

Å implementere vurderingskriterier i
skriveopplæringen. En kvalitativ studie av bruk av
vurderingskriterier i undervisning og vurdering i en
norskklasser i en videregående skole.

Marte Louvinda Havstad-Axelsen



Masteroppgave i NOR4091 – Masteroppgave i nordisk, Lektorprogrammet

Institutt for lingvistiske og nordiske studier

Det humanistiske fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

2019 Høst

Å implementere vurderingskriterier i skriveopplæringen. En kvalitativ studie av bruk av vurderingskriterier i undervisning og vurdering i en norskklasser i en videregående skole.

Copyright Marte Louvinda Havstad-Axelsen

2019

Å implementere vurderingskriterier i skriveopplæringen. En kvalitativ studie av bruk av vurderingskriterier i undervisning og vurdering i en norskklasser i en videregående skole.

Marte Louvinda Havstad-Axelsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva som skjer når man implementerer arbeid med vurderingskriterier i skriveopplæringen. Forskning viser at elever er vant til å få utdelt vurderingskriterier når de skal skrive tekster som blir vurdert med karakterer, men at det ikke uten videre betyr at elevene forstår kriteriene, eller hvordan de skal forholde seg til disse mens de er i skriveprosess (Bueie 2015). Fordi elever i henhold til opplæringsloven § 3-1 har rett til å vite hva de blir vurdert etter, og fordi det potensielt kan øke kvaliteten på skrivingen som foregår, har det vært aktuelt å undersøke hva som skjer med elevenes skriveprosess og lærerens undervisning og vurdering når elevene arbeider aktivt med vurderingskriteriene gjennom et skriveforløp. Det andre aspektet som er sentralt i studien, er elevenes rett på vurdering, og sammenhengen mellom arbeid med vurderingskriterier og vurdering for læring vektlegg ble vektlagt i utformingen av undervisningsopplegget. Skriveforløpet som presenteres og analyseres i denne oppgaven er gjennomført i en klasse på 3.trinn i videregående skole, og er utarbeidet av deres norsklærer i samarbeid med meg. Datamaterialet består av klasseromsobservasjon, tekstmateriale, spørreundersøkelser og intervjuer. Funnene viser at arbeid med vurderingskriterier fører til at elevene får økt forståelse for innholdet i vurderingskriteriene og gir elevene strategier til å forholde seg mer aktivt til kriteriene. Videre finner jeg at læreren opplevde å få større tilgang til informasjon om elevenes læring og at elevene opplevde en økt forekomst av vurdering for læring gjennom skriveprosessen.

Forord

Gjennom dette prosjektet har jeg fått jobbe tett på en meget dyktig norsklærer, som har bidratt til god undervisning, gode faglige diskusjoner og refleksjoner omkring prosjektet. Ikke minst har jeg stor glede av å kunne få fortsette samarbeidet når jeg nå går fullt og helt inn i læreryrket. Tusen takk for alle timene du har lagt inn i prosjektet! Jeg gleder meg til å fortsette å utforske norskfaget sammen med deg de kommende årene.

Videre må jeg selvsagt takke klassen som ønsket meg velkommen inn i klasserommet og ga meg tillitt til å forske på deres skriveopplæring.

Takk til mannen min som har støttet meg gjennom studiene, lagd ordentlig mat og trodd mer på meg enn jeg selv har. Pappa har som alltid stilt opp til lange telefonsamtaler om oppgaven, lest seg i søvn og trøstet når det har vært hardt. Takk for alt hittil begge to.

Jeg retter tilslutt en stor takk til min veileder Kjell Lars Berge, som helt siden bacheloroppgaven har bidratt med innsikt, støtte og engasjement. I denne prosessen har det vært uvurderlig å ha en veileder som har trodd på prosjektet og på meg.

Marte Louvinda Havstad-Axelsen

Fredrikstad, august 2019

Innholdsfortegnelse

1.1	Bakgrunn og tema	13
1.2	<i>Problemstilling</i>	14
1.3	<i>Presentasjon av studien</i>	15
2.1	Teori	16
3.1	Metode	18
3.3	<i>Rekruttering</i>	18
3.4	<i>Presentasjon av informanter</i>	19
3.4.1	<i>Presentasjon av intervjuinformantene</i>	19
3.5	<i>Presentasjon av undervisningsforløpet</i>	20
3.5.1	<i>Forberedende arbeid</i>	21
3.5.2	<i>Miniskrivekurs</i>	21
3.5.3	<i>Vurderingsseminar med modelltekster</i>	21
3.5.4	<i>Skrivefase</i>	21
3.5.5	<i>Underveisvurderinger med bestillingsordre</i>	22
3.5.6	<i>Vurdering og best of</i>	22
	<i>Tabell 1</i>	23
3.6	<i>Klasseromsobservasjon</i>	23
3.7	<i>Spørreundersøkelse</i>	24
3.8.1	<i>Semistrukturert intervju</i>	25
3.9	<i>Tekstmateriale</i>	26
3.10	<i>Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet</i>	26
3.11	<i>Etiske betraktninger</i>	27
4.1	Analyse	28
4.2	<i>Klassens tidligere erfaringer med bruk av vurderingskriterier</i>	28
4.3	<i>Førskrivingsfasen</i>	31
	<i>Oppgavesett 1</i>	32
	<i>Oppgavesett 2</i>	34
4.4	<i>Miniskrivekurs</i>	38
	<i>Oppgavesett 3</i>	38
4.6	<i>Oppgave og skriveramme</i>	43
4.7	<i>Underveisvurderinger med bestillingsordre</i>	45
4.7.1	<i>Hverandrevurdering</i>	45
4.7.2	<i>Skriftlig tilbakemelding fra lærer på førsteutkast</i>	49
4.8	<i>Vurdering</i>	51
4.9	<i>«Best of»</i>	53
4.9	<i>Oppsummering</i>	54
	<i>Tabell 2</i>	55
4.10	<i>Hovedfunn</i>	58
5.1	Diskusjon	59

<i>5.2 Hovedfunn 1: Eksplisitt arbeid med vurderingskriterier er egnet for ulike arbeidsmetoder, og i alle faser av skriveforløpet</i>	59
<i>5.3 Hovedfunn 2: Læreren opplever økt tilgang til informasjon om elevenes læring og mulighet for å gi vurdering for læring gjennom et prosessorientert skriveforløp med eksplisitt arbeid med vurderingskriterier</i>	61
<i>5.4 Hovedfunn 3: Elevene opplever økt forståelse av vurderingskriteriene når de arbeider eksplisitt med dem</i>	62
<i>5.6 Didaktiske implikasjoner</i>	66
<i>5.7 Forslag til videre forskning</i>	67
Litteraturliste	69
Vedlegg 1	71
<i>Intervjuguide 1: Elevinformanter</i>	71
Vedlegg 2	72
<i>Intervjuguide 2: Lærer</i>	72
Vedlegg 3	73
<i>Skriveramme</i>	73

1.1 Bakgrunn og tema

Skriveopplæring og vurdering av skriving i skolen, har vært en av mine største interesseområder gjennom lektorstudiet. Jeg har benyttet flere muligheter til å utforske temaet fra ulike innfallsvinkler i semesteroppgaver og gjennom bacheloroppgaven i nordisk. Bacheloroppgaven tok for seg skriving som grunnleggende ferdighet i KRLE faget, mens en casestudie av lærernes vurderingsfellesskap innfor skriveopplæring har vært tema for semesteroppgave i tekstvitenskap. Høsten 2017 undersøkte jeg hvordan elevene i en videregåendeklasse nyttiggjorde seg og overførte tilbakemeldinger fra en muntlig fagsamtale til en etterfølgende skriveoppgave med samme tematikk. I masteroppgaven har jeg benyttet muligheten til å lære mer om hva som kjennetegner god skriveopplæring, slik at jeg kan utvikle en enda bredere forståelse og kompetanse på feltet. Siden jeg jobber i videregående skole falt det naturlig å rette fokus mot dette nivået i masteroppgaven.

Våren 2018 fikk jeg mulighet til å gjøre en pilotundersøkelse til masteroppgaven i faget RETKOM4113 - Tekstvitenskap. Jeg gjennomførte intervjuer med to lærere ved videregående skole om bruk av vurderingskriterier i norskfaget, og om normgrunnlaget for disse kriteriene. Vurderingskriterier vil si eksplisitte kjennetegn eller karakteristika som gir grunnlag for bedømmelse i en spesifikk vurderingssituasjon (Matre, 2017, s. 2). Det fremkom av intervjuene at begge disse lærerne bruker vurderingskriterier. Normgrunnlaget for hva som kan kvalifiseres som god skriving finner de i læreplanene, og vurderingskriteriene blir utarbeidet med utgangspunkt i læreplanene og eksamensveiledningene. Likevel har det ulike konsekvenser for de to lærernes undervisning og framgangsmåte for vurdering av tekst. Jeg fant at det var påfallende stor forskjell i praksis knyttet til bruk av transparente, eksplisitte vurderingskriterier for elevene.

Læreplanen gir lærere et stort handlingsrom, og på en skole der det ikke er utviklet lokale læreplaner, og der samarbeid om vurdering med ulike lærere skjer på frivilling basis, blir «man veldig overlatt til seg selv» (Intervju 26.4.2018). Dette illustrerer den store utfordringen som ligger i å skape et vurderingsfellesskap. Norsk Lektorlag skriver på sin nettside: «Diffuse læreplanmål og uklare vurderingskriterier er en viktig årsak til at karakterpraksisen er blitt så uensartet.» (Norsk Lektorlag, hentet 16.5.2018).

I arbeid med semesteroppgavene fant jeg at bruk av vurderingskriterier innebærer utfordringer både for lærere og elever. Både i forbindelse med FoU-oppgaven og bacheloroppgaven, intervjuet jeg elever fra videregående og ungdomsskolen omkring et av deres skriveforløp. I disse intervjuene kom det fram at elevene i stor grad var vant til å få utdelt vurderingskriterier. Samtidig oppga alle elevene jeg intervjuet, at de i liten eller ingen grad forholdt seg til vurderingskriteriene i løpet av skriveprosessen. At elever har liten bevissthet rundt, og i liten grad bruker vurderingskriterier som støtte, fant også Bueie (2015) i sin studie «Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk.» Hun understreker her at elever må få eksplisitt undervisning i hvordan de skal forholde seg til vurderingskriterier. Matre (2017) viser til at det er sprikende resultater innenfor forskning på hvordan vurdering av skriving basert på spesifikke kriterier virker inn på barn og unges skriveutvikling (Matre, 2017, s. 1). Det peker mot at det er relevant og aktuelt med mer forskning innenfor dette området.

1.2 Problemstilling

Følgende problemstilling skal besvares i masteroppgaven:

Hva skjer når man implementerer arbeid med vurderingskriterier i et skriveforløp, og hvordan oppleves dette fra et elev- og et lærerperspektiv? Studien er basert på en intervusjon i en klasse på 3.trinn videregående skole.

Min hypotese er at dersom vurderingskriterier skal ha en funksjon, må det arbeides eksplisitt med dem, og elevene må få støtte i å utvikle strategier for hvordan de kan brukes i skrivearbeidet. *Bruken av vurderingskriterier* innebærer både den bruken elevene gjør av vurderingskriteriene underveis i skriveprosessen, og den bruken læreren gjør av vurderingskriteriene i sin undervisning, vurdering og tilbakemelding. I denne studien ble det utarbeidet et undervisningsopplegg der det var et sentralt poeng at det skulle være høyest mulig grad av transparens. Med det mener jeg at læreren er åpen og tydelig på den fulle forventningen til en god oppgaveløsning, skaper et klassemiljø som på flere forskjellige måter og gjennom ulike undervisningsmetoder søker å la alle elevene forstå disse forventningene. Underveis i skriveprosessen sjekker lærer jevnlig at elevene forstår hvor de ligger an på måloppnåelse og gir tilbakemelding på hva som må forbedres for å møte vurderingskriteriene. Sluttvurderingen skulle oppleves mest mulig konstruktiv og relevant for hver enkelt elev, for å oppnå målet om forbedring til neste oppgave. For å svare på problemstillingen kartla jeg hva

det førte til å arbeide eksplisitt med vurderingskriterier og hvilke utfordringer det innebærer å bruke eksplisitte vurderingskriterier i deltakerklassen.

1.3 Presentasjon av studien

Masteroppgaven tar utgangspunkt i en kassustudie ved en videregående skole. Høsten 2018 gjennomførte jeg en intervensjon i en 3. klasse der målet var å integrere arbeid med vurderingskriterier i skriveopplæringen. Målet var å gjøre vurderingsarbeidet transparent for eleven, samt å gjøre vurderingskriteriene tilgjengelige og til et mulig verktøy for elevene i deres skriveprosess.

Med utgangspunkt i det vi i dag vet om god skriveopplæring, med særlig vekt på bruk av vurderingskriterier i skriveopplæringen, utarbeidet jeg et undervisningsforløp i samarbeid med en norsklærer. Målet med masteroppgaven er å kartlegge hva denne pedagogiske og fagdidaktiske intervensjonen fører til, og undersøke hvilke utfordringer det innebærer å bruke eksplisitte vurderingskriterier i skriveopplæringen. Masteroppgaven kan dermed bidra til å legge grunnlag for forskningsbaserte undervisningsopplegg på dette området.

Deltakerklassen er ikke fullstendig fremmed for å arbeide eksplisitt med vurderingskriterier. Intervensjonen er således ikke et forsøk på å innføre dette som et helt nytt moment i undervisningen og deretter prøve å måle effekten. Intervensjonen er å sees som en videreutvikling av undervisningsopplegg klassen har benyttet tidligere og tar i tillegg bruk nye metoder som bestillingsordre, skriftlig underveisvurdering og miniskrivekurs. Det sentrale i studien har vært at klassen skal arbeide eksplisitt med kriteriene og integrere kriteriene i alle deler av skriveforløpet slik at det legges opp til et aktivt forhold til, og en metasamtale omkring, vurderingskriteriene.

Dette prosjektet utforsker hva som skjer når vi skaper større transparens mellom elevenes skrivning og lærerens vurdering. Transparensen skapes gjennom å gjøre vurderingskriteriene eksplisitte og implementere dem i praksis i gjennom hele skriveforløpet. På denne måten blir kriteriene kjente for elevene, de vet hvordan de kan bruke dem og hva de blir vurdert etter. Intervensjonen bestod i å arbeide med klassen for at flest mulig av elevene skulle forstå hva kriteriene er og hvilken skrivning som møter de ulike kriteriene. Oppsummert kan vi si at jeg ville undersøke om vurderingskriterier benyttet på en aktiv måte kunne forbedre metasamtalen om teksten. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i det vi i dag vet om god

skriveopplæring ved å undersøke relevant forskningslitteratur. Jeg forankret den planlagte intervensjonen i gjeldende læreplan og i trinnets årsplan, og utarbeidet et konkret undervisningsopplegg i samarbeid med lærer og veileder. I teoridelen tar jeg for meg teori og forskning som har dannet bakgrunn for utarbeidelsen av undervisningsforløpet.

2.1 Teori

Skriveopplæring er en sentral del av elevers skolegang, og regnes siden Kunnskapsløftet som en av de fem grunnleggende ferdighetene som inngår i alle fag. Likevel har norskfaget et særlig ansvar for å utvikle de språklige ferdighetene å skrive, å lese og å kunne uttrykke seg muntlig (Skrivesenteret, 2015): «Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier.» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Gjennom skriveopplæringen skal elevene trenes i å gjenkjenne hva som regnes for tekst innenfor vår kultur, og spesielt innenfor en skolediskurs. Videre skal de også utvikle kunnskap og ferdigheter til å gjenkjenne hva som regnes som kvalitet ved ulike tekster. Det er altså en svært kompleks ferdighet elevene skal mestre, og som de blir testet i til eksamen. For hva bestemmer hva som er kvalitet i tekst, og hvilke kvaliteter som skal vurderes i den enkelte skriveoppgave? Lærernes kunnskap om relevant skriving og skriveopplæring er ofte «taus» og praksisbasert kunnskap (Berge, 2011, s.22). Som Berge (2009) påpeker, er det en stor utfordring og et viktig satsningsområde å utvikle et tolkningsfellesskap mellom lærere, og mellom lærer og elev.

Elever har rett på vurdering i henhold til opplæringsloven § 3-1. Vurdering har som formål å fremme læring, dokumentere utdanningen til den enkelte eleven og holde skolen ansvarlig for sin virksomhet (Fjørtoft, 2009, s.41). Siden innføringen av Kunnskapsløftet har det blitt satset mye på å gi vurdering *for* læring, og ikke bare vurdering *av* læring (også omtalt som formativ og summativ vurdering). For å kunne snakke om vurdering for læring, må en tilbakemelding tydelig peke framover og være *overførbar* til senere arbeid. I følge flere forskere (Graham m.fl., 2015; Hattie & Timperley, 2007; Lundahl, 2014; Sadler, 1989) må en tilbakemelding belyse tre aspekter for at den skal fungere som vurdering for læring: Hva eleven kan, hva som bør utvikles og hvordan eleven kan arbeide videre. Vurdering for læring kan gis i form av muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger og fremovermeldinger fra lærer, egenvurdering eller medelevvurdering *underveis* i læringsprosessen. Formålet er å øke elevens læringsutbytte, med utgangspunkt i elevens bruk av læringsstrategier. Sluttrapporten til *Bedre*

Vurderingspraksis (2016) anbefaler likevel å «Unngå en unødige streng dikotomi mellom vurdering for og av læring, ved å presisere at mange vurderingssituasjoner og – former har både summative og formative elementer» (Hopfenbeck, 2016, s.78). En summativ tilbakemelding gir først og fremst elevene en begrunnelse for en karakter eller måloppnåelse. Det er i den formative vurderingen det ligger potensiale til læring og utvikling. Flere studier viser at lærere skriver en forholdsvis høy andel vurdering for læring-tilbakemeldinger på elevtekster. Det er likevel vanlig at det ikke arbeides videre med disse tekstene, og det viser seg å være utfordrende å få disse tilbakemeldingene til å fungere formativt i det videre læringsarbeidet.

