

LÆRINGSFREMJEJANDE RESPONS

er temaet for denne utgåva av
Nynorskopplæring

PÅ TJØDNALIO SKULE PÅ STORD

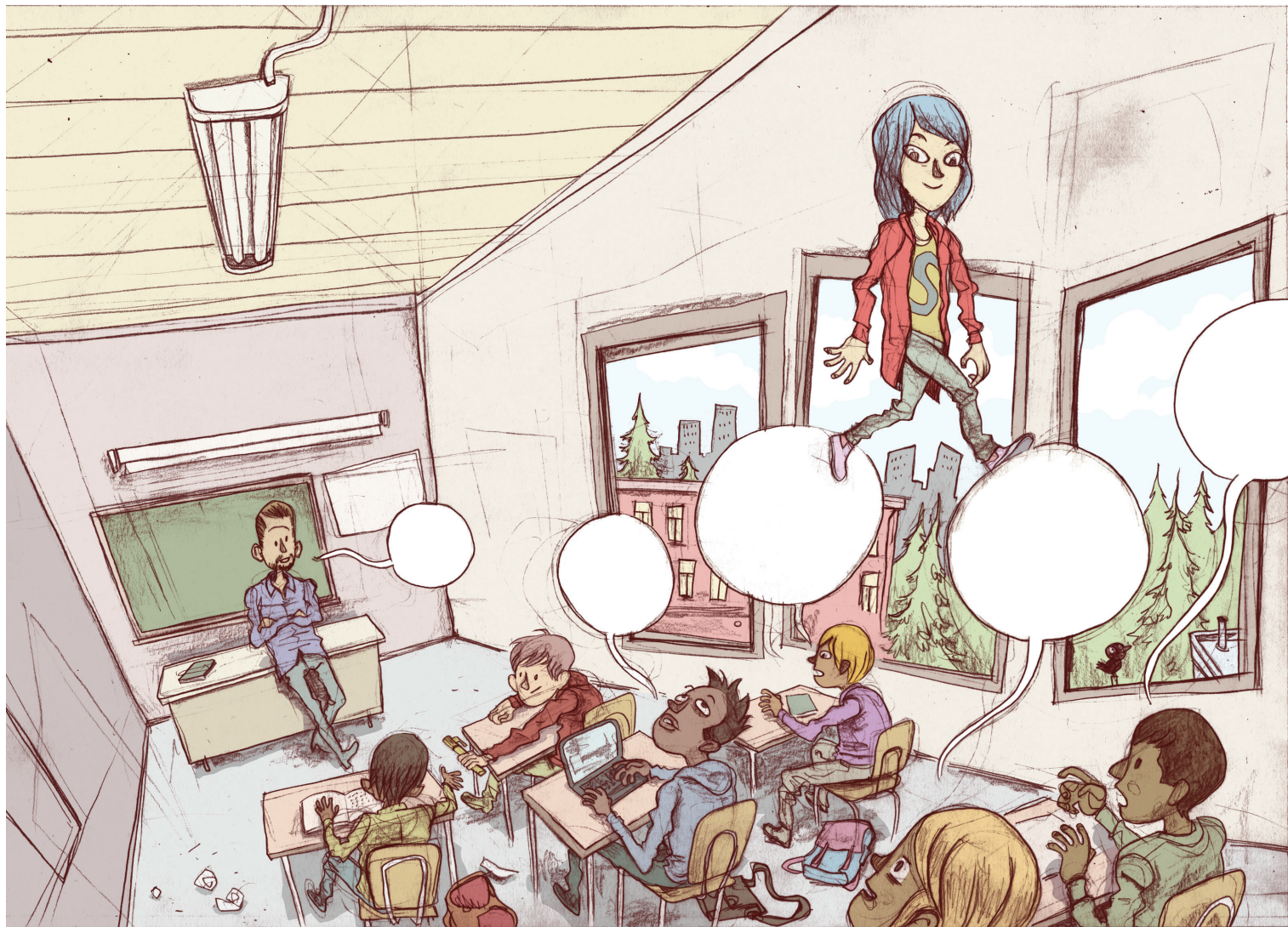
arbeider andreklassingar med
kameratvurdering **S. 6**

ELAVANE FÅR tilbakemelding

om språk og fag i artiklar om
naturkatastrofar **S. 10.**

NYNORSKOPPLÆRING

NR. 20 | VINTEREN 2013/2014 | EIT BLAD FRÅ NASJONALT SENTER FOR NYNORSK I OPPLÆRINGA



Karakteristisk vurdering

TEKST: **Torgeir Dimmen**, leiar for Nynorsksenteret FOTO: **Rib & Morits**

EG VAR SKULEFLINK. Det kalla dei i alle fall slike som meg då eg gjekk på skulen på seksti- og syttitalet. Eg fekk som oftast gode karakterar på prøvene og stilane mine, og det var nesten berre M-ar i karakterboka.

Den gongen reflekterte eg lite over kva grunnlag lærarane hadde for å gi meg alle desse M-ane. Endå mindre lurte eg på kvifor skulen heldt seg med denne graderte elevsorteringa. Det var berre slik systemet var, og for meg som heldt til i den øvste enden av skalaen, var det sjølvsagt heilt greitt.

Er det greitt?

Svaret på det spørsmålet er avhengig av grunngevinga for å gi skuleelevar karakterar i det

heile. Er det for å rangere? Er det for å motivere? Eller kanskje begge delar?

Rangeringsbehovet er opplagt. Karakterar er ei praktisk ordning som sorterer og silar elevkulla i overgangen frå ungdomstrinn til vidaregåande, og frå vidaregåande til høgare utdanning.

