

”Hvor mye kan en kreve av en stakkars 18 - 19 åring da?”

En diskursanalytisk tilnærming til samtalekulturen om
skriveopplæring og vurdering i videregående skole.

Ellen Ottersen Seip

Masteroppgave i norskdidaktikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Våren 2008

1	INTRODUKSJON.....	6
1.1	ERFARING MØTER TEORI – EN PROBLEMSTILLING TAR FORM	6
1.2	GRUNNLEGGENDE TEORI	8
1.3	INTERVJUEREN POSISJONERER SEG	14
1.4	FRA LYD TIL VERBALTEKST	15
1.5	DISPOSISJON AV OPPGAVEN	16
1.6	HVA JEG ØNSKER MED OPPGAVEN.....	16
2	PRESENTASJON AV INFORMANTENE.....	18
2.1	HVORDAN UTVALGET BLE TIL.....	18
2.2	PORTRETTER AV INFORMANTENE.....	18
2.2.1	<i>Anne 31 år</i>	19
2.2.2	<i>Bernt 33 år</i>	24
2.2.3	<i>Grete 50 år</i>	27
2.2.4	<i>Kristian 48 år</i>	31
2.2.5	<i>Leif 62 år</i>	36
2.2.6	<i>Ole 45 år</i>	40
3	LÆREPLANEN	44
3.1	INFORMANTENES LÆREPLAN, REFORM 94	44
3.2	BESKRIVELSE AV SKRIVEOPPLÆRINGEN I R 94	44
3.3	VURDERING AV SKRIVEOPPLÆRINGEN I R94.....	47
3.3.1	<i>Akademisk faglighet eller pedosentrering? Skarpenes vurdering av R94</i>	47
3.3.2	<i>Andre spenninger i læreplanen?</i>	48
3.4	FLERSTEMMIGHET. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	49
4	ANALYSETEORI.....	50
4.1	DE TEORETISKE RAMMENE FOR OPPGAVEN	50
	<i>FIG.1 OVERSIKT OVER KONSEPTET TIL OPPGAVEN</i>	50
4.2	BRUK AV TEORETISKE MODELLER.....	51
4.2.1	<i>Generelt om dialogismen</i>	51
4.2.2	<i>Samtaleteori</i>	51
4.2.3	<i>Verdiordener</i>	55
4.2.3.1	<i>Verdiordenbegrepet og diskursanalyse</i>	57
4.2.4	<i>Rollebegrepet som analyseredskap</i>	60
4.2.5	<i>Posisjonering som analyseredskap</i>	62
5	ANALYSEN OG DRØFTINGEN AV INTERVJUENE.....	65
5.1	ANALYSEN AV INTERVJUENE	66
5.1.1	<i>Anne 31 år</i>	66
5.1.1.1	<i>Annes verdiordener</i>	66
5.1.1.2	<i>Annes rolle</i>	68
5.1.1.3	<i>Annes posisjoneringer</i>	71
5.1.1.4	<i>Oppsummering</i>	76
5.1.2	<i>Bernt 33 år</i>	77
5.1.2.1	<i>Bernts verdiordener</i>	77
5.1.2.2	<i>Bernts rolle</i>	78
5.1.2.3	<i>Bernts posisjoneringer</i>	81
5.1.2.4	<i>Oppsummering</i>	86
5.1.3	<i>Grete 50 år</i>	87
5.1.3.1	<i>Gretes verdiordener</i>	87
5.1.3.2	<i>Gretes rolle</i>	88
5.1.3.3	<i>Gretes posisjoneringer</i>	90
5.1.3.4	<i>Oppsummering</i>	95
5.1.4	<i>Kristian 48 år</i>	95
5.1.4.1	<i>Kristians verdiordener</i>	95
5.1.4.2	<i>Kristians rolle</i>	97
5.1.4.3	<i>Kristians posisjoneringer</i>	99
5.1.4.4	<i>Oppsummering</i>	104

5.1.5	<i>Leif 62 år</i>	105
5.1.5.1	Leifs verdiordener	105
5.1.5.2	Leifs rolle	106
5.1.5.3	Leifs posisjoneringer	108
5.1.5.4	Oppsummering	113
5.1.6	<i>Ole 45 år</i>	114
5.1.6.1	Oles verdiordener	114
5.1.6.2	Oles rolle	115
5.1.6.3	Oles posisjoneringer	118
5.1.6.4	Oppsummering	123
5.2	DRØFTING AV ANALYSENE	124
5.2.1	<i>Skrivekulturen</i>	125
5.2.1.1	Beskrivelse av skriveopplæringen i forhold til R94.....	125
5.2.1.2	Forklaringer og årsaker til denne selvforståelsen av skriveopplæringen	128
5.2.1.3	Didaktisk drøfting av informantenes selvforståelse av skriveopplæringen	130
5.2.2	<i>Vurderingskulturen</i>	138
5.2.2.1	Beskrivelse av lærernes vurderingskultur	139
5.2.2.2	Forklaringer og årsaker til denne vurderingskulturen.....	140
5.2.2.3	Didaktisk drøfting av lærernes vurderingskultur	141
5.2.3	<i>Endringskulturen</i>	144
5.2.3.1	Beskrivelse av lærernes endringskompetanse i forhold til skriveopplæring og vurdering	145
5.2.3.2	Forklaringer og årsaker til lærernes endringskultur	146
5.2.3.3	Didaktisk drøfting av lærernes endringskompetanse	149
5.2.4	<i>Oppsummering av tendenser i enkeltsamtaler</i>	151
6	HVA SNAKKER LÆRERE SAMMEN OM? ANALYSE AV FELLESSAMTALEN	151
6.1	KONTEKSTEN FOR SAMTALEN	151
6.2	HVA SNAKKER NORSKLÆRERE HELST OM?	152
6.3	BESKRIVELSE AV GRUPPEDYNAMIKKEN I SAMTALEN.....	155
6.4	LÆRERNES FELLE STRATEGIER.....	162
6.5	ENKELTLÆRERES STRATEGIER I FELLESSAMTALEN: TEKST	166
6.5.1	<i>Posisjoneringene</i>	167
6.5.2	<i>Vurderingskriterier</i>	168
6.6	ANNE 31 ÅR	168
6.6.1	<i>Annes strategi: Elevteksten</i>	168
6.6.2	<i>Annes strategi: Andre saker</i>	171
6.7	BERNT 33 ÅR	171
6.7.1	<i>Bernts strategi: Elevteksten</i>	171
6.7.2	<i>Bernts strategi: Andre saker</i>	173
6.8	GRETE 50 ÅR.....	174
6.8.1	<i>Gretes strategi: Elevteksten</i>	174
6.8.2	<i>Gretes strategi: Andre saker</i>	175
6.9	KRISTIAN 48 ÅR	176
6.9.1	<i>Kristians strategi: Elevteksten</i>	176
6.9.2	<i>Kristians strategi: Andre saker</i>	177
6.10	LEIF 62 ÅR	178
6.10.1	<i>Leifs strategi: Elevtekst</i>	178
6.10.2	<i>Leifs strategi: Andre saker</i>	180
6.11	OLE 45 ÅR.....	180
6.11.1	<i>Oles strategi: Elevteksten</i>	180
6.11.2	<i>Oles strategi: Andre saker</i>	182
6.12	OPPSUMMERING AV FELLESSAMTALEN.....	183
7	SAMHANDLING ELLER DISKURSIV KAMP? EN DRØFTING AV DISKURSORDENEN OM SKRIVEOPPLÆRING OG VURDERING I VGS	184
7.1	DISKURSENE RUNDDANS – I SKOLE - NORGE	184
7.2	EN DISKURSANALYTISK PRESISERING AV PROBLEMSTILLINGEN.....	186
7.3	OFFENTLIGE DISKURSER OM SKRIVEOPPLÆRING OG VURDERING	186
7.3.1	<i>Utviklingen av oppgavesettene de siste årene før og rundt innføringen av R94</i>	186
7.3.2	<i>Offentlige diskurser knyttet til innføringen av R94</i>	189
7.4	DIALOGEN MELLOM SKOLEMYNDIGHETER OG VIDEREGÅENDE SKOLE, SAMHANDLING ELLER DISKURSIV KAMP? EN OPPSUMMERING	190

7.5	VIDEREGÅENDE SAMMENLIKNET MED UNGDOMSSKOLEN.....	193
8	HVA KAN VI LÆRE? DIDAKTISKE KONSEKVENSER	195
8.1	KOMPLEKST MATERIALE MED STOR BREDDE	195
8.2	EKSAMEN TOLKER OG VEKTEGGER LÆREPLANEN FOR LÆRERNE OG BESTEMMER VURDERINGEN...	196
8.3	LÆRERSPRÅKET VERSUS DISKURSER SOM FÅR GJENNOMSLAG OG SKAPER ENDRINGER	198
8.4	”FLERE HODER TENKER BEDRE ENN ETT”.....	200

TAKK TIL

- Informantene mine som har brukt av seg selv og sin tid og som tillitsfullt har delt sine erfaringer og tanker med meg.

- Kjell Lars Berge som har ledet meg gjennom jungelen av empiri og teori og som har øst av sin kompetanse, erfaring og humor.

- Og sist, men ikke minst, Karl Henrik – med grunnleggende ferdigheter i å lytte, lese, digitalisere og oppmuntre. Uten deg hadde jeg verken begynt eller fullført.

1 INTRODUKSJON

1.1 Erfaring møter teori – en problemstilling tar form

Mens jeg skriver er det blitt vår 2008. Kunnskapsløftet, med de grunnleggende ferdigheter som grunnlag og stillas for alle læreplanene, har snart bare ett år igjen før det treårige løpet med ny reform er gjennomført i videregående skole. Skrivning, lesing og muntlighet er definert som grunnleggende ferdigheter i den nye læreplanen og er en av de viktigste måtene å forstå, tilegne seg kunnskap og skape mening i fag (Berge 2005c: 67,68). Det har det alltid vært, men nå er det sagt, skrevet og vedtatt av Stortinget i Kunnskapsløftet. Læreplanen har sitt teoretiske fundament i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) ”Kultur for læring. Kunnskap, mangfold og likeverd,” som igjen bygger på to innstillinger fra Kvalitetsutvalget (Berge 2005c: 66, 67). Nå har alle lærere ansvar for skriveopplæringen gjennom at elevene skal skape mening med tekster i et fag. Det er slik elever lærer og blir myndige deltakere i samfunnet (Berge 2005c: 68,70).

Jeg vil imidlertid skru klokken tilbake, langt tilbake. Det er snart 40 år siden jeg tok min grunnleggende fagutdanning. Fagdidaktikken følte spennende og lite viktig. Denne gangen tente den meg. Kanskje det er fordi jeg har lang erfaring fra skolen nå, i motsetning til min status som fersk lærerstudent da. Eller kanskje det er fordi fagdidaktikken nå gir et utsiktspunkt over fagfeltet som er spennende og svært opplysende. Jeg ville skrive om noe jeg har mye erfaring med innen mitt fagfelt og som jeg samtidig ønsket å vite mer om. Etter nesten 30 år i ungdomsskolen og 8 år i videregående, er det fortsatt elevenes skriving som fascinerer og som utfordrer meg mest på den faglige siden. Der ser jeg elevenes utvikling klarest og der lærer jeg dem best å kjenne. Å få kunnskap om elevenes skriving og å skrive om det samme, gir meg også en bevissthet om min egen identitet som skriver. Mange av de samme utfordringene som elevene møter, møter også jeg, og det har gitt meg en større forståelse for de utfordringer elevene har når de skal skrive på lærerens oppfordring.

Jeg har brukt andres fagtekster i mine tekster. Jeg har samtalt om tekster av alle slag. Innsikten i og kunnskapen om hvordan mine tekster er et ledd i en kjede av tekster som skaper nye meninger og sammenhenger, var spennende. Da jeg møtte dialogismen som teori, falt mange brikker på plass og diskursanalysen utvidet oversikten ytterligere. Jeg hadde fått et språk til å omtale denne type virkelighet.

Så kom jeg over KAL -prosjektets rapport og en av konklusjonene var: "Lærernes samtalekultur er en strategisk hovednøkkel for videre kvalitetsutvikling i grunnskolens skriveopplæring" (KAL – prosjektets sammendragsrapport 1997:8). Kvalitet blir kjennetegnet av høyt samsvar mellom bedømmere, utstrakt opplæringsvirksomhet av sensorer og den prosessorienterte tilnæringsmåten til skriveopplæring. Det blir i samme avsnitt hevdet at disse trekkene har skapt og er blitt skapt blant annet i en samtalekultur mellom lærere og mellom elever og lærere, blant annet om hva tekstkvalitet innebærer. Dette har ført til en utvikling i grunnskolens skriveopplæring. Nøkkelordene dialogkultur, skriveopplæring og vurderingsfellesskap var sentrale elementer i denne oppsummeringen og ble noe av det jeg ønsket å få mer kunnskap om.

KAL prosjektet hevder at det er en viktig sammenheng mellom dialogfellesskap, skriveopplæring og vurderingsfellesskap i grunnskolen. Denne sammenhengen må jo være like viktig i videregående skole. I 1993 skrev Kjell Lars Berge om videregående skole: "Vi kan derfor med en viss styrke hevde at det ikke finnes noe klart definert mål med skriveopplæringen i Norge" og "Som vi skal komme tilbake til senere, gjør de uklare målformuleringene og den manglende refleksjonen omkring skriveopplæringen i Norge, det meget vanskelig å utvikle vurderingskulturer med tolkningsfellesskap" (Berge 1993:167). Årene går. Endring kan ha funnet sted. Hva konkluderer Berge med i sin doktoravhandling i 1996? Lærerne følger fortsatt gamle vedtatte sannheter i sin praksis. De lar seg i liten grad påvirke av læreplanen og debatten om dette. Det er et gap mellom lærernes praksis og fagdebatten om dette.

"The research has shown how the examiners developed a stable doxa based on practices that give meaning to the rather complex school culture in a predictable way with material implications for examiners, teachers, and students. This ideology is not changed or even affected by reforms initiated by school authorities or even by debates about pedagogy within the community of mother tongue educators. The Norwegian case presented in this article shows clearly that there is a huge gap between the policy arena and the practical reality of classrooms and schools." (...) "Teachers may, of course, give lip service to the good intentions that are produced at the policy level, but in actual practice, it is the traditional doxa, not lip service, that shapes the horizon of the school subject they are charged with teaching" (Berge 1996: 488,489).

Hvordan er situasjonen i dag, over 10 år etter? Det er fortsatt lærerne som er det viktigste tannhjulet i denne skriveopplæringen. Nye læreplaner og ny fagdidaktikk, ingenting hjelper hvis ikke lærerne følger opp de nye intensjonene. Jeg ønsket derfor å undersøke hva norsklærere sier om skriveopplæring og vurdering i videregående skole, diskursen deres om

disse tema. Slik vokste ansatsene til en problemstilling fram gjennom møtet med etablert teori, nyere forskning og min egen erfaring.

Jeg har intervjuet seks norsklærere om hva de tenker om skriveopplæring og vurdering. I tillegg fikk lærerne en elevtekst å kommentere og vurdere. De samme lærerne ble seinere samlet til en samtale om en annen elevtekst. Alt ble tatt opp på bånd og transkribert. Materialet viser hva disse lærerne enkeltvis sier, ikke bare om skriveopplæringen og vurdering, men også om eksamen, forholdet til andre lærere og elever og hvordan de vurderer en elevtekst. Det viser også hvordan disse lærerne sammen vurderer og samtaler om en elevtekst. I denne fellessamtalen kommer de også inn på flere av de samme tema som de ble spurt om i intervjuet.

Jeg skal først og fremst ta for meg skriveopplæringen under informantenes læreplan Reform 94. Selv om literacybegrepet lenge har vært et begrep innen skriveforskning, er ikke skrivekyndighet uttrykt slik i Reform 94 som den er i Kunnskapsløftet. (Berge 2005c:70). Jeg vil derfor i liten grad bruke dette viktige begrepet i denne oppgaven. Men den brede internasjonale og nasjonale forskningen om skrivingens grunnleggende betydning for å skape faglig mening, er en god resonansbunn i oppgaven (Berge 2005c: 69,71).

1.2 Grunnleggende teori

Jeg ville undersøke temaene skriveopplæring og vurdering gjennom lærernes samtale om dem. Utgangspunktet var KAL – prosjektets understreking av sammenhengen mellom samtalen, skriveopplæringen og vurderingen. Diskursanalysen ville være en passende ramme for dette prosjektet. Diskursanalyse er teorier og metoder som de siste ti årene har blitt brukt mye til forskning om kommunikasjonsprosesser, for eksempel i organisasjoner og institusjoner i forhold til utviklingstendenser i samfunnet (Jørgensen og Phillips 1999:10). Skolen er en kulturinstitusjon i samfunnet, en organisasjon som skaper og formidler kultur og kunnskaper til elever. Skriving er en av de viktigste veier til kommunikasjon både i skolen og i samfunnet.

Selve diskursbegrepet har en rekke beslektede betydninger, avhengig av hvilken fagdisiplin eller kontekst ordet blir brukt i. I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet på samme måte som Jørgensen og Phillips (1999) viser at Norman Fairclough bruker det. Han bruker diskurs både om den abstrakte bruken av språket som sosial praksis, og som en bestemt måte å omtale for

eksempel en sak eller område ut fra et bestemt perspektiv (1999:79). Jeg vil i oppgaven bruke diskurs i begge betydningene, og det vil gå fram av sammenhengen hvilken betydning jeg bruker. Når det gjelder den siste betydningen, bruker vi språket på forskjellige måter eller i mønstre som er avhengig av hvilket sosialt eller faglig felt vi bruker språket om, og hvilke ubevisste og bevisste hensikter vi har. Vi kan for eksempel snakke om en miljødiskurs, en medisinsk diskurs, en forsvarsdiskurs eller en bestemt utdanningsdiskurs, som er det jeg vil undersøke. Disse diskursene kan igjen bestå av en rekke andre underdiskurser. Diskurs kan altså være en måte å snakke om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på (1999: 9). Både i faglige og i mer hverdagslige sammenhenger bruker vi flere diskurser samtidig. En enkelt diskurs består oftest av et avgrenset antall ytringer eller utsagn som skaper mening innenfor et bestemt område eller diskursorden (1999: 22). Diskursanalyse er å analysere, identifisere, kartlegge og beskrive hvilke diskurser som er i bruk. I en slik analyse kan kanskje Neumanns definisjon av diskurs også være nyttig. Den understreker hvordan gjentatte, bestemte diskurser og sosiale handlinger gir inntrykk av å bestemme verden slik den er: ”En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner” (Neumann 2001: 18).

Vi kan for eksempel si vi har en diskurs om skriving i skolen. Men læreplanens diskurs om skriving er ikke lik elevenes diskurs om skriving i skolen, og de enkelte læreres diskurser om skriving kan være forskjellige fra hverandre. Den enkelte lærer kan også ha forskjellige diskurser om skriveopplæringen, avhengig av kontekst. Diskursanalysens utgangspunkt er at ingen diskurser egentlig etableres totalt. De er alltid i samspill og kamp med andre diskurser som definerer virkeligheten annerledes og dermed gir muligheter for andre sosiale handlinger (Jørgensen og Phillips 1999: 60). En eksamensdiskurs om skriving i skolen legger for eksempel vekt på andre skriveaktiviteter enn en diskurs om skriving som går på selvutvikling. Forskjellige diskurser behøver ikke nødvendigvis komme på kollisjonskurs med hverandre. Lærerne kan godt ha forskjellige diskurser om skriving som ikke gjensidig utelukker hverandre. Men de kan også komme i et antagonistisk, konfliktfylt forhold til hverandre (1999: 60). Eksamensdiskursen om skriving kan for eksempel komme i konflikt med diskursen om skriving som prosess, men ikke nødvendigvis. Diskursorden er det begrepet Fairclough bruker om et begrenset antall diskurser som kjemper i samme terreng (1999: 146,147). Diskursene finnes imidlertid ikke som klart avgrensede områder i virkeligheten. De

er analytiske grep, som forskeren konstruerer, for å skape en ramme for sin undersøkelse (1999:149).

Jeg ønsker først og fremst å se på hvordan skriveopplæringen og vurderingsfellesskapet blir konstituert gjennom lærernes samtaler om dette. En nærliggende innvending kan være at dette vil jo først og fremst vise hva lærerne *sier* om skriveopplæringen, deres diskursive praksis. Det er jo ikke nødvendigvis slik det er i ”virkeligheten”. Sosialkonstruksjonismen, som er det filosofiske grunnlaget for diskursanalysen, sier at det er gjennom språket vi har tilgang til virkeligheten, og da tenker vi på språket i vid forstand som bilder, lyder, tegn og liknende. Det betyr ikke at ikke den fysiske virkeligheten eksisterer, men at den først får mening gjennom språket vårt og kategoriene våre (Jørgensen og Phillips 1999:13). Gjennom intervjuene og fellessamtalen får vi tak i lærernes diskurs om skriveopplæringen og vurderingen deres. Hadde jeg observert lærernes skriveopplæring direkte, deres sosiale praksis, ville det være min diskurs om dette som ble forskningsobjekt, fordi jeg også måtte bruke ord for å beskrive det jeg observert. De diskursanalysene som skiller mellom diskursiv og sosial praksis, hevder at den diskursive praksis er med på å forme den sosiale praksis, som igjen er med på å forme den diskursive praksis om dette. Det er et dialektisk samspill mellom dem (1999: 28, 29). Hva lærerne sier om skriveopplæringen og vurderingen, virker inn på skriveopplæringen og vurderingen, og hvordan skriveopplæringen deres er i praksis, får nødvendigvis konsekvenser for hvordan de snakker om den.

Det filosofiske og teoretiske grunnlaget for diskursanalysen er, som jeg nevnte, blant annet det vi kaller sosialkonstruksjonismen, som er en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn (1999:13). Disse teoriene legger vekt på at det bare er gjennom det språket vi bruker at vi kan beskrive og forstå virkeligheten. Språket preger og skaper denne virkeligheten for oss gjennom bilder og begreper. Samene har for eksempel mange flere ord om snø enn storsamfunnet har, fordi snøen er en viktigere del av livsgrunnlaget deres. Kunnskapene som språket skaper, legger grunnlaget for våre handlinger i den virkeligheten som beskrives. Andre språkbegreper og kategoriseringer ville gitt andre kunnskaper og lagt grunnlag for andre handlingsmønstre. Språket og språkhandlingene skaper den virkeligheten vi omtaler og handler i. Vi vil hele tiden arbeide for at handlingene våre og vår måte å beskrive verden blir oppfattet som den naturlige og riktige. Gjennom de språklige og sosiale handlingene våre endrer vi den samme virkeligheten vi beskriver. Dermed endrer også vår kunnskap seg om denne verden, og hvordan vi snakker om den og hvilke handlinger vi synes

er viktige. Kunnskap om denne interaksjonen mellom språk og virkelighet umuliggjør tanken på tilgang til en objektiv verden uavhengig av oss (1999: 13, 14).

Skal jeg oversette og applisere det på prosjektet mitt, kan vi si at når vi snakker om skriveopplæring og vurdering i skolen er vi med på å endre og skape skrive – og vurderingspraksisen. Kunnskapen vår og praksisen vår om dette er kontekstuellet betinget og har til andre tider vært og er på andre steder helt annerledes. Det finnes med andre ord ingen evige gitte sannheter om skrive- og vurderingskulturen.

En annen av diskursanalysens røtter og en premiss for sosialkonstruksjonismen, er strukturalismen og etterfølgeren poststrukturalismen. Sosialkonstruksjonismen blir oppfattet som en bredere kategori som poststrukturalismen er en del av (1999:15). Poststrukturalismen viderefører strukturalisten Saussures tanker om språket som en struktur. Man tenker seg denne strukturen som et fiskegarn hvor hvert tegn har fast plass som en knute i garnet. Knutene i garnet blir holdt på plass gjennom avstanden til de andre knutene, akkurat som tegnet defineres gjennom sin avstand til andre tegn. Strukturalistene mente at hvert tegn hadde sin faste plass og at betydningen dermed og var fast. Poststrukturalistene hevder at et begrep kan endre betydning ut fra konteksten. ”Arbeid” betyr noe annet i forhold til fritid, enn når det blir satt i motsetning til arbeidsløshet. Derfor passer det bedre å erstatte fiskegarnmetaforen for språkstrukturen med Internett, der tekster og ord står i forbindelse med hverandre gjennom linker. De kan fjernes og endres og nye kommer til og strukturen endres (1999: 20). Poststrukturalistene ville heller ikke opprettholde strukturalistenes skille mellom ”langue”, språket som et lingvistisk system, og ”parole”, den enkelte språkhandling. Strukturalistene ville ikke studere ”parole” fordi de mente at den konkrete anvendelse av språket var alt for tilfeldig til å bli studert som system. Poststrukturalistene mener at det nettopp er når språket brukes, at strukturen blir skapt, reproduisert og endret. Nettopp derfor er det viktig å studere ”parole”. Når folk bruker språket, må de følge strukturen for å bli forstått. Samtidig endrer og reproducerer de betydningen av tegnene alt etter sitt behov. Ved å se på språket på den måten, blir det mulig å bruke poststrukturalismen som et av de teoretiske utgangspunktene for diskursanalysen (1999:21).

Dette synet på språket som stadig er i endring gjennom bruk av det, passer bra sammen med det diskursanalytiske synet på diskurser. Diskursene kjemper om hegemoniet og vil utelukke andre diskurser om det samme, som gir andre betydninger (1999: 60). I vår sammenheng blir

dette på en enkel måte synliggjort når lærerne bruker de samme begrepene som de fyller med forskjellig innhold, alt etter hva slags diskurs de ellers har om skriveopplæringen. Ord som for eksempel prosesskriving og elevsamarbeid er slike ord som informantene bruker på forskjellige måter.

Det er ikke alle typer diskursanalyser som bruker poststrukturalismen som en del av den teoretiske bakgrunnen, men i følge Jørgensen og Phillips er alle med på de følgende hovedpunktene, og som kan utledes av poststrukturalismen. Jeg har oversatt fra dansk, men ellers er punktene nesten like (1999: 21).

- Språket speiler en virkelighet som ikke er gitt på forhånd
- Språket er strukturert i skiftende mønstre eller diskurser der betydningene skifter fra diskurs til diskurs.
- Disse mønstrene reproduseres og endres gjennom bruk av diskursene
- Det er gjennom de konkrete språkhandlingene hvor dette skjer, at mønsteret og endringene av det kan undersøkes.