Det er en etablert praksis i norskfaget å gi elevene vurderingskriterier (Fjørtoft, 2013). Denne praksisen er i tråd med satsningen på formativ vurdering, først med *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdirektoratet, 2009), og deretter *Vurdering for læring* (Hopfenbeck et al., 2013). Å gi elevene vurderingskriterier, synliggjør hvilke forventninger som stilles og hva det er elevene blir vurdert etter: «All vurdering bygger på et sett med gjensidige forutsetninger.» (Fjørtoft, 2009, s. 15). Dette er også nedfelt i vurderingsforskriften § 3-1: «Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse» (Vurderingsforskriften, 2009). Derfor er det viktig at elevene vurderes på en måte som er i tråd med vurderingskriteriene og at tilbakemeldingene gis på en måte som støtter elevenes læringsarbeid: «Fokus på specificerade mål, formulering av utmanande oppgifter och grundlig analys av olika kvaliteter i elevens text är meningslöst om inte arbetet följs upp pedagogiskt av läraren genom bedömning som stödjer lärandet.» (Berge og Thygesen 2014 s. 79). At elevene opplever at forventningene er tydelige, fremmer læring og motivasjon (Fjørtoft, 2009). Forskning (jf. Quality Counts, 2006; Matre, 2017, s.2), viser at undervisning basert på tydelige forventninger og transparente normer gir bedre læring. Samtidig viser Matre (2017) til at det er sprikende resultater innenfor forskning på hvordan vurdering av skrivebasert på spesifikke kriterier virker inn på barn og unges skriveutvikling (Matre, 2017, s.1).

I skriveforløpet som blir presentert og analysert i denne studien, arbeider deltakerklassen prosessorientert. Prosessorientert skrivepedagogikk gjorde sitt inntog i norsk skole fra amerikansk skriveforskning på 80-tallet og vektlegger det å arbeide med tekst gjennom flere faser (Hertzberg, 2006). Dysthe & Hertzberg presenterer en vid definisjon av prosessorientert

skriveopplæring «å gi hjelp og rettleiing nettopp i arbeidsprosessane, t. d mens elevane arbeider med førskriving, utkast, respons og omarbeiding» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15).

3.1 Metode

Forskningsprosjektet skal evaluere en intervensjon i en 3. klasse på videregående skole. En slik kasusstudie gir meg som forsker mulighet til å arbeide med flere typer evidens, og gir meg dermed mulighet til å undersøke problemstillingen fra flere sider. Følgende metoder for datainnsamling er benyttet i studien:

- Klasseromsobservasjon
- Spørreundersøkelser
- Individuelle, semistrukturerte intervju
- Tekstinnsamling

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for og begrunne rekruttering og presentere informantene. Fordi jeg som forsker har påvirket i planleggingsfaser av undervisningsforløpet, vil dette kapittelet også inneholde en presentasjon av dette. Deretter følger en kort redegjørelse for de ulike datainnsamlingsmetodene som er benyttet: klasseromsobservasjon, spørreundersøkelse, intervju og tekstmateriale. Avslutningsvis diskuteres forskningens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.

3.3 Rekruttering

Rekrutteringsfasen startet ved at jeg kontaktet min tidligere veileder ved en praksisskole angående prosjektet. Denne læreren ble rekruttert til å delta i forskningsprosjektet på grunn av sin særlige kompetanse for skriveopplæring- og vurdering. Læreren mottok informasjonsskriv og skrev under på en samtykkeerklæring. Læreren ble inkludert i vurderingen av hvilken klasse prosjektet skulle gjennomføres i. Praktiske hensyn som tidspunkter for undervisning, årsplaner og vurderingsplaner var avgjørende for hvilken klasse som ble valgt. Videre ble prosjektet presentert for den valgte klassen. Elevene fikk utdelt et informasjonsskriv og fikk muntlig informasjon om prosjektet og hva deltakelse ville innebære for dem. Elevene som ønsket å delta skrev under på samtykkeerklæring. Deltakerne fikk informasjon muntlig og skriftlig om at de når som helst kunne trekke samtykke tilbake.

3.4 Presentasjon av informanter

Prosjektet ble gjennomført i en klasse på 3.trinn videregående skole. Klassen bestod av 28 elever på studieforberevende linje med idrettsfag. 21 elever ønsket å delta i prosjektet og skrev under på samtykkeerklæring. Av disse ønsket 14 elever å delta på både spørreundersøkelser, intervju og med tekstmateriale. 6 elever ønsket ikke å delta i intervju, mens 1 elev ønsket ikke å bidra med tekstmateriale. Alle som skrev under på samtykkeerklæring ønsket å delta i spørreundersøkelser. Henholdsvis 15 elever deltok i den første spørreundersøkelsene, 16 elever i den andre spørreundersøkelsen og 16 elever i den siste spørreundersøkelsen. Det ble gjennomført intervjuer med 5 elever. Det ble løpende samlet inn tekstmateriale gjennom hele forløpet.

Læreren deltok i planlegging og gjennomføring av prosjektet og deltok i et evaluerende intervju i etterkant av prosjektet. Læreren har vært norsklærer for deltakerklassen siden de startet på videregående. Læreren anses som en ressursperson for skriveopplæring og vurdering av skriving av andre lærere ved skolen. Læreren innehar således relevant kompetanse, og har stor interesse for å utvikle strategier for god skriveopplæring.

Av hensyn til personvern blir ikke deltakerne nevnt med navn, verken i oppgaveteksten eller i noe av det innsamlede datamaterialet. Skolens navn og lokasjon er også anonymisert. De fem elevene som deltok i intervjuer vil bli omtalt med fiktive navn. Videre følger en kort presentasjon av disse elevene, basert på inntrykket jeg har gjennom observasjoner og intervju.

3.4.1 Presentasjon av intervjuinformantene

Tiril startet i klassen i 3.trinn. Hun er toppidrettsutøver, fremstår som moden, og jobber grundig og ordentlig med faget. I norsk får Tiril typisk karakterer mellom 4 og 5. Hun er glad i å skrive saklige tekster, men er ikke særlig glad i å skrive kreative tekster. I norsktimene er hun lite muntlig aktiv. Gjennom forskningsprosjektet har Tiril arbeidet godt og effektivt, men har samtidig vist noe usikkerhet i forhold til å arbeide med eksplisitte vurderingskriterier og vurderingsarbeid.

Lillan er en litt reservert jente, som i likhet med Tiril ikke er glad i å bidra muntlig i helklassesamtaler. Hun flink, men tror det kanskje ikke alltid selv. Lillan er arbeidsom i norsktimene, og er typisk en elev som tar mye ansvar i gruppearbeid og driver arbeidet videre.

Lillan ønsker oversikt og grundige forklaringer. Samtidig arbeider hun også ofte selvstendig og effektivt på egenhånd. I norskfaget ligger karakterene til Lillan som regel på 5.

Mikkel innehar mye allmennkunnskap og klarer seg godt på skolen. Dette har gitt han en rolle i klassen der både elever og lærer ofte spiller på han. Noen ganger kan det virke som at han synes dette er litt slitsomt. Når det gjelder skriveopplæringen leverer Mikkel som regel tekster som blir vurdert til svak fem til fem. Mikkel er sterk teoretisk, noe som noen ganger kan arbeide litt mot ham når han skal bruke skriverammer og bruke tilbakemeldinger i revidering av tekst.

Kamilla er en arbeidsom elev som gjerne tar ansvar og leder gruppearbeid. Hun liker også godt å skrive skjønnlitterære tekster. Karakterresultatene til Kamilla ligger hovedsakelig rundt 4. En særlig utfordring når det kommer til skriving, er at hun kan ha litt uklar struktur i tekstene sine.

Maria er ofte muntlig aktiv i timene, og tar gjerne ordet på vegne av klassen. Hun har også vært tillitsvalgt og framstår som en veldig ansvarsfull jente. Maria liker veldig godt å skrive kreative tekster, men blir utfordret når det gjelder å møte krav om å gi rom for tolkning i disse tekstene. Karakterene til Maria ligger typisk på 4, men hun er selv tydelig på at hun ønsker høyere karakterer i norsk.

3.5 Presentasjon av undervisningsforløpet

Under planlegging og gjennomføring av intervusjonen, samarbeidet jeg tett med læreren jeg hadde rekruttert. Gjennom prosjektet stod læreren for selve undervisningen, mens jeg selv var i en observasjonsposisjon. Det var derfor viktig for god gjennomføring av prosjektet, at læreren kjente eierskap til undervisningsopplegget, og opplevde at hun selv kunne stå inne for det. Dette eierskapet ble skapt gjennom frivillig deltakelse, interesse for prosjektet og høy grad av involvering i planlegging av undervisningen. Læreren er en tidligere veileder for meg under en praksisperiode, og det er en god faglig og sosial relasjon oss i mellom.

Det ble tidlig i planleggingsfasen bestemt at elevene skulle ende opp med et skriftlig produkt i form av en retorisk analyse. Vurderingskriteriene som benyttes i undervisningen er hentet fra eksamensveiledningen i norsk. Planen som ble utarbeidet inneholder tidsplaner, undervisningsplaner og vurderingsplaner. Skriveforløpet er prosessorientert, og er strukturert

med en førskrivingsfase der klassen forbereder seg på skrivingen, en skrivefase og en revisjonsfase. Det ble satt av fjorten 45 minutters økter til prosjektet over en fireukers periode. Under gis en presentasjon av hovedkomponentene i undervisningsforløpet. Tabell 1 viser hvordan de ulike komponentene og skrivefasene fordeler seg over de fire ukene.

3.5.1 Forberedende arbeid

Undervisningsforløpet startet med en felles repetisjon av relevant fagstoff. Elevene arbeidet deretter med en kronikk gjennom to ulike oppgavesett i grupper. I disse oppgavene måtte de ta i bruk fagbegreper fra retorikken og skissere en analyse av teksten. Etterfølgende fikk elevene lese og vurdere tre ulike retoriske analyser av denne kronikken. Slike modelltekster er en undervisningsform der lærer og elever går gjennom og diskuterer utvalgte tekster før elevene selv får i oppgave å skrive.

3.5.2 Miniskrivekurs

Fjerde time ble brukt til eksplisitt arbeid med vurderingskriteriene gjennom det vi valgte å kalle et miniskrivekurs. Elevene arbeidet i forhåndsbestemte grupper med å lage og gjennomføre korte presentasjoner for klassen. Presentasjonene tok utgangspunkt i vurderingskriterier hentet fra eksamensveiledningen som er relevante for retorisk analyse. Elevene skulle gi eksempler og tips til skriving som møter kriteriene.

3.5.3 Vurderingsseminar med modelltekster

I vurderingsseminaret fikk elevene utdelt vurderingskriterieskjema og leste tre modelltekster. Elevene markerte måloppnåelse og skrev kommentarer i skjema til hver av modelltekstene før de diskuterte i grupper med lærerstøtte. Økten ble avsluttet med en helklassediskusjon og en felles gjennomgang av tekstene med fokus på de ulike aspektene og nivåene i tekstene.

3.5.4 Skrivefase

Det ble lagt opp til at skrivingen skulle skje på skolen. Elevene fikk utdelt tekstvedlegg og oppgavetekst. Elevene skulle analysere en tekst som hadde samme tematikk som teksten de allerede hadde arbeidet med. Elevene kunne dermed bruke det de hadde lært av dette arbeidet, men måtte overføre det til en ny tekst. Under skriveprosessen hadde elevene tilgang til en skriveramme som var generelt utformet for å skrive retorisk analyse. Elevene har hatt tilgang

til denne tidligere, og elevene valgte selv om de ønsket å ta denne i bruk. Læreren var tilgjengelig for veiledning under skrivingen.

3.5.5 Underveisvurderinger med bestillingsordre

Selve skriveforløpet inkluderte hverandrevurdering og skriftlig underveisvurdering fra lærer. Hverandrevurderingen ble gjennomført muntlig i forhåndsbestemte par etter første skriveøkt, mens elevene fikk skriftlig tilbakemelding fra lærer før tredje og siste skriveøkt. Til begge disse vurderingene fikk elevene i oppgave å gi en bestillingsordre for hvilke elementer i teksten de ønsket tilbakemelding på. Denne tok utgangspunkt i relevante vurderingskriterier og var utformet som et avkryssingsskjema.

3.5.6 Vurdering og best of

Elevene mottok vurdering på den reviderte teksten i form av et utfylt vurderingskriterieskjema og karakter. Etter vurderingen ble det gjennomført en «Best of» der lærer viste klassen sitater fra hver av elevtekstene som tjente som gode eksempler på relevant og god skriving. Disse ble knyttet direkte til vurderingskriteriene.

Tabell 1

Uke:	Tid:	Prosesskriving:	Undervisningsplan:
47	45min	Førskrivingsfase	<ul style="list-style-type: none"> - Repetisjon av appellformene, kairos og aptum. - Forberedelse til å lese modelltekster: Lese tekstvedlegget og arbeide med oppgaver til teksten i grupper.
	90min		<ul style="list-style-type: none"> - Jobbe videre med oppgaver i grupper.
	90min		<ul style="list-style-type: none"> - Miniskrivekurs med utgangspunkt i vurderingskriterier. Elevene lager minipresentasjoner i grupper og presenterer for klassen.
48	90min		<ul style="list-style-type: none"> - Vurderingsseminar med modelltekster: - Lese modelltekster til oppgaveteksten og tekstvedlegget de har jobbet med. - Fylle ut vurderingsskjema. - Diskutere i grupper. - Felles gjennomgang og diskusjon.
49	90min	Skrivefase	<ul style="list-style-type: none"> - Skriveøkt. - Bestillingsordre til hverandrevurdering.
	90min	Respons Skrivefase	<ul style="list-style-type: none"> - Hverandrevurdering. - Skriveøkt. - Bestillingsordre til lærervurdering.
50	90min	Respons Skrivefase	<ul style="list-style-type: none"> - Skriftlige tilbakemeldinger fra lærer. - Skriveøkt. - Leverer tekst.
1	45min	Respons	<ul style="list-style-type: none"> - Best of i helklasse. - Individuell skriftlig vurdering.

3.6 Klasseromsobservasjon

Gjennom hele undervisningsforløpet har jeg vært tilstede og observert i klasserommet. Det har vært viktig for å få et mest mulig helhetlig bilde av undervisningen som foregikk. Jeg betrakter observasjonsdataene som sekundærdata, som vil brukes til å underbygge og belyse

funn fra intervjuer, spørreundersøkelser og tekstmaterialet. Observasjonene bidro også som grunnlag for intervjuer og spørreundersøkelser.

I forkant av hver undervisningsøkt møtte jeg læreren og deltok i diskusjoner omkring undervisningsopplegget. Dette gjorde at jeg var forberedt på planen for undervisningen, og dermed også mer forberedt til å observere. I klasserommet hadde jeg en rolle som ikke-deltakende observatør. Dette påvirket hvilken type informasjon jeg fikk tilgang på (Fangen, 2004, s. 106). På grunn av plassmangel i klasserommet, plasserte jeg meg der det var hensiktsmessig rent praktisk. Det førte til at jeg fikk ulike posisjoner i de forskjellige undervisningsøktene. Fordelen med det, er at jeg stadig fikk observere ulike elever og så klasserommet fra flere vinkler, noe som kan bidra til et mer nyansert bilde av undervisningen under ett.

3.7 Spørreundersøkelse

I denne studien er det gjennomført tre spørreundersøkelser. Programmet som ble benyttet for å samle inn spørreundersøkelsene er Nettskjema fra Universitetet i Oslo. Det ble ikke samlet inn personidentifiserende data i forbindelse med spørreundersøkelsene. Spørreundersøkelsene inneholdt kun spørsmål med svaralternativ for avkryssing,

Jeg vurderte det som hensiktsmessig å dele innsamlingen opp i tre spørreskjema for å kunne samle informasjon tett opp mot gjennomføringen av de ulike komponentene. Den første spørreundersøkelsen ble gjennomført i den innledende fasen av intervensjonen.

Undersøkelsen dreide seg om deltakerene sine erfaringer med vurderingskriterier i norskfaget og stiller spørsmål omkring vurderingskriterienes tilgjengelighet. Den andre spørreundersøkelsen ble gjennomført etter vurderingsseminaret, og før elevene skrev førsteutkast. Den andre spørreundersøkelsen legger opp til en evaluering av mini-skrivekurset og vurderingsseminaret. Den siste spørreundersøkelsen ble gjennomført etter at elevene hadde levert den siste versjon av teksten sin. Her ble det stilt spørsmål omkring hverandrevurdering, bestillingsordre, skriftlig tilbakemelding fra lærer og selve skriveprosessen.

3.8 Intervju

Ved slutten av intervensjonen intervjuet jeg både en gruppe deltakerelever og læreren. Elevene intervjuet jeg rett etter den siste undervisningsøkten, mens jeg intervjuet læreren først

et par uker senere. Når en skal undersøke en persons opplevelse og forståelse av verden, er intervju et godt utgangspunkt (Dalen, 2011, s. 13-14). Ved å intervju etter at undervisningsforløpet var gjennomført, kunne jeg få tilgang til elevenes erfaringer med bruk av vurderingskriterier, og deres perspektiver på den gjennomførte intervensjonen. De fem elevene som deltok i individuelle intervjuer ble valgt ut tilfeldig, men styrt av samtykke og praktiske rammer.

3.8.1 Semistrukturert intervju

I dette prosjektet har jeg benyttet semistrukturerte intervjuer. Kvale og Brinkmann (2009) definerer denne intervjumetoden som: «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 325). Etersom jeg ønsket å få innblikk i informantenes tanker og erfaringer med undervisningsforløpet vurderte jeg dette som et hensiktsmessig intervjuformat.

Semistrukturerte intervjuer kjennetegnes av at intervjuet ikke låses til en forberedt intervjuguide, og åpner for å stille oppfølgingsspørsmål til tema og momenter som kommer opp gjennom intervjuet (Dalen, 2011, s. 26). Semistrukturert intervjuer gir dermed informantene rom til å fortelle relativt fritt om sin opplevelse av undervisningen samtidig som jeg som forsker har mulighet til å følge opp interessante situasjoner fra observasjonen av undervisningsforløpet og bruke resultatene fra spørreundersøkelsene som bakteppe. Intervjusituasjonen vil alltid preges av den konteksten den er av del av (Dalen, 2011, s. 32-36). Det er derfor viktig å være bevisst på at både intervjueren, informanten og omgivelsene spiller er påvirkende faktorer for hva som kommer fram i intervjuene. Informantene ble i tillegg til informasjonsskrivet de mottok i oppstarten av prosjektet, informert muntlig i forbindelse med intervjuet om hensikten med intervjuene og forskningsprosjektet, og at de når som helst kunne trekke seg.