Verkar karakterar motiverande? Her er svaret mindre opplagt. For dei skuleflinke kan utsiktene til ein toppkarakter spore til ekstra innsats. For dei svake elevane blir karakterane lett ei kronisk og godt synleg påminning om alt dei ikkje får til. Det er ikkje noko godt utgangspunkt for læring.

Karakterar og vurdering var langt på veg synonyme omgrep i mi skuletid for førti år sidan.



Slik er det ikkje lenger. Vurdering av eitt eller anna slag er ein føresetnad for å setje karakter, men det har også andre og viktigare funksjonar.

Det skulen og elevane treng, er meir vurdering for læring og mindre vurdering for rangering. God og moderne vurderingspraksis skal gi støtte til alle elevar – same kvar dei er på skuleflinkskalaen. Det er *undervegs* elevane treng hjelp og rettleiing, og det er *undervegs* fram mot sluttproduktet læringa skjer.

Dette er nokså opplagt, men likevel vanskeleg å praktisere. Tidlegare tiders tradisjon er seig å utrydde.

NYNORSKOPPLÆRING NR. 20, ÅTTANDE ÅRGANGEN

BLADSTYRAR: Gudrun Kløve Juuhl

FORMGJEVING: Benedicte Helene Kjelland

SPRÅKVASK: Aud Søyland

SKRIFTER: Auto og Dolly

PRENTEVERK: TINDE Design & Trykk AS

FRAMSIDE: Sigbjørn Lilleeng

ISSN: 1890-3975

ISSN FOR NETTUTGÅVA: 1891-1633

Nynorsksenteret (Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa) er eit ressurs-senter for nynorsk i grunnopplæringa. Senteret legg vekt på å utvikle metodar og arbeidsmåtar som kan skape språkkompetanse og motivasjon.

Nynorskopplæring vert gjeve ut av Nynorsksenteret, og kjem med tre nummer i året. Send eit e-brev til ror@hivolda.no for å få bladet gratis i posten. Hugs å sende med namnet og adressa di!

Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa

Høgskulen i Volda

Postboks 500

6101 Volda

www.nynorsksenteret.no



Inspirasjon til tidleg start med nynorsk

TEKST: **Gudrun Kløve Juuhl** FOTO: **Kib & Morits**

«OPPDAG NYNORSK SAMAN med elevane, lær saman med elevane», seier høghskulelektor Benthe Kolberg Jansson. Læreplanen legg opp til at elevane skal møte både nynorsk og bokmål frå skulestart, og eksperimentera med skriving på sidemålet på mellomtrinnet. På den nye ressursida om tidleg start med nynorsk (<http://www.nynorsksenteret.no/nyn/ressursbase-for-skulen/opplegg-og-tips/tidleg-start>) kan du lesa om kvifor og korleis, og få inspirasjon frå praktiske opplegg som andre har prøvd ut i undervisninga. Barn er nysgjerrige på språk, og gjennom å snakka om, leika med og prøva ut nye språkvariantar utviklar dei både språkkompetanse og språkleg medvit.



SIGBJØRN LILLEENG har laga framsidebiletet til dette nummeret av Nynorskopp-læring. Lilleeng har arbeidd mykje med teikneseriar. Han har mellom anna laga den kritikarroste teikneserie-ungdomsromanen *Apeffes* saman med Henning Naas, der Lilleeng har illustrert og Naas skrive. Lilleeng har også laga science fiction-teikneserieforteljinga *Generator*.

Innhold

Karakteristisk vurdering av Torgeir Dimmen	S. 2
Inspirasjon til tidleg start med nynorsk av Gudrun Kløve Juuhl	S. 3
Læraren som dommar eller trenar av Ingrid Slettevoll	S. 4
Kameratvurdering og eigenvurdering av Liv Kristin Bjørlykke Øvereng	S. 6
Utforskande samtale – ei kjelde til god læring av Monica Mitchell	S. 8
Vurdering for læring med videorespons av Marit Wadsten	S. 10
Ein, to eller tre...? av Hjalmar Eiksund	S. 12
Tips om bøker og vevsider av Janne Karin Støylene	S. 14

Har du tips til stoff til bladet?
Send det på e-post til ato@hivolda.no.

Vurdering er eit av dei mest effektive verkemidla læraren rår over for å få elevane til å lære. Men vurdering kan både fremje og hemme læring, viser forskning. Kva kjenneteiknar ein vurderingskompetanse som fører til læring og utvikling?

Læraren som dommar eller trenar?

TEKST: **Ingrid Slettevoll**

VURDERINGSKOMPETANSE («assessment literacy» på engelsk) kan vi forstå som ein kompetanse som gjer oss i stand til å reflektere over vurdering på eit overordna plan, og den kompetansen er ein føresetnad for å kunne vere ein god lærar. OECD definerer vurderingskompetanse som:

bruk av metoder, vurderingsformer, utvikling av et fagspråk om vurdering, og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærlingenes læring, med rom for å prøve og feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet 2011)

Vurdering for læring

Klasserommet kan vere ein konkurransearena der elevane heile tida skal prestere for å bli rangerte og samanlikna. Læraren er først og fremst dommar og lét elevane forstå at dei alltid er under kontroll. I eit slikt klasserom vil der vere både vinnarar og taparar, nokre elevar vil utvikle

strategiar der dei tek lettaste vegen for å sleppe å avsløre svake sider, andre vil gi opp fordi dei ikkje kan måle seg med dei beste. Dei som taper i konkurransen, får aldri *spele på laget* sjølv om innsatsen er stor. Dette klasserommet har ikkje ein vurderingskultur som fremjar læring.