Jørgensen og Phillips trekker fram blant mange, tre forskjellige diskursanalytiske retninger: Diskursteori, diskurspsykologi og kritisk diskursanalyse. Jeg har valgt å bruke kritisk diskursanalyse, med Faircloughs teori som grunnlag, fordi den er den mest utviklede teorien og metoden til forskning i kommunikasjon, kultur og samfunn (1999:72). Jeg skal trekke fram noen trekk som karakteriserer denne diskursanalysen i forhold til de andre. Jeg har allerede brukt Faircloughs definisjon av diskurs i oppgaven. For Fairclough består diskurs bare av lingvistiske elementer, i motsetning til diskursteorien som også tar med det ikke – lingvistiske i diskursbegrepet, som for eksempel bygging av en skole (1999:79). Når man skal analysere diskurs, er det to dimensjoner, i følge Fairclough, en skal fokusere på: 1) Den kommunikative begivenhet. I mitt tilfelle er det intervjuene med informantene, fellessamtalen, læreplaner, eksamensoppgaver (i den grad jeg ser på dem), det utsnittet jeg ser på av kommunikasjon mellom skolen, skolemyndigheter og opplæringsloven, faggrupper, lærerne og elevene. 2) Den andre dimensjonen er diskursordenen, dvs summen av de diskurstyper og sjangrer som finnes innen et sosialt domene (1999:79, 80). Jeg skal konsentrere meg om de diskursene som brukes om skriveopplæring og vurdering i den videregående skole av forskjellige aktører,

først og fremst lærerne, men også av andre, som for eksempel elever, forskere og representanter for skolemyndighetene.

Jeg har nå redegjort for det teoretiske grunnlaget for den kritiske diskursanalyse som jeg vil bruke i analysen av det empiriske materialet. Problemstillingen avgrensner omfanget av det jeg vil se på i materialet. De tre elementene i problemstillingen er: Samtalen, skriveopplæringen og vurdering. De er avhengige av hverandre og endrer hverandre. Hvordan dette skjer og hva det fører til, er det jeg ønsker å finne ut av i denne oppgaven gjennom en rekke hjelpespørsmål i prosessen:

- Hvordan snakker den enkelte lærer om skriveopplæring og vurdering?
- Hvordan snakker lærere sammen om vurdering og skriveopplæring?
- Hva snakker lærere helst om?
- Hvordan er sammenhengen mellom hvordan informantene snakker om vurdering og skriveopplæring, og hvordan de vurderer og hvordan de driver skriveopplæring?
- Hvordan er dialogen i vid forstand mellom myndigheter, faggrupper og lærere om skriveopplæring og vurdering?
- Hvilken sammenheng er det mellom alle de små samtaleene mellom lærere, mellom elever og lærere og de store samtaleene mellom myndigheter og skoler og lærere?
- I hvilken grad har informantene enkeltvis og som gruppe en fruktbar tilnærming til skriveopplæring og vurdering? Har skriveopplæringen og vurdering nærmet seg det som er intensjonen i Reform 94 og hvordan står de rustet til å møte utfordringene fra den nye læreplanen, Kunnskapsløftet?

I et diskursanalytisk språk vil det kunne samles og uttrykkes med denne problemstillingen:

- En analyse og drøfting av den enkelte informants og gruppas og skolemyndighetenes diskurser om diskursordenen skriveopplæring og vurdering i videregående skole.

1.3 Intervjueren posisjonerer seg

Informantene er presentert gjennom portretter og i analysene av intervjuet og fellessamtalen. Men det er viktig ut fra det vi vet om samtaler, å få med seg også intervjuerens rolle eller posisjonering. Hun er ingen nøytral, objektiv person som stiller utenfor konteksten (Kvale 1997: 97, 98). I denne sammenheng er hun privatpersonen Ellen på 58 år, som i likhet med informantene har en personlig framtoning som preger blant annet språkhandlingene hennes. Identiteten i denne sammenhengen er at hun først og fremst er mastergradsstudent som er interessert i skriveopplæring og vurdering og vil skrive en oppgave om dette. Men hun er også en erfaren lærer som har samme rolle og identitet som sine informanter i en annen sammenheng. Hun er altså både student og med på studentlaget og lærer og med på lærerlaget. Institusjonen hun er mest knyttet til og identifiserer seg med er den videregående skole (Goffmann 1992: 91). Skolen hun jobber på er en videregående skole, med en blanding av yrkesretta, studieforberedende og studiespesialiserende klasser, med overvekt på det siste, i en småby på Østlandet.

Denne bakgrunnen er med når jeg intervjuer mine kolleger som jeg ikke kjenner, men som er i samme situasjon som meg selv, nemlig i det å skulle være norsklærer i videregående skole. Jeg vet hvilke skoler de jobber på og hva slags skoler det er. Jeg kjenner deres alder og fagutdannelse. Ut fra det hadde jeg allerede skapt meg et forhåndsinntrykk av dem før jeg intervjuet dem.

Jeg kjenner også læreplanen deres. På forhånd tror jeg at jeg vet hvordan de sliter med å rekke alt til eksamen, der jeg også kjenner spillereglene. Jeg tror jeg vet hvordan de lykkes med noen av oppleggene og elevene og hvordan de sliter med andre. Jeg innbiller meg at jeg kjenner deres dårlige samvittighet for alt de ikke har fått gjort. Jeg tror at de vet at de kunne gjort ting bedre, men at de ikke orker eller får det til, for de fleste av dem synes de jobber mer enn nok. Jeg identifiserer meg i stor grad med dem. I intervjusituasjonen merket jeg min trang til å støtte dem i følelsene og standpunktene deres. Jeg lo inneforstått av en rekke situasjoner de skisserte, jeg skjønnte dem og ville vise det uten å si det direkte. Min faglige posisjonering er også dannet ut fra at jeg ikke selv synes skriveopplæringen min er bra nok, at jeg ser at de kollegene jeg arbeider sammen med til daglig sliter med å få elevene til å utvikle seg som gode skrivere.

Samtidig skal jeg prøve å være forsker og prøve å se materialet og lærerne utenfra. Jeg har lest didaktisk litteratur, jeg har prøvd å følge med i fagdebatten, jeg vet hvordan det kan være, og kanskje bør være. Gjennom studier har jeg fått et språk om det jeg kan observere. Når jeg har intervjuet informantene, er dette med som en viktig faktor som påvirker hele intervjusituasjonen. Det gjelder deres holdning til meg og hvordan jeg tolker dem. Informantene har virket åpne og ærlige og lite i forsvarsposisjon, vi er på en måte i samme båt. Men valget av diskursanalysen som metode er også med på å posisjonere meg. Diskursanalysen er en kritisk forskning for å kartlegge maktreasjoner i samfunnet og legge muligheter for sosiale endringer (Jørgensen og Phillips 1999: 11). I denne sammenheng vil det kunne bety en annen type skriveopplæring og vurdering.

1.4 Fra lyd til verbaltekst

Jeg har intervjuet seks lærere der jeg har intervjuet fem av dem på skolen deres og en hjemme hos seg selv. Jeg hadde på forhånd skrevet til dem hva problemstillingen var, og at jeg både skulle intervju dem en og en og at de skulle snakke sammen som gruppe om en tekst, men ikke noe utover det. Jeg laget en intervjuguide som jeg prøvde på to forskjellige lærere jeg kjente og justerte den noe (Se vedlegg 1). I møte med den enkelte lærer måtte jeg også justere spørsmålene noe, alt etter hva de svarte, slik at intervjusituasjonen ble sammenhengende og meningsfull, og ikke en ”god dag mann økseskaft”situasjon. Dette har jeg utdypet i kapittel 4.2.2. Alt ble tatt opp på bånd. Intervjuene varte fra 1,5 til 2 timer avhengig hvor mye informantene hadde å si til spørsmålene. Fellessamtalen varte i ca 1 time.

I det empiriske materialet er intervjuet og fellessamtalen transkribert ved at jeg har prøvd å skrive ned ordrett det jeg har oppfattet. Jeg har satt punktum og komma, alt etter hvor lange pauser de har hatt, satt utropstegn, spørsmålstegn og andre tegn etter min tolking av setningens modus. Jeg har sattder setningen har endt uten å gi full mening, eller jeg ikke har forstått det som har blitt sagt. Etter ønske fra en av informantene har jeg oversatt vedkommendes dialekt til østlandsdialekt. Sosiolekt og enkelte dialektord har jeg beholdt hos informantene. Latter er markert, fordi det uttrykte en stemning eller atmosfære på en enkel måte. Dette transkriberte materialet foreligger på cd og som tekstmateriale, men ikke i denne trykte utgaven av mastergraden. Gjennom dataprogrammet Open Code har jeg nummerert alle linjene i det transkriberte materialet. Det er disse tallene jeg refererer til, særlig i analysene. Fra dette råmaterialet har jeg hentet stoff til portrettene av informantene og til analysene jeg har gjort av samtalene.

1.5 Disposisjon av oppgaven

I dette første kapitlet har jeg redegjort for utviklingen av problemstillingen og hva slags grunnleggende filosofisk teori og metode som ligger til grunn for tilnærmingen til stoffet. Jeg avslutter kapitlet med å markere en bevisst retning på hva jeg vil med oppgaven. I kapittel 2 redegjør jeg for hvordan utvalget av informantene er blitt til, dernest følger seks portretter av de seks informantene i et forsøk på å sette utsagnene deres inn i en helhet. Informantenes læreplan, Reform 94, blir kort beskrevet og vurdert i kapittel 3. Kort, fordi læreplanen også blir trukket fram både eksplisitt og implisitt i en rekke andre sammenhenger i avhandlingen. Kapittel 4 inneholder teorien og modellene som jeg bruker i analysene av intervjuene og fellessamtalen. Disse modellene har et sosialkonstruksjonistisk fundament, redegjort for i kapittel 1. Analysene av intervjuene med alle informantene og drøftingene av disse analysene er presentert i kapittel 5. Jeg fortsetter analysen i kapittel 6, men da med analysen av fellessamtalen der informantene snakker med hverandre om en tekst. Jeg prøver å synliggjøre informantenes doxa som en felles strategi om en rekke saker, men tegner også et bilde av enkeltlærernes hovedstrategier. I kapittel 7 ønsker jeg å ta et overordnet grep der jeg sammenlikner noen av de diskursene som er i omløp i diskursordenen om skriveopplæring og vurdering, både hos lærerne og hos skolemyndighetene. Jeg er interessert i om disse diskursene er i på kollisjonskurs med hverandre eller om de samhandler med hverandre. Jeg avslutter oppgaven med kapittel 8 der jeg trekker noen didaktiske konklusjoner av det jeg har funnet.

1.6 Hva jeg ønsker med oppgaven

Jeg har mange hensikter på gang i denne oppgaven. Jeg ønsker å være en lærerstemme om skriveopplæringen i videregående skole i dag. Jeg ønsker å vise hvordan lærere jobber med skriveopplæringen og vurdering, hvordan de tenker og hvordan de opplever rollen sin og hvorfor det ofte blir som det blir. Jeg ønsker å vise at elevene kan få bedre utbytte av skriveopplæringen og få en kvalitativt bedre vurdering. Dette er mål som de fleste kan enes om. Både lærere, skolemyndigheter og foreldre vil det beste for elevene. Men jeg ønsker også å peke på at det kan være reelle interessemotsetninger i dette. En mer målretta skriveopplæring og en kvalitativt bedre vurdering krever tid, arbeid og skolering av lærere, tid, arbeid og penger av myndighetene, og også tid og arbeid av elevene. Det er ikke bare å lage læreplaner med gode intensjoner, hvis ikke rammevilkårene gjør det mulig å oppfylle intensjonene. Og hvem skal ta ansvar for hva? I alt dette kan det ligge reelle

interessekonflikter og jeg ønsker å peke på noen av dem. Den viktigste hensikten min er imidlertid å gi en bevissthet om skriveopplæring og vurdering i videregående skole, som åpner for videre utvikling. Diskursanalysen er en kritisk forskningsmetode som ønsker å peke på muligheter for endringer til det bedre. Det er på tide at elevene får en skriveopplæring som er i tråd med intensjonene i Reform 94 og etter hvert Kunnskapsløftet. Når læreplanene legger til rette for en mer hensiktsmessig skriveopplæring, er det læreren som er den viktigste for å følge opp intensjonene som ligger i planene.

2 PRESENTASJON AV INFORMANTENE

2.1 Hvordan utvalget ble til

Jeg prøvde å få til et utvalg med tre kvinner og tre menn, tre med hovedfag i norsk og tre med cand. mag. eller bachelorgrad, med norsk som grunnfag eller mellomfag, i forskjellige aldersgrupper, på forskjellige type skoler. Det hadde lite å gjøre med forhåndskunnskaper om hvordan fordelingen av kjønn, utdanning og alder på norsklærere i fylket var. Det var heller ut fra et ønske om å få tak i forskjellige lærertyper og da ville forskjellige ”ytre” kvalifikasjoner være kriterier å gå etter. Informantene skulle også helst ha klasser og erfaring fra 3. klasse på allmennfaglige linjer (nå studieforberevende og studiespesialiserende), og helst det året de ble intervjuet fordi det var dette trinnet og skoleslaget som hadde avsluttende eksamen i norsk. Verken jeg eller lærerne burde kjenne hverandre. Det var vanskeligere å få kvinner enn menn til å stille opp. Utvalget jeg til slutt fikk, er altså et uttrykk for bestemte kriterier, uten at alle kriterier ble oppfylt, fordi tilgjengelighet og tilfeldigheter også spiller en stor rolle i en slik sammenheng.

Sammensetningen av utvalget har derfor ikke som intensjon å speile den sosiokulturelle sammensetningen til aktuelle norsklærere i fylket. Det kunne ha vært et poeng men ikke nødvendigvis, i kvalitativ forskning. De forskningsmessige begrepene reliabilitet (om det er konsistens i forskningsfunnene), og validitet (om en måler det en tror en måler), får en annen betydning i kvalitativ forskning i forhold til kvantitativ forskning (Kvale 1997:164,165). Det blir ytterligere understreket av diskursanalysen, som er forskningsrammen min. Det er først og fremst gjennom språket vi har tilgang til virkeligheten og at virkeligheten formes av det språket vi bruker. Diskursanalysen er ikke ute etter å sjekke om det gis en sann beskrivelse av virkeligheten, men er interessert i selve beskrivelsen og virkningen av den (Jørgensen og Phillips 1999: 125). Det finnes med andre ord mange virkelighetsbeskrivelser, avhengig av hvilket språk eller diskurs vi bruker. Dette er en del av det jeg drøfter gjennom hele oppgaven. Det som er det viktige er om leserne, kan kjenne igjen i noen av lærertypene, og at den beskrivelsen som gis både av dem og av skriveopplæringen og vurderingen deres, virker troverdig og gir mening(1997: 176,177).

2.2 Portretter av informantene

Portrettene er laget etter Smiths modell i avhandlingen ”Mellom elite og publikum”

(Smidt 2003). Poenget med disse portrettene er å forsøke å lage en helhetlig framstilling av informantenes tekst der de kunne stå fram mest mulig med egen stemme med synspunktene sine, der jeg i minst mulig grad fragmenterer, kommenterer, analyserer eller fortolker utsagnene. Men allerede det at jeg har plukket ut hvilke utsagn som skal med og hvilke jeg har unnlatt å ta med, er en form for fortolking. Mange av utsagnene blir ufullstendige uten mine spørsmål, derfor har jeg i flere sammenhenger måttet ta dem med, markert med parenteser. Det viser den tette koblingen det er mellom samtalepartnere, som kommentert i kapittel 4.2.2. Jeg har også i noen grad måttet gjøre de muntlige svarene mer skriftlige, fordi de ellers ville være uforståelige uten opprinnelig sammenheng, med gester og smil, som gjorde dem forståelige i sin opprinnelige muntlige form og kontekst. Jeg har gjort minst mulig av slik type omskriving. Der jeg har gjort det, er mine tilføyelser satt i parentes. Tegnet (...) markerer at jeg har utelatt avsnitt, setninger eller ord hos informantens ytring. Se også om transkribering i kapittel 1.4. Jeg har gitt informantene navnene Anne, Bernt, Grete, Kristian, Leif og Ole og jeg presenterer dem alfabetisk i de sammenhenger jeg tar for meg alle.

2.2.1 Anne 31 år

Jeg var ferdig med hovedfaget mitt i nordisk i 1998, og etter det begynte jeg å jobbe i ungdomsskolen i 1999. Så jobba jeg der i 4 år, så flytta jeg til "Lilleby" og jobba et år i videregående. Nå har jeg permisjon, så jeg har jobba i 5 år.

Jeg opplever at det som er viktig (i norskfaget), det er den litterære kanon. Og jeg synes det er veldig mye fokus på litteraturhistorie. Og det blir på en måte forsterka av mine kolleger at det er det som er viktig. Og også språkhistorien, men den kommer litt i bakgrunnen, syns jeg. Personlig syn jeg det blir alt for lite vekt på norsk som redskapsfag, og da tenker jeg spesielt på skriving, skriveferdigheter. Og det er jo et paradoks, syns jeg, i og med at skriveferdigheter til ungdom og barn stadig blir dårligere, hevdes det, så legger vi mindre og mindre vekt på det.

Jeg mener at den (eksamen) er styrende, sånn som det er i dag. Og at man spesielt på siste året, fokuserer veldig på at elevene skal gjennom det og det eksamenssettet. Jeg syns den er for styrende. For det binder en veldig opp. Så ting som en kanskje har lyst til å drive på med, det kommer litt i bakgrunnen for det som man føler man bør gjøre i forhold til at eleven skal gjøre det best mulig på eksamen. Jeg mener at den er altfor sånn at de lærer seg en måte å skrive på og pigger det til eksamen. Så jeg lurer på om de virkelig har lært å skrive ulike typer oppgaver, eller om de bare har fanga opp et mønster uten å bruke seg sjøl i størst mulig grad.

(Det viktigste målet for skriveopplæringen) må jo være at eleven skal føle seg trygg på seg sjøl og sin egen skriveferdighet. Og da tenker jeg både i forhold til rettskriving, men også å kunne formulere seg i rett setting da, til rett tid (..) når de skal ut i videre studier eller arbeid. Da jeg tok ped. sem. (..), da gikk jeg på nordisk fagdidaktikk. Og da hadde jeg en veldig flink lærer som hette Torlaug Løkensgaard Hoel. Hun er på en måte forbilde for meg i min lærergjerning. Og hun prøvde ut sine metoder på oss, så vi fikk føle det på kroppen. Og det gjør det lettere for meg å overføre det til mine elever igjen. Hun var veldig flink til å vise at det fins ulike måter og ulike metoder og alle disse kan føre til det samme målet. I det siste har det (skriveopplæringen) fått mer og mer plass, så jeg bruker det hver time, har skriveøkter. Og da prøver jeg å flette inn dette faglige som er så viktig i følge læreplanen, i skriveopplæringa, sånn at de på en måte får bearbeidet stoffet mer skriftlig, istedenfor at jeg skal stå og holde forelesing, time etter time. Jeg tror kanskje jeg er blitt tryggere på meg sjøl, tryggere på at det jeg gjør faktisk er bra, eller at det fungerer for meg og elevene mine. I starten var jeg vel kanskje mer opptatt av, (...) at man skulle samarbeide. Man skulle gjøre det akkurat likt og det jeg hadde lært på ped.

sem., sånn gjorde man det i skolen. Så det ble et praksissjokk som var litt tungt å komme over. Oj, det er jo ikke akkurat sånn på denne skolen, og kanskje ikke på noen skoler. En kan vel si at jeg er blitt litt tryggere og at jeg er blitt mer bevisst på at sånn fungerer det for meg. Kanskje (jeg er) i ferd med å bygge opp min egen identitet.

Og det jeg har gjort er at jeg har drevet med mappevurdering. Litt av idéen med mappevurdering er jo at man skal gi varierte oppgaver innenfor varierte sjangere. (...) Elevene opplever i hvert fall at de får et nærmere forhold til stoffet når de bearbeider det gjennom en tekst, framfor når de bare skriver notater fra læreboka si, som jeg tror veldig mange gjør. Så driver jeg parallelt med sjangeropplæring. For eksempel hvis vi har en forfatter som Henrik Ibsen, så kan det være at de får oppgaver å lage et fiktivt intervju med Henrik Ibsen. Da kan det hende at vi jobber med intervjusjangeren i forkant. Eller at vi holder på med et språklig emne og at vi øver på essay eller artikkel i den forbindelse. (...)

Elevene har en sånn forestilling om at essay er veldig vanskelig, hvilket det også er. Men jeg tror og at mange lærere synes essay er (en) veldig vanskelig sjanger. Og at hvis man på en måte unngår det helt til 3. klasse, så klart, da blir det den store, store skrekken. Jeg tror man tjener mye på å ufarliggjøre sjangrene litt og at man prøver seg litt i det små. Ellers syns jeg og at novellesjangeren har en litt sånn, ja, det er ikke viktig det, på videregående og da blir det til at man kanskje ikke bruker så mye tid på den sjangeren der som man kanskje burde gjort, nettopp for å motivere. For det er jo en sjanger elevene kjenner veldig godt fra før og som de fleste, spesielt jentene da, syns det er veldig morsom å skrive innenfor. Så den blir kanskje, ja og kanskje også hos meg, litt nedvurdert.

Det er jo en naturlig del av mappeundervisninga, både at elevene jobber sjølstendig, at de jobber i grupper, får respons, gir respons, leverer inn tekster til meg. Jeg gir respons til dem og så at vi jobber i faser og at de på en måte klarer å se at det er en prosess, og ikke bare at produktet er ferdig etter første kladden. Og det jeg har opplevd, det er jo at stoffet på en måte sitter litt bedre når de har fått brukt seg på den måten der. Ibsen blir mer levende for dem, når de har fått brukt seg i ulike sjangere og fått testa kunnskapene sine mot andre medelever. Når det gjelder elevresponsen, tror jeg den må være mest mulig konkret. Og at de som gir respons må vite hva de er på utkikk etter, på forhånd. Gjerne i form av noen spørsmål på tavla eller noen ark som de har foran seg. At de har en sjekkliste og at de ikke får si at " nei, det var bra" eller " nei, det var dårlig", men at de må være veldig konkret på hva er det som er bra og hva er det som er dårlig. Og ofte går jeg på sånne strukturelle ting, at de sjekker om teksten har innledning. (...) Da er det viktig at man på forhånd som lærer har tenkt over hva er det de faktisk kan lete etter denne gangen. Og at det ikke blir det samme fra gang til gang. For da blir det jo (...) (til at) de ikke tar oppgaven alvorlig nok. Og det er mange elever som også i starten ikke skjønner denne her formen for arbeid.(.) Så dette her er noe som må komme med erfaring og utprøving over tid. Det beste med det er vel at de får lest opp teksten sin, at de sjøl hører hva som fungerer.(...)

Det kan hende at jeg skriver at nå skal du skrive for et fagtidsskrift, eller nå skal du skrive for en lærebok eller nå skal du skrive for en elev i ungdomsskolen. At mottaker er satt, at de har det i som et mentalt bilde når de skriver. Men de vet jo også at de skal lese opp teksten sin for en annen eller flere andre i løpet av den prosessen de har med teksten, så det blir på en måte tosidig det. (...) Jeg tror det er lettere for dem å skrive når de vet at den artikkelen skal stå i en avis for eksempel, enn om det bare skal være en artikkel lest av norsklæreren.

Det som hemmer (den gode skriveprosessen) tror jeg vel egentlig er (..) at mange har skrivesperre og mange kvier seg for å komme i gang, fordi de er redd for læreren sin nådeløse kommentar og karakter, slutt karakter. Så det er på en måte, tror jeg, med på å hemme. Og ting som fremmer det er vel kanskje de positive tilbakemeldingene de faktisk får, både fra medelever, men og i fra lærer. Og at de på en måte ser at de har utbytte av skrivingen. De ser at de for det første har litt framgang, men også at de har faglig utbytte. Oj, nå lærte jeg jo noe nytt om Jonas Lie likevel. Det var kanskje ikke så dumt det der. (...)

Jeg kan jo si litt om mitt ønske da er jo at min undervisning skal på en måte nærme seg, eller nei, at disse heldagsprøvene skal nærme seg min undervisning. Jeg syns det er mer fruktbart å jobbe på den måten som jeg gjør i klassen min, enn at elevene skal på en måte bli overrumplet akkurat den dagen de får oppgaven. Og den karakteren skal stå og falle på den dagen. Jeg liker bedre, og det tror jeg elevene og gjør, at de får sjansen til å tenke seg litt om, og får skrevet seg litt inn i stoffet før det er alvor. Og det gjorde jeg og sist med elevene mine når vi hadde skrive dag, så forberedte jeg elevene på at de kom til å få bare en sjanger og så jobba de med den sjangeren i forkant. Også fikk de opplyst emnet, sånn at de fikk myldre litt på forhånd om akkurat det emnet som de kom til å få oppgave om. Også fikk de

oppgave om, innenfor en sjanger, men forskjellige valgmuligheter innenfor det, som de sjøl hadde vært med på å komme fram til. Det opplevde jeg som mer fruktbart enn at de bare fikk "værsågo` - her er noe som vi har hatt i skapene våre i de siste ti årene, værsågo`, bare skriv". Det blir så lite elevorientert, syns jeg. Jeg tror jo også at når jeg ser på universitet og høyskoler, så tror jeg at kanskje dette med mappevurdering blir mer og mer aktuelt, som en sluttevaluering etter en termin, isteden for de her heldagsprøvene. Eller kanskje i tillegg til, men at man justerer heldagsprøvene i forhold til mappa. Det hadde vært optimalt.

Det (underveisevaluering og sluttevaluering) er jo to sider av samme sak. (...) Jeg har gjort det litt forskjellig. Jeg har for eksempel satt en foreløpig karakter, fordi elevene i videregående oppleves som veldig karakteropphengt. Så når vi har jobba prosess, så har jeg en og annen gang sagt at, okei, hadde du levert denne her teksten til meg i dag, så hadde du fått den karakteren i forhold til hva de må strekke seg etter. Men jeg prøver og å ikke fokusere så veldig masse på karakteren sjøl, fordi jeg syns det at teksten må få lov til å sette seg litt. De må, jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, men at de sjøl er fornøyd med det de har gjort. At de ser sjøl at det her, at jeg har fått til det her. At det må være en sånn litt personlig seier i det å skulle jobbe med en tekst fram til ferdig produkt. At de faktisk klarer å bearbeide en tekst etter å ha fått lærerespons eller elevrespons til å gjøre den, få mer kjøtt på den. Eller skrive den om eller få flere argumenter inn. (...) De ser at jo, den ble kanskje litt bedre den her gangen enn forrige gang. Det er jo ikke alle som klarer å gjøre noe med det heller. Og det er ikke alle som vil, som ønsker å gjøre det på den måten, og det må man jo bare akseptere.

