

LÆRINGSFREMMEDE VURDERING I TO NORSKKOLLEGIER



HARALD ERIKSEN

Førsteamanuensis i norsk ved OsloMet

haralde@oslomet.no

I mer enn ti år har norske myndigheter satset på utvikling av en læringsfremmende vurderingspraksis i skolen. Kjernepunkter i denne satsingen er å fremme bruk av vurderingskriterier og læringsfremmende tilbakemeldinger, og at lærerne legger til rette for bruk av informasjon fra tilbakemeldinger i videre læringsarbeid. Vi har imidlertid fortsatt lite forskningsbasert kunnskap om hvordan denne satsingen kommer til uttrykk i norskfagets skriveopplæring i videregående skole, og hvordan norsklærere opplever det å jobbe med læringsfremmende vurdering. Denne studien utforsker hvordan dette arbeidet oppleves av lærerne i to lærerkollegier med ulik grad av samarbeid i norskseksjonen. Ved hjelp av tematisk analyse av intervjudata viser studien at lærerstyrt fagsamarbeid ser ut til å øke mulighetene for å realisere en læringsfremmende vurderingspraksis. Studien viser også at lærerne oppfatter at generelt formulerte vurderingskriterier kommuniserer dårlig med elever.

INTRODUKSJON

Fra begynnelsen av 2000-tallet har det kommet to tydelige styringssignaler fra norske myndigheter. Det ene er at lærere skal samarbeide mer (Kunnskapsdepartementet, 2014; KS 2015), et ønske som kan ses som del av en internasjonal trend som peker mot mer standardisering og profesjonalisering av læreryrket (Evetts, 2013). Det andre er at lærere skal utvikle en læringsfremmende vurderingspraksis. I Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009) tildeles lærerne et klart definert ansvar for hva elevene lærer, og her er vurderingsarbeid en viktig brikke. Eksempler på tiltak iverksatt av nasjonale og lokale myndigheter er Bedre vurderingspraksis (2007–2009), der et sentralt formål var å utforme vurderingskriterier for alle fag, og Vurdering for læring (2010–2014), der hensikten var å utvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis. Endringer i opplæringsloven (Udir, 2010) stadfester dessuten at vurdering gjennom året skal bidra



til læring. Forventninger om lærersamarbeid og læringsfremmende vurderingspraksis uttrykkes med andre ord i samme tidsperiode, men det er få, om noen, studier som bidrar med kunnskap om sammenhenger mellom dem i norskfaget.

Siden retningslinjene for hva som regnes for god vurderingspraksis, er generelt utformet, er det opp til lærerne å tolke anbefalingene og realisere dem (Hopfenbeck, Tolo, Florez & El Masri, 2013). Bennett (2011) argumenterer for at det trengs studier som kan vise hvordan de generelle prinsippene for god vurdering kan realiseres i ulike skolefaglige kontekster. Denne studien er et bidrag til dette. Norskfaget er sentralt i norsk skole (Hertzberg & Roe, 2016) og er derfor viktig å prioritere innen forskning. Jeg undersøker spesielt hvordan læringsfremmende vurderingspraksis (heretter VfL) kan realiseres i fagets skriveopplæring. Slik kunnskap kan bidra til å forbedre både lærernes arbeidsmåter og elevenes læring (Wiliam, 2011).

Forskning på lærersamarbeid viser et komplekst bilde med potensielle fordeler og ulemper. Det er både muligheter for samstemming av mål og arbeidsletter og fare for opplevelse av autonomitap og konflikter (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Wiliam (2011) peker på en casestudie med koblinger mellom VfL og lærersamarbeid i regi av forskere, men da studien

ble gjennomført på grunnskolenivå og i en rekke fag, er det vanskelig å generalisere resultatene til videregående skole og norskopplæringen. Min studie er i forlengelsen av dette et bidrag til å utvikle kunnskapen om mulige sammenhenger mellom VfL og lærersamarbeid. At denne koblingen er relevant, begrunner jeg med at begge forskningsfelt kan forbindes med økt læring for elever (Wiliam, 2011; Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007), noe jeg vil komme tilbake til i litteraturgjennomgangen.

Flere studier har på et mer overordnet plan kartlagt implementeringen av VfL-praksis i skolen (f.eks. Bueie, 2015; Havnes et al., 2012; Saliu-Abdulahy et al., 2017, Sandvik & Buland, 2014) – studier relatert til ulike skolefag. Det er imidlertid få som har forsket på vurdering i en norskfaglig kontekst i videregående skole (Bueie, 2016; Eriksen, 2017a; 2017b), men Fjørtoft (2013) fant blant annet at summativ praksis står sentralt, og at det er behov for norskdidaktisk utvikling mot en mer læringsfremmende praksis.

I en studie av norsklæreres tilbakemeldinger fant jeg (Eriksen, 2017a) tydelige forskjeller mellom læreres tilbakemeldingspraksis ved to skoler. Lærerne ved én skole var ulike i hvordan de ga tilbakemeldinger til egne elever, mens lærerne ved den andre skolen var mer samstemte. I den foreliggende studien undersøker jeg disse



→ lærernes oppfatninger av det faglige samarbeidet da koblinger mellom lærersamarbeid og arbeid med VfL i norskfaget i liten grad er utforsket.

I det videre vil jeg først presentere sentral forskning om lærersamarbeid og om VfL, og i særlig grad fokusere på VfL i forbindelse med skriveopplæring. Deretter vil jeg presentere metoder og resultater fra en empirisk undersøkelse. Artikkelen avsluttes med en drøfting av sentrale funn samt implikasjoner for å utvikle læringsfremmende vurderingspraksis.

LÆRERSAMARBEID

Lærersamarbeid kan ha gunstige konsekvenser, f.eks. samstemming av mål, mulighet for arbeidslette gjennom felles planlegging, økt tro på egne evner, støtte, læring internt, økt effektivitet og mer (Vangrieken et al., 2015). Men lærersamarbeid har, ifølge disse forfatterne, også mulige ugunstige virkninger som opplevelse av autonomitap, konformitetspress, økt arbeidsbyrde, økt konfliktnivå og intern konkurranse. Det vil ofte være nødvendig for ledelsen ved en skole å finne en klok balanse mellom individuell autonomi og lærersamarbeid (Hargreaves, 1994; Leithwood & Riehl, 2003).