Det ble utarbeidet to ulike intervjuguider, ett til intervjuer med deltakernelevne og ett til intervju med lærer. Intervjuguiden som ble benyttet til intervjuet med læreren kan sees i sin helhet i vedlegg 1. Hovedpunktene i intervjuguiden var:

- Tidligere bruk av vurderingskriterier i klasserommet.
- Undervisningsoppleggene som ble gjennomført.

- Vurdering som ble gjennomført.

Intervjuguiden som ble benyttet til intervju med deltakerene, kan sees i vedlegg 2.

Hovedpunktene i intervjuguiden var:

- Tidligere erfaring med bruk av vurderingskriterier.
- Skriveprosessen og bruk av vurderingskriterier under skriveforløpet.
- Opplevelse av undervisningen under skriveforløpet.

3.9 Tekstmateriale

Gjennom prosjektet har jeg fått tilgang til et stort tekstmateriale. Datamaterialet inkluderer tekster som ble produsert av elevene og læreren som deltok i prosjektet. Dette inkluderer ulike typer arbeidstekster fra elevinformantene som notater, disposisjoner, tankekart, utfylte vurderingsskjema, PowerPoints, tekstutkast og endelig tekst. Og det inkluderer lærerens planer, PowerPoints og vurderinger. Dette har sammen med observasjonene gitt meg et ganske grundig bilde av aktiviteten under undervisningsforløpet både hos lærer og elever, og det gav også muligheten til å være godt forberedt før intervjuene.

3.10 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Fordelen med kvalitativ metode, er at den gir mulighet til å gå i dybden, og dermed komme fram til detaljerte og inngående beskrivelser av det som studeres. En utfordring med metoden, er hvorvidt en annen forsker ville ha trukket de samme konklusjonene. Validiteten, i hvilken grad funnene svarer på problemstillingen, vil jeg i denne studien først og fremst sikre gjennom åpenhet om metode.

Reliabilitet handler om forskningsprosjektets etterprøvbarehet. Det kan være vanskelig å reprodusere funnene fra en kasusstudie. Derfor sikres reliabiliteten først og fremst gjennom nøyaktige beskrivelser av de enkelte ledd i forskningsprosessen. For å styrke reliabiliteten i dette prosjektet, vil mest mulig av materialet som analyseres, bli inkludert eller lagt ved oppgaven. I selve oppgaveteksten vil jeg gi nøyaktige beskrivelser av fremgangsmåte, for å gjøre det transparent for leseren hvordan jeg har gått fra datainnsamling til analyse og konklusjoner.

Datotypene og metoden gir ikke mulighet til å generalisere eller lage allmenne regler, men kasusstudier kan likevel være svært nyttige (Silverman, 2014, s. 70-71). Metoden er formålstjenlig til å kunne evaluere en pedagogisk og fagdidaktisk intervensjon som kan legge grunnlag for forskningsbaserte undervisningsopplegg på dette området.

3.11 Etiske betraktninger

Det er viktig å reflektere grundig over de etiske dilemmaene man står ovenfor som forsker. I dette prosjektet anså jeg hensynet til den enkelte lærer og elev som deltok i studien som den største etiske utfordringen. Silverman (2014, s. 141) fremholder det å lure og utnytte folk, og det å forske på sårbare mennesker for så å avsløre deres identitet, som særlige fallgruver. Dersom man ikke velger å gi begrenset tilgang, er en masteroppgave offentlig tilgjengelig og det kan være ubehagelig å få analysert sin egen arbeidsmåte, tekster og muntlige ytringer. Derfor var det viktig for meg å være bevisst på at elevene og læreren som deltar, har tilgang til den endelige teksten. Elevene som deltok i intervjuer og bidro med tekstmateriale, ble valgt ut i samråd med lærer. Slik sikret jeg best mulig at dette er elever som tåler dette fokuset og ikke er i en særlig sårbar situasjon.

For meg som forsker var det viktig at informantene var godt informert om hva dataene skulle brukes til og hadde kunnskap nok til å gi et informert samtykke da de valgte å delta i studien. Samtykkeerklæringen ble utformet slik at elevene skulle krysse av for hvilke typer datamateriale de ønsket å bidra med; intervju, spørreundersøkelser, tekster og mine observasjoner. Elevene ble informert tidlig i høstsemesteret 2018. Elevene var over 15 år og kunne derfor gi samtykke. Det er ikke nok å informere, men man må også sikre at informasjonen er forståelig og forstått (Befring 2016, s. 31). Flere ganger i løpet av prosjektet gjentok jeg derfor muntlig at deltakerne når som helst kunne trekke samtykkeerklæringen uten å oppgi grunn. Jeg var også tilgjengelig for spørsmål både fysisk og via telefon og epost.

Informantene i en forskningsstudie har krav på at alle personopplysninger forskeren får tilgang til blir behandlet konfidensielt (Befring, 2016, s. 32). Konfidensialitet innebærer å hindre skadelig bruk og formidling av personlige opplysninger. Deltakerne må kunne være sikre på at dataene blir behandlet på en etisk forsvarlig måte. Derfor søkte jeg, og fikk godkjenning fra, NSD (Norsk senter for forskningsdata) til innhenting av persondata og har fulgt planen som jeg fikk godkjent. Det har også vært viktig for meg å være bevisst det

forskningsetiske ansvaret for å ikke plagiere og sørge for etterrettelighet om referanser og kildehenvisninger.

4.1 Analyse

Det overordna målet da lærer og jeg planla intervensjonen, var å integrere eksplisitt arbeid med vurderingskriterier i skriveopplæringen. Undervisningsoppleggene som ble planlagt og gjennomført samt det innsamlede datamaterialet, dannet grunnlaget for en eksplorerende studie der jeg undersøker hva som skjer når vurderingskriteriene integreres i ulike undervisningsmetoder for skriveopplæring. Hensikten er således ikke å måle en direkte effekt, for eksempel på karakterresultater, da det ville kreve en annen tilnærming til prosjektet. Fordi vurdering og kriterier må gå hånd i hånd, legger jeg i analysen også vekt på å undersøke hvordan vurdering for læring foregikk og fungerte gjennom skriveforløpet.

Analysen bygger i hovedsak på de innsamlede spørreskjemaene, de semistrukturerte intervjuene og tekstmaterialet. Jeg har videre innsamlet observasjonsdata fra klasserommet, og dette materialet har vært med på å danne grunnlag for intervjuene. Jeg ser på disse observasjonsdataene som sekundærdata som jeg vil benytte i analysen der det er naturlig. Relevante eksempler fra datamaterialet vil bli koplet på underveis i analysen der de kan gi representative eller interessante utsnitt som belyser funnene.

Under gjennomgår jeg funnene fra observasjoner, intervjuer, tekst og spørreundersøkelser. For å gi et mest mulig helhetlig bilde av undervisningen, fremstilles dataene i sammenheng med hverandre og med den intenderte undervisningsplanen. Analysen tar først for seg klassens tidligere erfaringer med bruk av vurderingskriterier. Deretter blir undervisningsforløpet fremstilt kronologisk, i den rekkefølgen det ble gjennomført i klasserommet.

4.2 Klassens tidligere erfaringer med bruk av vurderingskriterier

Før undervisningsopplegget startet i klasserommet gjennomførte jeg en spørreundersøkelse som dreide seg om elevenes tidligere erfaringer med vurderingskriterier i skriveopplæringen i norskfaget. Jeg fikk også en del informasjon om elevenes erfaringer med vurderingskriterier gjennom intervjuene som ble gjennomført med fem elever i prosjektets slutfase. Gjennom intervju og løpende samtaler har jeg undersøkt lærerens erfaringer og tanker om bruk av

vurderingskriterier før studien startet. Disse erfaringene fra elever og lærer er interessante, fordi de sier noe om hvilket utgangspunkt de hadde før undervisningsforløpet vi gjennomførte. I denne delen skal jeg derfor gi et bilde av hvilke erfaringer og holdninger som fantes i klasserommet i forkant av intervensjonen.

Læreren kunne fortelle at hun har pleid å legge vurderingskriterier ved skriftlige oppgaver som skal vurderes med karakter. Vurderingskriteriene som læreren benytter er hentet fra eksamensveiledningen for norskfaget. Hun er opptatt av at det er viktig å gjennomgå vurderingskriteriene i klassen slik at alle får dem med seg. Hun opplever at det å gjennomgå kriteriene i fellesskap skaper rom for forklaringer og diskusjon, og kan gi informasjon om elevenes forståelse. Klassen har arbeidet med vurderingskriterier gjennom å vurdere modelltekster ut fra vurderingskriterieskjema et par ganger tidligere:

De har brukt vurderingskriterier når de har hatt vurderingsseminar tidligere. I tillegg har jeg vist fram vurderingsskjemaet i forbindelse med at vi har jobbet med skriving og teksttyper, blant annet som forberedelse til tentamen. Jeg fokuserte også på eksplisitte vurderingskriterier i et opplegg i VG2 som handlet om kreativ tekst (Lærer).

I den første spørreundersøkelsen fremkommer det at elevene var vant til å få utdelt vurderingskriterier til skriveoppgaver i norskfaget. Elevene opplever at læreren gjennomgår vurderingskriteriene, og opplever denne gjennomgangen som nyttig i noen eller stor grad. Det er således samsvar mellom lærerens og elevenes opplevelse av denne eksplisitte bruken av vurderingskriterier i undervisningen. Samtidig viste spørreundersøkelsen at det er noe variasjon i hvorvidt elevene pleier å lese igjennom vurderingskriteriene: Av de 15 som besvarte undersøkelsen, sier 5 elever at de sjeldent leser kriteriene, 7 elever leser ofte kriteriene, mens bare 3 elever alltid leser kriteriene. En forklaring på at alle elevene ikke alltid leser kriteriene, kan være at klassen allerede har lest og gjennomgått disse i fellesskap. Samtidig viser Bueies (2015) studie at selv om elever har fått utdelt vurderingskriterier, forholder de seg ikke til disse mens de skriver. Det er derfor mulig at elevene som ikke alltid leser kriteriene, heller ikke hadde gjort dette dersom de ikke hadde blitt gjennomgått av læreren. Således er den felles gjennomgangen av kriteriene et viktig bidrag til å sikre at alle elevene har tilgang til vurderingskriteriene i forkant av en ny skriveoppgave. Behovet for en slik gjennomgang tydeliggjøres også av at elevene oppgir at de opplever den som nyttig.

Hele 73,3% av elevene opplever at vurderingskriteriene i *noen grad* er enkle å forstå. I intervjuene kommer det, i likhet med spørreundersøkelsen, fram at elevene setter pris på at læreren gjennomgår kriteriene. Både Maria og Lillan sier at det er lettere å forstå kriteriene når læreren gjennomgår dem. Kamilla peker på at språket som brukes i vurderingskriteriene kan oppleves som fremmed, men at det hjelper å arbeide eksplisitt med dem, slik de har gjort i vurderingsseminar: «Det er en god måte å lære seg hvordan de fungerer og man blir mer bevisst på hva en sensor ser etter.» I Kamilla sin kommentar skinner det igjennom at hun er bevisst på at avsluttende eksamen i norsk nærmer seg, og at denne vil bli vurdert av en ekstern sensor som skal vurdere teksten utfra de samme vurderingskriteriene.

I intervjuet med Mikkel kom det fram at han tidligere har opplevd vurderingskriteriene som noe abstrakt og «sært» som ikke er veldig praktisk anvendbart. Mikkel mener at vurderingskriteriene gir inntrykk av et gap mellom de som har utformet kriteriene og elevene som skal skrive tekster i skolen. Dette har ført til at Mikkel ofte har sett bort fra kriteriene når han arbeider selvstendig, og først og fremst forholder seg til kriteriene når læreren gjennomgår dem. Han er vant til at kriteriene deles ut og gjennomgås av lærere i flere fag, men synes samtidig at det er noe utfordrende å følge med på gjennomgangen fordi det blir mange mål å forholde seg til.

Tiril startet ved deltakerskolen ved starten av skoleåret 2018-2019. Før hun startet i klassen var hun ikke vant til å bruke vurderingskriteriene i forbindelse med skriveoppgaver. Hun opplever nå at noen lærere er mer opptatt av vurderingskriterier enn andre. Dette omtaler hun som irriterende. Hun synes dessuten at det har vært utfordrende å vite hvilket nivå hun skal se på i et vurderingskriterieskjema og har ikke visst hva hun skal gjøre med dem: «Jeg leser dem, og så forstår jeg hva de vil ha, men ikke hvordan jeg skal bruke dem. Jeg vet ikke om jeg ligger på 3 eller 6.» Vurderingskriterieskjemaet er delt inn i lav, middels og høy måloppnåelse, og Tiril viser her en usikkerhet knyttet til egenvurdering og hvordan hun utfra denne skal lese skjemaet. Tiril forteller at det ikke har vært noe fokus på hvordan man skal bruke kriteriene gjennom ungdomsskolen eller den forrige videregående skolen hun gikk på. Dette skoleåret har hun derimot opplevd et mye større fokus på vurderingskriterier i norskfaget, og hun merker tydelig at de andre i klassen har erfaring med vurdering av modelltekster fra tidligere.

De fleste elevene oppgir i spørreundersøkelsen at de leser kriteriene i starten av skriveprosessen (46,7%), mens endel elever leser kriteriene flere ganger i løpet av skriveprosessen (33,3%) eller i slutten av skriveprosessen (26,7%). I intervjuene kommer det også fram at elevene har ulike strategier til bruk av vurderingskriterier. Mens Lillian pleier å lese igjennom vurderingskriteriene både før og etter skriveprosessen, sier Maria at hun «ikke har brukt de aktivt under skriving tidligere», men at hun likevel «har de i bakhodet». Det at elevene ikke leser kriteriene etter den felles gjennomgangen, betyr altså ikke at kriteriene ikke blir brukt.

Elevenes erfaringer stemmer overens med hypotesen om at dersom man skal få et godt utbytte ut av å gi elevene vurderingskriterier, må elevene få arbeide eksplisitt med kriteriene og utvikle strategier som gjør dem i stand til å ta disse praktisk i bruk.

4.3 Førskrivingsfasen

Undervisningsforløpet som ble gjennomført i dette prosjektet bærer preg av å være prosessorientert. Den første delen er å regne som en førskrivingsfase som er delt opp i flere komponenter: Arbeid med modelltekster, miniskrivekurs og vurderingsseminar. I første time gjennomførte læreren innledningsvis en kort, felles repetisjon av relevant fagstoff. Eksempler på begreper som ble trukket fram er de retoriske appellformene etos, patos og logos. I tillegg ble begrepene kairos og aptum introdusert for klassen. I et forsøk på å forberede elevene godt både på å arbeide med modelltekster og til selv å skrive en retorisk analyse, skulle elevene først få arbeide med tekstvedlegget til modelltekstene. På denne måten ble elevene godt kjent med teksten, og dannet seg en oppfatning av hvordan analysen kunne se ut *før* de leste analyser av teksten. Teksten «Nå skal vi føkke opp klimaet igjen» er en kronikk skrevet av Kjetil Kroksæter som ble publisert i Adresseavisen den 15.07.2017. Hovedbudskapet i artikkelen er at selv om flyreiser er det mest CO₂-skapende forbruket vi gjør, så premieres dette likevel med likes på sosiale medier, desto lengre reise desto flere likes. Kroksæter appellerer til handling, før han selv setter seg på flyet til Nice.

Etter å ha lest teksten i fellesskap arbeidet elevene med oppgaver om tekstens avsender, hovedsyn og en kort beskrivelse av hva teksten handler om. Deretter inneholdt oppgavesettet spørsmål rettet mot den retoriske situasjonen, aptum, etos-, logos- og patosappell. Siste oppgave ba elevene om å vurdere i hvilken grad avsenderen klarer å overbevise mottakeren om sitt hovedsyn:

Oppgavesett 1

SPØRSMÅL TIL «Nå skal vi føkke opp klimaet igjen»

Teksten ble publisert i Adresseavisa 15.07.2017

1. Hvem er avsender av denne teksten?
2. Hva er avsenderens hovedsyn – hva vil han overbevise leseren om?
3. Beskriv helt kort hva teksten handler om.

KAIROS: Den retoriske situasjonen

- Hva er kommunikasjonssituasjonen (avsender, medium, mottaker)?
- Hva er den retoriske situasjonen - den spesielle situasjonen som teksten springer ut av?
- Hvordan regulerer omstendighetene hva avsenderen kan si, eller ikke si?
- Er «timingene» for annonsen god? Velger avsenderen «rett ord til rett tid?».

APTUM

- Intern høvelighet: Hva er forholdet mellom innhold, komposisjon og virkemidlene som er brukt? Er det et høvelig (passende) forhold internt i teksten?
- Ekstern høvelighet: Hva er forholdet mellom avsender, mottaker, saken og omstendighetene? Er oppbygningen og innholdet hensiktsmessig eller passende i forhold til målgruppa?

ETOSAPPELL

4. Finner dere eksempler fra teksten som viser at avsenderen har kunnskap og erfaring innenfor området?
5. Er innholdet i teksten saklig og ryddig lagt fram?
6. Nevner avsenderen navn på andre personer/organisasjoner som kan gi økt troverdighet?
7. Finner dere eksempler i teksten som viser at avsenderen har gode verdier og høy moral?
8. Gir ordvalget troverdighet?
9. Opplevs avsenderen som autentisk (ekte og ærlig)?

LOGOSAPPELL

10. Nevnes det tall og fakta i teksten for å underbygge noen poeng? Kom med eksempler fra teksten.
11. Finnes det saklige, relevante, etterprøvbare argumenter? Kom med eksempler.
12. Har den argumenterende teksten logiske resonnementer i argumentasjonen? Snakkes det for eksempel om et problem som har fått løsning, eller en årsak og hva som er virkningen?
13. Nevner avsenderen motargumenter og motbeviser dem på en saklig og ryddig måte?

