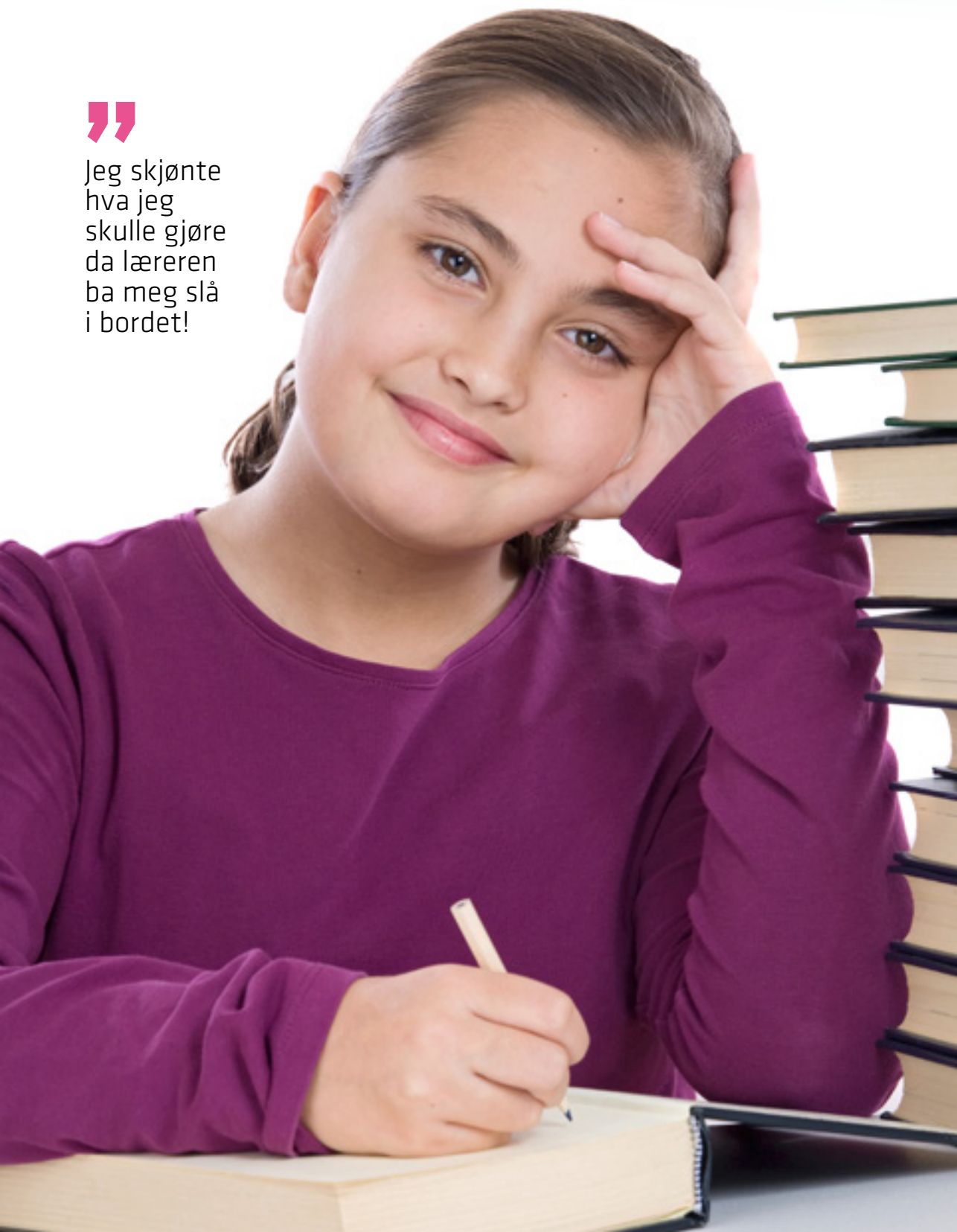



“

Jeg skjønte
hva jeg
skulle gjøre
da læreren
ba meg slå
i bordet!