Noen studier viser at økt grad av lærersamarbeid kan bidra til bedre elevprestasjoner (Goddard et al. 2007; Moolenaar, Slegers & Daly, 2012). Samarbeid om felles satsinger på en skole behøver imidlertid ikke være gunstig: En studie av Dobbie og Fryer (2013) viser at kollektivt arbeid med å utvikle lokale læreplanmål ikke er statistisk relatert til bedre elevprestasjoner. Forskning viser altså at lærersamarbeid er et komplekst felt som har potensial til å kunne lette arbeidsbyrder og styrke lærere, men som også kan ha negative følger. Konsekvensene av lærersamarbeid er derfor usikre.

VURDERING FOR LÆRING

Vurdering for læring som forskningsfelt er svært omfattende. Et viktig, oppsummerende bidrag finnes hos Black og Wiliam (2009) som vektlegger at lærerne gjennom sin vurderingspraksis bør bidra til at elevene kjenner målet med opplæringen, at de får tilbakemeldinger om hvordan de skal komme nærmere målet og at informasjon om elevenes læringsframgang brukes i det videre arbeidet. Denne forståelsen definerer VfL i min studie. Retningslinjer fra norske myndigheter for en læringsfremmende vurderingspraksis (Udir, 2010) bygger på VfL som forskningsfelt (Hopfenbeck et al., 2013).

Vurderingskriterier kan ses som uttrykk for målet med opplæringen. Sentrale forskere som Torrance & Pryor (2001) og Sadler (2005) framhever fordeler med å bruke kriterier og vurderingsskjemaer, men hevder også at mer individuelt tilpassede læringsmål kom-

muniserer bedre med både elever og studenter. Sadler (2005; 2010) ser arbeid med kriterier som en måte de lærende kan få tilgang til implisitte tekstnormer på. I skriveopplæringen er imidlertid målet med opplæringen svært komplekst (Sadler, 2010) og kjennetegnes av mange latente kriterier. Latente kriterier betyr her forhold ved teksten som blir synlige for leseren når skriveren ikke mestrer dem, men som en ikke vil merke seg om de er utført korrekt. Dette viser hvor krevende det kan være å utforme klare kriterier som fanger opp hva som er vesentlig for å kunne skrive en god tekst.

Bruk av informasjon fra vurdering til videre læring er sentralt i VfL-teori. I en skriveopplæringskon- tekst er bruk av læreres tilbakemeldinger til tekstforbedring et viktig uttrykk for denne dimensjonen. Ifølge MacArthur (2013) er revisjonskompetanse et kjennetegn ved en god skriver, og han viser at evne til å revidere tekst står sentralt i nær sagt all forskning på skriveopplæring. Her kan man se at VfL-teori (Black & Wiliam, 2009) og MacArthurs (2013) forskning har overlappende perspektiver. Graham et al. (2011) finner dessuten i en reviewartikkel om tilbakemeldinger i skriveopplæringen at lærers tilbakemeldinger kan ha positiv innvirkning på skriveferdigheter. Det samme gjelder når læreren legger til rette for at elevene vurderer hverandres tekster (hverandrevurdering) (Sadler, 2010; Topping 2009). Hverandrevurdering og egenvurdering blir derfor oppfattet som teknikker som kan anvendes i en VfL-kontekst fordi de muliggjør tilbakemeldinger i prosess. Dette er et poeng Hattie & Timperley (2007) og Løkensgard Hoel (2003) framhever som viktig for å øke mulighetene for læring.

Gitt at lærere jobber sammen i kollegier, er det også rimelig å anta at *hvordan* lærere samarbeider, kan påvirke mulighetene for å realisere en VfL-praksis. Oppsummert viser altså forskningen at lærersamarbeid kan ha gunstige konsekvenser, men at lærere generelt har opplevd utfordringer med å implementere en læringsfremmende vurderingspraksis (Bueie, 2016; Fjørtoft, 2013). Vi har få studier som undersøker hvordan implementeringen foregår i norskfaget, og forskningsspørsmålet i denne studien er derfor: Hva kjennetegner norsklæreres vurderingsarbeid ved to samarbeidskulturer?

METODE

Studien bygger på intervjudata og analyse av ulike dokumenter. Den empiriske undersøkelsen kan ses som en kasstudie som er inspirert av Lijparts (1971) idé om komparasjon av to kasus som er like langs mange dimensjoner, men ulike på det området man ønsker å undersøke, nemlig tradisjon for samarbeid mellom lærere som

underviser i samme fag. To skoler deltok i studien. Data ble samlet inn gjennom skoleåret 2014–2015. Skole A var en kombinert skole med cirka 650 elever og hadde meget lave inntakskrav på studiespesialiserende studieretning (heretter ST) høsten 2014; alle som søkte, kom inn. Skole B hadde omtrent 600 elever, bare ST, og inntakssnittet høsten 2014 var 4,0. Denne skolen har en etablert samarbeidskultur blant lærere som i utpreget grad støttes av skolens ledelse (Eggen, 2009). Tre lærere ved hver skole sa seg villige til å delta, og de underviste i 12 norskklasser med til sammen 319 elever.

Gruppeintervju ble gjennomført ved begge skoler i mai 2015. Utformingen av intervjuguiden var basert på VfL-teori ved at den blant annet vektla kriterier og bruk av tilbakemeldinger i vurderingspraksis som er beskrevet i litteraturgjennomgangen. Eksempler på spørsmål som ble stilt, er: «Hvor nyttige synes dere kriterier er for elevenes læring?» og «Har du et system for elevenes videre arbeid med tekster, etter at de har fått tilbakemelding?». Et oppfølgingsintervju med en representant fra ledelsen og en av lærerne ble ved årsskiftet 2015–2016 gjennomført for å få mer kunnskap om arbeidet i norskseksjonen. Intervju ble valgt som metode for å få en nyansert forståelse av lærernes refleksjoner over og holdninger til egen vurderings- og tilbakemeldingspraksis (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg valgte semistrukturert gruppeintervju fordi jeg ønsket å undersøke lærernes samtale om praksis som en del av et lærerkollegium. For å søke å skape en atmosfære av tillit og respekt innledet jeg intervjuene med å be lærerne fortelle om en vurderingssituasjon som de opplevde som spesielt vellykket. Dette fungerte etter hensikten: Lærerne tok ordet på eget initiativ og fortalte om både vellykkede situasjoner og utfordringer samt om mangfoldet i egen vurderingspraksis. Intervjuene ble tatt opp og transkribert.