Eit anna klasserom har ein vurderingskultur med rom for å prøve og feile. Her er læraren ein trenar som går inn saman med kvar einskild elev i ein langsiktig, målretta læreprosess. Som trenar hjelper han eleven til å forstå kva som må til for å bli betre, og er ein støttespelar som hjelper eleven til å nå oppsette mål. Utprøving er ein føresetnad for å kunne utvikle seg og meistre stadig større utfordringar. I dette klasserommet spelar alle på laget og konkurrerer med seg sjølve om å bli betre.

"Som trenar hjelper læraren eleven til å forstå kva som må til for å bli betre."

Desse to klasseromma er brukte som døme for å setje to vurderingskulturar opp mot kvarandre. Både nasjonal og internasjonal forskning ligg til grunn for å kunne seie noko om effekten av ulike vurderingsformer. Frå engelsk har vi omgrepet «assessment for learning», som på norsk er blitt til «vurdering for læring». Black og William gir oss eit godt grunnlag for å kunne forstå kva som ligg i dette omgrepet, i boka *Inside the black box* (1998), og seier at vi må forstå vurdering for læring som ein prosess som går gjennom tre fasar. I første fase må læraren saman med eleven klargjere målet for læringsaktiviteten, i andre fase må han klargjere kva kompetanse eleven har no, og i tredje fase må han rettleie og vise eleven kva han kan gjere for å tette gapet mellom noverande kompetanse og læringsmålet.

Vurdering for læring er altså definert som ein kontinuerleg prosess der elevane får tilbakemeldingar undervegs mot ulike kompetanse- og læringsmål. I denne prosessen er det viktig at eleven får vere med slik at han etter kvart blir i stand til å vurdere både sitt eige og medelevane sitt arbeid. Dette blir poengtert i opplæringslova

§ 3.12: «Undervisvurdering skal bidra til at elever og læringer i økt grad involveres i vurdering av eget læringsarbeid.»

Tilbakemelding – respons – feedback

Føremålet med respons er først og fremst å hjelpe eleven til å finne vegen mot egne læringsmål. Tilbakemelding må difor ta omsyn til kvar ein-skild elev og vere basert på tillit mellom dei som gir og får respons. Det er ikkje nok å peike på feil og manglar dersom eleven ikkje får vite kva han skal gjere for å prestere betre. Tidspunktet for når responsen blir gitt, er også avgjerande for læringa. Dersom eleven får tydeleg respons undervegs i læringsprosessen, er han også motivert til å endre og vidareutvikle det han arbeider med. Ein respons som kjem for seint i prosessen, kan jamvel vere til hinder for læring. Men sjølv om vi veit at det kontinuerlege, daglege vurderingsarbeidet er det viktigaste for læring, må læraren samtidig greie å vurdere langsiktig og sjå at ulike læringsmål og kompetansemål er ein heilskap som går over ulike tidsspenn.

*"Tidspunktet for når
responsen blir gitt, er
avgjerande for læringa."*

Vi veit mykje om kva som kjenneteiknar læringsfremjande tilbakemeldingar. Benjamin Bloom (2006) såg at elevar som fekk éin-til-éin-tilbakemeldingar, presterte like bra som dei aller beste elevane i kontrollgruppa. Etter hans meining burde difor alle elevar få ei oppfølging som var basert på «feedback» og meistringsopplevin- gar.

Black og William (1998) har sett på saman- hengen mellom karakterar og læring og funne at det kvantitative aspektet ved karakterar kan hemme læring. Vurdering med karakterar sti- mulerer ikkje eleven til å kome med kreative løysingar, og kan føre til manglande motivasjon og angst for å gjere feil.

Det er også forska på korleis elevar oppfat- tar ulike typar tilbakemeldingar, og kva type respons dei sjølve meiner dei har mest nytte av for å lære (Gamlem & Smith, 2013). Elevane be- skriv «negativ feedback» som tilbakemeldingar dei får etter at arbeidet er avslutta, der dei får vite at dei kunne ha gjort det betre eller ha skrive meir, mens dei sjølve meiner dei har gjort sitt beste. Det kan òg vere tilbakemeldingar der læ- raren seier at dei må gjere betre arbeid i framtida, men utan å gi råd om korleis. For at feedback skal oppfattast positivt, er det avgjerande at elevane får tid til å arbeide med responsen for å forbetre seg, og at læraren følgjer opp og gjer det til ein del av læringsprosessen.

Fagdidaktisk kompetanse

Vurderingskompetanse er også basert på at læraren har kompetanse i det faget han skal undervise og rettleie i. Ein lærar treng både eigenkompetanse og å vite korleis han skal omdanne sin eigen kunnskap i undervisninga. Det er dette som er fagdi- daktisk kompetanse.

Ein lærar som skal undervise i norsk, er ein modellør for elevane sine når dei til dømes skal skrive tekstar for ulike føremål på nynorsk og bokmål. Læraren skal kunne gi læringsfremjande respons på tekstane til elevane, anten dei skriv på nynorsk el- ler bokmål. Det er ein føresetnad at han har kunnskapar om språk og tekst for at han skal kunne forklare både *kva* som er rett, og *kvifor* det er rett. For å kunne setje norskspråklege fenomen opp mot kvaran- dre og hjelpe elevane til å sjå likskapar og skilnader treng læraren difor kunnskapar om både språk og didaktikk. Ein slik om- fattande vurderingskompetanse er avgje- rande for at klasserommet skal kunne bli ein arena der elevane får hjelp til målretta trening for å lære.

LITTERATUR

- Black, P., & D. William (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London. King's College London.
- Bloom, S. (2006). Foreword. I: Benjamin S. Bloom. *Portrait of an educator*. Red. Guskey, T. Lanham. Rowman og Littlefield Education.
- Gamlem, Siv. M., og Kari Smith (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.
- Utdanningsdirektoratet (2011 b). *Norsk landrapport til OECD*. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2012). Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering 2012. *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering på ungdomstrinnet*.