PATOSAPPELL

14. Har avsenderen brukt verdiladde ord, skildringer eller språklige bilder som appellerer til

følelsene til mottakeren? Hvilke følelser treffer de i så fall, og hvorfor?

15. Bruker avsenderen illustrerende fortellinger om seg selv eller andre? Hvilke følelser treffer de i så fall, og hvorfor?

16. Har overskriften en spesiell funksjon eller effekt?

VURDER TIL SLUTT:

I hvilken grad klarer avsenderen å overbevise mottakeren om hovedsynet sitt?

Elevene arbeidet med oppgavene i små grupper. En del grupper skrev notater for hånd på oppgavearket eller i tekstvedlegget, mens andre noterte på PC. Undervisningsøkten ble avsluttet med en kort oppsummering. Fra en observasjonsposisjon fikk jeg inntrykk av at elevene ble engasjert av teksten og arbeidet nokså effektivt med oppgavene.

I den neste undervisningsøkten fokuserte læreren på hva det vil si å være «tett på teksten» og hvorfor dette er viktig i en analyse. Elevene arbeidet videre med teksten til Kroksæter gjennom det læreren kalte for en «sitatjakt». Dette oppgavesettet holdt seg nært det første oppgavesettet i både struktur og innhold. Målet var å finne momenter og sitater i teksten som kunne fungere som eksempler i en retorisk analyse av teksten. Oppgavene ble fordelt mellom elevene, og de jobbet i mindre grupper. Alle sitatene ble skrevet inn i et samarbeidsområde på læringsplattformen som klassen benytter. På den måten ble alt arbeidet samlet i ett felles dokument som læreren hadde åpent på lerretet. Dermed skapte klassen kunnskap sammen som de har tilgang til senere og kan bruke som hjelpemiddel under egen skriving.

Som man kan se i tekstboksen under, inneholder dokumentet noen gjentakelser og er ikke fullstendig utfylt, da ikke alle gruppene ble helt ferdig. Likevel var dokumentet et godt utgangspunkt for en felles diskusjon i slutten av undervisningsøkten omkring teksten og en retorisk analyse av denne. I oppsummeringen la læreren særlig vekt på hvordan man kan benytte sitatene i en analyse og hvordan man skal henviser til kilder. Tekstens kairos og aptum ble også viet ekstra oppmerksomhet, da disse begrepene var nye for klassen. Det ble ikke fylt ut mer i dokumentet under den felles oppsummeringen.

Oppgavesett 2

SITATJAKT

SPØRSMÅL TIL «Nå skal vi føkke opp klimaet igjen»

· **Hva er avsenderens hovedsyn – hva vil han overbevise leseren om?**

EKSEMPEL (sitat): "innerst inne vet vi alle sammen at å reise med fly er det verste vi som enkeltindivider kan gjøre mot klimaet..."

"Innerst inne vet vi alle sammen at å reise med fly er det verste vi som enkeltindivider kan gjøre mot klimaet"

"Så folkens, det beste enkelttiltaket for å redusere fotavtrykket på planeten vår, er å skjære ned på antall flyreiser!"

Innerst inne vet vi alle sammen at å reise med fly er det verste vi som enkeltindivider kan gjøre mot klimaet

En fersk undersøkelse viste at ni av ti trøndere ønsker seg miljøbevisste barn. Hadde det ikke vært en tanke at foreldrene startet med å være miljøbevisste forbilder?

APTUM

· **Intern høvelighet: Hva er forholdet mellom innhold, komposisjon og virkemidlene som er brukt? Er det et høvelig (passende) forhold internt i teksten?**

"Nå skal vi føkke opp klimaet igjen" Man kan vurdere aptum og si at virkemiddelet ordvalg kanskje ikke er helt passende i overskriften.

- Å vurdere tekstens aptum er å vurdere om tekstens ulike deler passer sammen og utgjør et harmonisk hele. I tillegg må man vurdere om talens innhold og språklige utforming er godt tilpasset omgivelsene rundt (målgruppe, talesituasjon...) Ved å bruke disse virkemidlene og bygge opp teksten på denne måten, oppfyler Kroksæter kravene til aptum.

EKSEMPEL (sitat):

· **Ekstern høvelighet: Hva er forholdet mellom avsender, mottaker, saken og omstendighetene? Er oppbygningen og innholdet hensiktsmessig eller passende i forhold til målgruppa?**

ETOSAPPELL

· **Finner dere eksempler fra teksten som viser at avsenderen har kunnskap og erfaring innenfor området?**

EKSEMPEL (sitat): "Dette klimasvinet må hjem og pakke sin dårlige samvittighet for flyturen til Nice."

Hver nordmann slipper ut nærmere 10 tonn CO₂ i gjennomsnitt. Om vi skal bevare dagens klima for våre barnebarn, må vi ned på 1-2 tonn. Da er det all grunn til å reflektere over

følgende før vi bestiller neste reise: Å dra på fotballtur til England gir et utslipp på 0,5 tonn, eller like mye som et halvt år med bilkjøring. Ferie på Kanariøyene gir 1,5 tonn. En tur til New York gir langt over 2 tonn, altså mer enn det akseptable årsregnskapet. Vi lever over klodens evne, og mange av turene våre er absolutt ikke nødvendige. Vår livskvalitet synker ikke om vi dropper noen flyreiser.

Flyene er riktig nok blitt mer miljøvennlige, mer effektive motorer gir opp til 30 prosent mindre utslipp, men hva hjelper det når passasjerveksten går rett til vær's? England beregner at trafikken vil øke fra 219 millioner til 445 millioner reiser i 2050. Altså dobbelt så mange reisende i løpet av tre tiår.

"men nå har jeg ikke tid til å drodle lenger rundt dette temaet. Dette klimasvinet må hjem og pakke din dårlige samvittighet for flyturen til Nice."

· **Nevner avsenderen navn på andre personer/organisasjoner som kan gi økt troverdighet?**

EKSEMPEL (sitat): "Avinors konsernsjef synes utviklingen er bare "gledelig".

. Avinors konsernsjef synes utviklingen er bare "gledelig".

Avinors konsernsjef synes utviklingen er bare "gledelig".

· **Finner dere eksempler i teksten som viser at avsenderen har gode verdier og høy moral?**

EKSEMPEL (sitat): "Hadde det ikke vært en tanke at foreldrene startet med å være miljøbevisste forbilder?"

Innerst inne vet vi alle sammen at å reise med fly er det verste vi som enkeltindivider kan gjøre mot klimaet, men flyreiser teller liksom ikke. Vi kan bruke uttrykk som miljøsvin om folk som kjører matpakken sin i en fet bensinlukende bil, men å reise på helgetur i fly er innafor.

· **Gir ordvalget troverdighet?**

EKSEMPEL (sitat): "Opplevelsene formidler vi på Facebook. Strenger, badeliv, fremmede skikker og berømte severdigheter. Bildene belønnes med «likes». Flere smilefjes desto lengre flytur og mer eksotisk ramme. Burde ikke slike reiser vært belønnet med surt tryne i fjesboka - bare for å minne miljøsynderne på at det er noe som heter skamvett?"

· **Opplevs avsenderen som autentisk (ekte og ærlig)?**

Men nå har jeg ikke tid til å drodle lenger rundt dette temaet. Dette klimasvinet må hjem og pakke sin dårlige samvittighet for flyturen til Nice.

EKSEMPEL (sitat): "Men nå har jeg ikke tid til å drodle lenger rundt dette temaet. Dette klimasvinet må hjem og pakke sin dårlige samvittighet for flyturen til Nice".

LOGOSAPPELL

· **Nevnes det tall og fakta i teksten for å underbygge noen poeng? Kom med eksempler fra teksten.**

Hver nordmann slipper ut nærmere 10 tonn CO₂ i gjennomsnitt. Om vi skal bevare dagens klima for våre barnebarn, må vi ned på 1-2 tonn.

"Hver nordmann slipper ut nærmere 10 tonn CO₂ i gjennomsnitt. Om vi skal bevare dagens klima for våre barnebarn, må vi ned på 1-2 tonn"

England beregner at trafikken vil øke fra 219 millioner til 445 millioner reiser i 2050. Altså dobbelt så mange reisende i løpet av tre tiår.

"England beregner at trafikken vil øke fra 219 millioner til 445 millioner reiser i 2050. Altså dobbelt så mange reisende i løpet av tre tiår."

EKSEMPEL (sitat):

"En fersk undersøkelse viste at ni av ti trøndere ønsker seg miljøbevisste barn. "

· **Finnes det saklige, relevante, etterprøvbare argumenter? Kom med eksempler.**

EKSEMPEL (sitat): "Hver nordmann slipper ut nærmere 10 tonn CO₂ i gjennomsnitt. Om vi skal bevare dagens klima for våre barnebarn, må vi ned på 1-2 tonn. Da er det all grunn til å reflektere over følgende før vi bestiller neste reise: Å dra på fotballtur til England gir et utslipp på 0,5 tonn, eller like mye som et halvt år med bilkjøring. Ferie på Kanariøyene gir 1,5 tonn. En tur til New York gir langt over 2 tonn, altså mer enn det akseptable årsregnskapet. Vi lever over klodens evne, og mange av turene våre er absolutt ikke nødvendige. Vår livskvalitet synker ikke om vi dropper noen flyreiser."

· **Har den argumenterende teksten logiske resonnementer i argumentasjonen? Snakkes det for eksempel om et problem som har fått løsning, eller en årsak og hva som er virkningen?**

EKSEMPEL (sitat):

· **Nevner avsenderen motargumenter og motbeviser dem på en saklig og ryddig måte?**

EKSEMPEL (sitat): "I alle andre bransjer forsøker man å redusere utslippene, men flybransjen er subsidiert. De har tilgang på billig bensin med lav skatt og moms fritak. Myndighetene bygger ut flyplassene for skattebetalernes penger, for å ta imot mer trafikk. Vi som reiser, belønnes til overmål med billige varer i taxfreebutikken. Til sammenligning bruker myndighetene avgifter for å strupe biltrafikken i byene. Men du husker sikkert hvilken storm flypassasjeravgiften på beskjedne 80 kroner utløste?"

PATOSAPPELL

· **Har avsenderen brukt verdiladde ord, skildringer eller språklige bilder som appellerer til følelsene til mottakeren? Hvilke følelser treffer de i så fall, og hvorfor?**

EKSEMPEL (sitat): Innerst inne vet vi alle sammen at å reise med fly er det verste vi som enkeltindivider kan gjøre mot klimaet, men flyreiser teller liksom ikke. Vi kan bruke uttrykk som miljøsvin om folk som kjører matpakken sin i en fet bensinlukende bil, men å reise på helgetur i fly er innafor.

Dette føler vi appellerer til følelser fordi det får oss til å få dårlig samvittighet.

· **Bruker avsenderen illustrerende fortellinger om seg selv eller andre? Hvilke følelser treffer de i så fall, og hvorfor?**

EKSEMPEL (sitat):

- "Men nå har jeg ikke tid til å drodle lenger rundt dette temaet. Dette klimasvinet må hjem og pakke sin dårlige samvittighet for flyturen til Nice."

- "Om vi skal bevare dagens klima for våre barnebarn, må vi ned på 1-2 tonn." Ordvalget av "våre barnebarn"

Men nå har jeg ikke tid til å drodle lenger rundt dette temaet. Dette klimasvinet må hjem og pakke sin dårlige samvittighet for flyturen til Nice.

"Dette klimasvinet må hjem og pakke sin dårlige samvittighet for flyturen til Nice."

· **Har overskriften en spesiell funksjon eller effekt?**

EKSEMPEL (sitat): "Nå skal vi føkke opp klimaet igjen"

Gjennom disse oppgavene fikk elevene tilgang til en analyse- og skrivestrategi som de kan benytte seg av senere. De jobbet konkret for å finne sitater og momenter i tekst som viser retoriske virkemidler. I tillegg arbeidet de med to nye begreper fra retorikken; kairos og aptum. Fra en observasjonsposisjon så det ut til å være et høyt læringstrykk i denne undervisningen, og lærer oppgir at hun var tilfreds med hvordan opplegget fungerte i klasserommet. Målet i denne første delen av forskivingsfasen var at elevene både skulle få relevant skrivetrening gjennom å skissere en analyse og være godt forberedt til å vurdere modelltekstene gjennom sitt eget arbeid med tekstvedlegget. For å gjøre det enklere for elevene å overføre disse erfaringene til egen skriving, valgte vi å bruke en tekst og en oppgaveformulering som lå relativt tett opp mot det elevene møtte i arbeidet med modelltekstene.

4.4 Miniskrivekurs

Fjerde time av prosjektet ble brukt til eksplisitt arbeid med vurderingskriteriene gjennom det vi valgte å kalle et miniskrivekurs. Elevene arbeidet i seks forhåndsbestemte grupper med å lage og gjennomføre korte presentasjoner for klassen. Presentasjonene tok utgangspunkt i seks ulike vurderingskriterier hentet fra eksamensveiledningen som er relevante for retorisk analyse:

Den enkelte elevteksten:

- har hensiktsmessig struktur og god sammenheng
- bruker presist og relevant fagspråk
- gjør greie for virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten
- gjør presist greie for argumentasjon/ bruk av appellformer og funksjonen de har
- reflekterer over tekster på en selvstendig måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter
- bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig

Hver av gruppene arbeidet med ett av kriteriene. Elevene fikk refleksjonsspørsmålene «Hva betyr dette? Hvordan kan man få til dette?» og ble forklart at de skulle gi et miniskrivekurs for resten av klassen med utgangspunkt i kriteriet som gruppa fikk utdelt. Oppgavene lå tilgjengelig på læringsplattformen:

Oppgavesett 3

ARBEIDSOPPGAVER TIL VURDERINGSKRITERIENE FOR RETORISK ANALYSE

Gruppe 1: KRITERIUM: "har hensiktsmessig struktur og god sammenheng"

Refleksjonsspørsmål: Hva betyr dette? Hvordan kan man få til dette?

Gruppe 2: KRITERIUM: bruker presist og relevant fagspråk

Refleksjonsspørsmål: Hva betyr dette? Hvordan kan man få til dette?

Gruppe 3: KRITERIUM: gjør greie for virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten

Refleksjonsspørsmål: Hva betyr dette? Hvordan kan man få til dette?

Gruppe 4: KRITERIUM: gjør presist greie for argumentasjon/ bruk av appellformer og funksjonen de har

Refleksjonsspørsmål: Hva betyr dette? Hvordan kan man få til dette?

Gruppe 5: KRITERIUM: reflekterer over tekster på en selvstendig måte, har vurderinger og grunngitte synspunkter

Refleksjonsspørsmål: Hva betyr dette? Hvordan kan man få til dette?

Gruppe 6: KRITERIUM: bruker eventuelle kilder relevant, etterprøvbart og selvstendig

Refleksjonsspørsmål: Hva betyr dette? Hvordan kan man få til dette? Se også her: Hvordan føre kilder?

Under gruppearbeidet deltok læreren aktivt i faglige diskusjoner og veiledet gruppene. Alle gruppene lagde Power Point-presentasjoner som de i tillegg til å bruke under presentasjonen, lastet opp i fellesområdet på læringsplattformen, slik at de ble tilgjengelig for hele klassen i etterkant og kunne fungere som en ressurs under skrivefasen.

Det ble gjennomført en ny spørreundersøkelse etter at miniskrivekurset og vurderingsseminaret (neste kapittel) var gjennomført. Undersøkelsen gir informasjon om hvordan klassen opplevde undervisningen. De fleste elevene opplevde miniskrivekurset som delvis relevant og lærerikt (56,2%) eller relevant og lærerikt (31,2%). Samtidig svarte 62,5% at de vurderer sin egeninnsats under miniskrivekurset som middels. Det er mulig å anta at noen av elevene mener at de kunne lært enda mer dersom de hadde hatt en høyere egeninnsats. En annen forklaring er at noen elever opplevde at miniskrivekurset krevde liten arbeidsinnsats i forhold til læringsutbytte.

I intervjuene peker både Maria, Lillian og Kamilla på at det var ulikt læringstrykk i de ulike gruppene under arbeid med miniskrivekurset. Mens Maria opplevde at hun fikk et lite læringsutbytte i sin gruppe, var Lillian i en gruppe der hun opplevde at de hadde et høyt læringsutbytte av miniskrivekurset. Som nevnt i presentasjonen av intervjuinformantene, er Lillian ofte en av de som tar ledelse og ansvar i gruppearbeid, noe som gjorde seg gjeldende også her. Mine observasjoner i miniskrivekurset var at de aller fleste gruppene klarte å presentere flere konkrete eksempler, men at de muntlige presentasjonene for klassen likevel var av varierende kvalitet. Power Point-presentasjonene som ble produsert i miniskrivekurset er del av tekstmaterialet jeg har samlet inn. Alle Power-Point presentasjonene inneholder eksempler med forklaringer på skriving som møter det kriteriet gruppen fikk tildelt. For eksempel brukte en av gruppene tretrinnsregelen (dvs. virkemiddel, eksempel, funksjon) som eksempel på hvordan møte vurderingskriteriet «gjør greie for virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten». Videre illustrerte gruppen tretrinnsregelen med tre ulike eksempler, hvorav

ett tok i bruk teksten «Nå skal vi føkke med klima igjen», som de har arbeidet med gjennom dette undervisningsforløpet:

- Metafor i teksten «Nå skal vi føkke opp klimaet igjen»
- «Men nå har jeg ikke tid til å drodle lenger rundt dette temaet. Dette *klimasvinet* må hjem og pakke sin dårlige samvittighet for flyturen til Nice»
- Ved å bruke ordet svin viser det til at man er litt skitten, man gjør ikke ting helt rett. Man har ikke lyst til å være et «svin». (Gruppearbeid)

I miniskrivekurset måtte elevene altså forklare vurderingskriteriene med egne ord og gi konkrete eksempler på relevant skriving. Fordelen med miniskrivekurs som metode er at det er elevene som skaper kunnskapen i klasserommet. Elevene får ansvar for medelevers læring. Det er også her noe av utfordringen ligger. Mikkel fortalte i intervjuet at han opplevde at det var lettest å lære av arbeidet med gruppas egen presentasjon, mens det var vanskeligere å få utbytte av de andre gruppens presentasjoner: «Man lærer jo litt, men det er lett å glemme detaljer.» Mikkel påpeker derfor at det er positivt at Power Point-presentasjonene som ble produsert av klassen er tilgjengelig til senere bruk i læringsplattformen.