TABELL 1 – OVERSIKT OVER INTERVJUDATA

(Alle navn er pseudonymer)

| SKOLE | LÆRERE | TYPE DATA | VARIGHET | BAKGRUNNS- DATA | TYPE DATA | VARIG- HET | TYPE DATA | VARIG- HET |
|-------|-------------------|----------------------------------|----------|-----------------|-------------------------------------|------------|-----------------------------------|------------|
| A | Anne Berit Carina | Gruppe- intervju, transkri- bent | 0,45 | Se vedlegg 2 | Intervju med ledelse, felt- notater | 0,20 | Intervju med lærer, felt- notater | 0,20 |
| B | Dina Eva Frøy | Gruppe- intervju, transkri- bent | 1,15 | | Intervju med ledelse, felt- notater | 0,20 | Intervju med lærer, felt- notater | 0,20 |

Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) ble gjennomført av de transkriberte intervjuene ved hjelp av NVivo11. Metoden ble valgt for å kunne kombinere innledende, teoretisk anlagte perspektiver med en analyse av hva som ellers framkommer i datamaterialet. Analysen følger denne sekstrinnsmodellen (Braun & Clarke, 2006): 1) Gjøre seg kjent med data, her ved å selv transkribere intervjuene og så lese dem flere ganger. 2) Generere innledende koder. Dette ble gjort i forlengelsen av første fase og var basert på intervjuguidens forin- ger. 3) Søke etter temaer. I denne fasen ble temaer som utpekte seg etter den innledende fasen, kodet, og ulike tematiske kart ble utviklet fra det komplekse materialet. 4) Revidere de innledende temaene. Dette ble gjort ved å legge vekt på noen sentrale forhold, særlig ulike fasetter ved bruk av tilbakemelding, i tillegg til et kontekstuellt forhold som lærersamarbeid. 5) Definere og navngi temaer. Dette ble gjort i forlengelsen av fase fire. 6) Skrive ut funnene. Basert på analysene i trinn 1–5 ble følgende kategorier vektlagt:

- Skolens fagkultur i norskseksjonen
- Kriterier i skriveopplæringen i norskfaget
- Bruk og oppfølging av tilbakemeldinger som en del av veiledning av skrijving, herunder hverandrevurdering og egenvurdering

Gjennom en læringsplattform ble omtrent 75 % av de dokumentene de seks lærerne publiserte til egne elever gjennom skoleåret, lastet ned til forskningsformål, inkludert oppgaver, planer, kriterier, presentasjoner, lærernes tilbakemeldinger skrevet inn i elevtekster, karakterer, maler, instruksjoner og lekser. Dokumentene var på ulike vis knyttet til vurderingssituasjonen, og de fungerte som bakgrunnsdata for utformingen av intervjuguiden og for analysen av intervjuene. De delene av bakgrunnsdata som er undersøkt og presentert i denne studien, består av en oversikt over utvalgte vurderingssituasjoner som lærerne organiserte som veiledete skriveprosesser. Det



«Jeg skjønner jo ingenting av det som står der.»

vil si at elevene skulle levere inn utkast, lærerne skulle gi tilbakemelding, som elevene så skulle jobbe videre med. Tabell 2 og 3 (vedlagt) viser antall elever per klasse, hvor mange som leverte utkast, hvor mange som bearbeidet egen tekst etter å ha fått tilbakemelding fra lærer og hvor mange som leverte endelig versjon. Det framgår også hva slags vurderingssituasjon eller oppgave det var snakk om. Det framgår dessuten i hvilken grad elevene fulgte opp arbeidet. Disse skrivesituasjonene er framhevet spesielt fordi sentral VfL-teori (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007) legger avgjørende vekt på at informasjon fra vurdering brukes i videre læringsarbeid. Dataene gir dessuten innblikk i grad av samarbeid om vurdering i norskfaget ved at oppgaver og vurderingsskjemaer kunne sammenliknes på tvers av klasser og skoler. En oversikt over materialet er presentert i tabellene bakerst.

RESULTATER

I det videre framstiller jeg forskningsfunnene ved å skrive om hver av de tematiske kategoriene. Jeg framstiller skolene hver for seg, slik at likheter og forskjeller enklere kan synliggjøres.

SKOLENS FAGKULTUR I NORSKSEKSJONEN

Som ventet viste intervjuene at det var forskjeller i fagsamarbeid ved skolene. Lederen ved skole A fortalte i oppfølgingsintervjuet at det ikke hadde vært noe systematisk lærersamarbeid over de siste tre-fire årene (det vil si 2011–2015). I gruppeintervjuet ble det vist til eksempler på forsøk på samarbeid som hadde stoppet opp, blant annet ved at nye lærere ikke alltid deltok i etablert samarbeid. Dessuten var det uenighet innad i lærergruppa, f.eks. om hvilke fargekoder som skulle

knyttes til hvilke typer språkfeil: «for når det hender at noen får ny lærer, med nye fargekoder, da ble det jo et problem». Dette illustrerer at læreren, som også var fagkoordinator, ikke oppfattet at skolen hadde noe system for å sette nye lærere inn i gjeldende praksis. Hun viste imidlertid til at lærerne blant annet vurderte sammen på uformell basis, og tidfestet sist det hendte. Dette ble framholdt som et eksempel på at samarbeid forekom.

Ved skole B var fagmøter for norsklærerne timeplanfestet, norsklærerne var organisert i «faglag» på trinn, og fagkoordinator hadde en 5 % stilling. Lærerne hadde felles årsplaner, felles vurderinger, en lokalt tilpasset læreplan, og det ble utarbeidet forslag til opplegg for hver periode som lærerne fulgte i ulik grad (opplysningene stammer fra en lærer ved skole B). I gruppeintervjuet ved skolen ga lærerne uttrykk for en felleskultur i norskseksjonen, som blant annet innebar samretting av elevoppgaver. Frøy sa at «i norskfaget har vi jo en ganske sterk fagkultur, eller vi har flere samlinger hvor vi fellesvurderer. Vi har rett og slett en kultur for å snakke om vurdering».