Korleis kan ein legge til rette for «Vurdering for læring» for dei yngste elevane?

Kameratvurdering og eigenvurdering

TEKST: **Liv Kristin Bjørlykke Øvereng** FOTO: **Tjødnaio skule**

INGUNN BYRKNES OG KARIN NYBRÅT DAHL jobbar på småskulesteget på Tjødnaio skule i Stord kommune og nyttar «Vurdering for læring» med dei yngste elevane. Kameratvurdering og eigenvurdering er ein sentral del av arbeidet. Dei deler erfaringane sine med oss.

– For å kunne vurdere må ein ha tydelege mål for kva elevane skal lære, og konkrete kriterium for kva elevane skal gjere og vurdere. Det er viktig at måla er synlege for elevane både i klasserommet og på vekeplanen. Kvar veke står det klart kva for mål som gjeld for veka på vekeplanen. Dette er òg synleg i klasserommet, der det står på ein plakat på vegg. Vekemåla går vi gjennom på måndagar, og vi repeterer dei kvar dag, seier Nybråt Dahl. – Vurderingskriteria går vi gjennom ved dei ulike arbeidsoppgåvene. I starten er det lærarane som lagar kriteria.

*«Viss me gløymer det, kan me berre sjå på vegg»,
3.-klassing*

Lærarane ved Tjødnaio skule startar med modellering av vurderingsprosessen. Dei viser elevane korleis dei kan vurdere seg sjølve ut frå gitte kriterium. Lærarane nyttar rollespel der dei snakkar om kriteria og viser elevane korleis eigenvurdering kan gjerast. Elevane startar så med eigenvurdering på eige arbeid der dei øver seg på å sjå og forstå kriteria og vurdere ut frå dei.

Etter kvart innfører dei kameratvurdering. Det vil seie at ein eller to elevar lyttar, medan ein annan elev les lekse til dei og til læraren. Elevane som vurderer, gir «to stjerner» (ros) til den som les, ut frå kriterium som er gjennomgått i fellesskap. Det er viktig at lekse er tilpassa kvar enkelt elev. Både eigenvurdering og kameratvurdering kan brukast på mange typar oppgåver, mellom anna lesing, skrivning, teikning og ulike sosiale mål.

I 2. klasse innfører dei fleire kriterium som elevane skal vurdere ut frå.

– Når elevane har gjort eit skrivearbeid, skal dei gå gjennom kriteria og vurdere om dei har arbeidd ut frå desse. Dei kan og få beskjed om å

stoppe undervegs i arbeidet, og vurdere om dei faktisk arbeider etter kriteria, seier Byrknes. Når elevane er kjende med å vurdere etter kriterium, legg dei til «eit ønske» i kameratvurderinga, slik at elevane gir tilbakemelding med «to stjerner og eit ønske».

Når elevane gir kameratvurdering på lesing, sit dei saman i grupper, og læraren går rundt og lyttar til dei ulike gruppene. – Elevane har ulike lesebøker, då dei er på ulike nivå i leseutviklinga. Dette påverkar ikkje kven dei les for, og kven dei vurderer saman med. Om kriteriet er å «lese med flyt», eller «stoppe ved punktum», må det vurderast på det eleven les. Dette har elevane ingen vanskar med, seier Nybråt Dahl.

Lærarane innfører eigenvurdering og kameratvurdering gradvis ved å legge til nye element og slik utvide elevane sin vurderingskompetanse. Slik vert vurderingsformene innarbeidd og utvikla.

– Vår erfaring er at elevane opplever «Vurdering for læring» positivt. Det å få kriterium gjer elevane tryggare, dei veit kva som er forventa ved

ulike oppgåver. Det er stas å få tilbakemelding frå medelevar, og elevane er nok ofte mykje strengare enn lærarane på dette nivået. Me opplever at elevane lærer mykje av kvarandre, det er inspirerende for dei å sjå og høyre korleis andre elevar har løyst ei oppgåve, seier Byrknes.

«Det er bra med mål, for då veit me kva me skal lære om», 3.-klassing



Ingunn Byrknes og Karin Nybråt Dahl ved Tjødna skule

KJENNETEIKN PÅ MÅLOPPNÅING er skildringar av kva som kjenneteiknar kompetanse på ulike nivå sett i forhold til mål/kompetansemål.

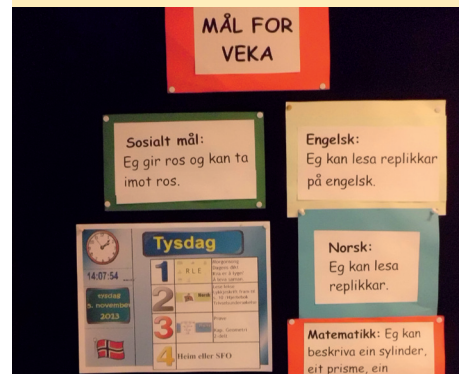
Eit kriterium er ei skildring av kva som blir kravd av eit spesifikt arbeid eller ei oppgåve.

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/Kriterier-og-kjennetegn/>

To stjerner og eitt ønske

"To stjerner og eitt ønske" er ein enkel metode som kan gjerast både munnleg og skriftleg av elevane sjølve, eller av deg som lærer. Her skal eleven sjølv vurdere eit arbeid opp mot kriterium som er sette føreåt. Eleven vurderer sjølv kva han/ho synest er bra (stjerner), og kva han/ho kunne gjort betre eller må øve meir på (ønske). To stjerner kan også brukast når to medelevar gir tilbakemeldingar til kvarandre.