Jeg har jo levert de (heldagsprøvene) tilbake med kommentar i selve teksten, men også en sluttkommentar. Og jeg prøver å veilede dem (...). Og da tar jeg utgangspunkt i selve teksten. Hva er det som er bra her, og hva er det som du må jobbe mer med til eventuelt neste gang? Sånn tenker jeg. Så jeg tenker vel egentlig likedan som jeg gjør når jeg vurderer tekster for øvrig, når jeg tar det inn til respons. (...) I og med at jeg bruker mye prosessorientert, så tenker jeg og evalueringen som en prosess. Sjøl om det er et ferdig produkt, så er det jo veiledende i forhold til fortsettelsen, neste tekst. Så jeg prøver å gi så konkrete tilbakemeldinger som jeg får til. Ikke for mye tilbakemelding, ikke på alt heller, kanskje plukke ut enkelte ting som jeg syns er viktig der og da på det stadiet. Så sånn sett er det en sammenheng (mellom hvordan jeg driver skriveopplæring og hvordan jeg evaluerer tekster)

Jeg bruker alltid eller prøver nå i hvert fall, å bruke tekster rundt oss som mal på hvordan det skal være. Men det er ikke så lett. Det krever litt innsats å lete og finne gode, nye modelltekster som elevene kan lese. For jeg tror det er veldig, veldig lurt å ha mange tekster som sjanger for å vise at tekster kan være forskjellig. Så jeg bruker en del tid på å klippe ut og samle opp og at vi leser igjennom og diskuterer det litt.

Ut i fra de kriteriene som vi på forhånd har satt, så prøver jeg å rettferdiggjøre karakteren som jeg setter. Når vi går gjennom, la oss si at de skal skrive en litterær analyse da, så da har vi på forhånd arbeidet med sjangeren og prøvd oss på den. Men så diskuterer vi og alltid hva kreves av en god litterær analyse. Hva må være der? Men det er jo ikke noe fasitsvar. Og det prøver jeg å fortelle elevene, (...)at det jeg tror er meningen med teksten, (ikke) nødvendigvis (er) det rette. Men jeg prøver å se litt mer på tekstens oppbygning, struktur, hvordan den henger sammen. (...) Det er noen av de vanskeligste tekster å vurdere, nesten verre enn novelle (...) fordi det er deres egen mening, om en tekst (...)eller det er det bildet de har av den teksten. Nå skal jeg si min mening om det, og læreren kan ikke ta meg på det. (...) Da må vi sammen med eleven gå gjennom andre kriterier som må til for at (...) dette er en god tekst.

Det er klart at det er lettere å drive undervisning på min måte innenfor en allmennfagklasse der elevene er sånn noenlunde likestilt. (...)Jeg syns også det kan være vanskelig å motivere elever på yrkesfag i norsk. Og det er kanskje ikke så rart i og med at norsk er bare sånn vedheng til yrkesfaget. Og jeg vet ikke helt om jeg har lyktes i å fange opp alle. (...) Jeg har ikke følt at jeg har fått brukt så mye tid på hver enkelt som jeg kanskje burde ha gjort. Kanskje spesielt de aller svakeste, for jeg føler ikke at jeg har nok kompetanse om for eksempel lese- og skrivevansker, i og med at jeg ikke har spes. ped. Så det synes jeg har vært vanskeligst. Og i læreplanen står det at man skal gi individuell opplæring og det synes jeg er det aller vanskeligste. Og læreplanen for øvrig synes jeg er veldig detaljert og omfattende. Og det er alltid et race for å komme seg gjennom alt. (...) De som har fulgt med, (...) de er nok klare (for eksamen), men det er jo klart at en klarer ikke å få med seg alle. (...)

Det (samarbeidet med elevene) syns jeg jo er kjempeviktig. Fordi vi må jo dra i samme retning. Ja, også er jeg jo avhengig av deres goodwill for å kunne få gjort min jobb. Om min jobb er jo å være der for

dem. (...) Også har vi også noe på min skole som er sånn sluttevaluering, etter hver termin. Eller det kommer nesten i slutten av hver termin sånn at en skal kunne justere undervisninga si. (...) Som skal på en måte være en slags rettesnor til meg da, om de har noen utbytte av det vi holder på med. (...) Du lærer dem (elevene) bedre å kjenne. (...) og hvis du for eksempel har en elev som bare går i motbakke, og du har på en måte oppmuntret fra starten av og så ser du det er ikke noe utvikling. Da er det vanskelig da og. Jeg har hatt en del gutter som ikke er så veldig glad i å skrive og som gjør seg fort ferdig og forventer toppkarakter. Så skal man på en måte veilede. Hva må du gjøre da for å få den karakteren som du egentlig ønsker deg, som er realistisk i forhold til den innsatsen du har gjort? Da må man jo referere til tidligere arbeid som eleven har gjort at den gang, kanskje han har gjort seg flid med en tekst tidligere og da fungerte det mye bedre.

Jeg synes jo det er kjempeviktig at vi kvalitetssikrer arbeidet vi gjør. Men jeg opplever det jo veldig forskjellig hvor interessert andre lærere er til å samarbeide. Jeg vet jo ikke om jeg har vært spesielt uheldig. Jeg har ikke opplevd det som noe reelt ønske fra mine kolleger om samarbeide tett, (...) en og annen gang om for eksempel heldagsprøver. Vurdering av den. Det er veldig sjelden. Det kan gå på at man kanskje ikke føler at de har tid til det. Eller kanskje de føler at jeg er så ung (...)? Kanskje jeg ikke har noe å bidra med i den sammenhengen? Kanskje de føler at de må hjelpe meg? Jeg vet ikke. Eller kanskje de er litt redde? Det har jeg kanskje tenkt på, for det er ofte menn jeg har samarbeidet med, eller ønsket, eller det har vært naturlig å samarbeide med. (...) For når du samarbeider, da avslører du jo og litt av deg sjøl og måten du tenker på og syn du har på det arbeidet du gjør. Så kanskje det ligger der at de vil holde kortene tett inn til brystet (...) (Jeg har ønsket å samarbeide) for det første for å forsikre meg sjøl om at jo det var ikke så dumt det du skrev der. Men også å se på nivået generelt, om det bare er min klasse som er for eksempel dårlig eller veldig bra (...). Jeg synes det gir større trygghet i min egen lærergjerning. Så synes jeg og det er veldig interessant og fruktbart å høre hvordan andre lærere vurderer elevtekster. Ikke minst det. Men jeg tror kanskje mange misforstår det og tror (...) at de skal legge ned så utrolig masse tid og krefter i mine stiler (...), at de føler de må rette mine stiler, i tillegg til at de har sitt eget arbeid. (...) Men det er jo ikke det som er mitt ønske. Det er jo det at man kanskje prater litt på overflaten. Hva er det vi krever av den stiloppgaven her, eller den stiltypen? Jeg trodde kanskje det skulle være annerledes da jeg begynte på videregående (enn i ungdomsskolen), men jeg opplevde det ikke sånn, (men) at man kanskje i enda større grad sitter på sitt eget, lille avlukke med sine stiler og gremmes.

I den grad vi har samarbeid på videregående, så føler jeg at det er i forkant av disse heldagsprøvene som er så viktige. (...) Når vi har sånne faglige forum, så opplever jeg at alle har en mening, men at veldig få tør å ytre dem, når vi har sånn store, faglige forum. Du kan se at noen sitter og nikker, noen sitter og ser ned eller noen sitter og sover. Og man uttrykker jo meningen sin gjennom kroppsholdninger og sånn. Men jeg opplever jo at det ikke er så stort engasjement som jeg hadde ønsket. (...) Ja, vi har diskutert mappevurdering (...). Som regel har det vært mer at noen har orientert. Det er ufarlig når noen bare kommer og orienterer. Altså, det har vært veldig lite debatt. Mitt mål er ikke at alle skal drive på likedan, men at man må kanskje tørre å markere seg litt. Det skaper og en trygghet når man vet at hun gjør det på den måten fordi hun mener det er best, fordi hun har det og det synet. Jeg skulle ønske det var litt mer sånn.

Yrket vårt er veldig ensomt i seg sjøl. Og man går inn i et klasserom, lukker igjen døra. Man har jo klassen selvfølgelig, (...) (men) man får ikke samme responsen fra en klasse som man gjør fra sine kolleger. Sånn sett føler jeg at jeg savner mer samarbeid (...) Også for å kunne få litt mer helhet over det, litt mer system. Ikke bare at jeg gjør mine forsøk i I A. (...) Det hadde hjulpet hvis man var flere, for det er ganske krevende også hele tiden sjøl skal finne nye skriveoppgaver uten å kunne diskutere med noen. Jeg tror jo at flere hoder tenker bedre enn ett.

I den grad jeg har gjort det (kryssretting), så er det med kvinnelige kolleger. I et tilfelle har vi vært to lærere i samme klasse og da har vi alltid gjort det. Men det har vært så få elever, så det har vært overkommelig. Jeg føler at jeg kan ikke forlange at noen skal gjøre det (...), når jeg møter den holdningen om ah, jeg er så sliten. (Men de gangene jeg har gjort det), det har skilt kanskje mellom pluss og minus, halvkarakterer. Og det er jo ganske interessant. (...) (Vi er så enige) fordi vi har litt av samme kriterier når vi retter. At vi tenker likt, at vi er skolerte i samme modus. Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det (...) også fordi vi kjenner hverandre, at samarbeidet for øvrig fungerer bra. Og at når man legger opp undervisningen sammen og sånn, så vet man hvor man har hverandre. Det er ikke det at jeg tenker på at hun, "Gro", retter på den måten, så må jeg rette på samme måten. Det er ikke sånn jeg tenker. Men jeg tror vi er samstemt og at vi har diskutert kanskje litt på forhånd hva vi forventer av de

ulike tekstene og oppgavene. Det er klart det tar jo litt tid, det gjør det jo. Så man kan ikke gjøre det med alle. Men en og annen gang syns jeg man skal gjøre det bare for sin egen del, rett og slett. Men selvfølgelig også for deres (elevenes) del. (...) Det er jo en måte å kvalitetssikre sitt eget arbeid på, som er til beste for elevene. (...)

Jeg opplever at veldig mange av mine kolleger er veldig slitne, og at man ikke ønsker å bruke så veldig mye tid på faget sitt. Og det henger ofte sammen med alder har jeg opplevd. Og at når jeg eller noen andre som er på min alder har foreslått noe, så har vi fått høre: Ja, gjør det dere som er så unge og spreke. Men vi blir demotivert, for samtidig får man en sånn holdning om at : Ja, ja, de får nå bare holde på. Dette har vi prøvd, men sett ikke fungert. Men la de nå bare erfare det sjøl. Vi gjør nå bare sånn som vi gjør, uansett. Men frykten er jo å bli en sånn utslitt norsklærer som alltid kommer inn på lærerrommet og: Åh, jeg har nå en bunke stiler jeg må rette i helga. Veldig mye syting fra norsklærere. Det er kanskje et større race i skolen nå enn det var for 20 år siden, sånn som mine kolleger hevder. Men det er noe med at hvis alle kommer inn sånn på lærerrommet og sier de er slitne, så blir kanskje alle slitne. Det blir en sånn negativ trend. Jeg tror kanskje dette med mappevurdering kommer mer og mer inn. Men jeg tror det vil ta tid. For det første så mangler mange norsklærere kompetanse og skolering i det. Og mange tør ikke begynne på noe som de aldri har gjort før, forståelig nok. Også tror jeg og det har noe med gjennomsnittsalderen i videregående. Den er veldig høy.(...) Så jeg tror disse gamle må forsvinne før det nye kommer inn. Sånn tror jeg dessverre det kommer til å bli. (...) Jeg syns kanskje mange bruker sine gamle stensiler om og om igjen, og er veldig bundet av det. Det er veldig trist, både for dem sjøl og for elevene ikke minst. Jeg tror det er med på å virke litt sånn demotiverende og gjør norsk til et veldig traurig fag. Og ikke fordi jeg ikke tror at mange norsklærere er skolerte. De er veldig sånn kunnskapsrike. De vet masse, har lest masse og at de er på en måte skolert i en annen tradisjon enn det jeg sjøl er. Mer fokus på norsk som ferdighetsfag, enn som et dannelsesfag som de er opptatt av. Jeg føler mer, ikke en konflikt, men forskjellige interesser, ja.

Nå er vi inne på dette med kultur egentlig. Kultur blir jo skapt over tid, med at man utveksler idéer og tanker om ting. Og det er jo gjerne de som snakker mest som er med å styre denne kulturen. Og jo mer enig man er, (...) jo sterkere blir kulturen. Også gjør man kanskje noen erfaringer i løpet av en lærergjerning som man knytter til disse selvfølgeligighetene eller disse mytene (i læreryrket) Dette med å jobbe med seg sjøl mot å være forutinntatt, det er noe som i hvert fall jeg tenker litt på. Men samtidig så deltar man jo i den uformelle diskusjonen i lunsjen og det er ofte man snakker om fag da. Og da er det uunngåelig at en snapper om ting som kollegene dine sier. Det får deg jo til å tenke litt (...) og naturlig nok så tar en det med seg videre for å teste ut om det stemmer. (...) (...) Så er det jo lett å tro at sånn er det alltid, og at du blir mindre åpen for at det kan være annerledes. Det er klart at man er jo en del av kulturen, sjøl om en kanskje ønsker å gjøre det på en annen måte. En blir jo påvirket og en føler seg kanskje også litt forplikta til å kjøre et sånt tradisjonelt løp, i lojalitet mot de andre lærerne.(...)Det har jeg opplevd spesielt i ungdomsskolen. At du kan ikke komme her å gjøre det på din måte, fordi jeg gjør det jo på min måte. Og hva vil ikke elevene mine tro om meg, hvis du gjør det på din måte. Altså veldig sånn, du må'kke komme her og komme her. Og sånn har jeg vært litt redd for at det har vært på den nye plassen som jeg begynte å jobbe på. Og derfor har jeg trådd litt varsomt fram og ikke bare fanet mine egne saker. Vi gjør det på denne måten som dere alltid har gjort det. Så får man heller ta det derfra og utvikle seg sjøl og sin egen måte å gjøre det på etter hvert. Jeg føler veldig mange føler seg veldig sårbare hvis det kommer noen nye utenfra og som på en måte skal velte om alt som de har jobba med i årevis og som fungerer kjempebra for dem. Det er viktig at det er noen såkalte sannheter, men samtidig er det jo og viktig at noen tør å stille spørsmålstegn ved dem. Men til det kreves litt mot, og man må tørre å gjøre seg upopulær. (...) Fag og det sosiale går jo ofte i hverandre, ikke sant, så det smarteste man gjør er ikke akkurat første dag på jobben å kanskje tone sine saker med en gang.

(For å øke kvaliteten på lærernes tolkingsfelleskap eller vurderingsfelleskap er det viktig) at man kunne stille spørsmål ved vedtatt sannheter. Og også med å delta aktivt i faglige diskusjoner når man har sånn fagseksjonsmøter. Men også at man etterstreber å holde seg sjøl oppdatert, og ikke tro at det du lærte for 25 år siden, sånn er verden.(...) Jeg mener ikke at man skal kaste seg på hver bølge som kommer, men at man vurderer det og stiller spørsmålstegn ved det og kanskje ser om det er noe for en sjøl.

2.2.2 Bernt 33 år.

(Jeg har) økonomiske og administrative fag, engelsk og norsk, bare grunnfag og mellomfag, ikke noe hovedfag. (Jeg har vært) tre år på allmennfag, også holder jeg på med det femte året her og det fjerde året som fagleder. Og da har jeg 50 % som fagleder og så har (jeg) 10 – timers kurset i norsk ved siden av.

Jeg syns læreplanen legger veldig mye vekt på hvilke forfattere som skal representeres (...). Hvis det først skal være så detaljert, så bør dem sette enda mer fokus på (...) perioden og hva vi skal få ut av perioden. Så hadde vi lærere vært oppegående nok til å kunne velge det sjøl, både ut i fra vår egen filosofi og ut i fra selvfølgelig hva vi kan best og føler oss mest komfortable med. Og da kunne for eksempel eksamen vært å gjøre rede for Ibsens senere forfatterskap.

(Eksamen har) alt for mye (tilbakevirkende kraft). Ofte tenker jeg det at i stedet for å lære dem noe, så setter jeg dem i stand til å besvare eksamen best mulig, som jeg må. Jeg vet sånn noenlunde åssen eksamen ser ut og da må jeg lære dem det. Og det blir jo veldig feil. Og jeg nevner eksamen kanskje en gang i uka for elevene mine, og det blir også feil. Vi er egentlig over på e- ordet nå. Det er fryktelig. Vi er veldig styrt av eksamen, men det å velge å ikke være det, er jo å gjøre elevene en bjørnetjeneste. Sånn er det. Jeg kunne godt tenke meg at noen tok den (eksamen) vekk i sin nåværende form. Noen ganger syns jeg fagdagen er veldig fin til å måle elevenes faglige kunnskap. Den som ble gitt nå for en uke siden til jul (04), den målte jo ingen verdens ting. Der kan man komme rett inn fra gata og skrive. Jeg tror en av seks oppgaver virkelig krevde fagkunnskap, dem fem andre så kan du skrive til en toer eller treer kanskje. Jeg syns generelt at man kunne testa pensum mye mer med eksamen enn det man gjør. En til to oppgaver ser ofte ut som planker, men i virkeligheten å svare godt på dem er veldig vanskelig. Da tenker jeg spesielt på disse oppgavene hvor du skal oppsummere synspunkter og kommentere og karakterisere skrivemåte. Vanskelig å skrive godt. (...) Det er helt tydelig at mange skal stå og det kan være en bevisst strategi fra departementet eller Læringssenteret. Det har jeg en viss forståelse for. Man kan helt sikkert studere mye fint og bli veldig flink, sjøl om man ikke er veldig god i norsk skriftlig.

(Det viktigste målet for skriveopplæringen) er jo det å gå gjennom de sjangerne vi vet dukker opp til eksamen, skrive dem, se hva elevene skriver best, konsentrere seg om to til tre sjangere. De to til tre sjangerne som elevene er best i, fra februar til mars, at dem konsentrerer seg om dem. (...) Det som ville være idéelt, det vi overhodet ikke greier i dag, det er å ta vare på skrivegleden til mange, så vi lager liksom ingen forfattere. (...) (Jeg har) ingenting (av skoloring i skriveopplæring) Jeg har fagdidaktikk og økonomiske fag, og han som hadde det, han var sjuk hele tiden. Jeg husker jeg lærte åssen jeg skulle skrive på tavla. (...) Så det er null og niks. Jeg bruker sunn fornuft. Jeg tipper at skriveopplæringen blir en 50 %, men samtidig så prøver jeg å flette veldig mye av nynorsken inn i den generelle skrivinga, og jeg prøver også å flette mye av teorien inn i skriveopplæringa.

Noen sjangere har vi rett og slett skriveverksted på. Vi setter av 10 timer i strekk (...). Men det kan ikke være for ofte, for det er vanskelig å få dem til å holde konsentrasjonen oppe. Kjører mappe da på sånne ting. Ikke for å vurdere den mappa egentlig, men for at jeg skal forsikre meg om at alle tekstene er ferdigstilt. En tekst i hver sjanger fra innledning til avslutning. Også vurderer jeg ikke kvaliteten på (den), men at han står i mappa. (...) Det hender jo at tekster blir hengende i løse lufta, så nå må dere gjøre ferdig denne hjemme, også har jeg erfaring fra tidligere at det skjer ikke. Så (med mappe) da gjør dem i hvert fall den jobben. Det hender at dem har gruppearbeid, ja brainstorming på oppgaver. Vi diskuterer dem i plenum, diskuterer argumenter, kanskje mest da på analyse. Jeg har jo lært om det, prosesskriving, men vi driver med en sånn minimumsvariant. Så vi bruker det som jeg syns er fornuftig, som jeg syns gjør effektiv skriving. (...) Variasjon er jo egentlig alfa og omega (...).

Jeg prøver rett og slett å gjennomgå alle (sjangerne) og se hva elevene har mest talent for, hva dem behersker best og så konsentrerer vi oss om dem. På slutten av året så jobber vi med ulike sjangere og da prøver jeg å lage oppgaver (der) man kan velge sjanger. Da sier jeg nå bør du skrive et kåseri. Vi kan titte på det, for det gjør du godt og sannsynligheten for at det kommer på eksamen er så så mye. (...) Også pleier jeg å si, jeg blir veldig overraska hvis det ikke kommer analyse, så når det ikke gjør det, så kan jeg si, nå ble jeg veldig overraska. Jeg har sjangere jeg syns er viktigere enn andre, men for elevene så prøver jeg bevisst å oppfordre dem til å skrive det dem behersker best og bli flinkere til det. Da blir det jo mange som blir flinke til å analysere noveller (...) Men så har vi disse som skriver glimrende kåserier fra første stund og som bare har det. Jeg syns jo disse litterære sjangrene er mye enklere å undervise i enn dem resonnerende, og det er jo fordi jeg syns de er mye mer interessante.

Jeg ber elevene være bevisste når dem skriver, hvem dem skriver for, og i noen resonnerende sjangere også prøve å flette det inn i innledningen, men (på) en litt diskret måte. For har man sjangeren på plass, så har man jo egentlig tatt en vurdering i forhold til en del andre ting og. Og skriver man et kåseri for eksempel, så ser man ofte på temaet og hvem målgruppa egentlig er. Og er det mot ungdom, så er jo språket deretter, Men det er klart, hvis det kommer tydelig fram av oppgaveteksten at målgruppa er pensjonister og språket er tydelig ungdommelig, så er jo det bom.

(Jeg lar ikke elevene gir respons til hverandres tekster) hvis dem ikke vil. Vi har jo minst en (tekst) hvert år sånn som er ganske prosesstyrt og der sitter dem to og to og leser og kommenterer, men det blir ikke så ofte. (...)Jeg synes det er lite effektivt, dessuten så er mange ikke ærlige. Dem er kompiser og dem vil mye heller at jeg peker på dem enn at noen andre gjør det liksom. (...) Det har noe med elevenes modningsgrad å gjøre. Jeg er heller ikke flink til å ta kritikk på mine tekster. Da trenger jeg 20 minutter. Etter 20 minutter er jeg enig, men før det, så er jeg irritert.

Også pleier vi å ha skolestiler og hjemmestiler sånn to til fire ganger i året, men da får elevene ofte velge om dem vil ha skolestil eller om dem vil ha hjemmestil. Det er veldig individuelt fra klasse til klasse. Sånn som dem jeg har i år, dem vil gjerne ha hjemme for dem er glade i å jobbe og gjøre en ordentlig jobb, for dem er i utgangspunktet ikke så veldig flinke. Men tidligere har det vært det motsatte. Dem har vært veldig flinke, men veldig late.(...) Det her med å skrive hjemme, det bekymrer meg lite. Du ser fort om dem ikke har gjort jobben sjøl. Du finner det fort på nettet (...) Heldagsprøva på skolen, den ser jeg som ren eksamenstrening. Hvis man skal jobbe med å skrive i verden, så er det jo ikke sånn at nå skal du sitte på denne stolen her foran en pult og så skrive en tekst, mens det sitter 19 andre rundt deg og gjør det samme. Der er arbeidssituasjonen helt på jordet. Mens en tekst du gjør hjemme, da har du mulighet til å gjøre ordentlig research. Du har mulighet til å sette deg ned og tenke deg om. Du har mulighet til å snakke med andre. Du har mulighet til å velge arbeidsomgivelser som du trives i. Vi har blitt overbevist om at noen jobber best sittende på bordet og musikken på full guffe. Jeg tror vi bare må innse det.

Hvis dem har en uke på å skrive, så må dem gjerne komme til meg med et utkast eller en kladd og få tilbakemelding på det. Har jeg truffet sjanger for eksempel? Det er jo den store skrekken å bomme på sjangeren. Og da veileder jeg på det. Det er ikke så mange som gjør det, for mange skriver i siste lita og det er dumt. Det samme er det egentlig med særemnet når dem skriver. De kan komme når de vil og få veiledning. Jeg skriver jo nesten særemnet for dem hvis de vil (...). Og ute i verden har vi jo mulighet til å hente råd og få andres meninger. Så det synes jeg bare er veldig greitt. Når jeg leverer tilbake stiler, da bruker jeg det kommentarskjemaet som man har til eksamen, også fyller jeg det ut og så må jeg stort sett gå rundt og oversette håndskrifta mi. Og mens jeg gjør, det får de jo svar på alle spørsmåla sine. (...) På nynorsk bruker vi det som trengs (av tid). Da må dem sette seg og rette alle nynorskstilene og hente ut feil av stiler og spørsmål og omformulere dem. Det bruker vi faktisk god til på. Det trur jeg er viktig at dem ser hvilke feil dem gjør og retter dem. (...)

Jeg skjelner egentlig helt (mellom veiledning og sluttvurdering). Det er på grunn av det karaktersystemet vi har, og åssen det fungerer, åssen man blir vurdert når man sitter på eksamen. Men når man har en klasse og blir kjent med elevene, så vurderer man jo alltid til en viss grad prosessen. (...) Vi bruker en del tid på skolen til å skrive. Og jeg går rundt hele tiden og diskuterere små og store ting, svarer på spørsmål, leser over skulderen, kommer med forslag til formuleringer. (...)Åtte ganger i året så får dem en A – 4 side med kommentarer (...) Dem får ikke karakter, så dem kan gå tilbake og endre.(...) Det synes jeg blir for mye. Jeg prøver heller gjøre et solid arbeid på forhånd og så blir det sånn at dem som er mest engasjerte, dem får all den veiledningen dem skal ha, og vel så det. (...) Og hadde jeg tatt det inn og retta det og sagt: Gjør det på nytt og få tilbake, så hadde det jo blitt enklere for dem, men det synes jeg kanskje er å sy litt puter under armene på dem (...)

Når du har en bestemt sjanger, som du sitter og skriver i, da har jeg helt klart for meg i hodet åssen den teksten skal bygges opp og (det) forteller jeg (dem) under veiledningen. Så egentlig så legger man det veldig opp i hendene til dem. Dem kommer jo med innspill, og da forklarer jeg hvorfor jeg synes det skal være sånn. Forslaga deres kan jo være like bra og da kan jeg spille på det. (...) Dem er veldig stressa på disse sjangerne og å holde dem.

Jeg synes aldri sånne vurderinger blir (...) objektive eller rettferdige. For det er sjelden at vi i en sånn tekst kan ta prosessen i betraktning og det er igjen eksamen som ødelegger. Det er ingen som ser på prosessen ved eksamen, og da kan vi bare i heller liten grad se på det ellers i skoleåret. For at vi får jo

kjeft når vi har gitt dem 5 og de får 3. Altfor mye russetid på disse elevene sier jeg da. (...) Men jeg er jo veldig tilhenger av det at hardt arbeid kompenseres for kunnskap og det greier vi i disse vippesammenhengene, men vi greier det jo ikke ellers. Har du skrevet en stil til 1, så har du skrevet en stil til 1, også om det tok 12 timer eller 20 minutter.