VURDERINGSKRITERIER

På spørsmål om hvor nyttige de fant kriterier var for elevenes læring, var lærerne ved skole A enige om at elevene hadde vanskelig for å forstå generelle vurderingskriterier. Berit mente at det å gjøre elevene kjent med kriteriene for en god tekst over tid var fruktbart, men hun siterte også en elev ved å si at «jeg skjønner jo ingenting av det som står der». Videre oppfattet lærerne at de kunne frigjøre seg fra kriterier og bruke skjønn når de først hadde gjort seg kjent med dem. De understreket at elevenes læring kom foran en pålitelig vurdering:

«en gir ulike elever ulike tilbakemeldinger etter hvert som en blir kjent med dem – og tilpassa den enkelte eleven og ikke nødvendigvis det skjemaet som er tenkt til sluttvurdering» (sitat Carina). Anne nysanserte dette bildet ved å si at «samtidig opplever jeg at det er bruk for dem når det er tilpassa helt konkret den teksten de skal skrive». Dette gjaldt spørsmålet om å nyttiggjøre seg dem i skrivearbeidet. De framhevet samtidig at kriterier hadde bidratt til å profesjonalisere vurderingspraksisen ved at de ga bedre begrunnelser for karakterene og mer riktige karakterer.

Lærerne ved skole B sa at de aktivt brukte kriterier i vurderingsarbeidet og at det virket «profesjonaliserende» (sitat Dina). Flere empiriske kilder viste at lærerne anvendte like vurderingskriterier. Samtidig oppfattet de at elever kunne bli forvirret av markering av høy måloppnåelse på mange områder, men at de likevel fikk en svak karakter (fordi oppgaven kunne mangle en viktig komponent som drøfting). Eva sa: «Da sa jeg: 'Kan du vise meg hvor i teksten din du drøfter?' Og det fant han ikke.» Her ser det ut til at kriteriene både understøttet karaktersetting og kunne bidra til å klargjøre mål. Frøy framhevet at det vesentlige med vurderingsskjemaer var hvordan de ble brukt. Dette synet delte hun med de øvrige ved skole B.

Alt i alt mente lærerne at vedvarende bruk av kriterier kunne bidra til å kaste lys over hva som kjenner tegner en god tekst, men at mange elever, uavhengig av skole, ikke forsto dem og følgelig heller ikke kunne nyttiggjøre seg dem i læringsarbeidet. For å illustrere hva slags kriterier lærerne benyttet, har jeg vektlagt dimensjonen «struktur» som ofte finnes i en eller annen form. Ved skole B brukte lærerne de samme generelle kriteriene på flere oppgaver, utformet for vurdering av sentralt gitt eksamen. Det heter blant annet at «teksten har en viss struktur og sammenheng / stort sett formålstjenlig struktur og god sammenheng / formålstjenlig struktur og god sammenheng» for ulike nivåer av måloppnåelse. Ved skole A hadde ikke lærerne felles kriterier, men det er mange eksempler på kriterier som retter seg mot elevtekstens struktur. Anne hadde f.eks. «Oppgaven har en tydelig inndeling i innledning, hoveddel og avslutning. Teksten er delt inn i avsnitt». Her kan en si at Anne har forsøkt å konkretisere dimensjonen «struktur», og at framstillingen er mer tilrettelagt for elevene.

BRUK AV TILBAKEMELDINGER

Bruk av tilbakemeldinger i skriveprosesser ble framhevet som et ideal av lærerne ved skole A, og tabell 2 viser at to av dem la aktivt til rette for denne typen arbeid.

Alle lærerne kunne beskrive ulike systemer for bruk av tilbakemeldinger, men de hadde ikke en samlet praksis. Carina hadde lagt til rette for at elevene kunne få tilbakemelding og jobbe videre med en skriveoppgave som heldagsprøven, men det var det få av dem som gjorde. Hun brukte dessuten skrivemappe i en ST Vg2-klasse igjennom året for å få elevene til å bearbeide egne tekster, og 9 av 29 leverte denne ved årsslutt. Carina sa at «dette med å revidere teksten sin, det sitter litt langt inne, annet enn sånn veldig små ting». Hun framhevet videre at «de arbeidsomme elevene klarer å få en del ut av det, men de andre bruker det ikke noe særlig». I forlengelsen viser hun også til lærernes autonomi i spørsmålet om de skal jobbe med mappevurdering: «Det er ikke alle som bruker mappe, og vi har diskutert hvor mye får vi igjen for det, ikke sant ... Og elevene – hvor mye får de igjen for det?» Det kom også fram at de erfarte vansker med å få elevene til å skrive i hele tatt, og at å jobbe med tilbakemeldingene fra lærer følger også var vanskelig: I tilfeller der det ble satt av tid i timen til å jobbe med tilbakemeldinger på skriftlige oppgaver, opplevde Carina situasjonen slik: «Så er det jo veldig mange som ikke blir ferdig, mange som kaster bort veldig mye tid (...), så de gjør egentlig ikke så mye av det.»

Det kan se ut som om det var litt tilfeldig om elevene fikk innføring i hvordan de skulle bruke lærerens tilbakemeldinger. Berit sa at «noen ser på karakteren og kaster den med en gang. Andre ser. Selv om det er fargekoder på Fronter og sånn, var det plutselig noen som – etter jul – som var overraska over at de lå på Fronter». Anne fortalte at «jeg har liksom ikke noe system. Jeg har gjort litt forskjellig fra gang til gang, så noen ganger så har jeg nesten bare 'nå har dere fått den tilbake, vi bruker ti minutter så dere kan gå, se på kommentaren, og spør meg hvis det' ... at de ikke har levert noe på nytt egentlig. (...) Jeg føler også på det at det er begrensa hvor mye tid man kan sette av til det i timene, fordi det potensielt er så mye misbrukt tid, og da spesielt for de svakeste»

Eksemplene viser at lærerne hadde en bevissthet om at de burde legge til rette for bruk av tilbakemeldinger på skriftlige arbeider, og at problemet synes å være å få det til i praksis, både fordi de ikke ga elevene systematisk opplæring, men også fordi elevene var motvillige til å arbeide videre med teksten etter at de hadde fått tilbakemeldingen. At Anne satte av tid i timen, viser samtidig at hun, etter eget utsagn og i likhet med Carina, omsatte anbefalt vurderingspraksis i handling.