Erfaringer fra norsk grunnskole:

Elevenes egenvurderinger kan gi økt læringsutbytte

Fra august 2010 ble det innført en felles forskrift for grunnskolen og videregående skole i Norge som legger sterke føringer for lærerens vurderingspraksis og fastslår at eleven skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling. I denne artikkelen vil jeg presentere erfaringer med bruk av egenvurderinger på ungdomstrinnet. Utgangspunktet er et samarbeidsprosjekt med lærere som har arbeidet med argumenterende skrijving i sine ungdomsskoleklasser. Sentrale spørsmål er: Hva kan elevenes egenvurderinger fortelle oss? Kan egenvurderinger belyse utfordringene i argumenterende skrijving, og dermed bidra til å forbedre lærerresponsen? Hvilke didaktiske nyvinninger kan ligge i bruken av egenvurderinger?

Prosjektet

Prosjektet som har tittelen "Sakprosaskrijving i ungdomsskolen. En studie med fokus på bruk av lærerrespons, modelltekster og muntlig debatt" er et skriveprosjekt som jeg har gjennomført sammen med 15 lærere som tar videreutdanning på Høgskolen i Oslo. Målet har vært å utvikle mer didaktisk kunnskap om sakprosaskrijving i ungdomsskolen. Skriveprosjektet har resultert i mange tekster som kan studeres fra ulike perspektiver, men jeg vil her konsentrere meg om elevenes egenvurderinger. Lærerne som studerer på halvtid og er aktive lærere til daglig, har gjennomført prosessorientert skrijving av leserinnlegg i sine ungdomsskoleklasser. Elevene fikk tilbakemeldinger på to utkast med formativ vurdering av lærer, den første kommentaren i hovedsak rettet mot innhold og struktur, den andre mot syntaks og ortografi. Før lærerens sluttvurdering og karakter på arbeidet, ga eleven sin egenvurdering. 60 av disse egenvurderingene fra 15 ungdomsskoleklasser er materialet for denne artikkelen. Jeg vil studere materialet både kvantitativt og kvalitativt, men hovedvekta vil ligge på enkeltelevers vurderinger og uttalelser.

Forskning

Mange forskere har vært opptatt av sammenhengen mellom vurdering og læring. De omfattende studiene til Black & William og til Hattie & Timberley er de mest kjente. Begge viser at tilbakemelding har stor betydning. I artikkelen "Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment" (Black & William 1998), skriver de to forskerne om hva slags

konsekvenser vurdering har for læring. De baserer seg på materiale fra 250 artikler og hevder blant annet at undervisvurdering som sier noe om hvor elevene står faglig og hvor de skal i læringsprosessen, kan bedre motivasjonen for å lære. Dette gjelder særlig de svakeste elevene. Black og William trekker også fram betydningen av egenvurdering (self assessment) og kameratvurdering (peer assessment) i et utviklingsperspektiv, men framhever viktigheten av at elevene kjenner målene for det aktuelle arbeidet og hva som skal til for å nå dem. Hattie og Timberley påviste det samme i 2007, og formulerte tre spørsmål som studenten skulle gi tilbakemelding på: Hvor skal jeg (feed up)?, hvor er jeg (feed back)? og hvordan skal jeg gå videre (feed forward)? (Dysthe og Hertzberg 2009). I Visible Learning (2009) la Hattie fram sine metaanalyser som bygger på undersøkelser av over 80 millioner elever og på mer enn 50 tusen mindre studier. Han er opptatt av hvilke faktorer som kan påvirke læringsutbyttet, og viser til at den største læringseffekten kommer gjennom selvrappporterende karakterer og når eleven selv deltar aktivt i tilbakemeldingen. Jeg vil underveis i artikkelen også vise til andre forskere som har vært opptatt av lærerrespons og utfordringer knyttet til argumenterende skriveprosjekt. Foreløpig kjenner jeg ikke til forskningsresultater som viser bruk av egenvurderinger i norske eller nordiske klasserom.