Det er veldig mye som hemmer en god skriveprosess. For eksempel alle elevene jeg har er veldig vant til å jobbe med data og skriver mye fortere på dataen enn dem gjør for hånd. (...) Men vi har ikke tilgang til datamaskiner i norsktimene. Det også sitte i et rom med 20 mennesker også skulle være kreativ og få reflektert, det er vanskelig for mange. Og når dem sier at jeg greier ikke å skrive på skolen, da må jeg bare svare, det må du. (...) Det fysiske arbeidsmiljøet (hemmer skriveprosessen), rett og og slett. Elevene er stort sett motiverte til å gjøre det man sier, fordi det er helt tydelige grunner til at dem skal gjøre det, for eksempel eksamen. (...) Hvis du hadde tatt bort eksamen, da hadde det ikke vært noen problemer med å motivere elever til å skrive tekster. Det er bare å begynne med at hvis de skal studere, hvor lett det er å skrive en eksamensbesvarelse når du behersker norsk ordentlig, og hvor mye lettere det er å få en ordentlig karakter når språket er fint og levende, for en hver sensor, samme hva dem skal skrive om, (for eksempel) en juseksamen. (...)

(Skriveopplæringen og veiledningen min er) 100 % eksamensretta. I forhold til læreplanen ikke fullt så mye, fordi jeg tar meg den frihet å velge. Læreplanen, den åpner for litt få muligheter og jeg er kanskje opptatt av en del annen litteratur enn mange norsklærere og kanskje ikke nødvendigvis det tradisjonelle. Så da tar jeg meg noen friheter. Det henger sammen med læring for livet som jeg syns er veldig viktig. (...) Vi leser mye skjønnlitteratur, mye noveller og vi snakker mye om dem (...) Du må legge lista der lista er. Om man plutselig et år har en gruppe som bare kommer til å skrive til 2 til eksamen, så må man jobbe for det. (...) I år så har jeg noen femmere, og jeg har en som det er så vidt han kommer til å stå. Han og jeg har en plan da på åssen han skal bestå eksamen. Rett og slett hva han skal skrive og hva han skal pugge, for han skriver veldig dårlig, men han er interessert i å gjøre en jobb, så da har jeg tru på at vi skal greie dette likevel. (...)

Det (endring av skriveopplæring og evaluering) skjer vel mer sånn ubevisst. Jeg har i alle fall forsikra meg mer og mer om det jeg driver med på er i tråd med det andre driver med. (...) Så jeg prøver å korrigere praksis mer sånn, så det skal bli så likt som mulig over hele landet. Og så kan jeg formidle det videre til mine lærere. (...) Man ser hva folk skriver dårlig til eksamen og hva dem skriver bra, hvilke oppgaver som egentlig er veldig vanskelige, sjøl om dem ser lette ut. (...) Det merker man når man sitter og retter på sensormøter at folk har jo ulike oppfatninger, (...) og kanskje syns at det er helt feil det du sier. For eksempel en novelleanalyse uten et eneste faguttrykk, kan ikke få en femmer på det (av meg), (...) sjøl om det er glimrende skrevet. (...) Men det vil noen andre si at nei, men man må være i dialog. (...) Det er den eneste måten en lærer på.

Dem (elevene) har i utgangspunktet ikke noe de skulle sagt. Vi begynner jo året med "Kilden" som elevorganisasjonen har lagd og snakker om elevmedvirkning og alt sånt. Det betinger da at dem leser læreplanen. Der pleier det å stoppe. Det syns dem er kjedelig materie. Dem får også et sammendrag av læreplanen, det som vi pleide å ha som pensumliste omtrent, hva vi skal gjennom og alt sånt. Det de får samarbeide om er metoder. (...) Mine i år er veldig, veldig flinke til å si fra. Dem sier fra alt for mye, for dem syns jo dette her er en fryktelig jobb. Så det må være et visst sånt terrorvelde på det, samtidig får de bakgrunn for at vi gjør alt vi gjør. (...) Læreplanen styrer jo alt vi skal gjøre og hva det skal inneholde, så der har dem i grunnen ikke så veldig mye dem skal ha sagt. Dessuten er det jo dessverre sånn at dem har ikke erfaringsbakgrunn og referanseramme til å kunne egentlig stille spørsmålsteget ved det vi driver med.

Fremme dette samarbeidet, det trur jeg først og fremst, det høres ille ut, det er læreren og lærerens særegenheter og lærerens personlighet og lærerens syn på elever og ikke minst lærerens respekt for elever. Hvis man får en god tone med elevene sine og er seg sjøl, på godt og vondt, så får man en sånn både faglig og personlig respekt og da kan snakke dem til det meste. (...) Det som kan motarbeide det, det er disse enkeltelevne som er veldig negative, som ikke har noen lyst til å være her, som ikke trives, som "gneller" om det meste. Men dem pleier jeg å få tatt kål på tidlig bare ved å prate med dem, (...) Hvis du ikke har noe positivt å si, så får du holde kjeft, så får du ta det med meg etter på, på gangen. Det er ikke noe vits i å ødelegge for 19 andre. (...) Du får alt i kjølvannet av det (samarbeidet). Du får trivsel på arbeidsplassen, både for lærere og elever. Du får elevene inn i et mye bedre læringsmiljø, der dem får lyst til å lære, dem får lyst til å gjøre en jobb. Dem føler at dem får noe ut av det. (...)

Jo mer du kjenner dem, jo mer kan du be dem konkret hva dem skal spille på når dem skal skrive en tekst. Men du kan jo bruke det som eksempel, men nå fortalte du jo her om dagen, hvorfor bruker du ikke det? Det som er, det er jo at karakteren blir påvirket av det mennesket som skriver stilen og kjenner deg. Når du ser et menneske forbedrer og forbedrer seg, så må du på en måte belønne det på et vis. (...) Det menneske som har jobba seg halvt i hjel for å få en toer. Det er klart, han får en toer, får heller stryke til eksamen (...) Det synes jeg er bra, for at når dem kommer ut i verden, da er det mye viktigere å ha arbeidsmoral, enn å være flink. (...) Prosessen skal jo også til en viss grad evalueres.

Vi (lærerne) samarbeider noe om faglige opplegg, felles prosjekter. (...) Ellers har vi heldagsprøver, de lager vi på rundgang. (...) Vi sliter litt med det at i grunnen så må man respektere (...) om noen har lagd en eksamensoppgave som kanskje ikke faller andre helt i smak. (...) Hvis du absolutt ikke greier å svelge det, nei så får du lage din egen. Men da skal fagleder se den, for vi kan ikke lage prøver spesielt tilpassa våre egne elever hele tida. Vi har diskusjoner rundt kriterier. Det er stort sett jeg som setter dem, ettersom jeg er den eneste som har sentralsensur. (...) Vi er et veldig mangesidig fora. Det fungerer ikke alltid veldig bra, vi er veldig forskjellig. (...) I utgangspunktet så er det ikke negativt at vi er forskjellige, men vi har problemer med det at vi sitter på et møte og blir enige og så går alle og gjør akkurat det som passer dem sjøl. (...) Så har vi noen vi samarbeider godt med og dem samarbeider vi med, og vi har noen vi ikke samarbeider så godt med og da prøver vi å unngå dem og de prøver å unngå oss. Vi har jo disse felles rettemøtene, bare for sikkerhets skyld, minimum en gang i året, hvor vi setter oss ned og ser på de samme stilene, bare for å forsikre oss om at vi fortsatt er rimelig enige om åssen vi gjør dette. (...) Vi er enige. Vi skriver dem samme tekstene, har dem samme prøvene og vi har samme referanseramme og vi prater mye uformelt (...) Så jeg synes at den der vurderinga blir lettere og lettere, men mye av det er ubevisst, sitter i ryggmargen. (...) Vi har hatt mye diskusjoner rundt eksamen. (...) Generelt så er vi jo lykkelige over at muntlig eksamen er blitt endra. (...) Det er ikke minst fordi jeg synes det er veldig bra og har snakka veldig, veldig varmt om det på min avdeling og har lagd oppgaver og har lagd forslag og lagt det opp i henda på dem. Så den har jeg greidd å vinne, for det synes jeg er en mye bedre metode hvor elevene får vist mye mer av seg sjøl.

Jeg kan godt tenke meg at lærerne savner dette faglige (på fagmøter). Det kan dem dessverre skylde seg helt sjøl, for vi er helt avhengige av et visst personlig engasjement. For å opparbeide et sånt samarbeid, så må man oppsøke hverandre og prate sammen. Man kan ikke regne med å få alt opp i fanget og alt kan ikke være organisert. Jeg vil si at med den organisasjonsmodellen vi har, de som har det faglige ansvaret, dem har så veldig mange andre oppgaver som har med den daglige drift av skolen å gjøre, så det er veldig fort at faga blir lidende. (...) Det må komme nedenfra og opp. (...) "Norsklæreren" leser jeg. Den blar jeg gjennom og leser det jeg synes er interessant. Utdanning blar jeg gjennom. Det er veldig lite der som jeg orker å lese. Men nå går jeg for eksempel på emnet læringsstiler. (...) Veldig moro (om) vi bare kan få et sånt kurs om moderne lyrikk om det siste. For alt det andre er så godt dokumentert. Man kan lese hundre Ibsenbiografier om man vil.

Man samarbeider jo mest med dem som har likest praksis med en sjøl. (...). Så jeg tror ikke skriveopplæringa egentlig blir så veldig styrt av hvem man samarbeider med. (...) Om det er noe sånn (sammenheng) mellom hvordan jeg driver skriveopplæring (og evalueringen min), det vet jeg ikke. Jeg driver skriveopplæring, og dem må utforme teksten sånn jeg vil at dem skal utforme det. Og det er jo opp imot sånn jeg vurderer og åssen det blir vurdert til eksamen. Så jeg lærer dem jo å bygge opp en tekst i forhold til åssen den blir vurdert.

Vi har veldig mye taus kunnskap på vurdering, for vi har gjort det veldig mange ganger og vi har diskutert fryktelig mange besvarelser. (...) Noe felles har vi, men så er det jo mye som er helt individuelt. Menneskesyn, personlighet, altså mange har et veldig, veldig annerledes menneskesyn i alle fall enn det jeg har. Og nå håper jeg ikke det henger sammen med hvor lenge man har vært i skoleverket. Jeg vil ikke bli sånn. Jeg vil ikke irritere meg over elever som er dumme. Jeg vil ikke bli nødt for å si: At du gidder å være her liksom. (...)

2.2.3 Grete 50 år

Jeg har norsk mellomfag fra universitetet i Trondheim (...) Jeg har jobbet først i ungdomsskolen i Oslo og Akershus og så har jeg jobbet i videregående nå de siste tyve årene. Ved siden av norsk så har jeg engelsk og geografi som fag. Jeg har mest undervisning på allmennfag. Så har jeg vært norsksensor i en

årrekke, både på studieretning for Handel og Kontor (...) før jeg gikk over på allmennfag. Jeg har vel vært sensor en 14- 15 år nå. Jeg har jo rettet noen tusen stiler i min karriere.

Når det gjelder denne vektleggingen av overføringen av kultur (i læreplanen) synes jeg (det) er viktig, men det har vært for stor grad av kanonisering og veldig mye sjåvinisme i den læreplanen (...) Det har vært viktig å bygge opp en nasjon og en identitet (...).Jeg syns det er viktig at man har med den kulturforståelsen og, og bygger opp under det norske. Det syns jeg er viktig uten å overtone det. Jeg syns også dette med litteraturforståelse og kjennskap til litteratur er viktig. Det med læreplanen er jo at man har fått for lite tid til skriveopplæringen. Den (læreplanen) er for ambisiøs. Den gaper over for mye, sånn at det blir et nærmest rotterace for å komme igjennom. Det er stadig flere timer som forsvinner til andre gjøremål, elevfotografering, diverse temadager osv. Det er jo sånn at det blir veldig vanskelig å oppfylle alle læreplanens intensjoner. Og skriveopplæring, tid til dette, syns jeg lider veldig.(...) Skal du drive aktiv skriveopplæring, så tar det mye tid og veiledning og hele den biten, og ikke minst tar det tid å skrive.

Jeg vil si at eksamen styrer fremdeles mye av undervisningen. Det gjelder jo egentlig alle fag. Så hvordan eksamen er lagt opp og hva slags oppgavetyper som gis der, det gir jo en pekepinn på hva vi også bør vektlegge i vår undervisning. (...) Man ser jo alltid tilbake på (eksamen) når man utformer stiloppgaver eller skriveoppgaver sjøl, (...) hva som blir vektlagt, hvilke tema som gis .Man bruker det til heldagsprøver og så bruker man jo tidligere temahefter i norsk. (...) Det er veldig greit å gripe til, fordi det er veldig mye arbeid i å lage nye tekster.(...)

På siste års (04) eksamenssett, fikk veldig mange elever som hadde jobbet veldig godt gjennom hele treårs perioden, for dårlig uttelling. De fikk for liten mulighet til å vise hva de hadde jobbet med og virkelig få vist kunnskapene sine. Mens en som da kanskje bare hadde seilt igjennom, også hadde gode muligheter til å skrive de oppgavene.(...) Det var veldig mange flinke elever som gråt etter eksamen var ferdig og syns dette var grådig urettferdig at de fikk så lite av det de hadde vektlagt gjennom de siste to årene. Det er et sprik mellom eksamen og det pensum vi har. Eksamen virker (det) som, ligger et hestehode foran i utviklingen mot de nye læreplanene. (...) Vi (lærerne) må forholde oss til de gamle læreplanene. Vi vet jo ikke hva som kommer til eksamen. Plutselig så kan det jo komme noe veldig sentralt fra realismen eller andre perioder. Du må jo følge den læreplanen du skal. Du må jo følge den kontrakten.

(Det viktigste målet for skriveopplæringen) det er å lære elevene å mestre det å skrive en tekst som kommuniserer.(...) Det kan være ulike sjangere, men at de i hvert fall kan skrive leserinnlegg, uttrykke en mening og en artikkel som jeg også syns er utrolig viktig at de mestrer, også rapporter og andre mer yrkesrelaterte tekster da. Slik at de kan gjøre seg forstått og (kan) kommunisere med andre mennesker i samfunnet. Jeg har jo tatt noen kurs gjennom årene da (i skriveopplæring). Prosessorientert skriving, som var veldig mye oppe på 80 – tallet, responsskriving. Men fra min utdanning så kan jeg ikke huske at vi hadde noe som helst. Det er et savn og det har jeg følt veldig. Du har jo veldig ofte den følelsen at du kan se på karakteren eleven har fra grunnskolen og så kan du nesten si at de går ut med de samme. Det er ikke sånn det skal være og der har jeg prøvd å gjøre mye for å forandre på det.(...) Men det er klart at med de ambisiøse planene som vi har, med veldig mye litteraturhistorie og språkhistorie og dialektkunnskap, så er det liten tid egentlig til skriveopplæring. Men det er klart at man kan lage seg noen grep for å utvide den delen. Det vil si at skriveopplæringen (tar) kanskje en fjerdedel, og det er alt for lite.

(Elevene) samler tekster som de skriver. For hver uke så har vi da hatt to timer på datarom hvor de skriver tekster (...) og varierte skriveoppgaver og legger det inn i en mappe på Class Fronter. Og da kommer jeg til å få dem til å velge ut en tekst som de er spesielt fornøyd med i løpet av vårterminen. Men den tradisjonelle mappevurderingen har jeg ikke tatt i bruk. For det første er den altfor arbeidskrevende. Og jeg vet ikke, når jeg har sett elevtekster demonstrert, så ser jeg jo lange avsnitt som eleven ikke har suget av eget bryst, som bare er klippet og limt. (Jeg snakker om digitale mapper) hvor lærere har gitt respons, og det er vanskelig å kontrollere. Jeg vet at elever ofte tar korteste vei. Det jeg har gjort med stort hell, det er at elever får skrive, begynne på en oppgave, skrive på data, lagre på diskett, også fortsette. Jeg har jo muligheten til å gå rundt og veilede elevene (muntlig) mens de holder på å skrive. (...) Også går det en dag eller to, så fortsetter de å skrive på det samme temaet. Da kan de hjemme lese mer om emnet, de kan tenke og, og komme tilbake med nye momenter. Det syns jeg har fungert veldig bra.(...) Da må de bearbeide de momentene. Men så lenge du har muligheten til å (...) klippe og lime inn, (...) er du en dyktig elev, så klarer du det ganske bra. Du kan gjøre det nesten så

lærerne ikke merker det. Du får en kjempekontroll (slik jeg gjør det, om det) er det elevens eget produkt eller er det ikke.

Jeg har brukt samarbeidslæringsmetoder, hvor eleven da leser en tekst og hvor de da går og besøker andre grupper og har såkalt tankekart hvor de skal sette ned ulike tanker og momenter som de kommer med. Og når hver gruppe har fått utfylt, alle har vært rundt og fylt ut hverandres gruppekart, så kan de da begynne å ordne og strukturere momentene og diskutere. Det syns jeg fungerer veldig bra. Det hjelper elever som ikke er så skoleflinke og leser mye, til også å få brukbare argumenter og kan få diskutert dette.(...)

Essay syns jeg er en flott sjanger og kåseri, for de som har anlegg for det. (...) Novelle derimot syns jeg faller veldig dårlig ut. Og da reagerte jeg litt på den nye læreplanen (KL06) der man skal lære elevene å skrive litterære tekster. Man kan lære det, men også kreve at de skal skrive en god litterær tekst, det er veldig vanskelig. Du må nesten være forfatter, du må ha et spesielt talent for å klare det. Man kan utvikle det til en viss grad, men jeg syns ikke man skal vektlegge det så sterkt. Det tar så mye tid. Det kunne man kanskje begynne med i (...) grunnskolen i stedet. (...) Artikkel (...) er en sjanger man kanskje har mest bruk for som voksen. Skrive kronikk eller leserinnlegg i en avis eller et annet medium. Vi jobber mye med hovedsjangrene. Vi leser mye artikler, vi leser mye kåserier, viser gode eksempeltekster på kåserier og essay. (...) De får oppgave hvor de kan etterape stilen. Det syns jeg fungerer best.

Jeg syns det er veldig viktig at de har en mottakerbevissthet i tekstene sine, at de vet hvem de henvender seg til. (...) Vi begynner da gjerne til en barneskole eller til en håndballforening og en venn, sånn at de ser hvordan man automatisk tilpasser språket og formen etter mottakeren. Også gir jeg, særlig på grunnkurs, oppgaver som går på at du skal skrive til et ungdomsmagasin eller du skal holde et foredrag for en 10. klasse eller 5. klasse eller for voksne. Dette (mottakerbevissthet) gir jeg ofte kommentarer på. Det er ikke så lett med (mottakerbevissthet på sakprosatext eller skjønnlitterær tekst). Men de må jo se for seg den som skal lese teksten. Men det er sånn som vi kanskje får jobbet for lite med.

Jeg bruker ofte responsgrupper. Responsgrupper, det kan være at de lager en disposisjon og går sammen og diskuterer disposisjonen eller at de skriver et førsteutkast og kan diskutere det enten i grupper på fire eller i par. Jeg syns det fungerer, men det er tidkrevende. Og det er noe som en bør absolutt få inn mer av når det gjelder læreplanen og. (...) Elever er kategoriske i sin respons ofte og de er ikke noen mildere dommere enn lærere, tvert i mot, i alle fall hvis det er en anonym elevtekst, så kan den få ganske hard medfart. Men de modererer seg selvfølgelig når det gjelder sine medelever. Men det må en sterk grad av opplæring til og få et begrepsapparat for å klare å gi god respons tilbake.

Det som hemmer (en god skriveprosess) er at de ikke leser nok. De kan ikke nok. Skal du skrive om noe, så må du også ha noe å skrive om og der syns jeg veldig mange leser alt for lite. Skremmende lite. Jeg ber alltid elevene skrive ned ved starten, hva har dere lest? Anonymt selvfølgelig, da ser jeg veldig godt hva klassen har lest. (...) De leser ikke mye aviser, de følger ikke mye med på debattprogrammer. De leser lite og da blir skriving vanskelig.(...) Jeg blir skremt fordi all forskning viser at det er en klar sammenheng mellom hvor mye du leser og hvor mye du skriver. Og det ser du jo også. Flinke elever har også lest mye.

Når det gjelder heldagsprøvene, er funksjonen at de skal vise sin kompetanse på det tidspunktet. Men samtidig så ser jeg også på hver prøve som en læresituasjon, at elevene lærer alltid noe av å sitte og tenke og prøve å mestre en oppgave. Så det er begge deler, å vise kompetanse og lære noe. De (tekstene jeg gir utover heldagsprøvene) kan være litt oppdragende. At de (elevene) blir mer samfunnsbevisst, utvikler mer empati, ting som oppfyller den generelle læreplanen bedre.

(Når jeg gir tekstene tilbake) bruker jeg mye et sånt responskjema, (...) et omarbeidet norsksensurskjema. (...) Jeg pleier alltid å si at de skal skrive ned hva er det den tilbakemeldingen sier, hva er det de må jobbe videre med. Jeg sier til elevene at hvis de bare legger ned den stiloppgaven og ikke ser den mer, så gjør de samme feilene hele tida. Når jeg gir den responsen tilbake på skjemaet, så er det både veiledning og sluttvurdering. (...). Egentlig er det ikke viktig (å kjenne elevene for å kunne gi dem veiledning) Det er produktet som er viktig. (...) Det blir nesten som Sigurd Hoel som fikk et manuskript, det er omtrent som biff. Er den første delen bra, så er resten. Du blir litt kynisk etter så mange år. Eller du får et sånt blick hvor du ser veldig fort hvor kompetansen ligger. (...) Men det er klart at hvis du kjenner eleven så vet du jo om eleven har spesiell problemer, hvor det kanskje kan være

vanskelig å si at kan du gjøre det og det, og det kan være fysisk umulig for eleven. (...) Skal man få elever til å skrive i dag, så må du sette dem foran en datamaskin. (...) Det er veldig mange ukonsentrerte elever. Det er lite homogene grupper og mange med konsentrasjonsproblemer, hvor du virkelig må holde sånn jernhånd for å få dem til å sitte og konsentrere seg. De sitter som tente lys (ved datamaskinen) Det er noe merkelig der. Det er (lettere å gi dem veiledning underveis med data) fordi at da kan du stå bak. Du ser teksten lettere på skjermen, så det har noe med det visuelle å gjøre og (...) Så jeg håper den dagen kommer hvor de sitter med hver sin bærbare pc.

Det er alltid en subjektiv vurdering du foretar, men målet er jo at den skal være så objektiv som mulig, og så rettferdig som mulig. (...) Jeg synes jo at det skjemaet og de kriteriene jeg bruker hjelper meg å være rettferdig. Målet er en objektiv vurdering. (...) Det blir som en juridisk dom. Den er vel alltid gjenstand for diskusjon, meninger, men det tror jeg vi bare må leve med. Målet er jo å komme nærmest mulig den objektive rettferdighet.(...)

Jeg synes den (skriveopplæringen) har fungert rimelig bra. Jeg bruker de vurderingsskjemaene. Elevene har vært veldig glad for det.(...) De sier selv nå får jeg ordentlige kommentarer. Jeg får ikke bare en sånn generell at dette var bra og en 5. Vi får vite hva som er bra eller hva de kan gjøre bedre.(...) Jeg har prøvet å la dem skrive tekster og skrive seg inn mot mål i læreplanen. Så jeg synes jeg har klart den biten (skriveopplæring i forhold til læreplanen) rimelig bra og. Jeg føler at de er bra forberedt (til eksamen) i og med at jeg jobber med alle sjangrene og følger målene mer enn kanskje vanlig. (...) Jeg håper jo at jeg klarer å gi dem noe videre i livet, at de leser tekster og skriver om emner og lærer å skrive det de har bruk for seinere i livet. At de føler at de sitter igjen med en kompetanse, når de har gått ut her fra.

Den (skriveopplæringen min) har endret seg siden jeg begynte som sensor. Jeg har sett mer og mer hvor viktig det er å jobbe med sjangere og jobbe med alle slags tekster og lese ulike tekster, få gode forbilder. Og det å gi den rette responsen tilbake til elevene, vite hva de gjør riktig og hva de kan utvikle, hvor de kan sette inn støtet. Debatter som har foregått, ”Norsk læreren” og kurs (har også påvirket meg)(...) Jeg har tatt tre vektallkurs i samarbeidslæring (...), også ulike læringsstiler har jeg vært på kurs i.(Jeg ønsker meg ytterligere opplæring og kunnskaper i) lesestrategier og skriveopplæring.

(...)Vi legger fram et forslag og en halvårsplan hvor de (elevene) får uttale seg med hensyn til hvor mange oppgaver de skal ha. Når det gjelder sjanger og tema, der er det nok jeg som (...) styrer mest. Det som hemmer (dette samarbeidet) kan jo være at det er såpass store klasser. Det er så lite homogene grupper at det er sjelden flertall for et enkelt forslag. Da går det så mye tid på å diskutere det, at det er lettere også hvis læreren, som har oversikten, kan komme med forslagene. (...) Jeg synes det er viktig at elevene får uttale seg, og jeg vil jo si at jeg er fleksibel hvis de kommer med andre forslag og er kreative, og det inviterer jeg dem til. Men det er sjelden at elevene har de forslagene, for de har jo ikke den oversikten over stoffet. Hvis de hadde veldig lyst til å skrive om noe spesielt, så ville jeg ikke si nei til det. Jeg synes det (sånt samarbeid) er viktig fordi at de også skal få mer tak i dette med ansvar for sin egen læring og føle at de blir hørt og tatt på alvor. Så det har noe med respekt for elevene å gjøre

Jeg har jo særlig en kollega som jeg har samarbeidet godt med i veldig mange år. Vi utveksler veldig mye. Vi har også hatt responsgrupper hvor vi har vært flere og jobbet med tekster som vi har tatt felles vurdering på. Det har vi prøvd å utvikle gjennom flere år for å få en mer lik vurdering, felles vurderingskriterier. (...) Det (kryssretting) gjør vi (ellers og) i stor grad, men ikke hele sett, selvfølgelig. Det er gjerne fem, seks oppgaver i et sett. Noen ganger kan vi være uenige, men så kan vi finne ut hvorfor vi er uenige og da kan det hende at vi kan spørre en tredje person. Vi har fagteam og, og der diskuterer vi mye. Ellers så har vi jo diskutert det (eksamensordning og læreplan) på lærerværelset eller på seksjonsmøter. Det er jo arbeidskontrakten, det bestemmer mye av hverdagen vår. Den forrige læreplanen ble jo bare tredd nedover hodene på oss nærmest. Men den nye som kommer, skal ut på høringsrunde. Da kan man håpe at de lytter mer til lærerne denne gangen. Det burde de gjøre i og med at PISA undersøkelsen viser at norske elever ikke gjør det synlig bra. Så det må jo ha vært litt feilslått med læreplanene vi har hatt, både i grunnskolen og i videregående. (Det er) ikke først og fremst (læreplanens skyld) men den er i hvert fall medvirkende til det. (...) Vi er i enorm frustrasjon. Noen føler at vi kverner på det samme. Vi har holdt på med folkedikting fra barnehagen til VKI, hvor man kunne fått mer fra 2. klasse ned på grunnkurset, så ikke elever som er flinke på ungdomsskolen bare kjeder seg. Det blir som haren og skilpadda. De sovner nærmest.

