automatikk i at elevene forstår og bruker tilbakemeldingene de får. I analysearbeidet var det tydelig at tilbakemeldinger som: ”Jobbe



med formuleringen din”, var en utfordrende for mange elever å jobbe ut fra. Man bør derfor hele tiden være observant på elevenes reaksjoner på tilbakemeldingene, og tilpasse tilbakemeldingene slik at vurderingene fungerer som læringsfremmende.

Vurdering for læring kan fremme skriveutvikling hvis arbeidet blir gjort på riktig måte. Av den grunn kan det ses på som et behov for at elevene trenger støtte fra læreren, og man kan derfor konkludere med at det er hensiktsmessig å bearbeide tekster på skolen. Da kan elevene bruke læreren som en resurs i utviklingsarbeidet, i tillegg til de skriftlige tilbakemeldingene. Under gjennomføringen av undervisningsopplegget var det tydelig at elevene som fikk tilbakemelding brukte læreren som ressurs da de skulle bruke tilbakemeldingene i rettingsarbeidet. Elevene hadde mange spørsmål, noe som førte til at de kunne hjelpes ut fra hvor de var, og det gav meg som lærer en god mulighet til å snakke med elevene og jobbe med relasjoner. Dette mener jeg kan være en indikasjon på at det har nytteverdi å bearbeide tekster på skolen i etterkant av et vurderingsarbeid.

Videre ønsker jeg å klargjøre at disse 30 minuttene, til bearbeidelse, kan brukes på ulikt vis, og jeg mener at man bør variere vurderingsmetoden. Årsaken til det er at man både bør ta hensyn til at vurdering kan være læringsfremmende, samtidig som elevene også må finne sine egne veier i skriveutviklingen. Noen ganger kan elevene vurdere hverandre, andre ganger kan de jobbe med tekstene sine ut fra en tilbakemelding eller bare se på tekstene sine ut fra en karakter. 30 minutter er en passelig lengde på en arbeidsøkt med rettingsarbeid. Får elevene for lang tid, vil ofte resultatet bli at de gjør andre ting. Av den grunn kan en rettingsøkt på 30 minutter ha forutsetninger til å bli en effektiv arbeidsøkt med mye læring.

En annen utfordring i vurderingsprosessen er at det ikke alltid like lett å følge opp vurderingsarbeidet sammen med elevene. Av den grunn gis tilbakemeldingene ofte uten at de får særlig nytte for elevene, fordi de ikke bruker dem eller ikke forstår dem. Videre kan det også være et element at det ofte tar lang tid mellom da eleven skrev teksten og til eleven får tilbakemeldingen. Ofte kan det derfor skapes en avstand mellom vurderingen og elevens læringsinteresse. Av den grunn er det viktig å fokusere på det arbeidet som gjennomføres i klasserommet, jamfør Slemmen (2010). Derfor mener jeg, på bakgrunn av undersøkelsen min og i samsvar med vurderingsprinsippene til Slemmen (2010), at det kan være en løsning å involvere elevene mer i vurderingsarbeidet i etterkant med et rettingsarbeid.

Et annet moment som skal belyses er i hvilken grad elevene reflekterer over sammenhengen mellom egen skriveutvikling og bruk av tilbakemeldinger. Ut i fra hva elevene uttrykte i etterkant av arbeidet ser det ut til at elevene mente at tilbakemeldinger var positivt, og at det var vanskeligere å rette uten en tilbakemelding. Samtlige av elevene som fikk tilbakemelding skrev at den var nyttig. 4 av 6 av de elevene som fikk karakter, som tilbakemelding, skrev at karakteren ikke hjalp dem i rettingsarbeidet. Av den grunn kan elevens svar indikere at for de fleste er det relativt nyttig å få en tilbakemelding. Likevel mener jeg at man ikke av den grunn skal mate elevene med tilbakemeldinger. Årsaken til det er at de flinkeste elevene bør utfordres, i forhold til den nærmeste utviklingssonen, til å reflektere over egne styrker og svakheter.