Forandring av vurderingsforskrift

Da det i august 2010 ble satt i verk en felles forskrift for grunnskolen og videregående skole i Norge (Kunnskapsdepartementet 2009), var denne utformet i tråd med resultatene fra Hatties undersøkelser. Forskriften legger vekt på formativ vurdering for å realisere "vurdering for læring" og har tydelig fokus på elevmedvirkning. Den legger sterke føringer for lærerens vurderingspraksis og fastslår at eleven skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling (13-12), noe som betyr at en undervisvurdering ikke er fullstendig uten elevens egenvurdering. Slik angir den både elevens juridiske rettigheter på vurderingsfeltet og lærerens plikter. Bakgrunnen for forskriften var Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) som pekte på at lærere i altfor stor grad gjør elever oppmerksomme på feil og mangler, mens de i for liten grad forteller hva de bør gjøre for å lære mer.

Egenvurdering av prosess og produkt

Både Hatties påpekninger av elevenes egenvurdering som avgjørende for læringsutbyttet, og argumentasjonen i den nye vurderingsforskriften inspirerte oss til å prøve ut egenvurdering som en del av dette skriveprosjektet. Ingen av lærerne hadde jobbet med egenvurdering tidligere. Elevene var også ukjent med dette, og de fikk fire spørsmål som skulle være utgangspunkt for deres vurdering:

1. Hvilke kommentarer fra læreren ga deg god hjelp? (vær konkret, gi eksempler)
2. Hvilke kommentarer fra læreren skjønte du ikke, eller var du uenig i? (vær konkret, gi eksempler)
3. Hva mener du er de største forbedringer av teksten din fra 1.utkast til 3. utkast? Prøv å forklare hvorfor og hvordan du klarte å få til disse forbedringene.
4. Hvilken karakter ville du selv gitt på denne teksten? Prøv å begrunne hvorfor!

Spørsmål 1 og 2 er knyttet til lærerresponsen og spør om hva eleven har oppfattet og ikke oppfattet av denne. Målsettingen er å gjøre elevene bevisste på hvilke kommentarer de har klart å utnytte for å forbedre teksten, samtidig som disse svarene kanskje kan bidra til å belyse hvordan lærerkommentarene kan forbedres slik at lærernes prosjektforslag kan fungere for elevene.

I spørsmål 3 skal eleven vurdere de største forbedringer av teksten fra første utkast til tredje utkast, og forklare hvorfor og hvordan eleven hun/han klarte å få til disse forbedringene. Spørsmål 4 ber eleven foreslå en karakter og begrunne denne. En slik type selvrappoteringen, der elevene uttrykker hvor godt eller dårlig de presterer og kan forklare dette for læreren, mener Hattie er den aller viktigste faktoren for elevprestasjoner. Forutsetningen for en slik selvrappotering er selvsagt at elevene har kunnskap om både mål og kriterier. Å lære elevene opp til å forklare hvilket nivå de ligger på, hva de kan og hva de ikke kan, er et langsiktig arbeid. Svar på spørsmål 3 og 4 må derfor betraktes som et første steg mot å utvikle en vurdering og et metaspråk om egen tekst.

Hva kan elevenes egenvurderinger fortelle oss?

Lærerkommentarer som ga hjelp

Lærerkommentarer på mikronivåene i teksten, som setningsnivå og ordnivå, framheves av mange elever som den beste hjelpa. Dette stemmer med forskningen til Black og William (1998) som sier at konkrete kommentarer er mer effektive enn generelle, og Igland (2008) som peker på at lærerkommentarer med forslag til bearbeiding har størst sjanse for å bli fulgt opp når de står til et spesifikt problem som eleven får konkret og tydelig hjelp til å lokalisere. Noen få elever trekker fram forbedringer av strukturen som en følge av lærerkommentarene. Flere elever skriver at de har fått hjelp av lærerkommentarer av typen "ta stilling", "slå i bordet" og "forklar hvorfor du er for eller imot denne saken." En gutt uttrykker det slik:

» En kommentar som ga meg god hjelp var den på første utkast, der du sa at jeg skulle slå neven i bordet og være mer selvsikker. Når jeg gjorde det på andre utkast, følte jeg meg veldig engasjert »