De (norsklærere) blir sett på som litt sære(...) at de er lite fleksible og pukker på sin rett. De vil at alt skal være som det har vært, altså konservative. De er lite innovative.(...) De holder på med litteratur som vi føler er en anakronisme, i stor grad så må de jo det (i følge læreplanen) (...) Det er ikke seksjonen som sådan, men enkeltlærere som driver utviklingsarbeid.(...) Det er noen drivkrefter. Det sprer seg mer når vi har teamarbeid. Der må faktisk noen tvinges til å jobbe (...) Det er ikke alle som gjør det de blir bedt om å gjøre.(...) Jeg tror det må en viss grad av tvang til eller ris bak speilet.(Det må en endring til) for å utvikle det som er feil, for å utvikle skriveopplæringen, for å få elevene til å gjøre det bedre, få ut det potensialet de har.(...)

Den er mer etter min intensjon den nye læreplanen. (...) Jeg har jo drevet med mye av det samme.(Loggskrivning, tekstsamling, elevrespons). Jeg tror de (lærerne i videregående) vil bli det(i stand til å bruke disse redskapene). Noen er det ikke. Noen er det som elsker å snu bunkene (og) som du virkelig må presse for å endre seg. Men jeg tror det her vil komme mer og mer.(...) Vi må få inn større krav om differensiering og kartlegge elevene og da prøve å få til en mer tilpassa skriveopplæring. Da må du ha de redskapene her.

Det er vel skolekulturen (som er med på å forme lærerens tause kunnskap), og erfaringer, som du har gjort deg gjennom en del år. Hvor du kan starte som idealist og så blir du mer resignert etter som åra går. Det er vel noe som alle opparbeider gjennom en profesjon da, i hvert yrke. Det er den felles erfaringen du gjør gjennom arbeidet, det daglige arbeidet. (...) (For å øke kvaliteten på dette tolkingsfellesskapet) kunne man for eksempel rette hverandres bunker, trekke ut flere oppgaver og finne en felles vurdering. Vi må komme fram til en enhet. Hvordan vurderer vi denne oppgaven, hvilke kriterier skal vi legge til grunn?(...) Jeg syns at sammen kan man tilføre hverandre idéer og kunnskap. Jeg syns det er fruktbart. (Skriveopplæringen endrer seg) ikke nødvendigvis (jo mer man samarbeider.) Det er litt avhengig av hvilket team du kommer på og hvilken kultur de andre har og hvor mye krefter du har der og da til å påvirke og drive ting igjennom. Jeg tror det er en sterk sammenheng (mellom hvordan du driver skriveopplæring og hvordan du evaluerer tekster.) Er du opptatt av å evaluerer tekster, så er du også veldig opptatt av tekster som har gode kriterier, har god kvalitet, så man blir bare bevisst dette med tekster da.

2.2.4 Kristian 48 år.

Jeg har utdanning fra "Indre" distriktshøyskole, cand. mag. med blant annet norsk i fagkretsen der. Har jobba 12 år på ungdomsskolen og 12 år på videregående, yrkesfaglig med studiekompetanseklasser også. I tillegg har jeg hatt en del undervisning av privatister (...) i norsk og historie for AUF. I tillegg har jeg fungert som sensor ved en del av de eksamenene, en del privatisteksamener.

Jeg vet ikke hvor privat dette blir, men jeg vil skape en forståelse for norsk. I den forstand at elevene skal kunne ha et språk de kan benytte i de forskjellige anledninger, både skriftlig og muntlig. At de skal ha en ganske kraftig verktøykasse (...) å plukke fra. Det er vel kanskje det som jeg oppfatter som det viktigste.

Det (den tilbakevirkende kraft eksamen har på skriveopplæringen) fører vel til at ikke minst sjangerkunnskapen blir bundet veldig opp mot eksamen. Det er klart det har effekt for hvordan du driver undervisningen din i norsk skriftlig. Det har helt sikkert en betydning for hvilke type stiloppgaver du gir. Kanskje ikke så tydelig på GK, i hvert fall på VKI. Vi er vant til å tenke at det som er det viktigste i norskfaget, det er eksamen til elevene.

(Det viktigste målet for skriveopplæringen er) todelt. Dette her med å kunne ha et skriftspråk som kan brukes i forskjellige situasjoner (...) men også naturligvis dette her å (...) kunne forstå språkbruk. Ikke nødvendigvis bare gjennom å utøve det selv. Men dersom de utøver det selv, så vil de også bli trent i å forstå språket og naturligvis å kunne gi uttrykk for det de egentlig mener. Sånn at (...) ikke språket blir i utakt med det de ønsker å si. (...) Uansett hvilken oppgave de har for dette språket de skal bruke, så skal de kunne beherske det.

Vi går stille og rolig forbi ped.sem (når det gjelder skoling i skriveopplæring). Jeg jobbet i ungdomsskolen under såkalte POS, under en prosessorientert skriveopplæringshallelujabølgen, så jeg vet ikke hvor mange kurs jeg var på i den forbindelse, uten at jeg nødvendigvis benytter meg noe særlig av det i dag. Jeg har vært på kurs underveis innenfor forskjellige retninger, men direkte

skriveopplæringskurs har det vært dårlig med. (...) Det har vært i forbindelse med norskfaget, i forbindelse med kurs for sensorer, kurs når det gjelder oppgaver. Jeg har vært innom så vidt eksamensnemnda for VKI norsk (yrkesfaglig), hvor vi ble kurset lite grann. Det har vært biter, (...) men ikke noe som har gått direkte på skriveopplæringen, nei.

Den første ungdomsskolen jeg jobbet lenge ved, var en forhenværende realskole. Og veldig mye av realskolen satt i veggene (...) Det var relativt konservativ skriveopplæring der i den forstand at rettskriving var viktig. Jeg har vel en tendens kanskje til å falle litt tilbake der igjen. Jeg innrømmer jeg blir like fortvilet hvert år når jeg skal lære elevene forskjellen på norrønt og moderne norsk og de ikke kan analysere for eksempel. (...) Jeg har et uttrykk, jeg sier til elevene at vi leser og så finner vi noe bra og så rapper vi det. Jeg forsøker å kjøre det via eksempler. Det (at jeg er konservativ) betyr vel at jeg er litt opptatt av språket og språkets funksjoner. Språkfunksjonene skal stemme, i forhold til andre som er mest opptatt av om teksten kommuniserer eller om vedkommende forstår det som er skrevet. Jeg sier til elevene at det jeg ikke forstår, det er feil skrevet. (...) Og det er klart at det binder kanskje elevene litt. Det er jeg oppmerksom på i forhold til (det) å skrive.

(Proessorientert skrivepedagogikk) det er faktisk merarbeid og rettebyrde. I alle år så har norsklærere klaget over det at (...) vi retter stiler, vi kommenterer stiler underveis, vi skriver margen full. Eleven ser på tallet som står under, og så går det i papirkurven på veien ut. Og jeg tror at hvis du skal drive proessorientert skriveopplæring, hvorfor ikke begynne der da? Jeg er jo klar over dette med respons og positiv respons. Det er helt greit. Men det er jo en respons vi gir. Så hvorfor ikke heller forsøke å tvinge dem til å lese og forstå og gjøre noe med det som står der først, før du setter i gang dette med responsgrupper og elevrespons og jeg vet ikke hva? Da kan de heller se på, ok, hva var det jeg ikke må finne på å gjøre neste gang? Og hva er det her som jeg kan ta med neste gang? Kanskje vi heller kan bruke en time eller to på skolen, sette opp notater på hva var det nå jeg kan bruke av dette her som var bra og hva var det som var fryktelig dårlig? Istedenfor å lage et sånt eget, i anførselstegn, norskfag ut av POS.

Elevene mine (på GK) driver bare på Fronter. Uansett om det er oppsummeringsoppgaver eller om det er mindre skriveprosjekter eller større, alt skriftlig i år, foregår på Fronter. Og jeg vil jo ende opp med en form for mappevurdering av disse elevene fordi at jeg får totalvurdert dem, ikke bare på stiler, men også hva de svarer av summeringsspørsmål. Det ligger i digitale mapper. Så der ser jeg jo fordelene ved dette. Elevene har tilgang til de digitale mappene sine og kan vurdere, i den grad de er i stand til det, sitt eget arbeid og sin egen framgang og ev. tilbakegang.

Idéfasen er det store problemet da. (...) Jeg bruker en del av disse stildatabasene som ligger ute på nettet. Jeg henter inn veldig mange oppgaver derfra, deler ut til elevene, (...) ser på en del ting som er bra, en del ting som er dårlig. Og vi ler fælt av den karakteren som står der. Det er det jo eleven selv som skriver. (...) To effekter som jeg får ut av dette, er at elevene jobber med stoffet som er skrevet av jevnaldrende, istedenfor å sitte med stoff skrevet av eksperter. De kan se svakhetene lettere. Det andre er naturligvis at de er blitt uhyre forsiktig med å forsøke å jukse, fordi de vet at jeg (...) roter rundt i disse databasene stadig vekk.

Idémyldring, vi prøver det. Jeg kjører dette med full klasse på tavla. Men jeg har litt på følelsen at jeg står og kjeder meg i mine egne timer. Dette har vi gjort før. Jeg vet hvilke elever som kommer til å si noe, jeg vet hvilke som ikke kommer til å si noe. Vi setter opp ordene på tavla, vi sorterer dem. Vi kan sette opp argumenter, vi kan sortere dem også. (...) Det hjelper jo ikke elevene til å skrive, det gir dem bare punkter. Du kan få et argument, men når du skal utdype dette argumentet så kan dem ikke det, for det står jo ikke på tavla. Og dermed er jeg i grunnen like langt. (...) Idémyldring ser jeg liten effekt av. Det kan være noe for de absolutt svakeste. Rett og slett fordi det kan føre til at de skriver en stil i stedet for ikke å gjøre det. De (flinke er) faktisk så gode at dette er noe de (...) hadde satt opp hvis de hadde fått tid på seg alene. Og de kan jo faktisk også utdype de enkelte momentene. (...) Jeg synes av og til jeg kaster bort tida, med å stå der å skrive opp enkeltord på tavla. Det er noe hos meg som reagerer.

Innenfor sakprosadelen er det vel leserinnlegg og artikkel som jeg legger vekt på. Leserinnlegg relativt tidlig i skriveopplæringen, fordi jeg synes det er litt morsomt at de kan få ut de følelsene sine de eventuelt måtte ha, at de kan skrive litt ekspressivt. Artikkel litt senere, rett og slett fordi jeg synes de er håpløse på det jeg kaller tankerekker noen ganger. De er ikke i stand til følge tankerekker. Da kjører jeg en del artikler og forsøker å få dem til å se på dette. Innenfor skjønnlitteraturen så har jeg egentlig et lite problem i forhold til noveller og kåserier. Jeg synes det er rått at vi skal be en 17-åring å skrive et godt

kåseri. Vi har mange hundre forfattere i Norge og vi har en håndfull kåsører. Det er ikke tilfeldig. (...) Jeg venter så lenge jeg kan med kåseri, men jeg innfører det som humoristisk tekst. Vi må la dem skrive humoristiske tekster og så forsøker jeg naturligvis å sjangerplassere og kjøre sjangertrekk etter hvert. Det er akkurat det samme med (novellen). Og på grunnkurs pleier jeg å si at dere forsøker å skrive en fortelling og så vil jeg se hvor mange novelletrekk dere klarer å legge inn i den fortellingen. Men la oss kalle det fortelling. Mulig det er defensiv holdning. Jeg har tenkt litt på om det er det, men det fungerer i hvert fall. (...)

Jeg forsøker å la elevene lese en del fra hver sjanger (...) Så er det å bruke disse stildatabasene som ligger ute. Til slutt er det da å forsøke å skrive. Det er rekkefølgen for så vidt. Det er den teoretiske gjennomgangen og så er det å lese og arbeide med det. Når elevene skal skrive er det ikke alltid de får kommunikasjonssituasjonen klart nok. Det innrømmer jeg. Jeg synes det er viktig at de skal kommunisere ut fra et utgangspunkt. (...) En sånn banal sak som å skrive en søknad til rektor om å få fri på grunn av at familien har vunnet en tur til Syden. (...) Jeg forsøker å skape en situasjon for dem. Det er klart når vi er over på artikler, da er det jo litt annerledes. Men jeg prøver å dra med meg kommunikasjonsmodellen hele veien.

(Når det gjelder elevrespons) er jeg litt redd for elevenes kommentarer kunne ha ført til noen resultater som kanskje ikke var ønskelige. Rett og slett fordi at deres kommentarer ville vært knytta til personen som hadde produsert teksten og ikke bare til teksten. (...) Jeg mener dem kan godt se på klærne til en fyr og dem vet hva han spiser. Dem vet hva slags musikk han hører på. Dem vet hvem som er vennene hans, er ikke det å bås plassere? (...) Jeg er redd alt dette ville på en måte spille inn og at evalueringen ville ha blitt brukt til nærmest å slå fast at sånn er du, ergo sånn er du i norsk. (...)

Elevene må kunne ha en form for identifikasjon mellom seg og det de driver og produserer. Jeg snakker ikke nødvendigvis om å skrive seg selv, men de må ha et forhold til det de produserer i en litt videre forstand enn at han får lese det og så får jeg igjen. Det hemmer (skriveprosessen). (...) (Det som fremmer er) (...) dersom de føler at de driver med noe som, ja (da) snakker vi om gjenkjennelseeffekten i fortelling, novelle, lyrikkvarianten. Vi snakker om realeffekten i den forstand at de kan skrive noe og oppnå noe med det. Og vi snakker naturligvis om dette med karakterdelen og. Hvis de klarer å skape et forhold mellom seg og det de produserer, så tror jeg det fremmer det (skriveprosessen). (...) Det går på tema, men det går og på kommunikasjonssituasjonen du klarer å sette sammen for dem, tror jeg. Hvis du klarer å lage en kommunikasjonssituasjon hvor elevene blir så opptatt av den at de faktisk glemmer at dette er en trøtt stil, så fremmer nok det skriveprosessen. (...) Jeg har brukt tekster som jeg har følt at klassen har reagert på. (...) Det kan være en novelle eller dikt som på en måte har skapt et eller annet i klassen, og så bedt dem skrive en forhistorie eller etterhistorie eller noe sånt. Det har fungert brukbart. (...) Men det er ikke lett å finne dette, fordi at de fleste tekstene vi leser er skrevet av, ja anførselstegn nå igjen, 40 – 45 åringer, med livserfaring som våre 17- åringer ikke kan sammenlikne seg med. Men av og til fungerer det. (...) Jeg tror det er to ting som hemmer. Det ene er avstand til enten situasjonen eller tema (...) og det burde jeg kanskje ikke si da, jeg tror også at disse kjepphestene mine hemmer lite grann og at når eleven blir redd for å gjenta eller gjøre feil, så hemmer det også. (...) De kan jo gjøre like grove feil i en tankerekke som de kan gjøre med komma, men i det øyeblikket de på en måte blir redd for det, så tror jeg det hemmer skriveprosessen veldig.

Jeg er med hele veien (i skriveprosessen). Det er stadige spørsmål. Vanlige spørsmål er: Lærer, kan jeg skrive dette her? (...) Vi har en veldig stor prosent datamaskiner i forhold til elever. Jeg har aldri problemer med å finne rom og plass for elevene, så det brukes en del. Jeg synes det faktisk (letter skriveprosessen) fordi at for svake elever så er faktisk ennå datamaskinen et motiveringsobjekt i seg selv. (...) Jeg synes kanskje at de (skriveoppgavene) har en større grad av øvelse, altså treningsfunksjon egentlig, enn heldagsprøvene som på en måte er resultat. Jeg vet ikke om det er riktig måte å se det på, men sånn er det faktisk. Det blir vanskelig å skille (hva som er viktigst av skriveoppgavene og heldagsprøvene). (...) Du er litt interessert i heldagsprøvene fordi at da vet du at du ser du elevens reelle prestasjon i forhold til en kommende eksamen. (...) Jeg er faktisk redd for at elevene også ser på heldagsprøver som så viktige og ja, i anførselstegn, avsluttende på en måte. (...)

En del av de skriveoppgavene som de gjør, får de ikke tilbake i den forstand at de nødvendigvis leverer dem inn. Det hender at de faktisk blir vurdert av meg løpende, mens jeg går rundt og ser. Eleven får beskjed om at dette her er sånn og sånn karakter, men uten at jeg nødvendigvis retter alt og sitter med pennen. (...) Elevene blir litt overraska. Dem synes det er litt morsomt etter hvert. De oppfatter det som en uformell vurdering, først, men når de får greie på at det er en formell vurdering, i og med at de

faktisk får karakter, så syns de det er greit. (...) Det er den tradisjonelle måten (jeg gir tekstene tilbake på) og da snakker jeg om tekster jeg samler inn. Jeg har jo så få elever at jeg faktisk kan kommentere dem i den forstand at jeg har tid til å dele ut først og så gå rundt og snakke med elever. (...) (...) Jeg syns jeg kan gå lenger med elever jeg kjenner godt i rådgiving, i måte å tilnærme meg tekstene deres på. (...) Jeg syns det er like morsomt hver gang jeg opplever at en elev har fått med seg hva jeg har forsøkt å korrigere. Det er ikke vanlig. (...) Jeg skjønner ikke hvordan vi skal gi en tilbakemelding i det hele tatt som fungerer. Det måtte eventuelt være å kutte ut karakterene da, fordi det er bare det tallet de ser på. (...) En karakter er også en brutal beskjed til eleven: (...) Dette er ikke godt nok, uansett om det er to eller tre eller hva det nå er. Så det har den effekten og.

For elevenes skyld (skjelner jeg mellom veiledning og karakteren til slutt). Fordi at så fort elevene får beskjed om at de skal få karakter, så stivner de lite grann. Dette her jeg snakka om øvelser også, og at vi betrakter dette som en øvelse, fører også til at elevene skriver bedre. Får de karakter, blir setningene stivere, språket flyter ikke på samme måte. I hvert fall løser det opp, bare du sier det er øvelse. Jeg er ikke så sikker de binder seg når de får karakter, men de skriver i hvert fall løsere og lettere, når de vet at det bare er øvelse og de får veiledning underveis. Jeg tror det er bedre å si det sånn.

Jeg forsøker å ikke ha så veldig mye modelltekster i hodet (når jeg evaluerer), men jeg forsøker å gi elevene modelltekster. (...) Jeg pleier å si til elevene: Du må aldri begynne å skrive før du vet hvor det skal ende. Det er ikke som matematikk. (...) Det er klart, når jeg sitter og lager en oppgave og utformer den rent språklig, så er det klart at det er noe jeg ønsker. Det er ikke noe feil i det for så vidt. Etter hvert som norsklærer får du jo en del klassiske eksempler på sånne ting som (er) mer eller mindre ubevisste sjangerbrudd (...) Her hjelper også de oppgavene jeg henter fra nettet. Der får jeg hentet fram tekstkriteriedelen naturligvis og ser på hvorfor ikke dette er et godt kåseri eller hvorfor er ikke dette et godt leserinnlegg. (...) Så de modelltekstene elevene får, der diskuterer vi det.

(Når det gjelder det kommunikative aspekt er) er det jeg legger veldig vekt på, om det virker. Det er faktisk akkurat de orda jeg bruker. (...) Det er vanskelig naturligvis å gi mottakere i skolesituasjonen. (...) Det er jo meg eller en sensor som er mottakere. Og som jeg sier til elevene, hvem er sensor? Nei, det vet vi ikke. Flott, hold fast på det, dere vet ikke. (...) Som jeg pleier å si: Du skal ikke nødvendigvis gå ut i fra at sensor har et humoristisk forhold til Nasjonal Samling.

Jeg er vel noe usikker på i forhold til i hvilken grad jeg kan binde min skriveopplæring til læreplanen. Men for å være helt ærlig, så er jeg ikke så veldig opptatt av det heller. (I forhold til eksamen) der er vel jeg som de andre lærerne, alt for påvirka av at elevene i hvert fall skal få testa seg for eksempel i de sjangerne som jeg vet kan dukke opp til eksamen. (...) Jeg er lite grann opptatt av at de skal kunne både muntlig og skriftlig, kommunisere på det nivået de til en hver tid er og med den kommunikasjonssituasjonen de til en hver tid er (i). (...) Du klarer jo aldri 100 %, og så får du gjøre det du kan. (...)

Jeg har forsøkt å bli mer opptatt av den kommunikative delen av de skriftlige tekstene (...) Jeg kan nok bli atskillig flinkere til å lære elevene mine skrivning ut fra fantasi. Vi hadde en lyriker på besøk her for et par år siden som klarte å få elevene til å skrive dikt ut fra ingenting. Jeg var imponert over det han gjorde i klassen. (...) Der kunne jeg nok utviklet meg litt, skape en situasjon hvor elevene instinktivt begynte å skrive. Det er vel lett for at jeg gjerne vil ha en bakgrunn for litt for mye, når jeg skal gjøre noe. Så jeg har endra meg mye, men jeg har fremdeles litt igjen. (...) Det er klart at du har jo litt andre vurderinger av dette her med norsk for livet nå, enn det jeg hadde da jeg var 25. (...) De formelle sidene ved språket har blitt lite grann overkjørt av de kommunikative sidene. (...) Men det må jo føre til at jeg endrer meg og. Hvis ikke hadde det blitt slitsomt.

Det (valg av tema) er vel kanskje det eneste virkelig innflytelse elevene har. Jeg forsøker å gripe tak i ting som jeg ser dem reagerer positivt på. Jeg vet ikke om du kan kalle det å ha innflytelse, fordi de er jo egentlig ikke bevisst det. (...) (Jeg spør dem ikke hva de skal skrive om) rett og slett fordi da vil jeg få omtrent like mange svar som det er elever. I tillegg har jeg oppdaga det som også de fleste andre lærere sikkert har gjort. At elever som sier at: Å, må vi ha en oppgave, kan vi ikke bare skrive om det vi vil. Hvis de får lov til det, så aner de ikke hva de skal skrive om. Og i tillegg så føler jeg faktisk litt trang til at når jeg bestemmer tema, selv om det da er tema som jeg har sett har interessert dem, så er det også tema jeg kan forberede, bygge videre på. (...) Jeg får tilbakemeldinger (på skriveopplæringen). Jeg har også undersøkelser hvor elevene får lov til å skrive litt om hvilken type undervisning de foretrekker,

forelesing, prosjekt, gruppearbeid eller den gammeldagse da, med skriveoppgaver. Og den (evalueringen) tar jeg hensyn til.

Vi er tre norsklærere her på skolen, i hovedsak. (...) Jeg kan samarbeide med dem når jeg ønsker, men fordi at jeg har en sånn mulighet, så har jeg utvikla meg litt rart. Jeg er en av de få som sier at jeg er en privatpraktiserende lærer og det syns jeg er bra. Jeg er klar over at jeg snakker mot de fleste gjeldende normer nå. Jeg tenker tilbake til min egen tid og hvilke lærere er det jeg husker. Jo, det er disse litt eksentriske, litt spesielle, enormt privatpraktiserende lærerne. Det er jo faktisk de som har gjort inntrykk på meg. Jeg tror nok kanskje jeg har dratt med meg litt av det. (...) Vi samarbeider og vi lager årsplaner. Så vet alle at min årsplan følger jeg i tre uker og så sprekker den. Det er greit å ha felles prøver. (...) Vi rapper fra hverandre i forhold til oppgaver og tekster. Progresjon og innholdet i det jeg driver med (samarbeider jeg ikke om). Jeg er temmelig sikker på at det er ingen andre der som gjennomgår lyrikk på den måten jeg gjør det.

Vi kan diskutere årsplaner, vi kan diskutere det meste, men på en måte føler jeg at avstanden mellom meg og læreplanen er litt for stor. Det kan jeg for så vidt godt fortelle bakgrunnen for. Når Gudmund Hernes i sin tid laga reformen og læreplanen der, så snakka jeg med en del mennesker som hadde sittet og jobba med de forskjellige læreplanene. Jeg vet lite grann om hvordan en del av dem faktisk er skapt. Når den som sitter og produserer en læreplan og sender den inn for gjennomgang og får ut en læreplan som vedkommende riktignok har navnet sitt under, men som han ikke kan kjenne igjen noen ting av.... Så blir det sånn at jeg ser ikke læreplanene som noe direkte mål i seg selv. (...) Jeg er fullstendig klar over det formelle her. Jeg vet jo at bøkene skal dekke læreplanen. Da må jeg innrømme at jeg holder meg på det nivået hvor bøkene ligger. (...) Jeg har arbeidet i ungdomsskolen under M- 87. Litt av det samme (der). Jeg tror jeg har fått en sånn medfødt reaksjon mot svulstighet.

Måten du behandler klassen, måten du behandler enkeltelever på, nå snakker jeg faglig sett, er et resultat av (om) menneskesynet ditt er positivt eller negativt, uten at jeg skal dra det for langt. (...) Jeg kan sitere en gammel realskolelærer som sa: Du skjønner det, sa han til meg når jeg var oppgitt, hvis du ikke klarer å lære elevene dine omskriving med "to do" i 7. klasse, kommer dem aldri til å lære det.

(Kryssretting) gjør vi ikke etter noe system. (...) Jeg kan komme på skolen en morgen og ta med meg en oppgave jeg holder på å rette og si at: Se på den her da, for den er jeg ikke sikker på. (...) Hvem som spør hvem er også veldig tilfeldig. Det er noen som aldri spør andre, noen blir spurt veldig ofte. (...) Hvis du har drevet med sensurarbeid, (...) så tillegges det muligens noe vekt i forhold til sensurering. (...) Det er forbausende samsvar i dette. (...) Hvis det bare hadde vært her, så kunne jeg sagt at kanskje vi har en kultur for retting som bygger på sånne og sånne vurderingskriterier., men vi opplever det alle sammen utad og. (...) Det er vel for langt å si at det er blitt nasjonale vurderingskriterier som lærerne har tilpassa seg. (...) Vi er jo så forskjellige, at det er ganske rart. (...) Det er jo rart hvis det ikke er større forskjell, altså skolesjangeren kontra disse eksterne sjangerne. Jeg leser jo hvert år i VG, Dagbladet om disse forskjellige rettingene. Jeg har vært på masse kurs og sett masse rare oppgavebesvarelser og sånn, men jeg kan ærlig talt ikke huske å ha lagt merke til det. (...) Hvis du tenker på hvor mange forskjellige mennesker som jobber innen norskfaget, det er forbausende hvis deres syn skulle være så samstemte uten noe som helst påvirkning. Får du nok ubevisst påvirkning, så får du kultur for noe. Jeg tror ikke det har kommet gjennom evalueringseminarer. (...) Jeg tror dette har utvikla seg via eksamen og sensurering (...) og praksis på de forskjellige skolene.