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Vurderingsverktoy/Slik-kan-du-involvere-elevane-i-egen-laring/>



Utforskande samtale – ei kjelde til god læring

TEKST: **Monica Mitchell** FOTO: **Trond Egil Toft, Lesesenteret**



EG SIT SAMAN MED Lars og Ida, og me har funne fram boka *Timothy mister seg sjølv* av Vegard Markhus. «Går det an å miste seg sjølv?» Eg er engasjert når eg stiller spørsmålet. Eg ser på barna, og dei ser tilbake på meg med undring, og eg ser at dei tenkjer: Kva er dette for eit rart spørsmål? Me snakkar saman om å miste leiker, og å finne dei att, om å miste tenner, og å få nye, og studerer deretter framsida av boka. Dei ser at Timothy har mista ei tann, og dei seier at Timothy ser gamal ut. «Korleis ser de det?» spør eg. «Eg ser det på håret», svarar Lars. Me les boka og pratar saman undervegs. Ved første gjennomlesing er barna for det meste overraska over innhaldet og over det faktum at Timothy faktisk mister heile kroppen sin. Nå, mange gjennomlesingar seinare, kosar dei seg med boka, dei ler når dei ser korleis Timothy limer seg saman igjen, heilt feil, og me snakkar om korleis kroppen ser ut, og kvifor det er greitt at armane faktisk heng der dei heng.

Utforskande samtalar er opne samtalar, utan faste svar, med store rom for å fabulere og stille nysgjerrige spørsmål. Utforskande samtalar sluttar ikkje med eit rett svar, men endar

snarare i nye spørsmål som må utforskast. I slike samtalar er det lov å prøve ut teoriar, den vaksne sit ikkje med fasit, men kjem med sine egne teoriar og fabuleringar slik barna gjer det. På den måten vert den vaksne ein modell for barna og ein likeverdig samtalepartner. Den utforskande samtale in slik samtale. Som i historia over kan den vaksne introdusere boka gjennom eit ope, utforskande spørsmål, og slik kan ein få til ein samtale allereie før ein startar å lese. Undervegs i lesinga opnar det seg mest sannsynleg fleire inngangar til samtale, både med utgangspunkt i innhaldet i boka og andre assosiasjonar som dukkar opp.

Ein viktig læringsarena

Felles opplevingar er gode utgangspunkt for samtalar. Ein kan snakke om det ein opplever saman, her og nå, men ofte går assosiasjonane ut over dette perspektivet. Det er like naturleg å trekkje inn tidlegare opplevingar, fakta ein kan, eller å tenkje fram i tid. Kva trur du skjer med snigelen når vinteren kjem, spør kanskje den vaksne når barna har flokka seg om den brune snigelen som Lars akkurat har funne. Samtalar i barnehagen representerer ein viktig læringsarena. Liv Gjems, som forskar på samtalar i barnehagen, understrekar at undervegs i ein samtale får barn både høyre språk, bruke språk og utvikle ny innsikt og forståing om tema det

vert snakka om. Ho viser til omfattande forskning som fortel kor sentralt eit stort omgrepsapparat er for seinare læring (Gjems, 2011). Gjems trekkjer spesielt fram kvardagssamtalen som ein viktig samtale- og læringsarena. Kvardagssamtalen er den spontane samtalen som ikkje har eit planlagt innhald, og som kan dreie seg om alt. Det er i desse samtalan at barna oftast møter kunnskapar, språk, haldningar og verdier som finst i omgjevnadane. Slike samtalar er det kanskje mest av i barnehagen, men dei får lite merksemd, hevdar Gjems (2011: 43). Å lese bøker gir næring til kvardagssamtalen. Bøkene tilbyr eit språk, eit innhald og assosiasjonar som går ut over rammene av sjølve boklesinga.

Kultur for å samtale

Spørsmål frå vaksne er dei invitasjonane som i størst grad aktiviserer barn til å bruke språk (Gjems, 2011: 47). Men også interessene og nysgjerrigheita hos barnet, og spørsmål til den vaksne er viktige utgangspunkt for kva barnet lærer om faglege og personlege tema. Ein naturleg konsekvens av dette er å legge til rette for eller skape eit miljø som stimulerer til samtale, og til ein aktiv spørje- og forteljekultur. Det betyr blant anna å ta seg tid til å samtale. Den vaksne kan enkelt svare: «Å ja, så kjekt» og gå vidare, når barnet tek initiativ og fortel at han fann ein meitemark i går. Eller, den vaksen kan stoppe

opp, setje seg ned og begeistra seie: «Kor fann du den?» og slik fortsetje på samtalen og føre vidare barnet sitt initiativ. Kunnskap om samtalen som ein sentral språkutviklande aktivitet er ein føresetnad, og ei medviten haldning til eiga rolle i starten av og undervegs i samtalen ein viktig premiss, for at samtalen skal få gode vekstvilkår.



Monica Mitchell

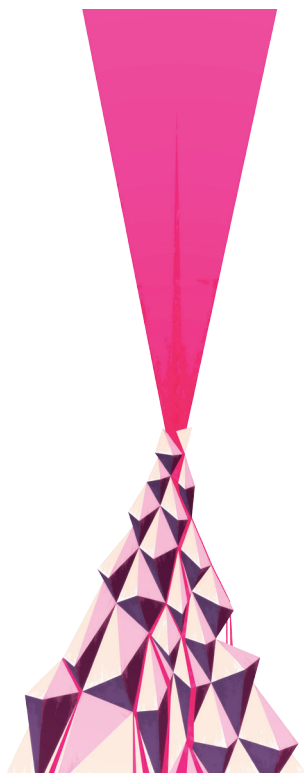
LITTERATUR

Gjems, Liv. 2011. Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I: Gjems, Liv, og Gunvor Løkken (red.). *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
Markhus, Vegard. 2010. *Timothy mister seg sjølv*. Oslo: Aschehoug

Skrivestrategiar og vurdering for læring er viktige element i skriveopplæringa ved Eresfjord barne- og ungdomsskule.