I intervjuet med læreren reflekterte hun rundt utfordringene som ligger i miniskrivekurs som undervisningsopplegg. Tidsrammen til miniskrivekurset krevde at gruppearbeidet kom raskt i gang, og en utfordring som læreren oppdaget da hun gikk rundt i klassen var at flere av gruppene hadde utfordringer med å se for seg hvordan sluttproduktet skulle være. Dette peker også Maria på i sitt intervju, og mener at noen strengere krav til produktet kunne bidratt til å øke arbeidsinnsatsen. Oppgaven krever at elevene både orienterer seg i fagkunnskap og gjør noen pedagogiske avveininger når dette skal formidles med mål om å gi tips og råd til medelever heller enn å formidle tilegnet kunnskap til en lærer.

Alle intervjuinformantene var positive til undervisningsopplegget, til tross for at de opplevde ulik arbeidsinnsats i gruppene. I spørreundersøkelsen svarte 56,2% av elevene at de opplevde at miniskrivekurset ga dem tips til hvordan de kan bruke vurderingskriteriene i egen skriving. 43,8% opplevde at miniskrivekurset ga dem større forståelse for hva som menes med de ulike vurderingskriteriene. Oppsummert kan vi derfor si at de fleste elevene opplevde det som relevant og lærerikt og at en relativt stor andel elever satt igjen en økt forståelse for vurderingskriteriene gjennom eksplisitt arbeid med dem.

4.5 Vurderingsseminar

Hittil hadde elevene arbeidet med tekstvedlegget til modelltekstene og relevante analyseverktøy for retorisk analyse. De hadde også arbeidet eksplisitt med relevante vurderingskriterier for denne type tekst gjennom miniskrivekurset. I det vi valgte å kalle et vurderingsseminar skulle elevene bruke denne kunnskapen til å vurdere relevante modelltekster. Elevene fikk utdelt vurderingskriterieskjema fra eksamensveiledningen og leste tre modelltekster. Modelltekstene var retoriske analyser av teksten «Nå skal vi føkke opp klimaet igjen». Oppgaven er en tidligere eksamensoppgave, og modelltekstene ble skrevet av elever på 3.trinn under en heldagsprøve. Læreren hadde sørget for å få godkjenning fra elevene til å bruke tekstene i undervisningen.

Elevene fikk i oppgave å markere måloppnåelse og skrive kommentarer i vurderingskriterieskjema til hver av modelltekstene. Alle elevene krysset av i skjemaet, men ikke alle skrev kommentarer. Eksempler på kommentarer til en av modelltekstene under kolonnen «begrunnelse for vurderingen, men henvisning til teksten» finner jeg først og fremst under «hovedinntrykk». Her har en elev skrevet: «Eleven viser svært god kunnskap og har forstått oppgaven. En meget god besvarelse. Riktig og god bruk av relevant fagspråk.» Mens en annen er noe mer kritisk: «God besvarelse. Eleven viser god forståelse, men savner gode overganger mellom avsnitta, temasetninger og ryddig kildehenvisning.» For en tredje elev har avslutningen utpekt seg: «Eleven viser klart og tydelig at han/hun har forstått oppgaven. Godt språk og ryddig skrevet. Fin avslutning.» Kommentarene viser at disse elevene har kompetanse til å gi begrunnede og adekvate vurderinger av tekst. Eksemplene viser at elevene er enige om at besvarelsen er god og svarer på oppgaven. Samtidig vektlegger elevene litt ulike aspekter i teksten. Dette kan bidra til at flere sider av teksten blir diskutert når elevene skulle diskutere vurderingene i grupper.

Undervisningen fulgte IGP-metoden, der elevene først arbeidet individuelt med å lese og vurdere tekstene. Deretter ble elevene delt inn i grupper på tre og diskuterte vurderingene de hadde gitt med gruppa. Under dette vurderingsarbeidet gikk læreren rundt i klasserommet og deltok i diskusjonene. Til slutt fulgte en plenumsdiskusjon og en felles gjennomgang av tekstene. Mercer argumenterer for at elever engasjerer seg dypere i problemstillinger dersom de er nødt til å finne begrunnelser når de skal komme til enighet. Derfor er oppgaver hvor elever skal komme til konsensus nyttige. Elevenes tenkning kommer til syne gjennom samtalen, og dermed dannes kunnskap i fellesskap (Dysthe 2013). Læreren skrev opp

gruppene summative vurderinger av tekstene i et skjema på tavla. Denne viste at det var stor konsensus mellom elevenes vurderinger etter at tekstene hadde blitt diskutert i grupper. Tiril, som startet i klassen dette skoleåret, sa under intervjuet at hun «merker at de andre i klassen har hatt vurderingsseminar før». Fra en observasjonsposisjon fikk jeg også inntrykk av at elevene virket trygge på hvordan de skulle arbeide med vurdering av modelltekstene, både individuelt og i samtale med medelever og lærer. I intervjuet med læreren, reflekterte hun over hvilke utfordringer som ligger vurderingsseminar som undervisningsmetode, og hvordan en kan møte elever på ulike nivå:

Elever som er gode til å skrive selv kan raskere gjenkjenne svakheter i tekstene de skal vurdere. Jeg tenker at det er veldig viktig at læreren er så konkret som mulig i den oppsummerende forklaringen på hva som er svakheter i modelltekstene og hvorfor, slik at de som har vurdert teksten litt «feil» får et tydelig svar på hvilke kvaliteter teksten manglet. En ide kunne være å ha en egen undervisningstime i etterkant der man tok for seg en nokså god modelltekst fra seminaret og videreutviklet/forbedret den. (Lærer).

Læreren peker her på viktigheten av en god konsolideringsfase, og illustrerer at det finnes ulike metoder for å få til dette. Til oppsummeringen av vurderingsseminaret som klassen gjennomførte hadde læreren fargemarkert deler av tekstene og viste klassen eksempler fra de ulike modelltekstene knyttet til de ulike vurderingskriteriene. I intervju med elevene var det tydelig at både gruppesamtalene og plenumsdiskusjonen var viktige for læringsprosessen. For eksempel forklarte Tiril at hun ikke selv visste hva hun skulle se etter i teksten, men klarte å se hvorfor ulike momenter i tekstene trakk ned eller opp da det ble drøftet med medelever og lærer. Maria tok opp en annen utfordring med vurderingsseminaret, og uttrykte under intervjuet at hun «lærte ikke så mye, fordi jeg hadde satt feil karakter.» Fra lærerens perspektiv, er det ikke en direkte sammenheng mellom å feilvurdere tekstene og læring. I intervjuet sier hun at:

Flertallet av gruppene traff godt. For meg var det ikke så viktig om de traff helt, for jeg så på diskusjonen de hadde i gruppa pluss den endelige begrunnelsen for karakteren som den viktigste læringen her. Jeg ser i ettertid at jeg kunne ha kommunisert dette tydeligere til dem. (Lærer).

Intervjuinformantene var stort sett veldig positive til vurderingsseminar som metode. Lillian mente at «det er nyttig å lese modelltekster og at det er nyttig og utfordrende å bruke vurderingskriteriene.» Mikkel som tidligere uttrykte at han har opplevd vurderingskriterier som noe abstrakt, opplevde at vurderingsseminaret ga en veldig praktisk inngang til vurderingskriteriene. Han opplevde at vurderingskriteriene ble lettere å forstå når han skulle anvende dem selv og arbeide praktisk med dem: «Det var positivt fordi det er lettere å se både hva som ikke fungerer godt i modellteksten og hva en selv bør ha med». Mikkel overfører dermed erfaringer fra vurderingsseminaret til egen skriving, og forteller videre at han hentet fram modelltekstene under skriveøktene.

Vurderingsseminaret vurderes relativt likt som miniskrivekurset med hensyn til elevenes opplevelse av relevans og lærerikt, men her vurderer 56,2% av elevene sin egeninnsats som høy. Det var dermed en betydelig andel elever som mener at de hadde en høyere egeninnsats i arbeid med vurderingsseminaret enn i miniskrivekurset. Det stemmer overens med mine klasseromobservasjoner og lærerens opplevelse av undervisningen. En forklaring på at arbeidsinnsatsen var noe høyere under vurderingsseminaret, var at elevene allerede hadde kjennskap til metoden og derfor kom raskere i gang med oppgaven. Elevene kunne også dra nytte av at de selv hadde skissert en analyse av teksten i møte med de tre modelltekstene.

Halvparten av elevene opplevde at vurderingsseminaret ga dem tips til hvordan de kan bruke vurderingskriteriene i egen skriving. Dette er omtrent samme resultat som ved miniskrivekurset. 37,5% mener at vurderingsseminaret ga dem en større forståelse for hva som menes med de ulike vurderingskriteriene. Dette er tilnærmet samme resultat som ved miniskrivekurset (43,85). Samtidig er det her verdt å påpeke at vurderingsseminaret ble gjennomført etter miniskrivekurset og noen av elevene kan derfor allerede hadde tilegnet seg noe av denne kunnskapen.

4.6 Oppgave og skriveramme

For å bidra til å binde undervisningsopplegget sammen og gjøre læringsarbeidet fra førskrivingsfasen overførbar i enda større grad, skulle elevene som nevnt analysere en tekst som lå relativt nær teksten de arbeidet med i forbindelse med modelltekstene både når det gjelder form og innhold:

Jeg valgte to tekster med aktuell tematikk som minnet litt om hverandre, men samtidig hadde en del ulikheter. Det var viktig at teksten de «øvde på» og teksten de skulle analysere selv hadde noen likheter, slik at de kunne bruke ting de hadde jobbet med i den ene teksten når de senere skulle analysere den andre. (Lærer).

Teksten elevene analyserte i sine egne skriveøkter hadde tittelen «Verden går til helvete» og er skrevet av Johan B. Mjønes. Teksten ble publisert på NRK Ytring den 13.10.2018.

Oppgaven var formulert slik:

Analyser teksten «Verden går til helvete». Bruk begreper fra retorikken.

Kommentar:

Når du analyserer skal du bruke relevant fagspråk og vise til konkrete eksempler i teksten.

Under skriveøktene hadde elevene mulighet til å be om veiledning fra lærer og fikk dermed tilgang til vurdering for læring. Under skriveprosessen hadde elevene dessuten tilgang til vurderingskriteriene, oppgavene, modelltekstene og tekstproduksjonen fra førskrivingsfasen samt en skriveramme som var generelt utformet for å skrive retorisk analyse. Skriverammen gir et forslag til struktur og forslag til typiske virkemidler i henholdsvis saktekster og sammensatte tekster. Skriverammen kan sees i vedlegg 3. Elevene har hatt tilgang til denne skriverammen tidligere, og elevene valgte selv om og hvordan de ønsket å ta den i bruk. For eksempel forteller Mikkel under intervjuet at han brukte skriverammen som en disposisjon og en hjelp til å skape en rød tråd i teksten.

Skrivingen ble fordelt på tre økter. Det ble ikke stilt krav til at elevene skulle arbeide med teksten utenom disse øktene. Ingen elever opplevde at de fikk for mye tid til å skrive den retoriske analysen. 56,3% sier derimot at de opplevde at de fikk for liten tid, mens 25% opplevde tidsrammen som passe. Læreren fortalte at det er typisk for deltakerklassen å arbeide mest effektivt med skriveoppgaver når de opplever noe tidspress. Jeg observerte en tydelig økning i arbeidsro og tekstproduksjon fra den første til den siste skriveøkta. En forklaring er at mange elever bruker endel tid på å komme ordentlig i gang med skriveprosessen. På den andre siden er det ikke sikkert at det hadde blitt produsert verken lengre eller bedre tekster av å ha mer tid til rådighet.

4.7 Underveisvurderinger med bestillingsordre

Et sentralt steg i prosessorientert skriving er vurdering for læring underveis i skriveprosessen. Selve skriveforløpet inkluderte både hverandrevurdering og skriftlig underveisvurdering fra lærer. Hverandrevurderingen ble gjennomført i forhåndsbestemte par før andre skriveøkt, mens elevene fikk skriftlig tilbakemelding fra lærer før tredje og siste skriveøkt. Til begge disse vurderingene fikk elevene i oppgave å gi en bestillingsordre. Bestillingsordre var helt nytt for både elever og læreren, derfor valgte vi å utforme denne som et avkryssingsskjema. Dette ble utformet med utgangspunkt i relevante vurderingskriterier for retorisk analyse. Elevene fikk i oppgave å krysse av 2-3 punkter som de ønsket tilbakemelding på.

Jeg ønsker respons på følgende punkter:

Struktur og sammenheng i teksten:

- Mellom de ulike hoveddelene (innledning, hoveddel, avslutning)
- Mellom ulike avsnitt
- Innad i avsnitt
- Mellom setninger

Bruk av fagspråk i teksten:

- Relevant bruk av fagspråk
- Presis bruk fagspråk
- Appellformer

Hvordan jeg gjør rede for virkemidler og funksjon i teksten:

- Relevante eksempler
- Sammenheng mellom eksempel og funksjon

Hvordan jeg gjør rede for argumentasjon/bruk av appellformer og deres funksjon i teksten:

- Etos
- Logos
- Patos

Selvstendighet i refleksjoner, vurderinger og grunngitte synspunkt i teksten.

4.7.1 Hverandrevurdering

Gjennom observasjon og intervju kom det fram at noen av elevene hadde litt erfaring med hverandrevurdering fra ungdomsskolen, men klassen har ifølge læreren ikke brukt denne

vurderingsformen i norsktimene tidligere. Elevene skrev ut utkastene sine og leverte disse til arbeidspartnern sin sammen med bestillingsordren. De fleste elevene valgte å notere for hånd i teksten, og disse tekstene sammen med utfylt bestillingsordre er en del av det innsamlede tekstmaterialet. Et interessant funn i disse tekstene er at de skriftlige tilbakemeldingene elevene har skrevet er en gjenspeiling av de skriftlige tilbakemeldingene de typisk får fra norsklæreren. Sammenlikningsgrunnlaget baserer jeg på tekstmateriale fra samme lærer som ble samlet inn i forbindelse med en semesteroppgave. Jeg finner eksempler på kommentarer både i løpende tekst, i margen og under teksten. I tillegg finner jeg understrekninger, innramminger av tekst og symbolene pluss, minus og hjerte, i likhet med hva de er vant til å få fra læreren. En elev har markert fagord i utkastet: «motivet, budskapet, appellformer, retorikk, budskapet, etos, etos, troverdighet, patos, funksjon, metafor, patos». Denne strategien ble brukt av lærer på modelltekstene under oppsummering av vurderingsseminaret. Utkastet eleven har vurdert består av tre avsnitt, og eleven har markert innledningen med hjertesymbol og satt en karakter under teksten med kommentaren: «Pga. teksten ikke er ferdig».

Da jeg observerte undervisningen, opplevde jeg at elevene brukte relativ kort tid på å vurdere medelevens tekst, og på å formidle denne vurderingen. Da de derimot fikk en klargjøring fra lærer om at de også burde fokusere framover mot videre skriving, økte arbeidstrykket i klasserommet igjen. Lillian forteller i intervjuet at: «Vi hadde ikke kommet så langt med teksten, men prøvde å komme med noen tilbakemeldinger og så diskuterte vi hva vi skulle skrive videre.». Alle intervjuinformantene uttrykker liknende erfaringer. Kamilla sier at selv om hun og hennes vurderingspartner hadde skrevet lite, fungerte hverandrevurderingen godt fordi de ble inspirert av hverandre og fikk diskutert videre skriving: «Kjempebra å få snakka sammen om teksten og hva som skal med.» Selv om intervjuinformantene mener at de hadde skrevet lite før hverandrevurderingen, og at dette gjorde vurderingsarbeidet vanskelig, viser de innsamlede førsteutkastene at kun en liten del av klassen har skrevet bare ett avsnitt. Disse har alle skrevet en innledning. De fleste har derimot skrevet mer, og kommet godt i gang med tekstens hoveddel.

Det går igjen hos de fleste intervjuinformantene at de opplevde hverandrevurdering som utfordrende. Mitt inntrykk er at denne utfordringen først og fremst ligger i selve vurderingsarbeidet, og særlig i det å skulle gi vurdering som peker framover. Selv om Mikkel

opplever at det å skulle vurdere en medelev var «litt merkelig», mente han, i likhet med Kamilla, at det gode klassemiljøet gir rom for å være kritisk til hverandres arbeid:

Hverandrevurderinga var jo nytt for oss, selv om jeg har prøvd det på ungdomsskolen. Når vi hadde grupper så gjorde det at det ble lettere å vurdere, være kritisk. Men utfordrende! Og så får man jo inspirasjon fra det andre skriver. Vi hadde ikke skrevet nok, kunne kanskje gjort det (hverandrevurderingen) litt senere. Men var greit fordi da fikk vi snakka om videre skriving. Kjempebra å få snakka sammen om teksten og hva som skal med. (Kamilla)

Maria går enda videre og sier at «det var en positiv avveksling å bli vurdert av en medelev framfor læreren.» Tiril virker derimot litt mer usikker i vurderingsrollen og på hvorvidt hun kunne bruke medelevens vurdering på samme måte som hun ville gjort med lærerens vurdering: «Forventer læreren det samme?» Læreren tok også opp noen utfordringer knyttet til hverandrevurdering:

Jeg synes at det er en utfordring at læreren ikke kan være tilstede i alle gruppene og følge med på at tilbakemeldingene i hverandrevurderingen er respektfulle og konstruktive. Det er viktig at denne seansen oppleves trygg for elevene. I dette opplegget fikk jeg inntrykk av at det fungerte fordi tilbakemeldingen skjedde innenfor tydelige rammer. (Lærer).

I spørreundersøkelsen kom det fram at 56,3% av elevene opplevde at det å gi hverandrevurdering til en medelev i noen grad var relevant og lærerikt i skrivearbeidet, mens 37,6% opplevde det som relevant og lærerikt i høy eller svært høy grad. Når det gjelder å få hverandrevurdering fra en medelev, har et par elever opplevd dette som mindre relevant og lærerikt enn å selv gi hverandrevurdering.