Ved skole B beskrev lærerne det å gi tilbakemel-



→ ding på skriftlige tekster som del av veiledningen av elevenes skriving, da det skjedde i klasserommet, og kom til uttrykk i hvordan de gjennomførte heldagsprøver i faget. Dina kan tjene som en typisk representant når hun beskrev at hun hadde forsøkt to praksiser: «I år hadde jeg to heldagsprøver hvor den ene var veldig veiledende, på den andre var jeg bare sånn at jeg gikk bort til de som rakk opp hånden. Og det var radikal forskjell på prestasjonen.» Lærerne var samstemte i oppfatningen av at det å gi tilbakemelding i skriveprosessen var mest verdifullt med tanke på læring. Bakgrunnsdata viser at Eva hadde et system for ny innlevering av tekster som hadde fått tilbakemelding, og det framgår at omtrent en tredel av elevene leverte en ny versjon. Også Frøy beskrev systemer for arbeid med tilbakemeldinger, og begrunnet med at «de må gjøre noe med teksten for å skjønne hva tilbakemeldingen betyr». Hun beskrev også et system hun hadde brukt der elevene skulle skrive hva som var viktig i den tilbakemeldingen de fikk av henne, og at hun ikke ga elevene karakter før de hadde lest tilbakemeldingen. Ingen av lærerne ved skole B nevnte manglende innsats fra elevenes side i dette arbeidet, selv om tabell 3 viser at det også ved denne skolen kunne være vanskelig å få elevene til å følge opp arbeid med tilbakemeldinger på

skriftlige tekster. Det framgår altså at lærerne ved skole B hadde en mer systematisk praksis når det gjaldt bruk av tilbakemeldinger ved veiledning av skriving. Samtidig var det tydelige individuelle variasjoner.

Ingen av lærerne fortalte om systematisk bruk av hverandrevurdering. De hadde forsøkt ulike måter, men uten hell. Berit hadde prøvd med at elevene skulle gi hverandre karakter, Anne fortalte om et undervisningsopplegg som gikk ut på å karaktersette anonymiserte tekster («gjett hva slags karakter de fikk»), og lærerne ved skole A mente at elevene «ikke orker, begynner å snakke om andre ting» (sitat Carina). Ved skole B beskrev lærerne ulike erfaringer med hverandrevurdering, men framholdt at de sjelden brukte denne arbeidsformen, og at de ikke hadde noen systematisk praksis, et funn som samsvarer med Fjørtoft (2013).

DISKUSJON

Litteraturgjennomgangen og resultatdelen danner grunnlaget for den videre diskusjonen av forskningsspørsmålet: Hva kjennetegner norsklæreres vurderingsarbeid ved to samarbeidskulturer?

Et premiss for diskusjonen er at samarbeidskulturene i norskseksjonen var ulike, og funnene viser i noen

«Ingen av lærerne fortalte om systematisk bruk av hverandrevurdering. De hadde forsøkt ulike måter, men uten hell.»

grad hvordan: Ved skole B kom samarbeid til uttrykk ved organisatorisk tilrettelegging og ved at lærerne oppfattet at de hadde en felles vurderingskultur som blant annet kom til uttrykk gjennom felles vurderingskriterier og -situasjoner. En slik kultur kan ha både fordele og ulemper, om en legger Vangrieken et al. (2015) til grunn: Fordeler kan være arbeidslette i form av felles planlegging, utarbeidelse av felles kriterier og fordeling av arbeidet med å lage oppgaver. En kultur der lærerne snakker om vurdering, kan også bidra til å gjøre mål for opplæringen mer tydelige fordi de må gjøres eksplisitte.

På den andre siden er det den individuelle lærer som gir tilbakemeldinger til egne elever og som har mulighet til å tilpasse det hun skriver, til elevenes behov. Dette kan vanskelig være et kollektivt anliggende, da det kun er denne læreren som kjenner sine elever i eget fag. Samarbeid har altså en grense, og lærernes autonomi må nødvendigvis spille en sentral rolle om de skal kunne tilpasse undervisning og tilbakemeldinger til egne elevers behov. Vangrieken et al. (2015) framhever faren for opplevelse av autonomitap som en mulig ulempe ved tett samarbeid, sammen med konformitetspress og fare for intern konkurranse. At samarbeid kan være krevende for lærerne, kan illustreres ved at det ved begge skoler ble gitt uttrykk for at en tidligere praksis med tett samarbeid delvis var forlatt. Dette samarbeidet innbefattet utarbeidelse av oppgaver og opplegg ved skole B og et felles fargekodesystem for retting av språkfeil og skriveopplæring med mappesvurdering ved skole A. Forskningsfunn understøtter at lærersamarbeid kan ha mange fordele (Goddard et al., 2007; Vangrieken et al., 2015), men lærere kan trekke seg unna samarbeid om det blir for tett. Det kan derfor være fornuftig å finne en balanse mellom autonomi og samarbeidskrav (Hargreaves, 1994). Konsekvenser av dette forholdet blir diskutert videre i to spesifikke kontekster som er utledet av VfL-teori, nemlig

hvordan lærerne jobber med vurderingskriterier og bruk av tilbakemeldinger i læringsarbeid.

VURDERINGSKRITERIER

Lærerne ved de to skolene hadde ulik erfaring med bruk av vurderingskriterier. Ved skole A ble bruk av kriterier framstilt som profesjonaliserende på den måten at lærerne følte seg tryggere på egen karaktersetting, men de sa samtidig at elevene hadde vanskelig for å forstå kriteriene. At elever trenger hjelp for å forstå kriterier, er et poeng i Sadlers (2005) forskning, og i min studie kan det se ut som lærerne oppfattet at elevene hadde betydelige problemer med dette. Legger en Sadler (2005) til grunn, kan det tenkes at det skyldes manglende opplæring. At elevene i to så ulike kontekster som skole A og B hadde samme problem, kan også indikere at skjemaer med kjennetegn på måloppnåelse i liten grad egner seg til å klargjøre for elevene hva målet er. Målet må heller gjøres kjent gjennom opplæringen, mener lærerne. Dette funnet kan sies å samsvare med Dobbie og Fryer (2013), som fant at arbeid med å utvikle lokale læreplanmål ikke var statistisk forbundet med økt læringsutbytte hos elever. At lærerne dessuten erfarte at kriteriene kunne villedde elevene med tanke på grunnlaget for en karakter, illustrerer at det er lang vei fra mer overordnede mål nedfelt i instrumenter (som vurderingsskjema for norskseksamen er et eksempel på) til det å styrke elevenes forståelse av hva målet med opplæringen er. Lærerne var samtidig enige om at det er langt bedre å ha kriterier enn å ikke ha det, og at «magefølelse» som grunnlag for vurdering hadde veket plassen for en mer profesjonell og pålitelig summativ praksis. Dette kan ses som et positivt aspekt av det Ingersoll (2011) og Evetts (2013) peker på som en internasjonal trend, nemlig at lærernes arbeid underlegges en viss standardisering.