Andre elever viser til lærerkommentarer som peker på hvor innlegget skal stå, og hvem som skal lese det, og opplever at de har fått hjelp til å bli mottakerbevisste. Mange av kommentarene har utfordret elevene til å tenke selv og finne løsninger. Dermed har det oppstått en reell dialog mellom lærer og elev om teksten. Som en elev skriver: "Det meste av kritikken skjønnte jeg jo når jeg så på min egen tekst og tenkte litt etter." Dette er i tråd med responsforskeren R. Staub (2000) som råder lærerne til færre direktiv, flere eksempler, drøftinger og dialoger som gir lærerne innspill til å reflektere over sin egen kommenteringspraksis (Igland 2008: 413)

Lærerkommentarer som ikke ga hjelp

De fleste elevene er forsiktige med å påpeke hva som ikke gir hjelp, men lærernes bruk av ord og uttrykk som de ikke forstår, blir nevnt av flere. Ordene "argument" og "å argumentere" byr for eksempel på problemer for mange: "Det var en del å skrive om, jeg skjønnte ikke det

med hva argumentere. For eksempel det å argumentere, imøtegå, motargument og vise frem grunnene mine."

Spørsmålet er om det kan ligge et større problem bak, om uttrykket "å argumentere" er problemet, eller om det er evnen til å argumentere som mangler. Er det kanskje slik at eleven ikke skjønner hvordan de skal argumentere fordi de mangler kunnskap og kritisk evne, som Mari-Ann Igland har påpekt i sin forskning. Hun mener at det viktigste problemet ikke er at elevene har vanskeligheter med å utbedre tekststruktur, innholdsorganisering og skrivestil, men at problemet er knyttet til manglende innsikt i til dels krevende tema og manglende refleksjon over egne standpunkt, altså til mangel på kunnskap og kritisk tenkning (Igland, 2007:288).

Dette kan belyse det som oppleves som "uforståelige lærerkommentarer" i mitt eget materiale, slik det uttrykkes i disse to utsagnene: "Der hvor læreren sier jeg skal tenke over hvordan jeg kan skrive noe på en annen måte." "Jeg forstod ikke hva hun mente når hun ba meg gi eksempler på hvordan jeg kan løse dette problemet." Usikkerheten om ordenes betydning kan altså avdekke både didaktiske og semantiske problemer.

Hva så med lærerkommentarer som elevene var uenige i? Her svarer de aller fleste elevene at "de var helt enig med læreren", at "de var enig i alt" og lignende, mens noen setter ord på en uenighet eller en diskusjon de har hatt med læreren.

Vurderinger av egen tekst

Å gjøre elevene bevisst på hvor godt eller dårlig de presterer og bruke et metaspråk om sin egen tekst, må nødvendigvis bli en læringsprosess. Hva kan dette første forsøket på egenvurdering av egen tekst fortelle oss? Har elevene for eksempel vurdert innhold, form eller funksjon ved teksten sin? Elevene kommenterer alle disse tre aspektene, men med ulik vekt. Sigmund Ongstads har gjennom sin triadiske modell (bl.a. 2004) knyttet utfordringene ved argumenterende skrivning til alle disse tre aspektene. Mens enkelte forskere ser tekststruktur og skrivestil som de største utfordringene (Igland, 2007:280), argumentere for eksempel Jon Smidt for å vektlegge hvordan en tekst fungerer for sitt formål. Slik oppsummerer han hva som gir god skriveundervisning:

» For å bli motivert til å skrive – og å skrive godt – er det viktig å ha noe å skrive om som er gyldig i den aktuelle sammenhengen, å ha gyldig og brukbart språk og tekstmønster for denne situasjonen, og å forstå og identifisere seg med skrivesituasjon og skriveformål » (Smidt 2010:31).

Andre forskere, for eksempel O'Rourke (1995), har vært mest opptatt av problemer knyttet til innholdet. Som lærere ser vi ofte at elevene mangler stoff til å velge et tema og til å underbygge argumentasjonen, og at resultatet blir magre tekster med påstander som i liten grad er underbygd (Igland, 2007:280). Her er en av elevene som har klart det: "Jeg mener de største forbedringene fra 1. utkast til 3. utkast var at jeg greide å

utdype meningene mine gjennom hele innlegget."