Som belyst ovenfor kan vurdering for læring være et nyttig verktøy for å videreutvikle elevenes skriveferdigheter av artikkel. Likevel skal det ikke stikkes under en stol at vurdering for læring kan være et tidkrevende arbeid, både for lærere og elever. Av den grunn kan man ikke alltid prioritere å bruke uendelig med tid for å optimalisere hver eneste tilbakemelding som gis til elevene. Derfor vil det hele tiden være praktiske begrensinger i skolehverdagen som er med på å styre hvor stort utbytte vurdering for læring har på skriveutviklingen til elevene. Likevel bør man etterstrebe å bruke vurdering for læring mest mulig i klasserommet, fordi det er læringsfremmende og man er forpliktet til å bevise hvor elevene plasseres i forhold til kompetansemålene i læreplanen.

Gode vurderingsrutiner og elevmedvirkning kan være elementer som kan være nyttig å bruke for å spare tid, men som nødvendigvis ikke går ut over elevens læring. I teoridelen ble det satt fokus på sammenhengen mellom undervisning og vurdering. Årsaken til det er at fokusområder i undervisningen også blir utgangspunkt for hvilken kompetanse man skal måle og etterstrebe i vurderingen. Ved å knytte vurderingsarbeidet tett opp mot undervisningen kan dette også fungere som tidsbesparende fordi dette blir to utfyllende praksiser. Ved å bruke tid på å både gi elevene gode modeller og bruker disse som kriterier, kan man spare tid på et senere vurderingsarbeid. Hvis elevene selv også får god innsikt i hva som forventes, vil de både kunne vurdere seg selv og andre. Derfor vil kriteriene, som bygger på undervisning, ha betydning for elevens skriveutvikling av en artikkel i niende klasse.

## 5.4 Pedagogisk og fagdidaktisk nytteverdi

I problemstillingen ble det spurt om på hvilken måte vurdering for læring har betydning for skriveutvikling av artikkel i niende klasse. Som drøftingen har belyst finnes det ikke et svart hvitt svar på dette spørsmålet. Med bakgrunn i undersøkelsen og annen forskning kom det frem at hvis man bruker Slemmens (2010) ti veiledende prinsipper sammen med et profesjonelt skjønn i forhold til elevsyn og motivasjon, kan vurdering for læring være med på å videreutvikle elevenes skriveferdigheter av fagtekst. Finner man en balanse mellom støtte og personlig utfoldelse vil elevene kunne utvikle sine skriveferdigheter. Refleksjon, sammenheng mellom vurdering og undervisning og varierte vurderingsmetoder, er nyttige aspekter å ta hensyn til. Av den grunn kan vurdering for læring både ha pedagogisk og fagdidaktisk nytteverdi. Likevel er det sentralt å belyse at man bør være bevisst på å ikke vurdere elevene i senk slik at de mister motivasjonen.

## 6 Konklusjon

I denne oppgaven var målet å finne ut på hvilken måte vurdering for læring hadde betydning for skriveutvikling av en artikkel i niendeklasse. Funnene indikerer at tilbakemeldinger bør gis på riktig måte og til riktig tid for at vurdering skal føre til læring, jamfør Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen. Av den grunn fungerer vurdering for læring hvis læreren evner å finne balansegangen mellom å hjelpe elevene videre i arbeidet, samtidig som elevene er aktive i eget læringsarbeid. Elevene skal ikke bare mates med tilbakemeldinger, men skal selv reflektere og være aktive i læringsprosessen slik at de lærer, jamfør Piaget.

Styrken med vurdering for læring er at tilbakemeldinger kan fungere som en støtte og hjelpe elevene videre i læringsarbeidet. Svakheter er at tilbakemeldinger kan føre til at elevene tilstreber anerkjennelse fra læreren, fremfor å fokusere på læring. Nøkkelordene blir derfor refleksjon, støtte og personlig utfoldelse. Hvis vurdering for læring brukes kritisk, kan det ha både pedagogisk og fagdidaktisk nytteverdi. Av den grunn er sammenheng mellom vurdering og undervisning og varierte vurderingsmetoder, jamfør Slemmen (2010), nyttige aspekter å ta hensyn til for å videreutvikle elevenes skriveferdigheter av artikkel i niendeklasse.