Selv om det ikke ble gitt føringer om at elevene skulle produsere noe skriftlig, produserte altså nesten alle elevene skriftlige tilbakemeldinger. Disse bærer preg av at elevene adapterer formen de er vant til å få av læreren: De går inn i en lærerrolle. At det krever veiledning fra lærer før elevene begir seg ut på diskusjon om tekst som ennå ikke er produsert, gjenspeiler mulig også at elevene ikke er vant til å få strukturerte tilbakemeldinger underveis i skrivearbeidet.

Alle elevene opplevde det å gi og få en bestillingsordre til hverandrevurderingen som nyttig i noen, høy eller svært høy grad. Hele 81,3% svarer at de foretrekker å gi bestillingsordre i form av avkryssing fremfor å selv skulle formulere noe skriftlig. Maria opplevde at det ble lettere å vurdere medelevens tekst når hun skulle forholde seg til noen konkrete punkter: «Fint! Fint å fokusere på noen ting, enklere.» Kamilla peker også på at hun fant punktene relevante og at bestillingsordreskjema fungerte godt: «Bestillingsordre funka bra, og jeg fant relevante punkter for meg.» Både Mikkel og Lillan opplevde at det var litt vanskelig å velge hva de ønsket tilbakemelding på i hverandrevurderingen, siden de ikke hadde så mye tekst. Jeg har valgt å bruke Kamilla sin tekst for å eksemplifisere hvordan arbeidet til elevene kunne se ut gjennom skriveprosessen. Førsteutkastet som Kamilla leverte til hverandrevurderingen består av 122 ord i tre korte avsnitt. Det første avsnittet er en tydelig innledning til den retoriske analysen:

«Verden går til helvete» er en kronikk skrevet av Johan B. Mjønes og den ble publisert av NRK i 2018, som vil si at den er fra vår tid og omhandler mange av våre problemer. I denne argumenterende teksten beskriver Mjønes om miljøproblemene vi står ovenfor i dag.»

Hele teksten starter veldig brutalt med overskriften, hvor forfatteren bruker sterke ord som «verden» og «helvete». Noe som vekker patos hos leseren, altså følelser. Tillegg vekker den interesse og nysgjerrighet hos folket. Overskriften sier mye om hva teksten handler om, altså miljøproblemer.

Mjønes retter teksten til vennene sine, det ser vi ved at han bruker gjentakelser som «Mine venner» (Kamilla, førsteutkast).

Innledning til Kamilla er skriving som kan sies å møte skriverammens beskrivelse av en innledning: «Presentasjon av teksten. Kort om hovedbudskap (om det er en saktekst) eller formål (om det er en sammensatt tekst)» (se vedlegg 3). I tillegg kan man kjenne igjen svar på spørsmålene fra oppgave 1-3 i oppgavesett 1 fra førskrivingsfasen (se s.31): «1. Hvem er avsender av denne teksten? 2. Hva er avsenderens hovedsyn – hva vil han overbevise leseren om? 3. Beskriv helt kort hva teksten handler om.».

Etter hverandrevurderingen arbeider Kamilla videre med teksten og i andreutkastet ser vi at hun har beholdt innledningen, men begynt å omstrukturere innholdet i neste avsnitt:

«Verden går til helvete» er en kronikk skrevet av Johan B. Mjønes og den ble publisert av NRK i 2018, som vil si at den er fra vår tid og omhandler mange av våre problemer. I denne argumenterende teksten beskriver Mjønes om miljøproblemene vi står ovenfor i dag.

Denne teksten vekker interesse og nysgjerrighet hos folket. Overskriften sier mye om hva teksten handler om, altså miljøproblemer. Noe som også er temaet i teksten.» (Kamilla, andreutkast).

Andreutkastet består totalt av 317 ord, og skiller seg fra førsteutkastet ved å inneholde underoverskrifter med punkter om ulike appellformer. Nå har Kamilla flyttet på det hun skriver om overskrift og patosapell i førsteutkastet. Resten av teksten ser mer ut som en disposisjon, noe som gir inntrykk av at Kamilla har diskutert videre skriving med sin arbeidspartner under hverandrevurderingen.

4.7.2 Skriftlig tilbakemelding fra lærer på førsteutkast

Alle elevene som deltok i spørreundersøkelsen opplevde at lærerens skriftlige tilbakemelding på førsteutkastet svarte på bestillingsordren de hadde gitt i noen, høy eller svært høy grad. Maria sier i intervjuet at: «Det var også nytt å få tilbakemelding, men veldig all right. Jeg fikk svar på det jeg ba om.» Kamilla satt også pris på kombinasjonen med bestillingsordre og tilbakemelding underveis: «Jeg fikk det jeg ville ha tilbakemelding på, og det gikk greit å skjønne tilbakemeldingen. Jeg brukte den på onsdag. Noen ganger blir det litt mye tilbakemeldinger, og da kan det være litt vanskelig.» Selv om Kamilla uttrykker at hun synes det er utfordrende hvis det blir for mye tilbakemeldinger, har hun i sin bestillingsordre markert at hun ønsket tilbakemelding på fire punkter: Relevant bruk av fagspråk, appellformer, relevante eksempler og logos. Tilbakemeldingene fra lærer svarte på alle disse punktene, og ga i tillegg en innledende, generell tilbakemelding. I tilbakemeldingene er det tydelig at læreren både forholder seg til hvor eleven er, hvor eleven skal og hvordan eleven kan komme dit, i tråd med vurdering for læring-prinsippet. For eksempel svarer lærer på bestillingen om tilbakemelding på relevant bruk av fagspråk:

A) Hittil synes jeg at du har relevant bruk av fagspråk med fagbegreper som "kronikk", "argumenterende tekst", "tema", "patos", "Sterke ord", "gjentakelse" og "logisk tenkning". Det hadde også vært fint om du brukte begrepet "hovedsyn" tidlig i teksten og forklarte med klare ord hva Mjønes vil overbevise oss om. Videre er det viktig at du fortsetter å bruke tydelige fagbegreper på appellformer og ulike virkemidler som svekker eller styrker appellformene (Lærer).

Slev om læreren i sin tilbakemelding oppfordrer Kamilla til å ta i bruk fagbegrepet «hovedsyn», brukes ikke dette begrepet i den endelige teksten til Kamilla. Når Kamilla leverer sitt tredje og siste utkast, etter å ha arbeidet med lærerens tilbakemeldinger, har hun skrevet ut punktene og skrevet en analyse med innledning, hoveddel og avslutning. Innledningen står fremdeles urørt, mens hun har utbrodert det andre avsnittet om tekstens budskap og tema.

«Verden går til helvete» er en kronikk skrevet av Johan B. Mjønes og den ble publisert av NRK i 2018, som vil si at den er fra vår tid og omhandler mange av våre problemer. I denne argumenterende teksten beskriver Mjønes om miljøproblemene vi står ovenfor i dag.

Denne teksten vekker interesse og nysgjerrighet hos folket. Overskriften sier mye om hva teksten handler om, altså hovedproblemet i teksten, som er miljøproblemer. Noe som også er temaet i teksten. Teksten handler om Mjønes som skriver om vennene sine som forurenser verden, uten å i det hele tatt bry seg. «Venner» kan være en assosiasjon til folket som er leseren og tillegg skaper det en struktur i teksten. (Kamilla, tredjeutkast).

Læreren kunne fortelle at hun var positivt overrasket over hvordan hun opplevde å gi skriftlig tilbakemelding underveis i skriveprosessen. Dette har hun ikke gjort tidligere, og hun har antatt at det ville være tidkrevende og gi mye ekstraarbeid. Nå opplevde hun at bestillingsordre førte til en klar effektivisering av vurderingsarbeidet.

Jeg tenker at underveisvurdering er det beste når man får det til uten at det blir for tidkrevende. Bestillingsordrene fikk elevene på banen. Jeg fikk inntrykk av at de ble

mer bevisst på egne styrker og svakheter. I tillegg avgrenser ordrene arbeidet til læreren. (Lærer).

Opplevelsen av tilbakemeldingene på førsteutkastet som nyttig i den siste skrivefasen er noe variert i resultatene fra spørreundersøkelsen. Her svarer 31,3% at de opplevde tilbakemeldingen som nyttig i liten grad, mens alternativene «i noen grad», «i høy grad» og «i svært høy grad» har svarprosent på henholdsvis 25%, 43,8% og 18,8%. Både miniskrivekurs, vurderingsseminar med modelltekster, hverandrevurdering, skriftlig underveisvurdering fra lærer og bestillingsordre, er undervisningsmetoder som elevene ønsker å gjenta igjen senere i skoleåret. Det som er mest ønsket er skriftlig tilbakemelding fra lærer underveis i skriveprosess (68,8%), mens de øvrige varierer fra 25-31,3%.

4.8 Vurdering

Etter at elevene hadde levert andreutkastet sitt, mottok de en skriftlig vurdering av teksten i form av et utfylt vurderingskriterieskjema sammen med karakter. Her har læreren fargemarkert i vurderingsskjema for å vise hvilke kriterier som er relevante for vurderingen, og hvilken måloppnåelse eleven har oppnådd på de ulike kriteriepunktene; karakter 2, 3-4 eller 5-6. Videre har hun fylt ut kommentarer i kolonnen «Begrunnelse for vurderingen, med henvisning til teksten». Et trekk som går igjen i lærerens skriftlige tilbakemeldinger, er at hun gir en god del konkrete eksempler fra teksten for å forklare og illustrere tilbakemeldingene. I tilbakemeldingen til Maria har læreren for eksempel skrevet:

Sammenbindingen mellom setninger er stort sett god. Formuleringer som: «Vi ser ut fra dette», «til tross for», «Et godt eksempel på dette er...» skaper god sammenbinding. Noen steder er sammenbindingen noe uklar, for eksempel når du skriver: «På bakgrunn av dette mener jeg at avsenderen er svært troverdig, noe som også skildrer Mjønes sine gode verdier omkring temaet.» Her er ikke sammenbindingen mellom det som står før og etter komma åpenbar (Lærer).

Denne praksisen er i tråd med det Gamlem (2005) skriver om nyttige tilbakemeldinger. Hun fremhever at det er mest effektivt å gi informasjon om korrekte svarløsninger og ta utgangspunkt i videre arbeid ut fra det som er prestert.

Et interessant funn i tekstmaterialet, er at både Maria og Kamilla har fått en kommentar om bruk av lærerens skriftlige tilbakemelding på førsteutkastet:

Du har fått tilbakemelding underveis i skrivingen m/forslag til hvordan man kan skrive om virkemidler og funksjon. Det er ikke meningen at denne veiledningen skal klippes rett inn i teksten din som et eget avsnitt. Her må du være mer oppmerksom på kildebruk. Tilbakemeldingen er ment som inspirasjon, men du skal alltid uttrykke deg med egne ord, så sant du ikke siterer direkte og setter sitatet i hermetegn (Tilbakemelding fra lærer).

Sitatet viser at lærerens forsøk på å modellere har ført til en klipp og lim-strategi. Det var ikke en gjennomgående utfordring i klassen, men vi finner liknende tendenser i fem av elevtekstene. Elevene er som nevnt ikke vant til å få skriftlige tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen, og ser til dels ut til å mangle strategier for å ta disse i bruk på en god måte.

Tekstmaterialet viser at en god del elever har forsøkt å ta i bruk de nylig introduserte begrepene fra retorikken, kairos og aptum. Lærer har gjennom skriveøktene, forklart at dette ikke var et krav, og at eventuelle mindre vellykkede forsøk på å ta begrepene i bruk, ikke vil trekke ned karakteren fordi de er i en fase der de kan øve seg på bruk av disse begrepene. I de skriftlige tilbakemeldingene på andreutkastet, er det en tydelig tendens at lærer forklarer hvor eleven er, og hvor eleven skal med hensyn til å bruke disse begrepene, og på denne måten gir vurdering for læring. Lillian er en av elevene som har forsøkt å ta i bruk begrepet aptum i sin retoriske analyse, og i lærerens tilbakemelding står det:

Begrepet aptum brukes noe upresist. Når du skal utdype hvorvidt kravene til aptum oppfylles, kan du vurdere i hvilken grad tekstens form (ulike virkemidler) fungerer på en slik måte at budskapet (tekstens innhold) kommer fram, og om målgruppa blir truffet. (Lærer).

Vanligvis skriver læreren tilbakemeldinger i elevteksten, både løpende og under teksten slik som blant annet Parr og Timperley (2010) anbefaler, da kommentarer skrevet rett inn i teksten har et mer direkte preg enn sluttkommentarer, som på sin side står i større fare for misforståelse. Dette ble gjort i underveisvurderingene, mens i den siste tilbakemeldingen, ble tilbakemeldingene gitt i vurderingskriterieskjema:

Tilbakemeldingene mine på tekster de har skrevet har alltid vært basert på kjennetegn i vurderingsskjemaet, men jeg har ikke alltid vist dem skjemaet eksplisitt. De har fått tilbakemeldinger fra meg på for eksempel språk, struktur, bruk av fagbegreper, analyse av virkemidler og funksjon, og alt dette er jo sentrale punkter i vurderingsskjemaet. (Lærer).

Således ble denne siste tilbakemeldingen med vurderingskriterieskjema en del av det eksplisitte fokuset på vurderingskriterier i en form elevene kjenner gjennom arbeidet med gjennom vurderingsseminaret, samtidig som elevene fikk utnyttet fordelene av tilbakemeldinger i løpende tekst gjennom underveivurderingen.

4.9 «Best of»

Etter karaktersetning og skriftlig tilbakemelding på den endelige teksten ble det gjennomført en «Best of». Dette er et undervisningsopplegg som deltakerlæreren har utviklet og som hun har brukt i denne klassen flere ganger. «Best of» går ut på at læreren viser klassen korte utdrag fra hver av elevtekstene. Dette er utdrag som viser gode tekstkvaliteter, for eksempel særlig gode formuleringer, presist bruk av fagspråk eller en kreativ og velfungerende overskrift. Utdragene vises sammen med navnet til eleven som har skrevet teksten; «Best of Tiril». I intervju med læreren, forklarer hun hvilke tanker som ligger bak dette:

Det gir elevene inspirasjon fordi velformulerte biter av teksten deres blir vist til alle, ikke bare læreren. Dette tror jeg at gir dem en lyst til å uttrykke seg presist og godt. Klassen reagerer positivt på gode formuleringer, og jeg ser at elever blir stolte. Det gir dem også mulighet til å vise «nye» sider av seg selv. (Lærer).

«Best of» fungerer dermed både som vurdering for læring, motivator og modellering. Fra min observasjonsposisjon, fikk jeg inntrykk av at det var god stemning i klassen under «Best of», og at elevene synes dette er litt stas og spennende. Fordi det å få sin tekst vist fram for resten av klassen, kan være grenseoverskridende for noen elever, tar læreren noen pedagogiske overveielser for å bidra til at «best of» er en positiv opplevelse for alle elever uavhengig av nivå:

Jeg fjerner alltid språkfeil, både på hovedmål og sidemål. Det gjør at elevene ser rett språk «på trykk» og kan lære av dette, samtidig som de blir tatt på alvor

for *innholdet* i teksten sin, ikke bare kritisert for språkstøy. Dette gjør at svakere elever også får skinne, for de har ofte mange fine refleksjoner som kommer tydeligere fram når språkfeil fjernes. (Lærer).

«Best of» fra de ulike tekstoppgavene elevene arbeider med gjennom skoleåret, blir lagt i en mappe på læringsplattformen, slik at de kan brukes senere til inspirasjon. Når vi i dette undervisningsopplegget skulle integrere arbeid med eksplisitte vurderingskriterier i de ulike fasene av skriveprosessen, var det naturlig at hver av elevutdragene ble knyttet til relevante vurderingskriterier. Slik ble eksempler på elevenes skriving som møter kriteriene, vist og kommentert i helklassesamtale, og dokumentet som ble tilgjengelig på læringsplattformen fikk et nytt aspekt der de eksplisitte kriteriene ble tilføyd. For eksempel ble dette utdraget fra teksten til Maria vist under «Best of»:

«Teksten ble publisert på et tidspunkt der klimakrisen er svært sentral. Vi ser ut fra dette at Mjønes har vurdert kairos godt. Siden teksten er skrevet på høsten er det også naturlig å knytte dette opp mot høstferien, som er en sentral tid å reise på.» (Maria)

Utdraget ble knyttet til vurderingskriteriet «bruker presist og relevant fagspråk», og ble trukket fram som et eksempel på riktig bruk av det nylig introduserte begrepet kairos. Mens dette utdraget fra teksten til Kamilla ble knyttet til vurderingskriteriene «gjør greie for virkemidler og viser hvordan de fungerer i teksten» og «gjør presist greie for argumentasjon/ bruk av appellformer og funksjonen de har»:

«I denne kronikken er det mye bruk av patos. Hele teksten starter veldig brutalt med overskriften, hvor forfatteren bruker sterke ord som «verden» og «helvete». Dette vekker patos hos leseren, altså følelser.»

4.9 Oppsummering

Tabellen nedenfor viser hvor i undervisningsopplegget vurderingskriterier er aktivt inkludert i undervisningen, og hvor i forløpet det foregikk vurdering for læring. Tabellen redegjør kort for hvordan vurderingskriteriene ble tatt i bruk, og på hvilke måter det foregikk vurdering for læring. I tabellen blir undervisningsforløpet fremstilt kronologisk, i den rekkefølgen det ble gjennomført i klasserommet.