→ Hvis felles kriterier over tid er del av en skoles fagkultur i norskfaget (slik det syntes å være tilfelle ved skole B), vil det kunne være lettere for elevene å forholde seg til dem i ulike skrivesituasjoner. Elever og klasser blir dermed mindre sårbare når lærere byttes ut eller slutter underveis i året, eller når elever skifter klasse. På den andre siden kan vurderingskriterier lett forstås for elevene som for abstrakte ideer, slik lærerne ved skole A gir uttrykk for. Her kunne den autonome læreren legge kriteriene til rette for sin klasse og slik øke mulighetene for læring. Sett under ett kan det se ut som om lærerne fant at vurderingskriterier i noen grad egnet seg til å begrunne karakterer, mens forbindelsen til elevenes læring gjennom klargjøring av mål var usikker eller direkte svak – uavhengig av samarbeidskulturen i norskseksjonen.

BRUK AV TILBAKEMELDINGER

Lærerne ved begge skoler var helt klare på at elevene måtte bruke tilbakemeldingene de fikk på skriftlige tekster, dersom de skulle lære av dem. Dette er i tråd med retningslinjene fra Udir (2010) og med forskning (Black & Wiliam, 2009; MacArthur, 2013). Lærerne beskrev også at de hadde ulike teknikker for å få dette til, men det var vanskelig å få elevene til å jobbe med tekstrevisjon. Ved skole A knyttet lærerne dette forholdet til elevforutsetninger, det vil si at elevene var så svake skrivere at det å i det hele tatt produsere tekst var en stor utfordring. Om en ser på elevoppslutningen om skriveprosesser ved skolen, støttes denne slutningen: En lærer opplevde at kun 9 av 29 elever leverte mappe ved årsslutt, og i en heldagsprøvesituasjon leverte bare 1 av 29 en forbedret tekst etter at lærer hadde gitt tilbakemelding.

Fagsamarbeid kan se ut til å utgjøre en forskjell med hensyn til elevenes oppslutning om arbeid med å forbedre tekster siden lærerne ved skole B i høyeste grad fikk elevene til å forbedre tekster etter å ha gitt dem veiledning. Skulle dette resultatet vise seg også i en større studie, kan funnene tas til inntekt for at en skole med tydelig fagsamarbeidskultur har større muligheter til å lykkes med å få til en vurderingspraksis som forskning og retningslinjer anbefaler, og at den kan ses som eksempel på en vellykket samarbeidskultur (Vangrieken et al., 2015). Samtidig var det en helt klar tendens ved begge skolene at elevene valgte bort mulighetene til å bedre egen tekst, enten dette var noe læreren krevde av dem eller ikke, og at lærernes forsøk på å legge til rette for en vurderingspraksis som bidrar til læring, altså møtte betydelig motstand hos elevene. Hvordan kan dette funnet forklares?

Et trekk som synes å være felles for disse undervisningssekvensene, var at elevene skulle jobbe med tilbakemeldingene på egen hånd og på grunnlag av lære-

rens skriftlige tilbakemelding etter at skriveøkten var avsluttet. Rent praktisk framstår dette som en fornuftig ordning, ettersom tiden læreren har til hver elev i løpet av en skoletime er kort. Samtidig viser f.eks. Hattie og Timperley (2007) at tilbakemeldinger gitt i en prosess har størst sjans for å bidra til læring. Dina ved skole B omtalte en vellykket skriveøkt der elevene skrev på skolen og fikk hjelp underveis – alt foregikk innenfor rammen av en dag. Ved begge skolene hadde disse skrivesituasjonene en elevoppslutning på nærmere 100 %. For at en slik praksis skal være mulig, må skolen og fagseksjonen ha et samarbeid som gjør at norsklæreren har denne tiden til rådighet. Hvis læreren har timer i andre fag mens elevene skriver, sier det seg selv at det er vanskelig å veilede i en prosess. Denne erfaringen kan også tas til inntekt for at en skole med organisatorisk tilrettelagt samarbeid i norskseksjonen har størst mulighet for å realisere en VFL-orientert praksis når det gjelder bruk av tilbakemeldinger i videre læringsarbeid.

Forskningen på egen- og hverandrevurdering (Sadler, 2010; Topping, 2009) viser til positive konsekvenser av slike ordninger i form av økt revisjonskompetanse (MacArthur, 2013). Imidlertid hadde ingen av lærerne i denne studien dette som noen fast praksis. Det kan derfor hevdes at denne studien har funnet et urealisert potensial for bruk av tilbakemeldinger i prosess.

STUDIENS BEGRENSNINGER

Selv om informasjonen som kommer fram i intervjuene, er blitt vurdert sammen med bakgrunnsdataene, er intervju en form for selvrappotering; intervjuet gir først og fremst innsikt i lærernes erfaringer og refleksjoner slik de kommer til uttrykk i møtet med kollegaer og forsker (Säljö, 1997); en kan ikke vite om dette er faktiske holdninger som manifesterer seg i handlinger. På den annen side studerte jeg også lærernes handlinger gjennom dokumenter og bakgrunnsdata. Selv om selvrappotering via intervju ga begrenset innsikt i hva en lærer gjør i eget klasserom og overfor egne elever, indikerer samsvaret mellom bakgrunnsdata og intervjuer en viss koherens.