Jeg tror ikke det er noen særlig sammenheng mellom hvordan jeg driver skriveopplæring og mitt samarbeid med andre lærere, fordi at jeg driver som jeg gjør. Fordi at jeg kanskje er nok som jeg sier i overkant privatpraktiserende, så tror jeg faktisk ikke at samarbeid med andre lærere slår så veldig inn på min skriveopplæring egentlig. (...) (Det er sammenheng mellom hvordan jeg driver skriveopplæring og hvordan jeg evaluerer tekster) men det blir ikke på individbasis. Det blir på gruppebasis. Det jeg ser gruppa har problemer med, det forsøker jeg å trene dem i og la dem forsøke om igjen om nødvendig.

Lærerens erfaring som lærer, lærerens bakgrunn, lærerens syn på norskfaget, lærerens menneskesyn eller elevsyn (er med på forme lærerens tause kunnskap) (...) Jeg tror det gjelder alle yrker hvor det finnes en masse sånn, ikke akkurat når det gjelder evaluering, men taus kunnskap som du snakker om her. (...) (Å øke kvaliteten på dette vurderingsfellesskapet) må være gjennom praktisk arbeid med det. (...) Du kan alltid få en beskjed på et møte som vi gjorde for noen år siden, (...) at nå er det ikke bare 3 som er middels måloppnåelse, nå er også 4 middels måloppnåelse. Sånn kan du si til krampa tar deg. Det hjelper ingenting hvis ikke lærerne går ut og gjør det. Hvis de gjør det, skaper de et fellesskap

naturligvis. Jeg tror det er snakk om praksis, det er snakk om kryssretting, det er snakk om å snakke om elevbesvarelser.

2.2.5 Leif 62 år.

Jeg har cand. philol. eksamen, norsk hovedfag og tysk mellomfag, historie mellomfag og latin, og fonetikk, lingvistikk og det som var den gangen. Så har jeg undervist i 32 år her ved denne skolen. Der vi sitter nå, det hører med til den gamle handelsskolen og handelsgymnas. Der kom det elever fra hele fylket og det var jo et nokså annerledes elevmaterieell enn det vi har i dag. De kom hit fordi de ville komme hit og utholdt all den reisingen (...) Også har jeg undervist på kveldskurs i alle år, voksenkurs, og på aftenskolen og litt på AUF og privatgymnas og arbeidsinstitutt. Også har jeg vært med på å lage noen og tyve lærerbøker i norsk.

(Det viktigste i norskfaget) er å sørge for at elevene har den kunnskapen de trenger for å greie seg ved universitet og høyskoler. Og da snakker jeg ut fra min undervisning på allmennfaglige linjer. Men det gjelder både det kunnskapsmessige og menneskelige. Og slett ikke bare at de skal lære og skrive på den riktige måten, men også at de kan ha den menneskelige tyngden. Og at de får vite mest mulig også om tilleggende områder av norskfaget, så de klarer seg når de møter opp på et universitet eller en høyskole.

Det er ikke til å komme fra at eksamen slik som den praktiseres, den har direkte tilbakevirkende kraft på undervisningen. Det ble jo sagt, da planen fra – 94 kom, Hernesplanen, at nå skulle ikke eksamen styre, ikke lærebøkene, men læreplanen skulle styre. Da laget de sånne planer som, der det står at det dekker det og det og det målet. Men uansett hvordan man snur og vender på det, blir det sånn at det som dukker opp av eksamensoppgaver, det får direkte innvirkning på norskundervisningen året etter, med en gang. (...)

(Det viktigste målet for skriveopplæringen er at) de skal uttrykke seg presist, sammenhengende, ha et helhetlig grep på framstillingen. De skal kunne se at det de innleder med, det skal føre fram til det de avslutter med, slik at de får, liksom et fast grep på hele framstillingen. Det tror jeg er det aller viktigste. (Jeg har ikke hatt noen skolering i skriveopplæring), ikke i den forstand at noen har forklart meg eller lært meg (det), ved universitetet. Til en viss grad da jeg gikk i gymnaset, selv om det var litt spinkelt det også. Vi var altfor mange elever i forhold til lærere, så jeg hadde ikke noen direkte god undervisning jeg, i gymnaset. Det har jeg faktisk strevet med siden, å prøve å finne fram til hvordan man skal skrive og hvordan en skal lære bort skriveferdighetene. Jeg tror, da jeg var ung norsklærer, norsklektor, la jeg altfor stor vekt på de formelle trekkene og bare det. Altså bare de skrev riktig, pent og tydelig og rettskrivingen var i orden, så syns jeg det var bra. (...) Likevel (fikk de ikke) god karakter til eksamen, selv om det så så pent og vakkert og fint ut. Så prøvde jeg å finne ut hva er grunnen. Så så jeg at det var ikke noe inni de stilene, de prestasjonene deres. Så etter at jeg hadde vært i dette yrket noen år, så la jeg om, nokså bevisst.

Jeg liker å presentere for dem måter å tenke på hvordan de skal finne fram til momenter, noen tenkemodeller. Jeg benytter også ulike innfallsvinkler. Jeg prøver å lære dem at de skal trekke inn andre fag, altså historisk innfallsvinkel til problemet, en religiøs, etisk, en økonomisk, en juridisk, en psykologisk, en medieteknisk innfallsvinkel. Mediefaget er jo blitt en del av norskfaget i høy grad også. Det går jo på metoder det da, måter å finne fram til stoffet og organisere det på.

Jeg bruker nok mest deler av den (prosessorienterte skrivepedagogikken). For det første dette at man har en sånn alminnelig idemyldring. Og så i neste omgang at de går systematisk til verks. Gjerne ut i fra en måte å tenke på sånn med innfallsvinkler, som jeg syns har vært veldig, veldig heldig måte å finne fram til stoff på og organisere stoff på. Også fins det jo andre måter, kontrasttenking, ung - gammel, kvinne – mann.

Jeg arbeider med sjangerne, det gjør jeg. For det først prøver jeg å lære dem alt det jeg kan om drøfting. Det henger ikke minst sammen med at jeg også underviser i historie. Og det å drøfte et fenomen i historien, så først beskrive hva hendte og så drøfte hva årsakene kan ha vært, det er så viktig i historiefaget og i mange andre fag, geografi, religion, at det legger jeg stor vekt på. Også er det naturligvis den saklige artikkelkrivingen. Og aller mest glad er jeg i essayet. Det har sikkert sammenheng med min personlige legning. Jeg skriver ofte essay. Jeg skriver essay for et blad, for en forening jeg er med i. Og jeg synes at det essayistiske er det morsomste. Det er det som gleder meg mest, og da prøver jeg å overføre noe av denne gleden til elevene. Kåseriet henger naturligvis på. (...) og

vi skriver av og til kommentarer. Jeg klipper ut lederen i en eller annen dagsavis og ber dem om å skrive en kommentar til den. Og da unngår vi også mulige internettkilder, ferdig skrevne tekster og slik.

Novelleskriving, altså skjønnlitterær skriving, driver jeg veldig lite med. Jeg har innsett at jeg ikke er noe flink til å lære dem det. Og jeg tror også at det ligger utenfor vanlig allmennfaglig kompetanse, hvis de ikke skal bli kunstnere, diktere, skjønnlitterære forfattere. Så tror jeg at de må lære det andre steder. Jeg prøver først og fremst å forberede dem på universitets – og høyskoler. (Tolkingssjangerne), det legger jeg en god del vekt på. Så ut i fra det så skulle de jo egentlig også kunne snu på (det) og skrive en novelle. Når de først lærer seg å analysere en novelle, så burde de jo også kunne snu på det og anvende det samme i å skrive en novelle. Så det er jo også noen som gjør det. Av og til gir jeg dem også novelleoppgaver. Men da lar jeg det egentlig være åpent for de få som har en spesiell lyst og glede og som kanskje har lært seg litt eller har et egentlig talent for det, uten at jeg på noen som helst måte vil ta æren for at de er flinke til å skrive en novelle.

Først og fremst på VKI så må de bestemme seg for hvilken sjanger de trives med. Sånn at de har en favorittsjanger og en reservesjanger sånn at de liksom er klare idet de begynner i 3. klasse. Så skal de vite hvilken sjanger de liker best og har best tak på, sånn at de er bevisst det de gjør. De skal ikke velge på slump. Sjangeren er ofte viktigere enn emnet. (...) Siden det er sånn, og der kommer vi inn på det igjen da, at eksamen styrer, siden det er sånn at de får velge en oppgave og følgelig da en sjanger, og da er det nesten alltid en essayoppgave, en artikkeloppgave, en drøftingsoppgave og en analyseoppgave, så kan de med 80 – 90 % sikkerhet si på forhånd at jeg kan velge det.

Jeg prøver å få dem til å gjøre det (ta inn kommunikasjonssituasjonen inn i besvarelsen). Men det er mye kunstig og rart her. Jeg hadde en gutt som var blind som skulle lære matematikk og en matematikkoppgave, fortalte matematikklæreren, gikk ut på følgende: "En flaggstang er 8 meter høy. Den kaster en skygge på 2 m og 33 cm. Regn ut". Men den gutten hadde jo aldri sett noen skygge. Nå er jo det et spesielt og sært tilfelle naturligvis, men jeg tror at de oppgavene som er knyttet liksom til virkelighetsnære situasjoner, de kan egentlig stenge for forståelsen av hva de (elevene) skal gjøre noen ganger. Så jeg er litt kritisk til det.

Jeg organiserer det (elevrespons) ikke (...). Det er mulig jeg overdriver litt, kanskje jeg ikke ville like å bli vurdert av sidemannen på den måten, jeg vet ikke. Men det er nok det som har holdt meg tilbake. Jeg er redd de ikke stoler på hverandre. Det er sikkert en treningssak det og. Hvis de først begynner å jobbe sånn, så tror jeg nok at de kan komme ganske langt på den måten. (...) Der er det nok stor forskjell på elever. Og denne eleven som da får en uinteressert medelev å kommunisere med, det er det problemet da. (...) Jeg ser jo at 3 – 4 av de virkelige oppvakte, når de setter seg sammen og begynner å drøfte og kanskje også vurderer andres momenter, (...) så skjønner jeg jo at de har utbytte av det. Da blir det bra altså. Men stakkars dem som får sånne uinteresserte, likegyldige medelever.

Aller helst skulle jeg vite for hver enkelt når de sporet av (den positive skriveprosessen). (...) Jeg har en bestemt følelse av at når de rykker fra grunnkurs opp i VKI da skjer det noe. Jeg kan jo gjette at det henger sammen med (...) dette faget hele tiden. Fra grunnkurs drev vi med mye forskjellig. (...) Vi samler opp en god del fra ungdomsskolen. Vi prøver å trekke tråder som skal peke mot 3. klasse, og til eksamen, også universiteter og høyskolestudier. Men så i VKI strømlinjeformes det. Da kjører vi i vei fra den norrøne litteraturen og oppover. Da blir det kanskje noe for abstrakt og teoretisk for dem. (...) Jeg tror at det hemmer (...), den overgangen til det (...) veldig faglige. (...) Ja, og derfor er det veldig lenge mellom hver gang jeg lirer av meg, håper jeg, en negativ kommentar på høsten. Men så utpå vinteren når det da viser seg at de ikke tar tak, så tror jeg noen må få høre det. At dette går ikke, du er ikke med, du henger ikke med på prosessen. Men den første høsten, i VKI, da vil jeg gjerne at alle skulle få det til. Og det er nok for å overvinne denne overgangen til det veldig faglige.

På grunnkurs er det litt av hvert, små og store (skriveoppgaver utover heldagsprøvene), men det blir mer og mer slik ettersom vi nærmer oss 3. klasse, at det er heldagsprøvene som er fundamentale. (...) I grunnkurset kan vi jo trene. (...) Da kan vi for eksempel lese en novelle, også kan jeg si: Skriv en fortsettelse og så henter jeg den inn. Også kan jeg kommentere den, gi den ut igjen og så sier jeg at nå er det en annen fortsettelse der du snur problemet på hodet eller noe sånt. (...) Så det hender absolutt at jeg prøver å gi ut igjen en tekst og så be om at den blir skrevet på nytt eller annerledes. På grunnkurset tror jeg det har absolutt noe for seg, å gjøre sånn altså, veiledning underveis. (...) Men i 3. klasse da er det, skriv den hele sammenhengende framstillingen som kommer til å likne den du lager til eksamen. (...) Kanskje burde det være sånn i 3. klasse også, at de leverte inn et utkast. Det er tidkrevende. (...) Så det

er vel helst der det ligger. (...) Noen ganger så ber jeg dem å skrive det hele om igjen, med å ta hensyn til kommentarene underveis. Der er jo særlig når de leverer (tekster) skrevet på datamaskin. Da kan de jo gå inn for det, for da har de jo teksten der. (...) Så jeg ser for meg at en økt bruk av datamaskin, da kan de gå inn for det.

Jeg tror jeg er relativt bra når jeg har elever på allmennfaglig som er noenlunde interessert. Også blir jeg brått dårligere når jeg får de virkelig uinteresserte elevene. (...) Det (universitetsforberedende) syns jeg at jeg lykkes sånn noenlunde i. Jeg er nokså påpasselig med å sette dem inn i tenkemåten ved universiteter og høyskoler. Og så sent som i dag har jeg lest en nokså faglig tekst og gjort dem oppmerksom på at de kan få seg et sjokk når de kommer over på universitet og høyskole med det fagspråket. (...) Når det gjelder (læring) for livet, (...) så har jeg en viss tro på at vi tar opp viktige spørsmål, altså jeg tegner opp for dem hvor viktig det er at de ikke bare står på det ene faglige benet, men at de har mer å støtte seg på.

Jeg vet at jeg legger mye arbeid på kommentarer. Jeg gav tilbake en bunke stiler i min 3. klasse, så sent som i går. (...) Det hadde jeg lagt masse arbeid på. Og da forventer jeg at de bruker de kunnskapene. (...) Jeg kan gå til elevene, spørre dem: Har du sett det? Har du prøvd å forstå det? (...) Det sies jo ofte at retting er bortkastet arbeid. Jeg velger å tro at de aller fleste, (...) de går igjennom kommentarene mine. (...) Jeg tror altså at det betyr noe. Jeg tror de får følelsen at jeg bryr meg om dem, at jeg interesserer meg for dem, at jeg har satt meg inn i tankegangen deres. At jeg ikke bare sier at dette er noe tull eller bare noen røde streker i margin. (...)

Ja, noen sånn hissige deltaker på fagdidaktiske kurs er jeg ikke. (...). Men jeg er trofast til stede når det arrangeres, sånn i skolens regi. Og det klart jeg leser "Norsklæreren". Det gjør jeg jo. Og ellers har jeg mest lyst til å lese det tradisjonelle jeg vil kalle faglitteratur. Jeg har det. Og så stoler jeg vel på at jeg har en viss evne til å være sammen med elevene om faget, sånn at pedagogikken et stykke på vei kommer av seg selv. Når alt kommer til alt, så er kanskje det mitt viktigste prinsipp.

Jeg har en grunnmodell innenfor hver sjanger som jeg tenker ut i fra. (...) Når den ene skriver til en venn i Danmark (om nyrealismen) og den andre lager en saklig, nøktern artikkel om nyrealismen og sammenlikner, jeg satte seks på begge stilene, så det betyr vel at jeg forhåpentligvis ikke er så bundet til en bestemt måte. Selv om det er en måte jeg anbefaler. Jeg prøver å si at det dere lærer av meg er et slags grunnmønster, også må dere variere litt individuelt. Men dere må ikke gå så langt at (...) sensorene til eksamen sier at dette er jo ikke noe essay.

Jeg har spurt dem (elevene): Hva skal vi gjøre nå? I går og i dag laget jeg, en oppstilling på tavla over det vi har gjort hittil og prøvde å gruppere det litt og se det i forhold til hverandre og hva er målet. Jeg har spurt: Hva vil dere nå? Skal vi jobbe med dramatikk? Så har vi vært litt innpå hva det er. Skal vi jobbe med stilskrivning? Skal vi jobbe med litteratur, og da sier de lite. (...) Jeg må nok gjøre dem oppmerksomme på hvilke områder som faktisk må gjennomgås, og hva vi må og skal gjøre i løpet av året. Da kan man jo legge vekt på forskjellig, fordi det er ikke sånn at vi rekker alt. Noe må vi legge mindre vekt på enn andre, og hva har dere lyst til? (...)

Jeg har elevsamtaler med dem. Og da har jeg, både i fjor og i år, lagt stor vekt på at siden vi skal være sammen så mange timer hver uke, så må ikke det skje at vi kommer i konflikt. Av og til, det er ikke til å unngå, så vil vi ha forskjellig oppfatning av hvordan ting bør gjøres og hvordan ting bør være. Istedenfor at vi skulle ha noen ubehagelig mangel på vennskap, så må vi snakke om tingene, bli enige og rydde vekk. Det legger jeg stor vekt på i elevsamtaler. (...)

Når det gjelder den 3.klassen jeg har nå, så har jeg i fra begynnelsen av, i 1.klasse, hatt et samarbeidsopplegg med "Trine". Vi har hatt et samarbeid der med en plan for klassen, som har vært tilnærmet lik. Men i kortere perioder, så har de avveket en del fra hverandre. Men vi har da snakket om det og i prinsippet brukt samme framdriftsplan. Jeg er kanskje ikke den som er flinkest til å føre den daglige samtalen. Jeg er vel for sær. Det (er) jo klart at med så mange års erfaring, også at jeg har arbeidet med lærebøker i norsk i mange år, at jeg kan norskfaget relativt godt. Men jeg bruker systematisk kollegene mine som medvurderere når vi skal vurdere stiler. (...)

Det (kryssretting) gjør jeg, tror jeg, til hver eneste heldagsprøve i 3. klasse, der først og fremst. Og det har selvfølgelig sammenheng med at vi skal sette en mest mulig rettferdig, riktig karakter. Og da gjør jeg det sånn at jeg bruker faglederen en god del. Også prøver jeg også å bruke et par som jeg sitter i

nærheten av. (...) De praktiske tingene har ofte litt å si og så viljen da. Det er sant å si et par norskkolleger som jeg aldri kunne tenke meg å gi noe til, fordi de rett og slett ville bli gretne. De oppfatter det som utidig merarbeid. Jo mer kreativ sjangeren er i retning av essay og særlig kåseri, og for ikke å snakke om novelle, jo større uenighet. Og artikkelen og drøftingen er lettest å vurdere. (...) Sikkert størst samsvar på.

Noe jeg snakker med elevene om er at stakkars dere jenter her, 18 – 19 år gamle jenter, som skal vurderes av menn på 60. Dere skjønner at jeg eier ikke et fnugg av interesse for de tøysete småproblemer deres. Og da skjønner de at jeg tuller med dem. Men så sier jeg at jeg skal prøve å motarbeide det (...), sånn at jeg trekker inn de kvinnelige kollegene mine. (...) En til fem av de kvinnelige kolleger bruker jeg nokså systematisk. I hvert fall to av dem har aldri sensurert til eksamen. Og da ser jeg jo at de tenker litt annerledes (...) (Hvis vi er uenige) så bestemmer jeg. (...) Hvis jeg tenker konkret ut fra den siste bunken (...), så fikk jeg hun ene som (...) aldri har vært sensor til eksamen og er i slutten av 40 – årene. (...) Hun var litt gjennomgående strengere enn det jeg var. Og det kom av (...) at (hun) vurderte dem (tekstene) som et sluttprodukt, mens jeg la vekt på at de er i en opplæringsfase også i 3. klasse. Det er en prosess underveis. Og vi må ta hensyn til (det). (...) Men det kan jo ikke hun vite. Hun kjenner dem jo ikke. Men jeg tror at hvis jeg går inn og poengterer det og det, forklarer og understreker sånn og sånn (...), så vil vedkommende elev gjøre det. Og i tillit til det, så setter jeg 4 isteden for 3 +. (...) Som faglærer er jeg opptatt av den prosessen. Mens når jeg (...) får en tekst (fra andre enn mine egne elever) (...), gjør jeg sikkert sånn jeg og, vurderer den besvarelsen der og da, som en eksamensbesvarelse.

(...) Eleven skal (...) skrive en stil (til) og oppmuntringselementet er viktig. (...) Det kan vel ikke være noe så trist og så (...) demotiverende for en elev som å få samme karakter hver gang. Også sier de til seg selv at nå skal jeg virkelig legge arbeid på denne stilen og vise at jeg har lært av feilene forrige gang. Så kommer samme karakter igjen. (...) Jeg har alltid karakterene fra forrige gang ved siden av meg, også gir jeg ikke samme karakter som forrige gang, om enn ikke annet enn et lite pluss i parantes.

Nå er vi 30 (norsk) lærere. Det fins nok en par som holder seg nøye til det som de vet elevene blir prøvd i til eksamen og som gir alt annet på båten. Så har man nok et par som syns at det å være snill og god er det viktigste i norsktimene og som er lite opptatt av det faglige. Men elevene greier seg vel likevel fordi de føler de blir tatt hjertelig hånd om og har en varm venn i norsklæreren. (...) Det er jo et fag som appellerer til den enkeltes individuelle lyster og ferdigheter. (...) Den enkelte velger ut det som han eller hun syns er viktig og som de selvfølgelig kan godt (...) Men at noen (norsklærere) ikke leser, det er jo et sørgelig faktum. De har ikke noe forhold til moderne litteratur, for eksempel, det tror jeg. De presser elevene til å velge Amalie Skram eller til nød Jens Bjørneboe som særemne. Og noe nyere enn det skal man ikke ha noe av. Så det er kanskje en måte å slippe lettvindt unna på. Stygt sagt naturligvis.

Den er sikkert nokså nøye den (sammenhengen mellom hvordan skriveopplæringen din er og hvordan du evaluerer tekster). Enda jeg prøver selvfølgelig å ha for øye at det kan være en uheldig kobling der. Altså jeg lærer dem modeller og mønstre og når de avviker fra dem, så øker naturligvis problemet med å vurdere. Du ser det veldig tydelig altså til eksamen. (...) Privatister de svarer helt annerledes. Det er jo mye mer arbeid å vurdere en gruppe privatister enn en klasse. En kan få en klasse der samtlige skriver etter samme modellen, mønsteret. Og det går fort og enkelt og begge sensorene er enige. Mens når privatistene kommer, så skriver ikke de etter noen fastlagte mønstre, men mer etter sin egen oppfatning, som er formet på forskjellige måter i livet. Og da kommer spriket i vurderingene.

Det er nok utvilsomt, slik jeg ser det, den faglige bakgrunnen vi har (som er med på å forme lærernes tause kunnskap. ...) Selvfølgelig tradisjoner, alminnelige tradisjoner innenfor yrket. (...) Det er nok noen felles fordommer. Jeg tror vi lider under det at vi sjelden tar opp sånne spørsmål. (...) Det er jo klart at det er praktisk. Mye av arbeidet går jo på rutine, og rutine forutsetter jo at man har felles oppfatninger, bevisst eller ubevisst om hvordan det bør være. Jo mer slik taus kunnskap man har, jo lettere blir antakelig arbeidet i hverdagen. Men om det er heldig for utviklingen av faget, det kan være en annen sak. (...) Det man er taus om, bringe det opp i dagen, det tror jeg i tilfelle måtte komme utenfra. At den eller de rette personer møter opp og rett og slett forteller oss om det, så konkret måtte det være, tror jeg.

2.2.6 Ole 45 år

Jeg er 45 år og lektor ved Mellombyen skole, hovedfag i historie, mellomfag norsk og mellomfag i sosialantropologi. Jeg har jobba tre år i ungdomsskolen, litt over 19 -20 år i videregående skole (...), mest på yrkesfaglig studieretning. Jeg har jobba mye med formings elever, liker meg best der. (...) Jeg prøver å holde meg mest mulig til den 10 – timers norsken på VKII. (...) Jeg er blitt veldig interessert i kunsthistorie de siste åra, i forbindelse med den forminga. Jeg er med en klasse til Roma hvert år, (med tverrfaglighet mellom norsk og kunsthistorie.(...)) Så har jeg vært lærer på voksenopplæringa (...) mest i historie, men også i norsk.

(Det) viktigste med læreplanen i norsk (er) basisferdighetene kanskje, lese og skrive, tenke, norsk kulturarv, lære om de viktigste forfatterne, alt som har med tradisjon å gjøre (...), bli tenkende mennesker, (...) uttrykke det demokratiske, det man trenger for at samfunnet skal fungere. (..) Det skal være litt av alt mulig. Det kunne kanskje vært noen flere ”skal” i læreplanen istedenfor bør eller kan. Jeg vet ikke om det stemmer fortsatt, men det var jo snakk om det for noen år siden at det egentlig bare er en ”skal” i læreplanen og det er at man skal lese Ibsen.

Jeg har drevet de siste åra med IKT- basert skriving, så der er jo eksamen litt annerledes. Jeg driver veldig sånn eksamensretta undervisning hvor mesteparten av timene bruker jeg på å trene dem opp til å hente stoff og sette sammen tekster på pc og bruke Internett. (...) Det skal være mer sånn å tenke på eksamen fra første dag du begynner på videregående.(...) Det er riktig i den forstand at da blir norskfaget litt mer konkret. Det er jo det som er mye av problemet at norsken er det faget hvor vi liksom kan ta det litt mer med ro, fordi det er så lite konkret. Det tror jeg er elevenes holdning, sånn tenker mange elever. Norsk er ikke så farlig. De vet at det er en eksamen en gang. Men dem blir ikke lært opp til å tenke dette du lærer nå i september, det skal du ha bruk for om tre år.(...) Jeg her vel mer tru på at det kunne vært mer sånn sammenheng mellom det man skal lære og det man blir prøvd i. (Men) et sett med en fem, seks oppgaver, klarer jo aldri verden å dekke over alt man skal ha på læreplanen.