Vurdering for læring med videorespons

TEKST: **Marit Wadsten** FOTO: **Kib & Morits** ILLUSTRASJON: **Stig Bruksås**



Å skrive avisartikkel om naturkatastrofar

Ved Eresfjord barne- og ungdomsskule i Nesset har dei vore med på eit treårig utviklingsprosjekt med vekt på fagskriving på nynorsk og undervegsvurdering. Ei av oppgåvene 8. trinn arbeidde med våren 2013, var å skrive ein avisartikkel om naturkatastrofar.

Prinsipp for god skriveopplæring

I artikkelen «Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring» av Trygve Kvithyld og Trude Kringstad frå Skrivesenteret blir det framheva at eit viktig prinsipp for god skriveopplæring er å nytte formativ vurdering for å fremje skriveutviklinga til elevane. Andre viktige prinsipper for god skriveopplæring er å skrive mykje på faga sine premisser, å bruke skiving i tileigninga av kunnskap, å gi elevane skriverammer og eksempel på korleis teksten kan sjå ut, og å gjere elevane til strategiske skrivjarar. Skrivestrategiar kan ein ifølgje Frøydís Hertzberg definere som prosedyrar og teknikkar som skrivjarar brukar for å gjennomføre ei skriveoppgåve. I førskrivefasen kan dette til dømes dreie

seg om å gi hjelp til korleis ein skal tolke og forstå oppgåva, om å gi emnehjelp og om å diskutere tekstoppbygging og typiske kjenneteikn ved hjelp av eksempeltekstar.

I denne oppgåva kunne elevane på 8. trinn velje om dei ville skrive avisartikkel om tsunamiar, vulkanutbrot eller jordskjelv, og dei kunne skrive om enten Atlantis – øya som forsvann, Vesuv og øydelegginga av Pompeii i år 79 f.v.t., jordskjelvet i San Francisco i 1906 eller tsunamien i Asia i 2004.

Å gi emnehjelp

Før skivinga tok til, fekk elevane sjå ein film om undergangen til Atlantis, og lærar Ann Kristin Vike seier at ho trur dette gjorde det lettare for elevane å sette seg inn i korleis det kan vere å bli råka av ein naturkatastrofe. Avisartiklar finn ein sjølvsagt eksempel på i aviser, og læraren valde å kjøpe inn Aftenposten Junior til denne oppgåva. Ein av artiklane derfrå vart brukt som eksempeltekst for korleis ein avisartikkel kan sjå ut. Vidare hadde ho laga ei lenkjesamling der ho hadde plukka ut aktuelt stoff om dei utvalde



naturkatastrofane. Elevane fekk også ein mal, ei skriveramme, for korleis dei kunne bygge opp avisartikkelen sin, og dei gjekk gjennom vurderingskriteria saman før skrivinga starta.

Elevane fekk også ei sjekkliste. Denne kan dei bruke til å sjekke at dei har med alt som skal vere med i avisartikkelen, slik som ingress, avsnitt med temasetning og kommentarsetningar, faktaboks, ordforklaring, kjeldetilvising o.a., før læraren så gjer den same vurderinga, enten saman med eleven eller i heil klasse. Ved å drøfte til dømes sjangertrekk ved hjelp av ei sjekkliste

i ein samtale i klasserommet om tekst og tekstoppbygging skaper læraren eit klasserom der ein diskuterer tekst og skriving på eit metanivå.

Ein-til-ein-respons

Det er viktig å gi elevane rettleiing *medan* dei er i skriveprosessen. Etter at førsteutkastet var levert inn, fekk derfor alle elevane ein-til-ein-respons. Responsen vart gitt med utgangspunkt i dei fem vurderingskriteria der to kriterium handla om det faglege innhaldet

i teksten og tre om forma på avisartikkelen. Etter responsen skulle elevane skrive om og levere inn den endelege versjonen av teksten sin innan ein gitt frist. Ved å legge opp arbeidet på denne måten hjelper læraren elevane til å forstå at skriving er ein prosess, og til å utvikle revisjonskompetanse.

Videorespons

Ein av elevtekstane handla om vulkanen Vesuv. Heile undervisningsopplegget med oppgåvetekst, skriveramme, inspirasjon til emnehjelp, vurderingskriterium, første- og andreutkast, sjekkliste, og undervegsvurdering kan du sjå presentert i ein Prezi-presentasjon. I denne presentasjonen ligg det også eit eksempel på korleis ein kan gi videorespons til førsteutkastet av ein elevtekst. I denne videoresponsen er hovudvekta lagt på nynorsk skriftspråk, men eleven får også respons ut frå vurderingskriteria. Han får vite kva han har fått til, og kva han må endre på og gjere betre for å komme opp på dei høgaste meistringsnivåa i kjenneteikna på måloppnåing. Prezi-presentasjon av heile undervisningsopplegget med videorespons finn du her:

http://prezi.com/oym8nptzsq/copyofagtshare&utm_medium=copy

Videoresponsen ligg også på YouTube:

<http://www.youtube.com/watch?v=hMRAz9TV4dg>

LITTERATUR

Kringstad, T., og T. Kvithyld (2013). Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. I *Bedre skole* nr. 2/13:

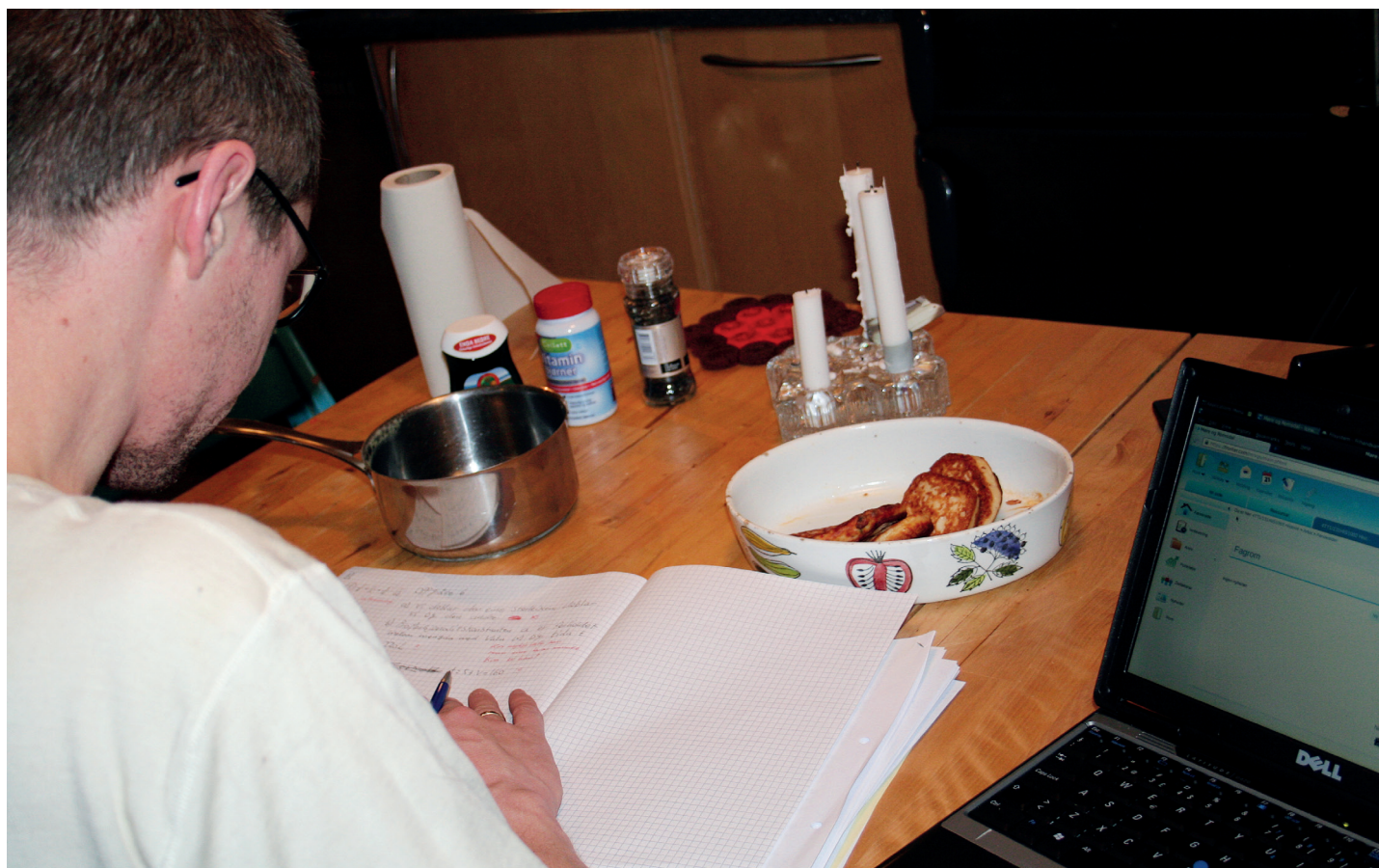
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/BS-2-13_web_Kringstad_Kvithyld.pdf

Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I: E. Elstad & A. Turmo (red.). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111–126). Oslo: Universitetsforlaget

Talet på norskkarakterar på vitnemålet er som før. Samstundes opnar Utdanningsdirektoratet for forsøk med færre norskkarakterar på Vg1 og Vg2. Kva går egentleg forsøket ut på?

Ein, to eller tre...?

TEKST: **Hjalmar Eiksund** FOTO: **Gudrun Kløve Juuhl**



VED INNFORINGA AV KUNNSKAPSLØFTET (2006) blei det introdusert kompetansemål i kvart enkelt fag. For karaktersetjinga i norskfaget har dette vore ei utfordring. Ei deling av skriftleg-karakteren skal ideelt sett synleggjere kompetansen i nynorsk og bokmål, men korleis skilje kompetansen i dei to målformene når kompetansemåla er felles? Sluttvurderinga i norsk skriftleg omfattar jo mykje meir enn rettskriving og formverk?

Dette var noko av bakgrunnen då Kunnskapsdepartementet i 2010 inkluderte vurderingsordninga i arbeidet med læreplanrevisjonen. Framlegga til endring var mange, både ulike kompetansemål for hovudmål og sidemål og eigen sidemålseksamen etter Vg2. Mange protesterte mot forslaga, og departementet valde til slutt å vidareføre praksisen med felles kompetansemål og tre karakterar på vitnemålet. Samtidig er det opna for forsøk med alternativ karaktersetjing på Vg1 og Vg2.

Mange skolar – ulike motiv

Forsøket er toårig og opnar for stor lokal fridom til å organisere arbeidet med læreplanen slik skolen finn det føremålstenleg. Kritiske røyster fryktar at bortfallet av eigen sidemålskarakter kan undergrave motivasjonen for å undervise i sidemål, og at sidemålet derfor snart forsvinn frå klasserommet.