Tabell 2

Undervisning	Vurderingskriterier	Vurdering for læring
Presentasjon av fagstoff	Eksplisitt gjennom at lærer presenterte relevante vurderingskriterier for retorisk analyse.	Lærer fikk noe informasjon om elevenes læring gjennom helklassesamtale.
Lese tekst	Implisitt	Lærer fikk noe informasjon om elevenes læring gjennom helklassesamtale.
Arbeidsoppgaver til teksten	Eksplisitt gjennom at oppgavene tok utgangspunkt i relevante vurderingskriterier for retorisk analyse.	Lærer fikk informasjon om elevenes læring gjennom oppgavesvar og ga tilbakemeldinger og oppfølgingsspørsmål under gruppearbeid og helklassesamtale.
Miniskrivekurs	Eksplisitt gjennom at elevene presenterte tips til hvilken skrivning som møter de ulike vurderingskriteriene.	Lærer fikk informasjon om elevenes læring gjennom gruppearbeid og elevpresentasjoner og gav tilbakemeldinger og oppfølgingsspørsmål underveis.
Vurderingsseminar	Eksplisitt gjennom at elevene vurderte modelltekster med utgangspunkt i vurderingskriterieskjema.	Lærer fikk informasjon om elevenes læring gjennom gruppearbeid og konsoliderende helklassesamtale. Elevene fikk tilbakemeldinger underveis og gjennom oppsummeringen.
Lese tekst	Implisitt	

Skriveøkt	Implisitt/eksplisitt avhengig av hvordan elevene arbeidet og hvilke muntlige tilbakemeldinger de fikk underveis.	Lærer fikk informasjon om en del av elevenes læring gjennom én til én samtaler der hun også leste og ga muntlige tilbakemeldinger på tekst som elevene produserte.
Bestillingsordre	Eksplisitt gjennom bestillingsordre som avkryssingsskjema.	
Hverandrevurdering	Eksplisitt gjennom bestillingsordre som avkryssingsskjema.	Elevene gav hverandre tilbakemeldinger på tekstene og deltok i vurderingsarbeid med sin egen tekst.
Skriveøkt	Eksplisitt gjennom bruk av tilbakemeldingene fra hverandrevurderingen.	Lærer fikk informasjon om en del av elevenes læring gjennom én til én samtaler der hun også leste og ga muntlige tilbakemeldinger på tekst som elevene produserte.
Bestillingsordre	Eksplisitt gjennom bestillingsordre som avkryssingsskjema.	Lærer fikk informasjon om elevenes læring gjennom bestillingsordren.
Lærervurdering	Eksplisitt gjennom at lærer forhold seg til bestillingsordren og vurderingskriterieskjema.	Lærer fikk informasjon om elevenes læring gjennom elevtekstene og gav tilbakemelding på disse med utgangspunkt i bestillingsordren.
Skriveøkt	Eksplisitt gjennom bruk av lærerens skriftlige tilbakemeldinger.	Lærer fikk informasjon om en del av elevenes læring gjennom én til én samtaler der hun også leste og ga

		muntlige tilbakemeldinger på tekst som elevene produserte.
Best of	Eksplisitt gjennom læreres skriftlige og muntlige henvisninger.	Lærer viste elevene eksempler fra hver av elevtekstene og viste hvordan de ble vurdert og hvilke kriterier skriveingen møtte.

I tabellen kommer det fram at det ble arbeidet eksplisitt med vurderingskriterier i alle deler av undervisningsforløpet, bortsett fra under lesing av tekster. Implisitt er vurderingskriteriene i bruk også i denne aktiviteten. Det er et viktig poeng at elevene både skulle arbeide med skrivetrening knyttet til kriterier for retorisk analyse, bruke kriteriene i vurdering av tekst og føre metasamtaler omkring kriteriene. En naturlig konsekvens var dermed metodevariasjon der klassen vekslet mellom ulike arbeidsformer. Fordelen med det var at undervisningen ble differensiert og at elevene fikk tilgang til ulike skrive-, lese- og læringsstrategier.

Dersom læreren skal kunne gi eleven vurdering for læring, må hun ha informasjon om hvor eleven er i læringsarbeidet. Det får læreren gjennom elevenes presentasjoner og tekster, men også gjennom samtaler en til en, i gruppe eller helklasse. Denne informasjonen gir læreren mulighet til å tilpasse og justere undervisningen, og til å gi tilbakemeldinger som gir vurdering for læring. I dette undervisningsforløpet har elevene fått vurdering for læring både gjennom muntlig veiledning av lærer, gjennom hverandrevurdering og skriftlig tilbakemelding fra lærer. Hverandrevurderingen og de skriftlige tilbakemeldingene fra læreren har vært direkte knyttet til vurderingskriteriene. Det vil være naturlig at de muntlige tilbakemeldingene til læreren også har knyttet seg til kriteriene, men fra min observasjonsposisjon var det ikke mulig å fange opp alle disse tilbakemeldingene.

Gjennom spørreundersøkelser og intervjuer har jeg fått informasjon om elevenes tidligere erfaringer og deres erfaringer med og vurderinger av undervisningsforløpet. Selv om det er individuelle forskjeller, kan vi trekke fram noen generelle tendenser. Elevene var vant til å få utdelt vurderingskriterier, men manglet strategier for å kunne forholde seg aktivt til disse under læringsarbeidet. Gjennom ulike undervisningsmetoder, opplevde elevene at de fikk økt forståelse og kunnskap om vurderingskriteriene og hvordan de kan tas i bruk under skrivearbeid. I tillegg var det en tendens både i mine klasseromsobservasjoner og i intervjuene

med elevinformantene at elevene arbeidet noe mindre effektivt når klassen benyttet en arbeidsmetode som var uvant for dem, slik som miniskrivekurset. Samtidig viser det seg at metoder elevene har prøvd kun to ganger tidligere, slik som vurderingsseminar, ga svært effektivt arbeid i klasserommet. I vurderingsarbeid er det en helt tydelig tendens i tekstmaterialet at elevene adapterer lærerens tilbakemeldingsform.

I denne typen kasusstudie, har det ikke vært aktuelt å måle effekt i for eksempel karakterresultater. Det var ikke så mange elever som tydelig så endringer i karakterresultatet sitt i vurderingen av det siste utkastet, selv om dette kanskje var noe de hadde håpet på. Det betyr ikke at det ikke har foregått læring eller endring i klassens bevissthet og bruk av vurderingskriterier i skriveopplæringen. Læreren uttrykker det på denne måten:

Men læring kan jo ikke bare måles i karakterendring, så jeg vil påstå at samtlige lærte ting i prosessen. Likevel tror jeg at økt fokus på eksplisitte vurderingskriterier gjorde det tydeligere for elevene hvor de skulle, samtidig som det gjorde forskjellene på de ulike teksttypene klarere. (Lærer).

En større oppfølgende studie ville kunne implementere eksplisitt arbeid med bruk av vurderingskriterier i en deltakerklasse over lengre tid og utforske måter å måle karakterutvikling med og uten intervensjon i forhold til en referanseklasse eller tidligere utvikling i klassen, men dette ligger utenfor den rammen en masteroppgave gir.

4.10 Hovedfunn

Problemstillingen i denne studien er; Hva skjer når man implementerer arbeid med vurderingskriterier i et skriveforløp, og hvordan oppleves dette fra et elev- og et lærerperspektiv? Denne problemstillingen er tosidig, da den både retter seg mot lærerens praksis og elevenes læringsarbeid. Gjennom en intervensjon i en videregående klasse, har jeg gjennomført en eksplorerende studie. I analysen har jeg fremlagt på hvilke måter læreren integrerte eksplisitte vurderingskriterier i skriveopplæringen gjennom skriveforløpet. I samråd med meg ble vurderingskriterier konsekvent brukt gjennom ulike arbeidsmetoder i et prosessorientert skriveforløp. Hovedfunn fra observasjonene og intervju med lærer er at;

- Eksplisitt arbeid med vurderingskriterier er egnet for ulike arbeidsmetoder, og i alle faser av skriveforløpet.

- Læreren opplever økt tilgang til informasjon om elevenes læring og økt mulighet for å gi vurdering for læring gjennom et prosessorientert skriveforløp med eksplisitt arbeid med vurderingskriterier.

Datamaterialet viser hvordan elevene opplever denne arbeidsmetoden, og i hvilken grad de forstår og bruker kriteriene gjennom skriveforløpet. Hovedfunnene fra spørreundersøkelsene og intervjuene med elevinformantene er at;

- Elevene opplever økt forståelse av vurderingskriteriene når de arbeider eksplisitt med dem.
- Elevene opplever nytteverdi i å få tilbakemeldinger underveis i skriveforløpet som er knyttet til vurderingskriteriene.

5.1 Diskusjon

Under vil jeg plassere studiens hovedfunn i sammenheng med relevant forskning. Hvert hovedfunn blir framstilt for seg, før jeg oppsummerer hvilke implikasjoner jeg tenker disse funnene kan ha for praktisk skriveopplæring og videre forskning.

5.2 Hovedfunn 1: Eksplisitt arbeid med vurderingskriterier er egnet for ulike arbeidsmetoder, og i alle faser av skriveforløpet

Gjennom skriveforløpet som ble utviklet og analysert i denne studien, ble eksplisitt arbeid med vurderingskriterier gjennomført ved hjelp av ulike arbeidsmetoder i både før-, under- og etterskrivingsfasen. Arbeidsmetodene var delvis kjente og delvis ukjente for klassen. Det ble både arbeidet utelukkende med forståelse av kriteriene, og med praktisk anvendelse av kriteriene under skriving og i vurdering av tekst. I masteroppgaven til Pedersen (2016); «Skriveundervisning etter Normprosjektet. Klasseromsobservasjon av et skriveforløp i overbevisende skriving», blir det til sammenlikning vektlagt at elevenes skriveferdigheter styrkes ved at et funksjonelt skrivesyn og eksplisitte forventningsnormer kombineres med ulike didaktiske arbeidsformer. Dessuten profiterer ulike elever på forskjellige arbeidsmåter, derfor er varierte arbeidsmetoder med på å differensiere undervisningen (Grimsæth og Hallås, 2013, s. 70).

Det finnes mye forskning på skriving og skriveutvikling, men denne forskningen er uensartet og ofte preget av tidsbundet kunnskap og ulike trender (Kringstad og Kvithyld, 2013). I artikkelen «Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring» har Kringstad og Kvithyld (2013) forsøkt å definere fem prinsipper som bør være tilstede i all god skriveopplæring. Disse prinsippene er:

1. Skriv mye på fagenes premisser, og bruk skriving i kunnskapstilegnelsen.
2. Bruk formativ vurdering for å fremme elevenes skriveutvikling.
3. Gjør elevene til strategiske skrivere.
4. Gi rammer som støtte for elevenes skriving.
5. Skap et klasserom der en diskuterer tekst og skriving.

I dette skriveforløpet har elevene arbeidet med fagspesifikk skriving knyttet spesielt til en teksttype. De har både skrevet korte oppgavesvar, Power-Point-presentasjoner, vurderinger og en fullverdig analyse. På denne måten har elevene fått trening i fagrelatert skriving og brukt skriving i kunnskapstilegnelsen. Formativ vurdering, eller vurdering for læring, har foregått løpende gjennom hele skriveprosessen, både muntlig og skriftlig. Gjennom forløpet har elevene fått tilgang til noen nye skrivestrategier gjennom blant annet skissering av analyse, sitatjakt og miniskrivekurs. Det aktive arbeidet med vurderingskriteriene har skapt rammer for elevenes skriving, og i tillegg har modelltekster og skriveramme bidratt som støtte for elevenes skriving. Arbeid med vurderingskriteriene førte til en stadig pågående metasamtale om tekst og skriving. Innenfor skriveforskning, viser flere studier (Blikstad Balas, 2018, s. 44), at noe av det som er mest avgjørende for å utvikle elevens skrivekompetanse nettopp er å snakke om skriving, planlegge skriving, mulighet for å skrive innenfor gitte rammer og ha tilgang til relevante skrivestrategier. I vårt skriveforløp har vi tenkt prosessorientert. Dette vurderer jeg som en fordel fordi både elever og lærer får en transparent «oppskrift» på hvordan skriveforløpet er lagt opp. Samtidig kan prosessorientert arbeid ha en høy overføringsverdi til andre fag og prosjektarbeid.

5.3 Hovedfunn 2: Læreren opplever økt tilgang til informasjon om elevenes læring og mulighet for å gi vurdering for læring gjennom et prosessorientert skriveforløp med eksplisitt arbeid med vurderingskriterier

Prossessorientert skriving legger opp til at elevene skal få tilbakemelding underveis i skriveprosessen. Når klassen arbeidet eksplisitt med vurderingskriterier gjennom denne prosessen har det bidratt til at forventningene har vært tydelige og transparente. Det er en viktig forutsetning for å kunne gi god vurdering for læring: «...arbeidet med å gjøre lærerens forventninger tydelige går hånd i hånd med å gjøre elevenes læring «synlig» i klasserommet.» (Fjørtoft, 2009, s. 17). Når klassen jobbet prosessorientert og forholdt seg aktivt til et sett med kriterier, fikk læreren enkel tilgang til arbeidene elevene gjorde og kunne gi tilbakemeldinger tilpasset den enkelte elev.

Gjennom Opplæringsloven har elevene en lovfestet rett til tilpasset opplæring, vurdering og kjennskap til hva som er målet med opplæringen. Tilpasset opplæring innebærer «at læreren kjenner til, utnytter og legger til rette for at eleven kan utnytte sine læringsstrategier» (Engh, 2011, s. 162). Det krever at læreren må skaffe seg kunnskaper om hvor eleven er i læringsprosesser og hvordan det kan differensieres for at eleven best kan lære. Ved å legge til rette for arbeid med vurderingskriteriene gjennom ulike didaktiske metoder, bidrar læreren til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring går hånd i hånd med vurderingsbegrepet: «Begge forhold er knyttet til læringsmål og et behov for å etablere en forståelse av hva som skal læres, bevissthet rundt bruken av læringsstrategier, og økt læringsutbytte» (Engh, 2011, s. 161). I min studie fant jeg at elevene opplever økt forståelse for hva som skal læres når de arbeider eksplisitt med vurderingskriteriene, i tillegg til at de som nevnt fikk tilgang til ulike læringsstrategier. Bueie (2015) peker på at det å arbeide med utvikling av elevers strategier og refleksjon omkring bruk av vurderingskriterier og tilbakemeldinger, kan bidra til at tilbakemeldinger får en styrket formativ funksjon.

I følge flere forskere (Graham m.fl., 2015; Hattie & Timperley, 2007; Lundahl, 2014; Sadler, 1989) må en tilbakemelding belyse tre aspekter for at den skal fungere som vurdering for læring: Hva eleven kan, hva som bør utvikles og hvordan eleven kan arbeide videre. Grunnlaget for å kunne definere vurderingen elevene fikk gjennom skriveforløpet som vurdering for læring, er i hovedsak tekstmaterialet fra lærerens tilbakemeldinger underveis og etter skriving og elevenes notater til hverandrevurdering, men også til dels

observasjonsnotater fra undervisningen. Tabell 2 viser hvor i forløpet læreren fikk informasjon om elevenes læring, og hvor elevene mottok vurdering for læring i ulike former. Oppsummert fikk elevene tilgang til vurdering for læring gjennom muntlige tilbakemeldinger fra lærer gjennom forløpet, gjennom hverandrevurdering, gjennom skriftlige tilbakemeldinger fra lærer på første- og andreutkast og gjennom «Best of».

I Matre og Solheims (2014b) artikkel «Lærersamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering» pekes det på to ytterpunkter i lærernes innganger til tekstvurdering som er interessant å diskutere i forhold min studie. Det ene ytterpunktet innebærer en instrumentell og ritualisert bruk av vurderingskriteriene. Dersom vurderingskriteriene nærmest fungerer som en sjekkliste, vil hensynet til den aktuelle skrivehandlingen, formålet, mottakerhensyn og tekstens kontekst og særpreg gå tapt, og fokuset blir i stedet på mangler og hva teksten har med. Dermed går en glipp av refleksjon omkring hva som er relevant å ha med, og hvilken funksjon det har. I den andre ytterkanten har vi en funksjonell og fleksibel bruk av vurderingskriterier som inkluderer kunnskap om kontekst, skrivehandling og prosjektet til hver enkel skriver. Med en funksjonell inngang til tekstvurdering er man mer opptatt av å vurdere hva som er hensiktsmessig bruk av semiotiske ressurser i forhold til formålet og skrivehandlingen. Det viste seg i Normprosjektet at en balansegang mellom styrende normer med eksplisitte kriterier og selvstendige vurderinger er krevende for lærerne (Matre, 2017, s. 12). I skriveforløpet som ble gjennomført i denne studien, har det vært viktig å prøve å bevare en balansegang mellom disse to ytterpunktene på grunn av det store fokuset på eksplisitte vurderingskriterier.

5.4 Hovedfunn 3: Elevene opplever økt forståelse av vurderingskriteriene når de arbeider eksplisitt med dem

I studien som beskrives i artikkelen «Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk» (Bueie, 2015), kommer det fram at deltakerene hadde liten bevissthet rundt, og i liten grad brukte vurderingskriterier som støtte:

Et viktig funn som gjelder elevenes forståelse, er forståelsen for vurderingskriterier. Studien viser at elevene har lav bevissthet rundt vurderingskriteriene. Et flertall av elevene sier at de vet hva som blir vurdert, men få klarer å konkretisere og gi

eksempler på kriterier og også hvordan kriteriene kan forstås og brukes aktivt i skrivearbeidet (Bueie, s. 15, 2015).

Det er et gjentakende funn i forskningslitteratur at elever tilpasser seg vurderingssituasjoner, og at disse dermed har stor innflytelse på hvordan elever jobber og hva det er de anser som viktig (Blikstad-Balas & Brevik, 2014, s. 3). Derfor er det et sentralt poeng at elevene forstår kriteriene de vurderes etter og at det legges til rette for læringsfremmende vurderingssituasjoner. I tillegg til å gi kriterier og tilbakemeldinger basert på disse, må det legges til rette for at kriterielistene kan bli et verktøy for elevenes læring. Sadler (1989) peker på viktigheten av å gi «exemplars of performance» (1989, s. 121). I min studie ble dette gjort gjennom autentiske eksempler på gode tekster, både gjennom modelltekster og miniskrivekurs. Andre studier (Boekaerts & Corno 2005; Brookhart 2008; Gamlem 2015, s. 75) har vist at elever opplever kontroll over egen læring, dersom de får forståelse for hva som skal gjøres, og hvorfor. I min studie, fant jeg at elevenes tidligere erfaringer var at de i mindre grad var vant til å benytte vurderingskriteriene under skrivingen. Elevene fikk utdelt kriteriene, og disse ble gjennomgått i helklasse, men likevel opplevde flere elever kriteriene som «fremmed» eller «lite praktisk anvendelig». Etter å ha gjennomført et skriveforløp med eksplisitt arbeid med vurderingskriteriene, opplever elevene derimot at de har økt forståelse og økt nytteverdi av å benytte vurderingskriteriene som rammer i skrivearbeidet. Funnene viser at det å arbeide eksplisitt med vurderingskriteriene, gir elevene større forståelse for hvordan kriteriene brukes i vurdering, og hvordan de kan bruke de i skriveprosessen. I artikkelen «Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes» (Rust, Price og O'Donovan 2003) fremheves nettopp det å involvere elevene i en diskusjon rundt kriteriene som viktig når elevene skal forstå kriteriene og hvordan disse kan brukes i eget læringsarbeid.