Hvis norsken skal være et redskapsfag, altså det som ligger i bunn for andre alle andre fag, så må det jo være at språk og ortografi, sånne formelle ting, at man har lært seg det. Det vil gi en sjølsikkerhet for skriveren at han behersker det elementære. Men faren er at elevene kan bli lei at alle dem røde strekene. (...) Hvis vi ser på formings elever, så er jo de vant til å lære å tegne hele tida, uten å få røde streker, mens en norskelev er mer sånn at du skal lære gjennom å få røde streker. Det blir et dilemma da. Det ene kan drepe skrivegleden, mens det er jo ikke bra når man kommer i tjueåra og ikke vet åssen du skal skrive ord og sånn.

Jeg tror ikke jeg har fått noe særlig (skolering i skriveopplæring) i det hele tatt. Når du tok alle eksamenene på universitetet, så lå det implisitt at du skulle skrive ordentlig, skrive riktig. Du kunne jo skrive 16 sider omtrent feilfritt, både på bokmål og sidemål. Det var sånn du ikke tenkte så mye over. Det måtte være sånn. Det var på en måte en indirekte del av skriveopplæringen. Men sånn metodisk, sånn pedagogisk, (har jeg) ikke hatt noe verdens ting.

Sånn halvparten av det vi driver med, har med skrivetrening å gjøre. Jeg prøver på forskjellige ting, nå med sånn IKT – basert skriving. (...) Det er enklere å gå inn i en tekst og så forandre på den og se at teksten blir bedre, uten at du må sitte og skrive den om med hånd. Det er mye muligheter der. Det er sånn jeg har begynt å prøve meg på, men jeg har ikke gjennomført det systematisk ennå. Men jeg tror det er en måte å gjøre det på, sånn prosessorientert skriving. Det er også sånn jeg har litt tvil om effekten av. Elevene kan bli utrolig lei av det. Det kan læreren og. Vi er jo vant med at du regner deg som ferdig med noe, når du har skrevet noe.(...) Å ta det opp igjen, det kan jo være ganske ørkesløst, særlig hvis du blir pressa til det. Hvis du vil det sjøl, er det en annen ting. Men hvis læreren kommer og sier at den teksten her skal du skrive om igjen, og så skal du skrive den om igjen en gang til, det trur jeg ikke jeg hadde likt sjøl, altså.(...) Det handler om å gjøre det på en sånn måte at elevene syns at dem vil gjøre det, det er å se meninga med det. (...) Der kan pc'en være ganske fin.

Jeg har prøvd meg på mapper, men jeg har gitt det opp mer eller mindre. Det hoper seg så mye opp at jeg mister oversikten over det. Det er ikke min måte å gjøre det på. Da må jeg få noe veiledning, hvordan jeg skal strukturere og gjøre det enklere. Det ble så mye greier som kom inn og elever som får utsettelse og forlenga frister. Det klarte jeg ikke å få noe greie på. (Jeg) mista helt oversikten. Det ble liksom om å gjøre å få levert inn mest mulig i den mappa, samme hva det var. Det var ikke min stil i det hele tatt å organisere de greiene der. (...) Jeg har en følelse at der er mye jobb med ikke så mye effekt.

Vi har jo hatt noen kurs. Folk som har drevet med det og forklart det. Jeg synes det virker utrolig arbeidskrevende.

(Jeg legger) ikke så innmari mye (vekt på sjanger). Jeg vet ikke helt forskjellen på når jeg leser en tekst om det er en artikkel eller essay, så jeg har ikke helt tru på den sjangerinndelingen. Det blir selvfølgelig å gå i gjennom i læreboka der det står en artikkel og novelle og sånn. Men jeg vet ikke. Det blir som å drive med grammatikkbegreper til ingen nytte. Jeg prøver å lese en tekst og ser hva som står der, i stedet for hvor skal vi plassere den, hvilken bås skal du putte den i. (...) Når jeg ber elevene skrive en tekst, så sier jeg, skriv en tekst. Hvis det er sånn som å drøfte, poenget med å drøfte er å se en sak fra flere sider, på grunnlag av det, skriv din egen konklusjon eller din mening. Det er viktig, men at når du skal skrive en novelle, at da må det være få personer med, det skjønner jeg ikke vitsen med. Det går fint å skrive en novelle med mange personer. Jeg har jo sittet på sensormøter hvor sensorer har sittet og talt personer i en novelle for å se om det er en novelle. Og da skjønner jeg ikke. Jeg skjønner ikke hvorfor norsklærere på død og liv må ha oppskrifter, at det må være synsvinkelskifte og sånt noe. (...) Jeg synes språket er det aller viktigste. (...) En 19 – åring som sitter i en pressituasjon og skal skrive en tekst, da synes jeg det er viktigere at dem får fram om dem er gode til å skrive, enn at dem finner opp kruttet der og da. Hvis teksten er godt skrevet, så spiller det ikke stor rolle om den har bomma på mottakeren for å si det sånn. Hvis det er det det står om, om det skal være en 4 eller 5, så setter jeg en 5, hvis teksten er godt skrevet.

De (elevene) har jo en samling småtekster. Der er det ofte sånn at du gir dem i forbindelse med fagstoff, at dem skriver om ting vi nettopp har hatt, både for å trene og skrive om det og for å huske det. (...) Når jeg gir tilbake en skriftlig tekst, så har jeg satt fire karakterer på den. Det er lay – out, innhold, språk og ortografi. Så går jeg ikke inn i teksten og retter den i det hele tatt. Jeg bare skriver det. Så sier jeg til elevene at den som er interessert i å finne ut hvorfor dem bare får en 3 på lay – ouden for eksempel, dem kan se på teksten og se om dem finner (det) ut sjøl. Hvis dem ikke gjør det, så kan dem gå til meg og spørre. Det er overraskende mange som ikke gidder å gjøre noe med det. Mange kritiserer den måten å gjøre det på. Dem mener at jeg prøver å lure meg unna all rettinga, for det går mye fortere å ta det sånn. Det er jo litt det og. Men da sa utdanningsdirektøren at det er blitt bevist gjennom flere undersøkelser, at det å gå inn og rette en tekst, det er helt bortkasta tid. Det er som godt helt verdiløst i forhold til den tida og kreftene du bruker på det. Fordi hadde elevene sett noe på det dem hadde gjort... Noen gjør det, men da tenkte jeg at de som er interessert i å se hvilke feil dem gjør, dem kan jo bare komme og spørre og jeg kan vise dem det. Da har jeg tid til å ta flere oppgaver.

Det er mange som spør om de skriver den på nytt igjen, om de kan få ny karakter. Da setter du deg sjøl i en håpløs situasjon. Selvfølgelig hadde det kanskje vært det beste for da hadde du fått den der prosessorterte funksjonen. Men da kommer elevene til å komme med disse oppgavene resten av året. (...) Hvis dem får 3 minus, så har dem egentlig mål for 4. Men da kan dem jo gå hjem og la foreldra skrive. Dem er veldig flinke til å hente opp tekster. Det er det som er noe av problemet med IKT -basert skriving. Dem kan få tak i tekster lett, når alle hjelpemidler skal være tillatt. Det er vanskelig å se hvordan skriver dem egentlig sjøl. Den IKT - baserte skrivinga er sånn at dem skal kunne klippe og lime, sette sammen tekster, hente formuleringer, uttrykk, faktakunnskaper fra hvor som helst og sette det sammen til din egen tekst. Det er ikke alltid lett for læreren å se om de har skrevet det sjøl eller andre har skrevet det. Egentlig skal vi skru av Internett hver gang de skriver, så de ikke har tilgang på det. Fronter går jo over intranettet, så da må dataansvarlige på det rommet de sitter, skru av Internett, men ikke intranett. (...) Det er et skikkelig problem. Jeg har akkurat sittet og rettet en bunke heldagsprøver nå og jeg lurer på om alle besvarelsene er henta fra et eller annet sted fra Internett. Elevene er flinke til å kamuflere sånn. (...) Vi har hatt møter om det inne på Utdanningsdirektoratet, vi som har drevet med denne prøveordninga. Det blir mer og mer avansert teknologi på det området der. Det er masse allmennfagklasser som driver med dette.

Det høres mer idéelt ut at du hjelper til å utvikle teksten, forbedre mens de holder på, men det blir ikke til sånn altså. Du har til sammen hundre norskelever, så skal du gå rundt og gjøre det. Det lar seg rett og slett ikke gjøre. Det er mye enklere å få det til sånn å snakke med elevene under prosessen, hvis du har en formgivingsklasse på 15 elever (...). Men i en idrettsklasse på 28, hvor noen sitter og maser og noen bråker, også er det noen som har glemt boka. Hva skal jeg gjøre lærer, kan jeg stikke ut da? Så skal du gå rundt å konsentrere deg om en tekst. Det er ikke så lett. (...) Det er en grunnene til at jeg søker meg til formgivingsfag, for at det er mye enklere å være norsklærer i liten klasse. (...) Elevene føler at de får mer kontakt med læreren for at det blir mer tid pr. elev til læreren, og så føler du sjøl at du får gitt litt til alle.

Det er mye rart du tenker når du setter karakter. Hva har denne eleven fra før? Hva vil han sannsynligvis få til eksamen, sånn at du ikke havner alt for langt unna den? Selv om dette kanskje er 5, vil eleven sannsynligvis få 3 til eksamen. Da setter du ikke 5, da setter du 4. (Du tenker på) mange småting (som egentlig ikke har med teksten å gjøre). Det er jo det som er noe av problemet. Hvis du har en klasse og halvparten av dem får to karakterer forskjell på eksamen, da vet du at da sitter dem i administrasjonen og ser på det, for det gjør dem. Det skjedde meg faktisk nå, med den klassen jeg hadde. For året før hadde dem egentlig blitt veldig snilt bedømt, den der IKT- baserte klassen. (...) Det var sikkert en fire – fem stykker i klassen som objektivt sett skulle hatt 1 i norsk skriftlig, dem fikk 2. Men dem strøk til eksamen alle sammen. Noen som jeg ga 3, dem strøk også. (...) Faglederen tok det opp. Hvorfor har du satt så snille karakterer? Da tenker jeg, neste gang gjør jeg ikke det. Det er ikke nødvendigvis noe galt i det, for vi må jo korrigere oss, så vi får litt nasjonal standard på karaktersettinga.

Det (som fremmer en god skriveprosess) er det der gamle om at du kan bare lese og skrive ved å lese og skrive. Læreren kan ikke stå og fortelle eleven åssen han skal skrive. Det lærer du ved å skrive mest mulig sjøl (og) at det er lystbetont. (...) Det er vi innmari flinke til å få til, drepe skrivelysten. Den læreren som finner ut hvordan du gjør skrivetrening like lystbetont som å sitte og tegne, den læreren blir rik. (...) Det bør være at de får skrive mer om sånne ting som interesserer dem. (...) Norskfaget er vel det faget med minst fasitsvar, når det gjelder pedagogikken.

Det er veldig mye sånn prøving og feiling (i praksisen min). Noen ganger så fungerer en ting bra, så går jeg til neste klasse og gjør det samme, så fungerer det ikke noe særlig der. (...) Som regel så er det blitt ganske bra resultater, men det er ikke alltid det heller. Sånn som det året som var nå, så hadde jeg helt elendige skriftlige resultater. Det var så dårlig at da gikk jeg inn i materien for å undersøke hva dette kunne være. Det var en kombinasjon av mange ting. Jeg dro til og med inn til Utdanningsdirektoratet og snakket med dem som hadde vært sensorer på den gruppa. Det var sånn at jeg hadde mulighet til det fordi jeg er med i den prøvegruppa. Jeg snakka ikke med sensorene, men dem som visste hvordan de hadde tenkt. Da var det et sensorpar som ikke hadde vært på den IKT – baserte skrivingen i det hele tatt. Så det var første gang at de var i kontakt med det. De var plutselig satt til å være sensorer for en sånn bunke. Det var ikke bare det (sensorenes manglende erfaring). Den klassen som jeg hadde, det var elever som året før ikke ville ha kommet inn. (...) Men det var ikke bare det. Jeg hadde skyld i det sjøl ved at dem hadde fått sitt alt for mye data. (...) Jeg skulle ha tvinga dem mer til å sitte å holde på med det som dem skulle gjøre, istedenfor å surfe på nettet. (...) Dem hadde det kjempefint og artig dem, men det ble ganske dårlig resultat. Jeg har vel ikke endra (skriveopplæringen min i løpet av årene) sånn dramatisk. (...) Jeg har sikkert forandra meg sånn gradvis. Det er mye prøving og feiling og vingling fra det ene til det andre. (...) Du blir på en måte erfaren med det at du kan, hvis du ser at noe ikke fungerer, så kan du stoppe det og ta noe annet i stedet. (...) Jeg syns innmari mye er kjedelig (av fagdidaktisk litteratur og tidsskrifter). (Men) jeg prøver å komme på så mye kurs som mulig. (...) Jeg kunne godt tenke meg litt mer veiledning i veilederrollen, i og med at vi går mot en skole som er mer verkstedbasert hvor forelesende lærere blir tona ned. (...) Det blir mer at elever holder på med å jobbe med sine egne ting. Og da er det å være veileder for den eleven.

Det er ikke så mye samarbeid (med elevene). Dem formgivingselevne er ikke så ivrige på å bestemme undervisningsopplegg. Dem tar det som kommer. Jeg har mye idrettselever og det er det samme der. (...) Jeg har prøvd på det noen ganger og det blir at dem sitter og lurer på hvorfor jeg driver og spør og maser om det som jeg har greie på. Bestem du, ikke sant? (...) Jeg har jo en datter som går her på skolen nå. Også sier hun at hvorfor i all verden (...) må vi være med på å legge arbeidsplaner og sånt noe. Det kan vel læreren. Hvis det er greit og vi skjønner hva som skal foregå, så er vi fornøyd med det. (...) Noen ganger så ber jeg dem skrive litt om hva dem syns om norskfaget (og) undervisningen. Også har vi jo elevsamtalene. (...)

Det (samarbeidet med kolleger om skriveopplegg, oppgaver og tekstkriterier) syns jeg er ganske viktig. Ikke minst bare for å bevisstgjøre seg sjøl og andre kolleger om disse tinga. Sånne diskusjoner liker jeg å være med på. Jeg er veldig mye i tvil om sånn ting sjøl og. Det syns jeg er merkelig at noen lærere kan være veldig sikre på alle disse ting. Diskusjoner med dem sikre, det syns jeg er moro. (...) Prøve å bli mer klar over meg sjøl. Etter 20 år så er jeg fortsatt nesten mer i tvil om disse kriteriene enn jeg var før. (...) Er det ikke et tegn på at man blir klokere når en blir eldre når man tviler mer og mer på alt? (...) Vi sitter og tar for oss oppgaver og besvarelser og diskuterer kriteriene eller karakterene, nivåer. Det går på sånn ting som språk i forhold til mer sånne formelle, er dette et kåseri? Jeg prøver å få opp evalueringskriterier så ofte som mulig (på seksjonsmøtene i norsk). (...) Egentlig har vi veldig lite (av

dette)(...) Det er blitt sånn at det blir lite fag og mye organisering. Det syns jeg er synd at til og med nå som vi har fått tvungen tilstedeværelse, at vi ikke da klarer å rydde plass til fag.

Vi har snakket om at vi skulle begynne å gjøre det (kryssrette) mer. (...) Som regel er det veldig lite sprik. Vi er kanskje mer enige enn vi trur, men vi fokuserer på uenighetene når det oppstår.(...) Det har jo ikke skjedd så veldig store forandringer opp gjennom åra, når det gjelder norskfaget og kriterier, men jeg tror det kan komme nå, i og med at nå får vi yrkesfaglige studieretninger inn og når det går noen år nå så (...).

På denne skolen her (er det) veldig mange gamle lærere som er vant til da skolen var frivillig.(...) Det er ganske mange sånn Trygve Bull, at det skal være en fagstolthet. Hvis en elev skrev dårlig, så skulle han stryke. Han (Trygve Bull) sa jo det at vi bør legge lista høyt, for norsken er viktig for hele samfunnet. Han vokste opp i en tid hvor den som gikk på videregående, det var motiverte eller litt motiverte, flinke som gikk der, fordi de ville gå på skolen. Sånn er det jo ikke i dag.(...)Det er veldig mange som er opptatt av at man skal følge reglene og retningslinjene. (...) Det er mye samvittighetsfull jobbing her.(...) Du ser andre skoler i distriktet som er mer moderne, (...) hvor lærekreftene er yngre, sånn av dem som har jobba mye med yrkesfaglig studieretning. (...) Vi må jo ha snekkere og bakere og murere, ikke sant, så dem er nødt til å få en toer. (...)

Det (sammenheng mellom lærersamarbeid og skriveopplæring) er det, men ikke mye. Vi går litt på våre, egne små øyer og holder på.(...) Jeg vet det er mange andre som har fine opplegg og som har ting mye mer i boks enn det jeg har, så egentlig burde jeg ha stått på mer for å få impulser fra andre, men det blir liksom ikke til at en får tid til det. Jeg prøver i alle fall sånn at eleven ser det er en sammenheng mellom dem to tinga (skriveopplæring og evaluering). Men det er ikke så veldig systematisk egentlig. Får si det sånn at i dag skal vi lære om tekstsammenbinding og så har dem en oppgave hvor (..) (det brukes det).

Det (lærernes tause kunnskap) er kanskje sånn at det har vært bestandig(...) Jeg har (for eksempel) foreslått det på den IKT - baserte skrivinga at det skal inn flere typer oppgaver, skildre, beskrive, fordi det er jo sånne formgivingselever er flinke til, beskrive ting. Med en gang vi skal over på å skrive en sånn saklig drøftingsoppgave, blir alt dårligere.(...) Hvem er flink i norsk? En sånn typisk ambisiøs allmennfagselev har ikke noe særlig trening i å skrive skildringsoppgaver, så det ene er like bra som det andre. (...) Det er ikke nødvendigvis sånn at lærerne vil at det skal være sånn (med forskjellig status på oppgaver), men det er sånn som henger i underbevisstheten. (...) Det er nok en del forskjeller, men når en prater om det, så er vi ikke så veldig uenige likevel. (...) Det er et sånt bevis på at å prate om det, løser opp en del problemer. (Å øke kvaliteten på dette vurderingsfellesskapet) kan være kommunikasjon både på lavt plan og i større sammenhenger, store seminarer hvor sånne ting blir drøfta.(...) Jeg tror det er ganske viktig, for det er mye stivna holdninger der.

3 LÆREPLANEN

3.1 Informantenes læreplan, Reform 94

Informantene har hatt Reform 94, heretter også kalt R94, som et av styringsdokumentene for sin skriveopplæring. Forslaget til ny læreplan i norsk, i Kunnskapsløftet (heretter forkortet til KL06), kom den høsten intervjuene med informantene begynte.

I kapittel 5 har jeg blant annet drøftet informantenes skriveopplæring i forhold til R94. KL06 er interessant å trekke fram i forbindelse med drøfting av i hvilken grad informantenes strategier om skriveopplæring er fruktbare under den nye læreplanen. Det er R94 som informantene har undervist etter, og det er skriveopplæring og vurdering sammenliknet med denne læreplanen jeg har analysert. Jeg snevrer inn synsvinkelen i dette kapitlet til å se på Reform 94 ut fra disse problemstillingene:

- Hva sier læreplanen om skriveopplæringen?
- Vurdering av skriveopplæringen i planen. Trekk og tendenser i forarbeidet til R94 og den endelige læreplanen i norsk.

3.2 Beskrivelse av skriveopplæringen i R 94

Læreplanen i norsk og den sentralgitte eksamen er de to grunnleggende styringsredskapene for skriveopplæringen i videregående skole, (heretter forkortet til vgs), på allmennfaglige linjer. Læreplaner blir godkjent av Stortinget og er veiledende for blant annet skriveopplæringen. Under R94 kan hvem som helst gå opp til eksamen uten å ha hatt noen form for undervisning (Berge 1994/5:36). Det er ikke mulig etter Kunnskapsløftet. Men Hernesplanens veiledende status oppfattes av lærere som forpliktende i forhold til hva eksamen skal inneholde og som modell og mønster for hva som skal vurderes og hvordan det skal vurderes (1994/5:36). Denne planen var og den første planen som hadde målstyring. En skulle vite hva en skulle nå og når en hadde oppnådd det. Men flere av målene er uttrykt uklart og kan bli gjenstand for tolking. Hva sier denne læreplanen i norsk om skriveopplæring?

Innledningen til norskfaget plasserer først faget i et historisk perspektiv. Vi får vite at allerede fra 1906 var avslutningen på opplæringen de to stilene til examen artium. Den historiske

gjennomgangen avsluttes med at det er to hovedmål for norskfaget: Norskfaget som et dannelses- og kulturfag og et ”sentralfag” de andre fagene hviler på når det gjelder elevenes opplæring i det å tenke, lese og uttrykke seg skriftlig og muntlig (Læreplan 1993:1). Det siste poenget blir understreket gjennom at faget i siste avsnittet i innledningen blir kalt et språk- og tekstfag (1993:2). Dette blir utdypet under avsnittet om ”Språkopplæring.” Elevene skal

”lære å uttrykke seg klart og eintydig, både skriftlig og muntlig, samstundes som dei skapande evnene blir nærte og nært (...), men likevel må ein aldri miste av syne at det kvardagsspråket elevane treng mest i arbeids- og samfunnslivet, er den smidige bruksprosaen, det klare resonnementet (...) (1993:3).

Planen understreker også kompleksiteten i skrivingen som gjør at innlæringen må skje på forskjellige måter og at forskjellige sider ved skriveopplæringen bør legges vekt på.

”Å lære å skrive er ein komplisert prosess, der det ikke utan vidare er ein veg frå middel til mål. Elevane skal få høve til å utvikle språk- og stilsans gjennom å skrive i ulike situasjonar og ulike tekstformer. Å skrive inneber både kreativitet og tilpassing til språklege normer og konvensjonar, og det er ei viktig oppgåve for norskfaget å gi elevane rettleiing i dette. Gjennom profesjonell rettleiing frå læraren, men også gjennom rettleiing og reaksjonar frå andre elevar, kan elevane utvikle evna til å vurdere eigne tekstar. Gjennom norskopplæringa skal elevane lære at det å skrive godt inneber at ein avpassar innhald og språkføring etter samanhengen ein skriv i. Der det praktisk ligg til rette for det, bør bruk av tekstbehandling integrerast i arbeidet med faget” (1993: 3).

Punktvis satt opp, blir det tydelig hvor konkret læreplanen er når det gjelder det en lett kunne begrenset til å kalle det metodiske. Men det er mer enn metoder. Det uttrykker en didaktisk tenkemåte om hva skriving i skolen er. Derfor henger alle momentene sammen og understreker synet på at skriving er en komplisert læreprosess som best ivaretas i følge læreplanen, gjennom disse arbeidsmåter og dette innhold:

- Skriving i ulike situasjoner
- Skriving av ulike tekstformer
- Kreativitet
- Språklige normer og konvensjoner
- Lærerrespons
- Elevrespons
- Vurdering av egne tekster
- Mottakerbevissthet
- Tekstbehandling

Disse tilnæringsmåtene i R94 skal brukes i løpet av 561 norsktimer gjennom 3 år. Jeg kommenterer ikke det didaktisk/metodiske i denne sammenheng. Det blir drøftet i forbindelse med analysen av intervjuene med informantene.

Målene for skriveopplæringen er vidtfavnende: Elevene skal ha et metasyn på sin egen skriving: ”Ha kunnskap om korleis ein utviklar, byggjer opp, endrar og skriv ferdig ein tekst og kunne bruke denne kunnskapen i si eiga skriving (Læreplanen 1993: 12). Elevene skal bruke denne kunnskapen i skriving sammen med en mottakerbevissthet: ”Kunne avpasse innhald og språkbruk etter kva slags samanhenger ein ordlegg seg i ”(1993:12). De skal ha kunnskap om ”dei viktigaste sjangrane i skjønnlitteratur og sakprosa og kunne skrive ulike slag tekstar” (1993:12). Tekstene skal også kunne trekke inn andre samfunnsfaglige sider: ”Kunne bruke bøker, aviser og andre massemedium som informasjonskjelder” (1993:13). Tekstene skal kunne presentere, drøfte og analysere litterære tekster fra norrøn tid til i dag (1993:14,17). Elevene skal og ha kunnskap om det språklige, språkhistorie fra urnordisk til anglofiseringen og også om gruppespråk: ”(1993: 2, 7,20). Elevene skal ha kunnskap om dialekter og dialektkjennetegn og noe kunnskap om ”viktige skilnader mellom norsk og andre nordiske språk” (1993: 12). Språkkunnskapen, språkhistorien og litteraturhistorien står det ikke direkte at elevene skal kunne skrive om, bare ha kunnskap om. Men de skal kunne skrive ulike slag tekster (1993:12), og eksamen har i mange år hatt slike språkoppgaver på fagdagen.

Elevene har ikke sentralgitt eksamen før etter tre år. Skrivesjangerne følger elevene gjennom tre år og forventes å utvikle seg gjennom disse årene, selv om målene er uttrykt på samme måte i alle modulene: ”Ha kunnskap om dei viktigaste sjangrane i skjønnlitteratur og sakprosa og kunne skrive ulike slag tekstar. Ha kunnskap om korleis ein utviklar, byggjer opp, endrar og skriv ferdig ein tekst, og kunne nytte denne kunnskapen i si eiga skriving”(1993:12). Den forventede forskjellen i hvordan man for eksempel skriver essay på VKII i forhold til GK, ligger i den tause kunnskapen, i lærernes doxa, i det felles tolkingsrommet som har utviklet seg i møte med sensorer, eksamen, elevtekster, Vurderingsveiledningen av 1998 og vurderingsveiledninger utgitt til hvert eksamenssett.

Læreplanen i norsk, som de andre læreplanene, har målstyring. Men det er ingen rangering av målene som viser hvilke som er viktigere framfor andre, heller ikke på hvilket nivå de forventes mestret. Formuleringen ”ha kunnskap om ” og ”ha noko kunnskap om” er nok en form for rangering, men ikke hjelp nok til vektlegging av målene. Verbene ”kjenne til og kunne bruke” beskriver også en sterkere handlingskompetanse enn uttrykket ”ha kunnskap om”. Det som i realiteten målstyrer en erfaren norsklærer er hvilke tema som ofte blir brukt til eksamen og også hvordan problemstillingene blir formulert. Læreren velger også ut tema som hun selv kunne tenke seg å la elevene presentere eller gjøre rede for, hvis de kommer opp i

muntlig norsk, som er en lokalgitt eksamen. Det betyr oftest at et mål som ”ha noko kunnskap om viktige skilnader mellom norsk og andre nordiske språk”, (Læreplanen:20), blir skadelidende, fordi det sjelden eller aldri er blitt prøvd i den sentralgitte eksamen. Dialektkunnskap blir imidlertid et aktuelt mål fordi det ofte blir gitt til eksamen, både sentralt til skriftlig eksamen, og ofte til muntlig eksamen.