At fritt valg av tema kan virke motiverende, framgår tydelig av egenvurderingene. Likevel fører ikke dette nødvendigvis til bedre leserinnlegg. Utvikling av teksten stopper ofte opp pga manglende kritisk evne og kunnskap. I klasser som har hatt en lengre førskrivingsfase, med innhenting av informasjon og fakta om et emne og med påfølgende diskusjoner i klassen, har alle elevene vært i stand til å få til et leserinnlegg med noe argumentasjon. Det bekrefter at hvis fakta skal fungere som kunnskap, må elevene lære seg å reflektere og argumentere, og at muntlige klassesdiskusjoner kan være et viktig skritt på den veien.

De færreste av elevene var kjent med prosessorientert skriving fra før, og mange framhever dette som en arbeidsmåte som gjorde dem i stand til å forbedre teksten. En svak elev som virkelig har slitt med prosessen, vurderer de største forbedringene slik: "Jeg synes det ble bedre og bedre, men det var veldig komplisert å skrive det om flere ganger det var en utfordring." En annen forklarer framgangen slik: "Fordi du (læreren, min kommentar) skrev kommentar til vært utkast, så jeg fikk forandre litt på noen avsnitt, da ble det bare bedre og bedre!"

En sterk elev liker prosessen og ser resultater av den fordi hun har skjønnet hvordan hun kan finne og rette sine egne feil:



„ At du hadde skrevet på tavla hva de forskjellige rettingene betydde var til stor hjelp fordi det er en del lærere som ikke gjør det og da vet vi ikke hva de forskjellige betyr. Så jeg synes det var bra gjort. Du hadde også ført rettingen fra forrige gang videre. På den måten vet man at du har gått grundig gjennom teksten og det synes jeg er veldig bra ”

Denne eleven vurderer indirekte hva som gir læring. Hun ber ikke om konkret retting, men vil gjøre rettejobben sjøl etter å ha fått en oversikt over feiltyper. Men de fleste elevene i mitt materiale tenker kortsiktig i sine kommentarer. Når en av dem for eksempel kommenterer at han fikk mest hjelp ”der hvor læreren sier helt konkret hva jeg skal bytte ut og sette inn”, kan vi jo spørre hvilken læring dette vil gi på sikt. Igland (2008) som mener at margkommentarene har større potensial enn sluttkommentarene for å trekke i gang bearbeiding av utkast, understreker samtidig at overføring av korrektur som læreren har utført, gir få holdepunkter for å vurdere elevens probleminnsikt og – mestring.

Karakter på egen tekst

Til slutt blir eleven bedt om å foreslå karakter på sin egen tekst og begrunne denne. Tre elever, alle jenter, vil ikke foreslå karakter. Denne uttalelsen er typisk:

„ Jeg aner virkelig ikke hvilken karakter jeg ville satt på mitt leserinnlegg. Det er fordi jeg noen ganger synes at jeg gjør en utrolig bra jobb, mens andre ganger utrolig dårlig. Denne teksten er jeg rett og slett utrolig usikker på. Derfor er jeg ikke sikker på hvilken karakter jeg ville satt på min tredje tekst ”

Ei annen jente som ikke vil gå inn i egenrederingsrollen, tar alle forbehold:

„ Jeg hater å tenke på hvilken karakter jeg ville gitt meg selv. Jeg prøver bare å gjøre mitt beste, og forbedre meg til mitt beste. Men jeg synes jeg er veldig flink til å ta imot råd og jeg syns utkast 3 ble ganske bra. Så i usikkerhet til å ta helt feil og tro jeg er bedre enn jeg er, tror jeg jeg ville gitt meg selv en 5er kanskje ”

Redselen for “å-tro-at-du-er-noe” er en vesentlig del av vegringsgrunnen, sammen med et ønske om å være flink og lydhør overfor lærerens råd.

I andre enden av skalaen finner vi de selvbevisste elevene som erklærer at de har fått fram egne meninger, og at styrken ved teksten ligger nettopp der. Det typiske ved mange av disse elevenes argumentasjon er at de legger vekt på det “å jobbe mye” og det “å formulere seg godt”. Å jobbe hardt er for flere avgjørende for hvordan de vurderer karakteren. Noen synes til og med det er opplagt at en slik innsats skal krones med en sekser:

„ Haha! Det er et ganske opplagt spørsmål. Selvfølgelig ville vi gitt oss selv en god karakter. Jeg ville gitt meg selv en 6'er. Jeg føler at jeg har jobbet godt og hardt med denne oppgaven. Jeg er veldig fornøyd med den ”

Andre viser til store forbedringene fra førsteutkast til tredjeutkast, og mener at denne framgangen skal belønnes. Å følge lærerens tilrådinger er imidlertid den mest brukte begrunnelsen for en god karakter.