## 7 Litteraturliste

- Aftenposten. (2013). Elever lærer mest av gammeldagse lærere. Hentet 11. mai 2013, fra:  
<http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/Elever-larer-mest-av-gammeldagse-larere-7183176.html#.UY5bhCt5z3B>
- Aske, J., Jetne, Ø., Larsen, S., Løkke, M., Rosslund, K. (2007). *Ressursbok for læreren*. Neon 9. Oslo: Samlaget.
- Bergem, T. (2012). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G., Larsen, E. (2006). *Kontekst. Ressursperm*. Oslo: Gyldendal.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 17. november 2012, fra <http://lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#map004>
- Jacobsen, D. I., Postholm, M. B. (2012). *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, M., Lien, P. (2007). *Fra saga til CD. 9. Trinn. Ressursperm for læreren*. Bergen: Fagforlaget Fag og Kultur.
- Kumar, L. (2001). *Djulaha! Om å forstå annerledeshet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet 1. (2013). *Hva er vurdering for læring?* Hentet 21. januar 2013, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/>
- Utdanningsdirektoratet 1. (2012). *Læreplan i norsk – formål*. Hentet 19. November 2012, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet 2. (2012). *Læreplan i norsk – kompetansemål*. Hentet 17. november 2012, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemaal/?tbn=10>
- Utdanningsdirektoratet 2. (2013). *Nasjonal satsing på vurdering for læring*. Hentet 21. januar 2013, fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>
- Lillejord, S., Helland, T., Nordahl, T. & Manger, T. (2009). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorentzen, R. T. (2008). *Å skrive i alle fag*. Red. Smidt, J. *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning*. Oxon: Routledge.
- Høstmælingen, N. (2005). *Hva er menneskerettigheter?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal.

Solerød, E. (2009). *Læringstradisjoner*. Red. Wille, H. P. *La stå!* (s. 63-90). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Store norske leksikon. (2012). *Læring – psykologi*. Hentet 25. januar 2013, fra <http://snl.no/l%C3%A6ring/psykologi>

Store norske leksikon. (2013) *Sakprosa*. Hentet 21. april 2013, fra <http://snl.no/sakprosa>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Konstruktiv tilbakemelding

#### Dette kan du:

Du er flink til å få frem hva du mener, og hvorfor du har dine meninger. Du viser at du har tenkt igjennom det du har skrevet om, og det er veldig bra. Videre svarer du på oppgaven, og trekker inn informasjon som er relevant. Rettskrivingen din er også veldig god.

#### Dette er neste skritt du bør jobbe med:

Jobb videre med avsnittsinndeling. Se på den første setningen i hvert avsnitt: sier den noe om hva avsnittet handler om? Hvis ikke, prøv å lage en innledersetning som passer til hele avsnittet. Du kan også jobbe videre med hvordan du formulerer setningene dine. Noen ganger blir det litt uklart hva du mener, og andre ganger blir språket litt muntlig (se merknader i teksten).

<b>Kriterier: Vurdering av artikkel</b>	Karakteren 2 Lav kompetanse i faget.	Karakterene 3 og 4 Nokså god eller god kompetanse i faget.	Karakterene 5 og 6 Svært god eller meget god kompetanse i faget.
<b>Oppbygging</b>			
Overskrift	Mangler overskrift eller overskrift passer ikke til oppgaven	Enkel overskrift som passer til oppgaven.	Kreativ og fengende overskrift.
Tydlig inndeling. Innledning, hoveddel og avslutning.	Viser en viss grad av logisk oppbygging	Sammenheng i teksten og logisk oppbygging.	Tydlig oppbygning og meget god sammenheng
Avsnitt	Har forsøk på oppdeling av teksten	Teksten har avsnitt, men inndelingen kunne vært bedre.	God avsnittsinndeling
Samsvar med sjanger	Kan uttrykke ulike synspunkter og egne meninger på en enkel måte.	Kan gi informasjon, argumentere og reflektere. Trekke en enkel konklusjon/sammendrag ut i fra det som er drøftet.	Meget god informasjon, argumentasjon bygd på fakta, drøfting og refleksjon. Gir en fylldig konklusjon/sammendrag av emnet.
<b>Innhold</b>			
Fakta informasjon	Litt relevant informasjon.	Relevant innhold	Svært godt innhold. Mye relevant informasjon