KONKLUSJONER OG IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS OG VIDERE FORSKNING

Studien undersøker forhold ved vurderingsarbeidet i norskfaget ved to skolekulturer. Den fokuserer særlig på vurderingskriterier og bruk av informasjon fra lærers tilbakemeldinger i videre læringsarbeid, da dette er sentrale dimensjoner ved VFL-orientert praksis. Viktige funn er at lærerne oppfattet det som at vurderingskriterier først og fremst virket som karakterbegrunnende instrumenter, uavhengig av skolekultur, og at faglig svakere elever rett

og slett hadde problemer med å forstå kriterier. Angående bruk av lærers tilbakemeldinger i videre arbeid med tekstrevisjon viste empirien at lærerne ved begge skoler kunne finne dette krevende. Dette gjaldt i særlig grad skolen med svakest elevgrunnlag. En mulig slutning er at organisatorisk tilrettelegging for samarbeid vil kunne øke mulighetene for å legge til rette for at elever får tilbakemelding i skriveprosesser ved at heldagsprøver/fagdager tilrettelegges som veiledete skriveøkter.

Denne studien viser at det er viktig å finne konkrete, skolebaserte måter å jobbe med bruk av tilbakemeldinger på, samt å utvikle læringsmål som kommuniserer godt med elevene (fordi generelle kriterier i liten grad ser ut til å gjøre det). Å utvikle mer kunnskap om hvordan man kan arbeide med kriterier på en mer læringsfremmende måte overfor elever, framstår som en viktig oppgave for framtidig forskning.

REFERANSER

- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), s. 5–25. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), s. 5–31. <http://doi:10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), s. 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bueie, A. A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A. A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art-4.
- Dobbie, W. & Fryer Jr, R. G. (2013). Getting beneath the veil of effective schools: Evidence from New York City. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), s. 28–60. <https://doi.org/10.1257/app.5.4.28>
- Eggen, A. B. (2009). Kvalitativ FoU-arbeid med vekt på vurdering – et møtepunkt mellom ulike praksiser. I: Hovdenak, S. S., Eggen, A. B. & Elstad, E. (red.). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Rapport fra et skoleutviklingsprosjekt for Utdanningsetaten i Oslo*, s. 48–160. Oslo: Universitetet i Oslo.



«En lærer opplevde at kun 9 av 29 elever leverte mappe ved årsslutt, og i en heldagsprøvesituasjon leverte bare 1 av 29 en forbedret tekst etter at lærer hadde gitt tilbakemelding.»



- Eriksen, H. (2017a). Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever? *Acta Didactica Norge*, 11(1), Art-6.
- Eriksen, H. (2017b). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: Om sammenheng mellom graden av VFL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2).
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), s. 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i norskfaget. I: Sandvik, L.V., og Buland, T. (red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*, s. 99–118. Trondheim: NTNU.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109(4), s. 877–896.
- Graham, S., Harris, K. R. & Herbert, M. (2011). *Informing Writing: The benefits of formative assessment*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), s. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), s. 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). Writing in the content areas: a Norwegian case study. *Reading and Writing*, 29(3), s. 555–576. <http://doi:10.1007/s11145-015-9607-7>
- Hoel, T. L. (2003). *Undervgs vurdering og sluttvurdering av skriftlige arbeid*. Tromsø: Uniped.
- Hopfenbeck, T., Tolo, A., Florez, T. & El Masri, Y. (2013). Balancing trust and accountability? The assessment for learning programme in Norway: A governing complex education systems case study. Oslo: OECD.



- Ingersoll, R. (2011). Power, Accountability, and the Teacher Quality Problem. Nedlastet fra http://repository.upenn.edu/gse_pubs/236
- KS (2015). KS' eierstrategi for barnehage og skole. <http://www.ks.no/fagomrader/utdanning-og-oppvekst/skole/kvalitet-i-skolen/kseierstrategi-for-barnehage-og-skole/>
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. <https://www.regjeringen.no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Læreren. Rollen og utdanningen. St.meld. nr. 11 (2008–2009)* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk Norsk Forlag.
- Leithwood, K. A. & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lijphart, A. (1971). Comparative Politics and the Comparative Method. *American Political Science Review*, 65(3), s. 682–693.
- MacArthur, C. (2013). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. I: Graham, S., MacArthur, C. A. & Fitzgerald, J. (red.). *Best Practices in Writing Instruction*, s. 215–237. New York: The Guildford Press.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), s. 251–262. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), s. 175–194. <http://dx.doi.org/10.1080/0260293042000264262>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), s. 535–550.
- Saliu-Abdulah, D., Hellekjær, G. O. & Hertzberg, F. (2017). Teachers' (formative) feedback practices in EFL writing classes in Norway. *Journal of Response to Writing*, 3(1), s. 31–55.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. H. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16(2), s. 173–190.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), s. 20–27. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), s. 615–631. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920120095780>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010–2014)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring>
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Rundskriv Udir-1-2010. Individuell vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering>
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Bedre vurderingspraksis*. Sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet 2009. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, s. 17–40. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), s. 3–14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN 2018

LEDER: Jonas Bakken
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
jonas.bakken@ils.uio.no

Frøydis Hertzberg
Professor emerita ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo
froydis.hertzberg@ils.uio.no

Jon Smidt
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning
NTNU
jon.smidt@hist.no

Jørgen Magnus Sejersted
Førsteamanuensis ved Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier
Universitetet i Bergen
jorgen.sejersted@lle.uib.no

Lars Anders Kulbrandstad
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag
Høgskolen i Hedmark
lars.kulbrandstad@hihm.no

Dagrun Skjelbred
Professor emerita ved Høgskolen i Sørøst-Norge
dagrun.skjelbred@hive.no

Arne Johannes Aasen
Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning NTNU
arne.j.aasen@hist.no



OVERSIKT OVER BAKGRUNNSDATA, SKOLE A

Tabell 2 viser elevopplutning om utvalgte skriveoppgaver som har et element av prosesskriving ved skole A. IFO betyr individuell fordypningsoppgave, en stor oppgave i norskfaget på ST Vg3. Vurdering angir hvilken type skriveoppgave elevene hadde fått tilbakemelding på.

UTDYPENDE INFORMASJON OM TABELL 2

Anne: I Annes kåseriprosess unnlot 4 elever å levere tekst, og 5 ble tatt for plagiat. 20 av 29 leverte som de skulle. Det var nesten 100 % oppslutning om heldagspro-

ver, men klart lavere på prosesskrivingene. Berit hadde lite prosesskriving på ST. Den individuelle fordypningsoppgaven var organisert med en skriveoppgave på skolen med oppgaver til bok 1 – denne ble karaktersatt. Her leverte 29 av 32.