5.5 Hovedfunn 4: Elevene opplever nytteverdi i å få tilbakemeldinger underveis i skriveforløpet som er knyttet til vurderingskriteriene

Gjennom skriveforløpet var vurderingskriteriene en sentral del og utgjorde konsekvent referansen for vurderingsarbeidet. Vurderingskriterier er knyttet tett om mot vurdering for læring fordi «All vurdering bygger på et sett med gjensidige forutsetninger» (Fjørtoft, 2009, s. 15). Derfor var det naturlig å særlig undersøke tilfellene av vurdering for læring gjennom undervisningsforløpet.

I artikkelen «Hva sier forskningen?» Utdanningsdirektoratet (2014), trekkes læringsfremmende vurdering, der elevene får respons underveis i skriveprosessen, fram som en viktig faktor i god skriveopplæring. Skal man øke elevers skriveferdigheter, er det nettopp i arbeid med å bearbeide og revidere tekst at den største muligheten ligger. For deltakerklassen betydde undervisningsforløpet en økt forekomst av vurdering for læring i skriveopplæringen. Gjennom hverandrevurdering og lærervurderinger arbeidet elevene eksplisitt med vurderingskriteriene samtidig som de fikk vurdering for læring. Både lærer og elever var positive til dette arbeidet, og til den økte forekomsten av vurdering for læring. I vurderingsarbeidet ble vurderingskriteriene integrert både i det vi har omtalt som bestillingsordre og i tilbakemeldingene på elevtekstene. Rapporten «Feedback i skrivundervisningen» har med utgangspunkt i 22 studier, undersøkt hva som kjennetegner tilbakemeldinger som gir forutsetninger for eller kan bidra til å utvikle elevers skriveferdigheter. Et sentralt poeng i denne rapporten, er at tilbakemeldinger må være i tråd med læringsmålene. Dette er også i tråd med prinsippene om vurdering for læring. I min studie fant jeg at både elever og lærer stilte seg positive til bestillingsordre basert på vurderingskriteriene som metode og støtte for å gi og få tilbakemeldinger som er i tråd med vurderingskriteriene.

Black og William (1998) og Hattie og Timmerley (2007) har bidratt med to store og anerkjente studier innenfor formativ vurderingsforskning. Disse studiene konkluderer med at tilbakemelding har stor betydning for elevers prestasjoner. Vurderingsforskning viser hvordan tilbakemeldinger kan støtte opp under læring. Det er gjort mindre forskning på tilbakemeldinger i et elevperspektiv, men blant annet Bueie (2017) sin artikkel bidrar med innsikt i hvordan elever forstår og bruker tilbakemeldinger. Hun beskriver i sin studie «Slike kommentarer er de som hjelper» Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget», at elevene opplever kommentarer på globale tekstnivå og spesifikke kommentar som mest nyttige, og korte, vage kommentarer uten forklaring, som minst nyttige. I tillegg kommer det fram at elevene har delte meninger om tilbakemeldinger som er formulert som spørsmål og at både ros og kritiske kommentarer oppleves som nyttige av elever (Bueie, 2017, s. 61). I min studie viste intervjuer og spørreundersøkelser at elevene opplevde at lærerens tilbakemeldinger svarte på bestillingsordren, og tekstmateriale viser at elevene i stor grad fulgte opp lærerens tilbakemeldinger.

Gamlem og Smith (2013), undersøkte elevers beskrivelser av nyttige tilbakemeldinger. De fant at tilbakemeldinger oppleves som positive og nyttige for læring når de:

- gir anerkjennelse for arbeid, prestasjon og/eller innsats
- gir spesifikk informasjon om hvordan eleven kan forbedre arbeidet
- er gitt tidsriktig (at den kan brukes videre, eller her og nå)
- er mulig å følge opp og bruke for videre arbeid (eleven forstår innholdet og ser en mening med det)” (Gamlem, 2015, s. 113).

Gamlem (2005), fremhever også at det er mest effektivt å gi informasjon om korrekte svarløsninger og ta utgangspunkt i videre arbeid ut fra det som er prestert.

Ved å bruke vurderingskriteriene aktivt gjennom gjennomføring av den aktuelle skriveforløpet slik vi gjorde i intervensjonsstudien, forankres arbeidet opp mot en størst mulig felles forståelse av forventningen til måloppnåelse i klassen og mellom elever og lærer. Underveis var målet at de forskjellige arbeidsformene skulle gi en mest mulig løpende tilbakemelding til den enkelte elev om hvor langt eleven var kommet i forhold til kriteriet og at denne tilbakemeldingen ble forstått underveis. Svarene tyder på at elevene oppfattet dette konstruktivt og positivt, slik Gamlem beskriver fra sin undersøkelse, og at læreren opplever metoden som effektiv undervisning.

Bueie (2015) har studert hvordan elevene opplever tilbakemeldinger på heldagsprøver i norsk. Hun fant at elevene leser, og har i hovedsak adekvat forståelse av kommentarene fra læreren. Når det gjelder bruk av tilbakemeldingene, gjør elevene bare det som eksplisitt blir forventet av dem. «Tilbakemeldingene fungerer godt i en summativ hensikt, men har en svakere formativ funksjon fordi de i liten grad brukes i det videre skrivearbeidet.» (Bueie, 2005, s. 1). Eriksen har i sin masteroppgave «Vurdering for læring i norskfaget: Hva kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever?» undersøkt andelen tilbakemeldinger med vurdering for læring som lærere ga på heldagsprøver i norsk. Han fant at mange lærere skriver en forholdsvis høy andel slike tilbakemeldinger (Eriksen, 2017, s. 17). Samtidig er det en stor utfordring å få disse tilbakemeldingene til å være en del av den videre læringsprosessen. I skriveforløpet som er presentert i min studie, fikk elevene skriftlige tilbakemeldinger på både andre- og tredjeutkast. Å gi elevene tilbakemelding på førsteutkastet og la elevene bestemme hva de ønsket tilbakemelding på gjennom en bestillingsordre, bidro til at disse tilbakemeldingene ble tatt i bruk i den videre skriveprosessen. Elevene ble ikke

bedt om å revidere teksten etter den tredje runden med respons. Klassen arbeidet likevel med teksten gjennom «Best of» i etterkant av siste vurdering og karaktersetting. Bueie (2015) peker på at det å utvikle systemer for å bruke tidligere tilbakemeldinger under skriving kan bidra til at tilbakemeldingene får overføringsverdi. I min studie ble både tilbakemeldinger, «Best of» og andre rammer for skriving så som skriverammer, vurderingskriterier, miniskrivekurs og modelltekster lastet opp og systematisert på læringsplattformen. I intervjuer med elever kom det fram at elevene benyttet seg i ulik grad og av ulike verktøy i sin skriveprosess.

5.6 Didaktiske implikasjoner

Tekstvurdering og hva som er kvalitet i tekst er et stadig aktuelt tema. Denne studien gir noen didaktiske implikasjoner for hvordan vi kan arbeide i klasserommet og med skriveopplæring for å skape og styrke et tolkningsfellesskap mellom lærer og elev og mellom elever. I artikkelen «Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver?» skriver Berge (2009):

«Det er helt avgjørende for troverdigheten til en skriveprøve at lærerne som vurderer, og elevene som skriver, er enige seg imellom om hvilken skrivekompetanse som skal vurderes, hvordan elevene forventes å kunne skrive tekster på grunnlag av en slik skrivekompetanse, og hva i tekstene det lærerne skal vurdere.» (Berge, s.47, 2009).

I denne eksplorerende studien har jeg undersøkt hva som skjer når man implementerer arbeid med vurderingskriterier i et skriveforløp, og hvordan dette opplevdes fra både et elev- og et lærerperspektiv. Jeg fant at elevene var positive til å arbeide med vurderingskriterier gjennom ulike metoder slik som oppgaver, vurderingsseminar, bestillingsordre, hverandrevurdering og miniskrivekurs. Gjennom denne undervisningen opplever elevene at de får en økt forståelse for hva vurderingskriteriene innebærer og hvordan de kan bruke de i sin skriveprosess. Videre er elevene positive til bruk av skriftlige tilbakemeldinger underveis i skriveforløpet og tar i bruk lærerens tilbakemelding i det videre arbeidet med tekstene. Fra et lærerperspektiv var alle de ulike metodene som ble utforsket hensiktsmessige for formålet og at det foregikk relevant læring gjennom undervisningsforløpet. Et interessant funn var at læreren var særlig positiv til hvordan det fungerte å gi skriftlige tilbakemeldinger med bestillingsordre underveis i skriving.

Disse funnene indikerer at det er flere metoder som egner seg for å arbeide med vurderingskriterier, og ikke minst at dette arbeidet fører til en endring av elevenes forståelse. Metoder som ikke er benyttet her, kan være vel så gode for å gi elevene strategier til å bruke kriteriene under skriving. Det er ikke en metode som skiller seg nevneverdig ut, likevel kan det påpekes at elevene arbeidet mest effektivt med vurderingsseminar, men dette kan bero vel så mye på at elevene var kjent med denne metoden fra før. Elevenes tidligere erfaringer viser at få elever mestrer å utnytte vurderingskriterienes støttende funksjon uten at man snakker om og arbeider aktivt med vurderingskriteriene. Når det i norsk skole er en etablert praksis å gi vurderingskriterier, er det derfor naturlig å peke på viktigheten av å arbeide med disse kriteriene slik at de blir relevante og aktuelle for eleven i læringsarbeidet. Vurderingskriterier brukes ikke bare under skriveopplæringen, men er i bruk i alle fag og for alle de grunnleggende ferdighetene. Selv om denne oppgaven har handlet om skriveopplæring, vil funnene kunne gi indikasjoner som gjelder både skriving, lesing, regning og digitale ferdigheter fordi det er metasamtalen og eksemplifisering av kriterier som er den bærende bjelken i undervisningsforløpet.

5.7 Forslag til videre forskning

I denne studien har jeg undersøkt hva som skjedde i en enkelt klasse over et enkelt skriveforløp. En større studie ville gjøre det mulig å implementere arbeid med vurderingskriterier over lengre tid, og mulig også sammenlikne funnene med en referanseklasse. Det er funn i studien som tyder på at det å la elevene arbeide med vurderingskriteriene ville kunne øke snittkarakteren, men det er ikke mulig å vite mer om dette uten å gjøre en større studie med en referansegruppe.

Flere av undervisningsoppleggene som ble gjennomført i dette skriveforløpet, kunne være interessant å forske videre på. Blant annet er «Vurderingsseminar» og «Best of» metoder det ville være interessant å videreutvikle, og eventuelt undersøke mer om hvordan de kan tilpasses andre fag. Siden vurderingskriterier brukes i alle fag, og det med de nye læreplanene innføres tre tverrfaglige emner (folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling) og et styrket fokus på dybdelæring, ville en utvidet studie av bruk av vurderingskriterier være interessant og relevant i et tverrfaglig prosjekt.

En problematisering av dette undervisningsforløpet er at elevene tilvennes å svare på bestillingsordren svært nøyaktig. Det er problematisk dersom det fører til mindre rom for elevenes kreativitet og selvstendighet i oppgaveløsning. Vurderingskriteriene som er benyttet i denne studien, er hentet fra eksamensveiledningen for norsk. Derfor er det avslutningsvis viktig å peke på at disse ikke er uten gjenstand for diskusjon (se blant annet Dale & Øzerk (2008) og Engelsen (2008)). Samtidig trår nye læreplaner i kraft høsten 2020 og en videre undersøkelse der man utforsker hvordan elevene i videregående skole forstår og bruker kriteriene vil derfor stadig være aktuell og relevant.

Litteraturliste

- Berge, K. L. (2009) Er tolkingsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I Haugaløkken, Evesen, Hertzberg og Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2011). "Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing. Rapport frå forprosjektet Utdanning 2020." Upublisert rapport
- Brevik, L., & Blikstad-Balas, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 191 -206). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta didactica*, 9(1). Hentet 9.2.2019 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1300/1187>
- Dysthe, O. (2013). "Dialog, samspel og læring." I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk- pedagogisk utdanning*. En antologi. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken, 101 Skrivegrep - om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaiping (ss. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dale, Erling Lars & Øzerk, Kamil (2008): Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger. Delrapport nr. 2. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2008): Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Fangen, K. (2004). Deltagende observasjon. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen*. (s. 15-20 + 41-62). Oslo: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2013). Vurderingspraksiser i norskfaget. I Sandvik, L.V., og Buland, T. (Red.), *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser* (s. 99-118). Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning og SINTEF.
- Forskrift til opplæringslova (2009). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring, hjemlet i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 17.11.2017 fra: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

- Gamlem, S. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad, & A. Turmo, *Læringsstrategier - Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hopfenbeck, T., et al. (2013), "Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway: A Governing Complex Education Systems Case Study", OECD Education Working Papers, No. 97, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5k3txnpqlsnn-en>
- Hopfenbeck, Therese N. (2016) "Kap. 5: Vurderingskompetanse" i *Å lykkes med elevvurdering*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Klette, Kristi. (2013). "Kap. 7: Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen" i R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning: En antologi* (s. 173-200). Fagbokforlaget.
- Kringstad, T. A., & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. I *Bedre skole*, 2/2013, s. 71-79.
- Matre, S. (2017) «Bruk av forventningsnormer i skriveopplæringa. Erfaringer fra en intervensjonsstudie om skrivning og vurdering (Normprosjektet)» ASLAs skriftserie, 26, ss. 13-27. Hentet 10.5.18 fra:
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2494399/ASLA_Matre%20brevi%20derad%20artikel%20september%20korrr%20b%2528003%2529.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Norsk Lektorlag, «Kvalitet i vurderingssystemene», hentet 16.5.2018:
<http://www.norsklektorlag.no/vurdering/category262.html>
- Silverman, S. (2015). *Interpreting qualitative data*. London: Sage Publications
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Sluttrapport: Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 26.11.2017 fra:
https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2013) *Læreplan i norsk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 15.11.2017 fra: <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2014) «Hva sier forskningen?» Hentet 31.7.2019 fra:
<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/Hva-sier-forskningen/>

Vedlegg 1

Intervjuguide 1: Elevinformanter

- Informere informanten om personvern, introdusere tema for intervjuet og informere om tidsomfang.
- Tidligere: Hvordan har du pleid å bruke vurderingskriterier? Før, under, etter skriving.
- Hvordan synes du det er å forstå vurderingskriteriene?
- Er du vant til å få vurderingskriterier utdelt?
- Er du vant til at læreren gjennomgår vurderingskriteriene?
- Hva er dine erfaringer med mini-skrivekurset?
- Hva er dine erfaringer med vurderingsseminaret?
- I hvilken grad opplevde de denne undervisningen som relevant for skriveoppgaven du nå skal skrive?
- Hva er dine erfaringer med hverandrevurderingen?
- Hva er dine erfaringer med bestillingsordre?
- Hva er dine erfaringer med å få tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen?
- Hva tenker du om tiden dere fikk til å skrive?
- Hva er dine erfaringer med muntlig veiledning under skriving?
- Hva tenker du om din egen motivasjon gjennom denne skriveprosessen?
- Hva tenker du om bruk av vurderingskriterier framover?
- Er det noe du ønsker å legge til?
- Takke for bidraget.

Vedlegg 2

Intervjuguide 2: Lærer

- Informere informanten om personvern, introdusere tema for intervjuet og informere om tidsomfang.
- Hvordan har du brukt/synliggjort vurderingskriterier i klasserommet tidligere (før opplegget)?
- I hvilken grad opplevde du at elevene tok kriteriene aktivt i bruk under skriving tidligere (før opplegget)?
- Har du en kommentar til tekstvalgene? «Nå skal vi føkke opp klimaet igjen», «Verden går til helvete».
- Kommentarer til karakterene elevene ga i vurderingsseminaret (det var jo stor enighet, men noen få som ikke «traff»)?
- Kommentarer om dine tidligere erfaringer/tanker om hverandrevurdering?
- Tanker om det å gi skriftlig tilbakemelding underveis (evt også noe om bestillingsordre)?
- Tanker om best of?
- Tanker om den avsluttende vurderingen av tekstene?
- Er det noe du ønsker å legge til?
- Takke for bidraget.

Vedlegg 3

Skriveramme

Retorisk analyse av saktekst

Bruk følgende retoriske begreper:

Etos, patos, logos

FORSLAG TIL STRUKTUR:

- Innledning. Presentasjon av teksten. Kort om hovedbudskap (om det er en saktekst) eller formål (om det er en sammensatt tekst).
- Ett avsnitt som gjenforteller det viktigste innholdet i teksten på en presis og tydelig måte. Her kan også kairos og aptum nevnes.
- Ett/to avsnitt som analyserer ulike virkemidler som styrker eller svekker avsenderens etosappell
- Ett/to avsnitt som analyserer ulike virkemidler som styrker eller svekker tekstens patosappell
- Ett/to avsnitt som analyserer ulike virkemidler som styrker eller svekker tekstens logosappell
- Eventuelt svare på en ekstra vurderingsdel av oppgaven
- Oppsummering og avslutning

Forslag til virkemidler i saktekster: metaforer, overdrivelser, underdrivelser, ordvalg, ironi, humor, sammenligninger, flertallsargumenter, ekspertargumenter, personlige historier, statistikk, fakta med mer.

Forslag til virkemidler i sammensatte tekster: alle virkemidlene over (om det er mye tekst i den sammensatte teksten). I tillegg kan man se etter virkemidler som skriftstørrelse, farger, symboler, billedbruk, kontraster, skriftfont med mer.

VIKTIG: Finn alltid konkrete virkemidler i teksten, vis med eksempler og kommenter funksjon. Videre skal virkemidlene knyttes til enten patosappell, logosappell eller etosappell.