Fremstilling av saken	Teksten er subjektiv- Viser i noen grad forståelse for emnet.	Viser en del forståelse og innsikt i emnet.	Emnet fremstilles på en grundig måte. God forståelse og innsikt.
Samsvar med oppgaven	Teksten passer delvis til oppgaven	Teksten passer til oppgaven	Teksten passer til oppgaven.
Lengde	Teksten er for kort.	Tilfredsstillende lengde på teksten.	Hensiktsmessig lengde på teksten.
<b>Språk og formelle ferdigheter</b>			
Rettskriving	Teksten er i hovedsak forståelig	Mestrer de viktigste kravene til rettskriving	Mestrer rettskriving.
Tegnsetting	Tilfredsstillende tegnsetting på noen deler av teksten.	God tegnsetting	Meget god tegnsetting.
Godt språk	Enkelt ordforråd	Variert ordvalg som passer teksten	Godt variert språk som passer til temaet.
Setninger	Korte og i noen grad klare setninger	Stort sett tydelige setninger.	Tydelig og klar setningsbygging og god sammenbinding.
<b>Kilder</b>	Forsøker å oppgi kilder	Kan bruke og oppgi kilder	Bruker kilder selvstendig og oppgir kilder korrekt.

## 8.2 Eksempel fra en rettet utgave av en elevtekst

### Statistikken viser

I følge ssb.no så hadde vi ca. 1 118 200 registrerte barn og unge under 18 år pr 1. Januar 2012

i Norge, 17 prosent var mellom 12 og 16 år og resten, 12 prosent var 16 eller 17 år. Kanskje 5

prosent av disse barna tror jeg vil gjøre eller har gjort et lovbrudd i løpet av ungdomstiden.

Noen eksempler på disse lovbruddene kan være å være ruset på diverse rusmidler å stjele

noe fra butikken eller å tagge på vegger. I dagens samfunn som vi lever i, ville det ikke vært

en overraskelse om det hadde vært mer enn disse 5 prosentene. I forhold til statistikken og

disse tallene får en et innblikk på ca hvor mange ungdommer i landet som inngår forskjellige

lovbrudd.

**Hvorfor skjer dette?**

Kirkens bymisjon mener at det viktigste er å drive forebyggende arbeid med familierapi og konkret oppfølging. Jeg vil si jeg er ganske enig. Fordi forskning viser det at mange

ungdommer begår lovbrudd fordi at de enten trenger oppmerksomhet eller at de sliter med

en eller annen form for psykiske problemer. Hvis den forskingen er sann er det viktig at man

kan få sendt barnet til en psykolog, sosionom eller lignende hvor vedkommende kan få

Elev 19.2.13 09:50  
**Slettet:** i Norge, altså de under 18 år. Denne målingen ble utført 1. Januar 2012.

Elev 19.2.13 09:49  
**Slettet:** Om de hadde gjort noe kunne lovbruddet vært enten drikking av alkohol.

Elev 19.2.13 09:50  
**Slettet:** be

Elev 19.2.13 09:50  
**Slettet:** andre rusmidler,

Elev 19.2.13 09:51  
**Slettet:** det

Elev 19.2.13 09:51  
**Slettet:** net

Elev 19.2.13 09:51  
**Slettet:** dag

Elev 19.2.13 09:52  
**Slettet:** hadde

Guro Foss Knutsen 6.2.13 21:10  
**Kommentar:** Hva er poenget med dette avsnittet? Mye fakta, men hvor vil du med disse faktaene? Jobb med formuleringene dine.

Guro Foss Knutsen 6.2.13 10:09  
**Kommentar:** Skriv litt mer utfyllende, f.eks: hvorfor begår unger lovbrudd.

Elev 19.2.13 09:56  
**Slettet:** e

Guro Foss Knutsen 6.2.13 10:10  
**Kommentar:** Her begrunner du godt, og kommer