Carina hadde mappevurdering, som innebar at elevene skulle samle 4 tekster i en mappe, tekster som skulle velges ut fra det de hadde skrevet gjennom året; de hadde fått tilbakemelding og karakter av lærer og skulle rette opp/videreutvikle og levere på nytt. Av tabell 2 ser man at det kun var 9 som leverte.

| LÆRER | KLASSE | ANTALL ELEVER I KLASSEN | VURDERING | ANT. LEVERTE FØRSTE-UTKAST | ANDREUTKAST | ENDELIG VERSJON |
|--------|--------|-------------------------|-----------|----------------------------|-------------|-----------------|
| Anne | ST Vg3 | 32 | IFO | 17 | 4 | 10 |
| Anne | ST Vg1 | 29 | Kåseri | 6 | | 25 |
| Berit | ST Vg3 | 32 | IFO | 22 (problemstilling) | | 23 |
| Carina | ST Vg2 | 29 | Mappe | | | 9 |





OVERSIKT OVER BAKGRUNNSDATA, SKOLE B

Tabell 3 viser elevopplutning om utvalgte skriveoppgaver som har et element av prosesskriving ved skole B.

UTDYPENDE INFORMASJON OM TABELL 3

Dina organiserte IFO som en skriveprosess. Tallene viser innleveringsmapper i læringsplattformen: 1 problemstilling – halve klassen leverte, lærer kommenterte, 2 handlingsreferat, 3 analyse – lærer kommenterte ikke noen av disse, det kan se ut som innleveringen hadde en kontrollfunksjon, 4 endelig versjon med karakter og kommentarer.

Eva hadde system for andregangsl levering av tekst. Elevene skrev på skolen (28 leverte), de fikk tilbakemelding og skulle levere på nytt, og 11 av 28 gjorde det. Elevene fikk ikke karakter på første versjon, men nivå ble gulett ut – samme som hos Frøy.

IFO var ikke organisert som en direkte skriveprosess, men det var krav om delrapportering gjennom prosessen, som viste seg som innleveringsmapper. Her var elevenes oppslutning varierende. 20 av 27 leverte endelig versjon.

Evas og Frøys klasser på ST Vg1 var likt organisert med tanke på vurderingers utforming og tidspunkt.

Frøy hadde tilfeller av prosesskriving: retorisk analyse med utkast og endelig versjon. 17 elever av 28 leverte to versjoner, 7 bare en sluttversjon, 4 leverte ikke i det hele tatt.

IFO var organisert ved at elevene fikk tilbakemelding på alle deloppgaver, som ble levert inn gjennom høsten (tallene etter = angir antall levert) 1. versjon = 20, 2. versjon = 16, 3. versjon = 18, 4. versjon = 15, endelig versjon = 27.



| LÆRER | KLASSE | ANTALL ELEVER I KLASSEN | VURDERING | ANT. LEVERTE UTKAST | ANTALL ENDELIGE | ANTALL BEARBEIDET |
|-------|--------|-------------------------|---------------------|---------------------|-----------------|-------------------|
| Dina | ST Vg3 | 31 | IFO | 16 | 27 | |
| Eva | ST Vg3 | 27 | IFO | | 20 | |
| Eva | ST Vg1 | 31 | Skrivedag på skolen | | 28 | 11 |
| Eva | ST Vg1 | 31 | Novelleanalyse | 29 | 18 | |
| Frøy | ST Vg3 | 28 | IFO | Ulikt, se under | 27 | |
| Frøy | ST Vg1 | 30 | Skrivedag på skolen | 22 | 28 | |

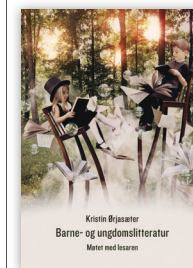
NORSK BARNEBOKINSTITUTT INFORMERER OM NYERE FAGLITTERATUR

Tekst: **Hanne Kiil**,
litteraturpedagog ved
Norsk barnebokinstitutt
post@barnebokinstituttet.no
www.barnebokinstituttet.no



NBI har en samling på ca. 7000 bind norsk og internasjonal faglitteratur. Faglitteraturen dekker i tillegg til barne- og ungdomslitteraturen tilgrensende fagfelt som formidling, eventyr, barn og lesing, barn og media, tegneserier og illustrasjonskunst. Utlån av bøker skjer gjennom Nasjonalbibliotekets utlånssystem.

Ørjasæter, Kristin
**BARNE- OG UNGDOMSLITTERATUR
MØTET MED LESAREN**
Samlaget, 2018
174 sider



Boka retter seg mot studenter ved barnehagelærer-, grunnskolelærer- og bibliotekarutdanningene og andre som jobber med litteraturformidling til barn og unge. Barne- og ungdomslitteraturen bruker virkemidler som på forskjellig vis påvirker både innhold og leserrolle. Med utgangspunkt

i lekteori, performativ estetikk og multimodal medieteorier ser Kristin Ørjasæter nærmere på hvilke måter barneleseren involveres i de ulike litterære universene.

Et av kapitlene viser utviklingen av de mest sentrale visuelle mediene og sjangrene. Her drøftes hvordan bildebøker, tegneserier, applikasjoner og spill skaper leseaktivitet og tildeler leseren en individuell subjektposisjon.

Med utgangspunkt i en analyse av Håkon Øvreås' barneroman Brune, illustrert av Øyvind Torseter, synliggjøres hvilke kvalitetskriterier som bør ligge til grunn når en skal vurdere litteratur.

Stokke, Ruth Seierstad og Tønnessen, Elise Seip (red.)
**MØTER MED BARNELITTERATUR
INTRODUKSJON FOR LÆRERE**
Universitetsforlaget, 2018
391 sider



Boka er først og fremst beregnet på lærere som skal arbeide med barnelitteratur på barnetrinnet.

Den første delen tar opp de viktigste barnelitterære sjangrene og mediene, og her inkluderes bl.a. sakprosa,

visuelle barneromaner, litterære apper og digitale spill.

Den andre delen – «perspektiver og praksis» – viser hvordan litteraturundervisningen kan tilrettelegges for forståelse og innlevelse i andres livsverdener. Et eget kapittel tar for seg økokritisk litteraturundervisning som kan bevisstgjøre elevene på menneskenes ansvar for en bærekraftig utvikling.

Lærerne får også konkrete råd når det gjelder å bygge opp et lese miljø i klassen, utforske teksten på ulike måter og å motivere den enkelte elev for videre lesing.