Før elevene har fått mer erfaringer med egenrederinger, kan det synes som en utfordring at elever som mener de har fulgt lærerens anvisninger og jobbet mye, mener at teksten dermed fortjener å få toppkarakter. Dette er noe man kan gjenkjenne fra prosessorientert skrivning, og er vel først og fremst uttrykk for et uselvstendig forhold til egen skrivning. Samtidig viser det kanskje en tendens der elev og lærer blir framstilt som

likestilte, også i faglige vurderinger. Jeg tror vi som lærere må markere en posisjon som viser hvem som sitter med den faglige oversikten og kunnskapen.

Kan egenvurderinger belyse utfordringene i argumenterende skriving, og dermed bidra til å forbedre lærerresponsen?

De femten lærerne som deltok i dette prosjektet, mente at denne første erfaringen med egenvurderinger hadde vært med på å belyse flere sider ved prosessorientert skriving. De pekte blant annet på hvordan egenvurderingene ga dem som lærere nyttige tilbakemeldinger om formuleringer i deres lærerkommentarer, og at de i praksis så hvor viktig det var at deres faglige diagnostisering av teksten ble skilt klart fra deres tilbakemelding til eleven, både når det gjelder innhold og form. De erfarte at bearbeiding av teksten ofte oppstod etter en reell dialog mellom elev og lærer om teksten, der eleven hadde blitt oppfordret til å tenke og finne løsninger selv. Slike dialoger mente de kunne gi nyttig kunnskap for både lærer og elev, og de fikk bekreftet at muntlige lærerkommentarer kunne fungere godt for mange elever. De mente også at egenvurderingene hadde gitt dem kunnskap om aktiviteter som kunne styrke argumenterende skriving, bl.a. viktigheten av å arbeide med brukstekster der muntlige diskusjoner kan legge et grunnlag for skriving

Jeg vil på bakgrunn av dette prosjektet framheve spesielt på to områder for å trene opp elevenes argumenterende skrivekompetanse. Som så ofte når det gjelder arbeid med skriving, ser vi at muntlige og skriftlige aktiviteter henger nøye sammen. Det første området gjelder vektlegging av førskriving, der det å innhente fakta og bruke disse i diskusjoner kan være med på å utvikle elevenes kritiske evne. Egenvurderingene i mitt prosjekt bekrefter langt på vei Iglands forskning som viser at manglende evne til kritisk tenkning og kunnskap om emnet, kan være viktigere utfordringer enn tekststruktur og form.

Det andre området er at vi gjennom vår lærerrespons kan legge vekt på å kommentere tekstene ut fra et brukersperspektiv. Retorisk kunnskap og bevissthet kan her bidra til mer mottakerbevissthet, større evne til å

se ulike perspektiver i en sak og til å uttrykke seg klart og overbevisende.

Argumenterende skriving kan være et godt samarbeidsprosjekt for lærere i de aller fleste fag. Fordi argumentet er en abstrahering som krever bruk av noe annet enn hverdagspråket, er manglende evne til å argumentere et literacy-problem som gjelder mange fag.

Hvilke didaktiske nyvinninger kan ligge i bruken av egenvurderinger?