Med 156 deltakarskolar er motivasjonen for å ta del naturleg nok ulik. Ein skole der fleirtalet av elevane har nynorsk som hovudmål, har til dømes eit anna utgangspunkt enn skolar der nynorskprosenten er låg. Nynorskelevar har tilgang på sidemålet sitt overalt, medan lærarar til elevar med nynorsk som sidemål må arbeide meir for å synleggjere nynorsk.

Slik må òg metodane som skolane vel å ta i bruk, tilpassast dei behova kvar enkelt elev har for å kunne nå kompetansemåla i både bokmål og nynorsk.

«Skolane som tek del i forsøket, har forplikta seg til å ha ein fagleg plan for heile norskfaget.»

Vurdering med eller utan læring?

Mange elevar og lærarar opplever at kravet om dokumentasjon for tre norskkarakterar er med på å overskygge anna viktig arbeid i norskfaget. Fleire skolar bruker i dag mykje tid og mange ressursar på å skaffe eit tilstrekkeleg vurderingsgrunnlag. Av somme blir vurderingsgrunnlag definert som målbare sluttresultat, gjerne som skrivedagar med teljande karakter fleire gonger i semesteret. Vi veit at ein slik eksamensliknande

prøvepraksis ikkje er spesielt læringsfremjande. Kanskje heller tvert imot, sidan karakterane blir sette på grunnlag av sluttprodukta. Eleven blir dermed fråtatt sjansen til å få faglege tilbake-meldingar, og har heller ikkje høve til å justere arbeidet sitt undervegs.

Med det som bakteppe kan karakterforsøket brukast som brekkstong for å endre undervisnings- og vurderingspraksis bort frå einsidig vektlegging av sluttvurdering og over på undervegsvurdering og vurdering for læring.

Fagleg oppfølging

Skolane som tek del i forsøket, har forplikta seg til å ha ein fagleg plan for heile norskfaget. Det inkluderer sidemålsopplæringa. Forsøket skal evaluerast av Utdanningsdirektoratet.

Nynorsksenteret og Skrivesenteret har inn-gått samarbeid med fleire av desse skolane. Målet er at vi gjennom faglege seminar finn gode måtar å følgje opp alle elevar, både på bokmål og nynorsk, i både hovudmål og sidemål. Med ein, to eller tre karakterar.

LENKER

Les meir om forsøket på nettstaden til Utdanningsdirektoratet.:

www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Forsoksordning-med-en-eller-to-karakterer-i-norsk/

Rapport frå karakterforsøket ved Kongbakken vgs.: [www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/forsok en karakter.pdf](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/forsok%20en%20karakter.pdf)

Meir om *Vurdering for læring*: www.udir.no/Vurdering-for-laring/

Leselyst-tips



LANDSAMANSLOTNINGA AV nynorsk kommunar (LNK) ved nettavisa Framtida.no har fått støtte frå Kulturdepartementet til eit nynorsk leselyst-prosjekt.

– Me vil styrkja litteraturformidlinga til barn og unge gjennom aviser, skular og heimesidene til folkebiblioteka. Me vil auka leseengasjementet i befolkninga, ved å invitera unge lesarar til å dela dei beste leseopplevingane sine med andre og visa fram lesande forbilde, seier redaktør og prosjektleiar Svein Olav Langåker.

Konkret skjer dette ved at utvalde skular får tilbod om at elevane vert kursa i å melda nye ungdomsbøker skrivne på nynorsk. Desse meldingane vert det høve til å abonnere på. Både lokal- og regionalaviser har teikna seg og gjeve spalteplass til bokmeldingar frå desse ungdommane, som skriv for si eiga aldersgruppa.

Les meir om satsinga og bli med:
<http://www.lnk.no/mobilnyhende/3204-far-stotte-til-leselystprosjekt>

Tidsskrifttips



NORSK BARNEBOKINSTITUTT HAR etablert BLFT *Barnelitterært forskningstidsskrift*, som er det første reine barnelitterære forskningstidsskriftet i Noreg. Det er eit elektronisk tidsskrift som vert redigert etter prinsippa for fagfellereferanse og Open Access som det norske universitets- og høgskulerådet følger.

– Vi håper og tror at BLFT vil bidra til mer og bedre barnelitteraturforskning, og vi er overbevist om at et digitalt tidsskrift vil ha særlig betydning for forskning på tekstformer der den visuelle dimensjonen er viktig, slik den er det i bildebøker, animasjon, tegneserier og sakprosa for barn, seier redaktør Kristin Ørjasæter.

Redaksjonsrådet består av forskarane **Kristin Ørjasæter**, Norsk barnebokinstitutt, **Nina Christensen**, Center for børnelitteratur, Universitetet i Århus, **Elina Druker**, Universitetet i Stockholm, **Nina Goga**, Høgskolen i Bergen og **Ingeborg Mjør**, Høgskolen i Bergen.

Tidsskriftet finn du her:
<http://www.childlitaesthetics.net>

Teatertips



JENTA MED LØVEKRØLLANE, det einaste barnet i Glimmerdalen, har tatt med seg kjelkane, farten og all sjølvtilliten frå Maria Parrs bok til scena på Det Norske Teatret. Eit samla kritikarkorps er einig om at framsyninga Tonje Glimmerdal er glimrande godt teater. Stykket vert spelt fram til februar 2014.

Les meir om Tonje på teater:
www.detnorsketeatret.no



Nynorsk som hovudmål eller sidemål?

No er nettressursane på
www.nynorsksenteret.no
sorterte etter årstrinn
- frå barnehage
til vidaregåande

Returadresse: Nynorsksenteret, Høgskulen i Volda, Postboks 500, 6101 Volda



HUSKE

HUGSE

NYNORSKOPPLÆRING kjem med tre nummer i året. Send eit e-brev til ror@hivolda.no for å få bladet gratis i posten.