Er bruken av egenvurderinger egentlig noe nytt? Hvis vi ser egenvurderinger i lys av andre arbeidsformer som er mye nyttet innen prosessorientert skriving, kan vi betrakte egenvurderinger som en erfaringsbasert konkretisering og "innstramming" av den prosessorienterte skrivinga. Man kan finne likhetspunkter med situasjonen på 80-tallet da arbeid med respons og responsgrupper ble en stor utfordring som måtte øves opp steg for steg. Erfaringen den gangen var at elevene trengte lang tid på å gripe det faglige og at bl.a. grammatisk kunnskap ble en forutsetning for et metaspråk. Egenvurderinger har flere likhetstrekk med medelevrespons (peer assessment) fordi faglige kunnskaper om grammatikk og trening i å bruke disse er en forutsetning for både egenvurdering og medelevrespons. Men mens manglende evne og interesse for medelevs tekst kan være et problem i prosessorientert skriving, spores her eleven til dialog med sin egen tekst og får innsikt i sin egen læringsprosess gjennom en egenvurdering. Erfaringer fra arbeidsformer som faglig logg og leseprotokoller kan utnyttes i egenvurderingen.

Mens den prosessorienterte skrivepedagogikken representerte et brudd med lærerens "privatiserte undervisning" gjennom å åpne prosessen og anbefale prosessgrupper (Dysthe og Hertzberg 2009:36), er bevegelsen fra responsgrupper til egenvurderinger kanskje et uttrykk for og en konsekvens av den tida vi lever i. Den sterke vekten som legges på individet finner sin plass i en skrivepedagogikk for "the Generation Me", der den enkelte igjen har ansvar for seg og sitt. Innføring av egenvurdering uttrykker derfor en dobbelthet: på den ene sida en korreksjon til det

uforpliktende ved responsgrupper, på den andre sida en understreking av individets ansvar for seg selv

Mange ivrer for en utstrakt bruk av skjemaer og rubrikker både i elevenes og lærernes vurderingsarbeid. Jeg vil stille spørsmål ved om ikke en omfattende bruk av skjemaer med graderte skalaer kan underbygge en slags instrumentalisme og formalisme som fremmer verken refleksjon, kritisk evne eller formuleringsevne. I stedet for økende bruk av skjemaer finner jeg Jon Smidts vektlegging på å skape situasjoner for bruk av tekster der engasjement, kunnskap og mottakerbevissthet står i fokus, kort sagt der den retoriske kunnskapen omsettes til praksis, som en langt mer fruktbar tilnærming.

Min konklusjon er at bruk av egenvurderinger kan føre til økt læringsutbytte. Forutsetningen er at det jobbes med å bevisstgjøre elevene om hva som skal læres og hvordan man skal lære. Gjennom egenvurderinger kan vi lærere dessuten få viktig kunnskap om elevenes kompetanse før og etter et undervisningsopplegg er gjennomført. Dette kan gi et grunnlag for tilpasset opplæring, som jo forutsetter at læreren har et visst kjennskap til elevenes faglige nivå, deres metodekompetanse og motivasjon. Erfaringer viser også at elevmedvirkning generelt bidrar til økt trivsel, motivasjon og faglig fremgang, samtidig som det kan styrke skolens mulighet til å fungere som en treningsarena for demokrati. Bruk av egenvurderinger kan altså bidra til å konkretisere mange av skolens visjoner om vekst og utvikling.

Litteraturliste:

Black, P.J. & William, D. (1998) *Assessment and classroom learning. Assessment in Education*, 5(1), 7-77

Dysthe, O. og Hertzberg, F. (2009) *Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? Haugaløkken, O.F. mfl.: Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget

Hattie, J. og H. Timberley (2007) *The Power of feedback. Review of Educational Research*. Vol. 77 (1).

Hattie, J. (2009) *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London and New York: Routledge.

Iglund, M.-A. (2007) "Svinaktig vanskelig?" *Skriftleg argumentasjon på ungdomssteg*. S. Matre og T.L. Hoel: *Skrive for nåtid og framtid*, Tapir akademiske forlag.

Iglund, M.-A. (2008) *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*, Universitetet i Oslo

Ongstad, S. (2004) *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget

O'Rourke, P. & O'Rourke M. (1995) *Argumentative writing and the extension of literacy*. P. J. M. Costello & S. Mitchell (eds.) (1995), *Competeting and consensual voices. The theory and practice of argument* (s. 194-207). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Lastet ned 26. juli 2011: *Forskriftsendring om individuell vurdering* (http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/)

Smidt, J. (2010). *Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling*. *Skriving i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Staub, R. (2000) *The student, the text, and the classroom context: A case of study of teachers respons*. *Assessing writing*, 7 (1), 23-55