3.3 Vurdering av skriveopplæringen i R94

3.3.1 Akademisk faglighet eller pedosentrering? Skarpenes vurdering av R94

I denne vurderingen legger jeg først og fremst Ove Skarpenes sin avhandling ”Kunnskapens legitimering” (Skarpenes 2004) til grunn. Skarpenes har trukket fram noen trekk ved R94 som ble debattert i forbindelse med utkast til høring, i forhold til skriveopplæringen. Han refererer i første rekke til reaksjoner fra høringsinstanser som NUFO, LNU, Universitetet i Trondheim, Trondheim lærerhøyskole, SLS ved UiO. Noen av dem savnet at det nye rundt tekst- og skriftforståelse fra forskningsmiljøene ikke fikk stor nok plass i norskplanen. Tenkemåten bak prosessorientert skriveopplæring var ikke ivaretatt godt nok, det var den instrumentelle siden av den som ble presentert. Det samme gjaldt synet på kommunikativitet eller mottakerbevissthet. Det ble også hevdet at hvis mapper og mappevurdering virkelig skulle få gjennomslag, måtte eksamensformen også følge med (Skarpenes 2004:390,391). Media og massekommunikasjon kom inn i læreplanen i norsk, med negative reaksjoner blant annet fra Norsk Språkråd (2004: 412, 413). Sjangerinnlæring ble viktig. Skarpenes trekker også fram den metodiske veiledningen som fulgte norskplanen og som vektla nye arbeidsmåter. Det var viktig å ta utgangspunkt i elevenes interesser for å skape skrivelyst (2004: 393, 394). Finn Erik Vinje ville vektlegge den ”slitesterke bruksprosaen”, fordi den hadde størst rekkevidde og kunne påta seg flest kommunikasjonsoppgaver. Novelleskriving og annen personlig skriving kunne være til trening, men ikke hovedsjangrer, mente han (2004: 418).

Det ble debatt om i hvilken grad norskfaget skulle være faget som hadde formidling av kulturarven som hovedoppgave, eller om det skulle være et redskapsfag, et moderne tekst – og kulturfag. Otto Hagberg formulerte denne problemstillingen som ble trykket i Schola nr. 2 1993 (2004: 413). Hagberg selv ønsket seg vektlegging både av kulturarven med den tradisjonelle akademiske fagligheten og et mer elevsentrert kunnskapssyn (2004: 414). Skarpenes hevder at det var den akademiske fagligheten, med arv, tradisjon og korrekthet, som fikk større tyngde enn fagdidaktikken i den endelige norskplanen (2004:421).

Likevel oppsummerer Skarpenes med at det er det elevsentrerte kunnskapssynet som har fått gjennomslag i R94. Det handler om å gi elevene kunnskap og kompetanse til å mestre den kompliserte virkeligheten (2004: 435). Denne kunnskapen sammen med det å legge vekt på metoder som er tilpasset den enkelte, er det han kaller pedosentreringen av videregående skole (2004:439). Skarpenes mener at det legges mer vekt på at elevene kan være skriftlige og muntlige aktører i samfunnet enn akkurat hvilket innhold elevtekstene skal fylles med. Det fører til at korrekt språkbruk har veket plassen for det å mestre en rekke sjangrer. Mediesjangrer og studieteknikk er blitt en del av skolens norskplan (2004: 436). I Skarpenes konklusjon ligger det derfor en spenning mellom akademisk faglighet og pedosentrering.

3.3.2 Andre spenninger i læreplanen?

Denne pedosentreringen kan også ha sammenheng med en annen tilsynelatende spenning i læreplanen. Den består i at identitetsprosjektet er minst like viktig som dannelsesprosjektet, som tidligere var norskfagets fremste mål (Penne 2001: 55). I innledningen til læreplanen i norsk i grunnskolen blir norsk aller først karakterisert som et identitetsfag: ”Norsk er et identitetsfag”(Læreplanverket 1996:111). Først som nummer tre blir norskfaget karakterisert som et ”danningsfag” (1997:111). Formuleringen gjelder norskfaget i grunnskolen, men Sylvi Penne hevder at den samme tankegangen gjelder også for videregående skole (Penne 2001: 55). Læreplanen for vidaregåande opplæring beskriver norskfaget slik: ”Det er også grunnlaget for å kunne utvikle personlig og kulturell identitet(...)”(Læreplanen 1993: 2) Dannelsen blir forstått som å ha kunnskap om og innlevelse i vår kulturelle arv, først og fremst gjennom den nasjonale litteraturen og de verdier den formidler og gjennom elevenes språkutvikling. Viktigere enn formidling av denne språklige og kulturelle arven er det at elevene skal skape seg en personlig identitet, hevder Sylvi Penne (Penne 2001: 55). De nasjonale og kulturelle fortellingene i vår kulturskatt skal ikke bare overføres elevene som verdier og tenkesett. Elevene skal gjennom språket skape nye, egne fortellinger om sine liv, som svar på fortidens fortellinger, i kontrast og samsvar med dem. Slik kan elevene klare seg i det mylder av verdier og meninger som vår postmodernistiske tid byr på (Penne 2001: 10,11). Når elevene skriver, blir dette personlige prosjektet viktig, uansett sjanger, og ikke bare i direkte resonerende tekster. En tolking av en skjønnlitterær tekst forventer ikke bare et svar på hva forfatteren kan ha ment, men og hva teksten gir eleven, en form for reader - responsholdning. De skolske essayene blir ofte personlige tekster der elevene leter seg fram til sine budskap og fortellinger. Problemstillingene i oppgavene i litteraturhistorie og språkhistorie forventer et svar med et refleksivt grep, en problematiserende vinkling som er

med på å skape en refleksiv identitet (2001: 14,57). Læreplanen i norsk gir rom for å etterspørre denne refleksiviteten (Læreplanen 1993:2- 4). Eksamensoppgavene og sensurering forsterker og bekrefter disse tendensene. Det er ikke nok å reprodusere Ibsens biografi. Eleven forventes samtidig å kunne reflektere over hvilke holdninger og verdier Ibsen har gitt videre til det norske samfunn og kanskje til eleven selv.

3.4 Flerstemmighet. Oppsummering og konklusjon

Enhver tekst har mange stemmer i seg, ikke minst læreplanteksten med læreplanen i norsk har en rekke stemmer eller diskurser, som vi også kan oversette det til. Jeg har trukket fram Skarpenes avhandling som peker på at planen er preget både av akademisk faglighet og av pedosentrering. Læreplanen hevder at norsk både er et identitetsfag og et danningsfag, to diskurser om norskfaget. Identitetsdanningen er elevens eget verk, mens dannelse blant annet er lærerens ansvar med å formidle kulturarven til eleven. Diskursene om elevsentrert og akademisk faglighet, identitetsdanning og kulturformidling er ikke, slik jeg ser det, antagonistiske diskurser, diskurser på kollisjonskurs, som utelukker hverandre, men diskurser som kjemper i samme terreng, innen samme diskursorden (Jørgensen og Phillips 1999:69). De representerer forskjellige sider ved faget, som er viktig å ivareta, og som opprettholder en fruktbar spenning i faget, som beriker det. Samtidig er denne spenningen mellom forskjellige diskurser, med på å skape en kompleksitet i norskfaget, som også er vanskelig å ivareta for en norsklærer som allerede har mange viktige mål å rette seg etter.

.

4 ANALYSETEORI

4.1 De teoretiske rammene for oppgaven

Jeg har i innledningskapitlet redegjort for det filosofiske (ontologiske og epistemologiske) grunnlaget for oppgaven gjennom å vise til hovedprinsipper i den kritiske diskursanalyse, som er den teoretiske rammen for oppgaven. Den kritiske diskursanalysen, heretter bare kalt diskursanalysen, kan brukes på mange forskjellige områder og måter, men det må være en sammenheng mellom det filosofiske, det teoretiske, det metodiske og de spesifikke redskaper til analysen. Akkurat som diskursanalysen beskriver at språk og virkelighet står i et interaktivt forhold til hverandre, gjelder det også teori og metode. Teorien legger grunnlaget for metodene, og metodene er med på å forme teorien. Men de forskjellige teorier og metoder som brukes i diskursanalysen må være i samsvar med, og ikke på kollisjonskurs med det filosofiske grunnlaget (Jørgensen og Phillips 1999:12). Diskursanalysen skiller seg også ut fra de andre modellene jeg bruker, ved at de vektlegger maktperspektivet.

Jeg tenker meg diskursanalysen som en overordnet ramme rundt hele konseptet til oppgaven.

DISKURSANALYSEN

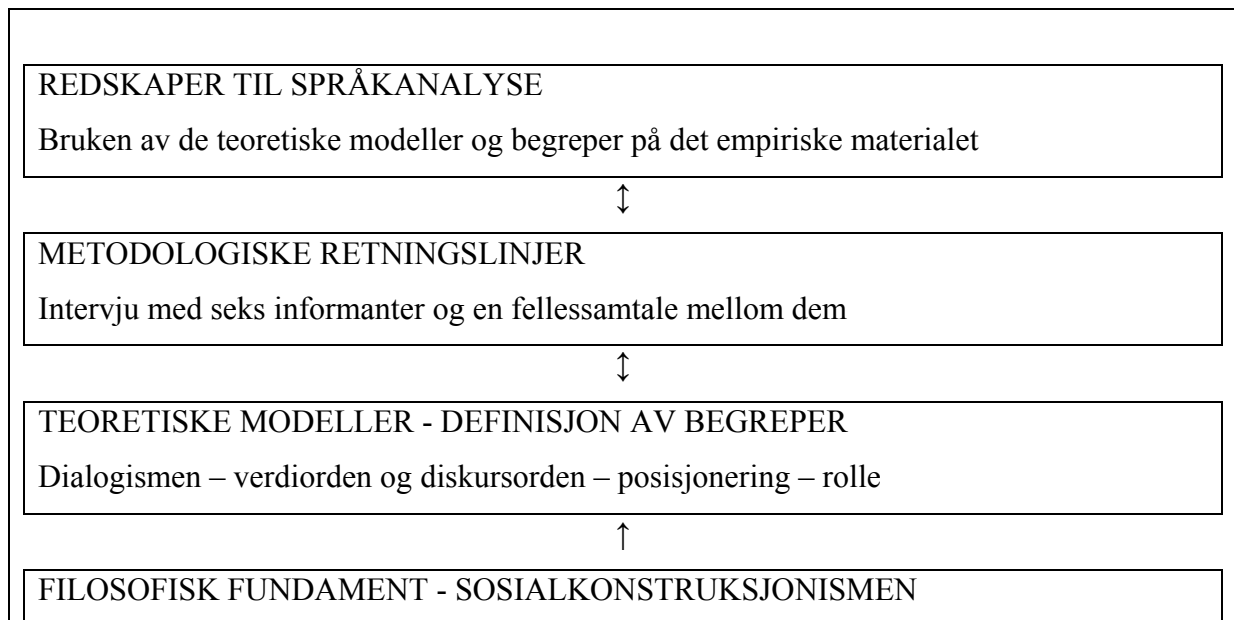


Fig.1 Oversikt over konseptet til oppgaven

4.2 **Bruk av teoretiske modeller**

Jeg integrerer ulike modeller i analysen min, som vist i skjemaet over. Men ingen av dem står i motsetning til det sosialkonstruksjonistiske grunnlaget som diskursanalysen er en del av og som jeg har redegjort for i kapittel 1.2.

4.2.1 **Generelt om dialogismen**

Dialogismen er en av de viktige kunnskapsteoretiske modeller jeg bruker i oppgaven. Dialogismen vil studere språkbruk som er orientert mot samspillet mellom individer, tekster og kultur. Teorien bygger først og fremst på den russiske språkfilosofen Michael Bakhtin. Lev Vygotskys har også levert viktige premisser til denne teorimodellen, først og fremst om forholdet mellom språk og tenking (Vygotsky 1986/2001). Vygotsky hevdet også at for å forstå språklige prosesser må en se på kulturen, det sosiale rommet individet er i. Språklige prosesser har først og fremst sin rot i dette, ikke i individet selv. Sosial samhandling er utgangspunktet for språk og læring og ikke bare en ramme rundt læringen (Evensen og Hoel 1997: 47). Dialogismen passer godt inn i diskursanalysen. Det er språket i funksjon (la parole) som er interessant. Språket skapes og skaper i samspill med andre, med tekster og med kontekst. Diskursanalysen har et mer utviklet syn på diskursers kamp om hegemonier, men synet på språkets funksjon og bakgrunn er den samme som i dialogismen (Jørgensen og Phillips 1999:11,21).

Bakhtin bruker ordet dialog i tre forskjellige sammenhenger: 1) Dialog i et makroperspektiv, et overordnet syn på menneskelig eksistens. 2) Dialog i mikroperspektiv, dvs. hvordan mening og forståelse blir skapt i konkrete interaksjoner. 3) Dialog som motsetning til monolog (Evensen & Hoel 1997: 49). I denne oppgaven er jeg først og fremst opptatt av dialogen i mikroperspektiv, hvordan den enkelte samtalen fra det empiriske materialet skaper mening, og også hvordan disse dialogene samlet gir et bilde av skriveopplæringen og vurderingen i skolen og er med på å skape skriveopplæringen og vurderingen i skolen. Diskursanalytisk ville man sagt at summen av de diskurstyper som brukes innenfor skolen om skriveopplæring eller vurdering danner en diskursorden (Jørgensen og Phillips 1999: 38).

4.2.2 **Samtaleteori**

Det har vært vanlig å skille mellom ”naturlige samtaler” og ”kunstige samtaler” skapt i forskningsøyemed. En skiller ikke i samme grad mellom dem lenger. Alle samtaler foregår innenfor rammen av en gitt situasjon som er med på å legge begrensninger eller rammer på

den, enten det dreier seg om en spontan samtale mellom venner eller en samtale med utvalgte personer og en observatør til stede. Deltakerne er i et samspill med kulturen i og rundt denne konteksten, uansett rammene for samtalen.

”(...) all talk is to some degree mediated by the constraints of its context; and all talk, whether before an academic interviewer in formal situation or before one's peers in an informal situation, is likely to involve forms of accounting a self-presentation.(...)” (Benwell 2005:164).

De begrensninger som ligger i den konteksten jeg lagde for informantene i intervjuet og fellessamtalen, er annerledes enn de begrensninger som ligger i en samtale på lærerværelset før lærerne skal skynde seg til time. Men også den siste samtaletypen er i en kontekst som legger føringer for samtalen.

Teorien jeg bruker om samtalen og intervjuet er først og fremst hentet fra Linell:

”Approaching dialogue” (Linell 1998). Ut fra et dialogistisk syn på samtalen er det bare mulig å se samtalen som en helhet der deltakernes ytringer er avhengig av hverandre for å få tak i meningen (1998:70). Hver ytring i en samtale blir tolket av deltakerne i samtalen som et svar på den eller de foregående ytringene og som et svar på de ytringer som vil komme. Mange ganger fyller tilhøreren inn ord og uttrykk samtidig med den som snakker, så det til sammen blir en helhet (1998:104).

I et intervju, som er en spesifikk form for samtale, er det intervjueren som legger premissene ved å stille spørsmålene og ved å ha forberedt seg. Men er intervjuerens spørsmål etter svaret, knyttet sammen med svaret? I vår sammenheng hadde jeg en ferdig intervjuguide som jeg skulle bruke på alle informantene. Noen av spørsmålene måtte jeg endre fordi informantene allerede hadde svart på det de skulle i andre sammenhenger. Spørsmålene ble også forskjellig betont, alt etter dominanten i informantens ytring foran, (se kap.4.2.5). Med andre ord så endret selv ferdiglagde spørsmål sin karakter etter ytringene som kom foran.

Spørsmålene jeg stilte var mer eller mindre åpne, mer eller mindre ledende (Se vedlegg 1). Det betyr ikke nødvendigvis at intervjueren får de svarene hun vil ha eller forventer og at en dermed bør unngå ledende spørsmål. For det første var det bevisste og taleføre folk som ble intervjuet, som var i stand til å benekte det de ikke var enige i. For det andre kan ledende spørsmål også være en måte å sjekke om intervjueren har forstått og tolket det den som blir intervjuet har ytret (Kvale 1997: 97). Jeg vil også tro at kroppsspråket mitt, latteren, min

stadige bekreftende mumling var en vel så viktig faktor til å påvirke svarene som bevisste, tydelige spørsmål en kan ta stilling til (1997: 97).

Meningen og betydningen i en samtale er bare forståelig ut fra en helhet der alle ytringene, svar og tilsvar, og konteksten, som jeg skal komme tilbake til, er tatt med. ”That means that you can never fully understand an utterance or an extract, if it is taken out of the sequence which provides its context” (Linell 1998: 85,86). Derfor er det lett at meningen blir en litt annen når jeg i analysene i denne oppgaven, trekker ut sitater og setter dem inn i en ny sammenheng. At informantenes ytringer kan virke inkonsekvente og ikke alltid henge sammen, er ikke nødvendigvis et uttrykk for manglende validitet. Vi er ikke konsekvente i utsagnene våre, slik det kommer til uttrykk gjennom de forskjellige diskursene vi trekker på. Men jo mer rollebevisste vi er, jo mer tilbøyelig er vi til å svare konsekvent slik vi bør svare, ifølge rollen vår (Goffmann 1992: 74).

Dialogismen understreker at vi aldri forstår hverandre helt. Ytringene våre er forsøk på å teste hva som er blitt sagt, og formidle det videre til ny testing. ”But communication does not presuppose and produce total sharedness of meaning; rather it consists in people’s *attempts to expose and test their understandings* (Forfatterens utheving). (Linell 1998: 80. Shotter 1993:1 er sitert i fortsettelsen av avsnittet:) ‘Most of the time, we realize, we do not fully understand what another person says (...)’”. Linell fortsetter beskrivelsen av kommunikasjon med sitat fra Rommetveit: “In Rommetveit’s (1984: 335) words ‘vagueness, ambiguity and incompleteness – and hence also: versatility, flexibility, and negotability – are inherent and essential characteristics of any natural language’” (Linell 1998:113). Når en ytring har blitt besvart, og gjennom det tolket, og ytreren godtar denne tolkingen, er det den tolkingen som gjelder videre og som lukker andre tolkinger, helt til endring blir foreslått og igjen akseptert som grunnlag for videre samtale. Alt i en samtale, pauser, kroppsspråk, omgivelsene, gir mening og grunnlag for tolking (1998:82). I det empiriske materialet som ikke foreligger her, har jeg bare nedskrevet verbalspråket og merket av for latter og bekreftende mumling. En del av det som skaper mening, er derfor ikke tilgjengelig for leserne. De må avgjøre om de stoler på tolkingen min.

Denne utprøvende tolkingen av hverandres ytringer blir forsterket når det er flere som snakker sammen, som i fellessamtalen. Alle deltakerne representerer et syn, et perspektiv på temaet, en posisjonering i samtalen som de ønsker å få fram og som de vil de andre deltakerne skal

innta. Selv om de andre deltakerne ikke overtar de andre deltakernes meninger og standpunkt, justerer de ofte sine egne noe, slik at alle synspunktene nærmer seg hverandre. Samtidig posisjonerer en og samme person seg på flere forskjellige måter, i samme samtale til samme tema. Dette kommer vi nærmere inn på i forbindelse med posisjonering i dette kapittelet.

”I ein diskurs vil dei ulike deltakarane nærme seg eit felles tema frå ulike posisjonar, dei vil såleis tematisere ulike aspekt ved temaet. Eit element i denne dynamikken er at kvar deltakar vil prøve å få synleggjort sitt perspektiv, og kvart synspunkt frå ein deltakar er eit potensielt perspektiv for dei andre deltakarane. Sjølv om samtalepartnarane avviser synspunktet, inneber det likevel ei mogeleg justering av deira egne perspektiv. Men dynamikken ligg ikkje berre i at deltakarane i utgangspunktet representerer ulike tolkingsposisjonar. Den ligg og i at same personen kontinuerleg vekslar mellom ulike tolkingsposisjonar i ein og same diskurs, og at vedkommande kan bidra med ulike stemmer i diskursen – positive og negative, for og mot, enfatiske og reserverte. ’The polyphony of a dialogue originates in the variety of voices both between and within interlocutors.’”(Sitatet på engelsk er fra Graumann 1999: 122. I Hoel 1995: 11 – 12).

Vi snakker ikke bare for å gjøre oss forstått for andre, men også for å finne ut hva vi selv mener og tenker. ”Speakers talk not only in order to be understood by their interlocutors, but also in order to understand what they themselves say and think. The speaker is also a recipient of his own utterance” (Linell 1998: 94). For mange av informantene var nok intervjuet en situasjon der de fikk høre hva de selv tenkte om en rekke saker når det gjaldt skriveopplæring og vurdering, som de tidligere ikke hadde gjennomtenkt. Deres tolking av mine spørsmål og min bekræftende mumling eller oppfølgings spørsmål, er til sammen deres tekst.

Meningen i det som blir sagt ligger, som nevnt over, ikke bare i ordene, men også i den sammenhengen ordene står i. ”What we say is not said only in and through words but largely between, behind and beyond words” (1998: 127). Det dreier seg om det vi med en felles betegnelse kaller kontekst. Kontekst er ikke bare det som blir igjen når vi trekker ut teksten. En kontekst er alt det som virker på produksjonen og tolkingen av en tekst, og som ikke er teksten selv (Ongstad 1999:149). Noen vil gå lenger enn bare å tenke de fysiske betingelser, men heller vektlegge at det er en beredskap, en disposisjon for ulike former for kommunikasjon (1999:155). Konteksten vår var det fysiske rommet intervjuet og fellessamtalen foregikk i, og personer jeg har presentert i andre sammenhenger Det var også en bevissthet hos begge partene på hva som skulle foregå, en kunnskap om sjangeren intervju, en bevissthet om premisser og forventninger til det og dermed en handlingsberedskap. Fellessamtalen i vår sammenheng var ikke en like definert og kjent sjanger som

intervjusituasjonen. Derfor startet informantene selv med å diskutere seg fram til hvordan de i utgangspunktet ville at samtalen skulle struktureres, (se kap.6.3).

4.2.3 Verdiordener

En annen teorimodell som jeg bruker i analysen av intervjuene, er teorien om verdiordener, som først og fremst er et begrep fra sosiologien. Skarpenes læreplananalyse "Kunnskapens legitimering" (Skarpenes 2004) bruker redskapet verdiorden. Han skisserer blant annet historikken og de verdiene som ligger bak arbeidet med å skape nye læreplaner. I den forbindelse bruker han Boltanskis og Thévenots begrep verdiorden som et nyttig redskap. Begrepet sprang ut av et forskningsarbeid der de forsøkte å finne ut hvordan folk tenker i kritiske situasjoner, fordi der ville kompetansen og ressursene deres være tydeligst. I en situasjon hvor det ikke er gitt hvordan man skal handle, må aktørene selv definere situasjonen og hvordan den skal løses. Gjennom dette fortolkningsarbeidet trekker aktørene inn mennesker og verdier, så vel som materielle objekter som de mener er relevante som argumentasjon. Aktørene prøver å legitimere sine argumenter ut fra disse elementene som skal gjelde i den aktuelle situasjonen. Utvelgelsen av disse elementene er en del av prosessen for å komme til enighet og en del av mange mulige måter å skape orden på (2004:64 - 67). Boltanski og Thévenot bruker ordet ekvivalens (2004:67) om det at elementene i en situasjon blir forstått på en bestemt måte i den aktuelle situasjonen. Det er viktig at aktører har et felles begrepsapparat som aksepteres som relevant for å kunne argumentere og begrunne sine synspunkter. For eksempel, hva er det som blir betraktet som kollektive verdier? De individuelle klassifiseringer må henge sammen med og delvis ha sitt utspring i kollektive klassifiseringer og generaliseringer, ellers fungerer ikke det politiske og sosiale liv (2004: 67-73). Men samfunnet blir ikke oppfattet som en sosial orden, men som en samling flerfoldige enigheter og uenigheter der aktører prøver å aktivere sin sosiale orden, eller sin diskurs. Likevel fant Boltanski og Thévenot ut at det eksisterte et begrenset sett av legitimeringsformer som var universelle. De fant seks typiske måter (ekvivalensprinsipper) å generalisere argumenter på i en offentlig kontekst. Disse ble brukt som grunnlag for å kritisere andres argumenter og til å rettferdiggjøre og legitimere sine egne synspunkter (2004: 75).

Disse ekvivalensprinsippene, eller verdiordenene, utkrystalliserte seg for Boltanski og Thévenot i et empirisk materiale der de samlet inn diskusjoner og samtaler med kritikk og

argumentasjon, i tillegg til klassiske tekster de leste i politisk filosofi. Det tredje de brukte var populære håndbøker fra forskjellige områder, for eksempel guider i moderne bedrifter, som viser hvordan folk burde håndtere forskjellige situasjoner på en enkel og praktisk måte.

Gjennom innsamling av materialet i samtale og håndbøkene, som de sammenliknet med de klassiske tekstene, kunne de identifisere mønstrene i argumentene, selv om disse personene eller håndbøkene, ikke hadde lest eller refererte til de klassiske tekstene hvor disse mønstrene framkom. Argumentene var legitime hvis aktørene gjennom argumentasjonen klarte å vise til en verdiorden der argumentene hørte hjemme, hvis ikke, var de illegitime, ”noe som ikke holdt sammen”, som ikke ble akseptert som relevante og ikke gav mening (2004:76,77).

De seks verdiordener (order of worth) (2004:78) ble kalt: ”Den inspirasjonelle verdiorden”, ”Den domestiske verdiorden”, ”Den sivile verdiorden”, ”Markedsverdiorden”, ”Den industrielle verdiorden” og ”Opinionsverdiorden”. Når forskjellige verdiordener støter sammen, og det gjør de ofte, må man kompromisere for å komme fram til løsninger. Gjennom å oppdage hvordan verdier, ting og mennesker kan tilhøre flere verdiordener, blir samarbeid mulig (2004:82). Modellen er ikke fast en gang for alle, men i praksis finnes det bare et begrenset antall verdiordener, mener disse forskerne.

Skarpenes bruker Slagstads argumentasjon som støtte for at man finner igjen disse franske verdiordenene i norsk modernitetshistorie. Boltanski og Thévenot hevder at alle verdiordener er til stede i ulike institusjoner samtidig. Premissene for teorien var at i en kritisk situasjon så trekkes verdier, ting og mennesker inn for å mobilisere argumenter for en bestemt verdiorden (2004: 84). Konstruksjonen av nye reformer er en slik usikker politisk posisjon. De forskjellige aktørene må argumentere ut fra bestemte verdiordener om hva de mener er best for elevene og samfunnet og gjennom det komme til enighet om hvilke verdier, mennesketyper og ting som er relevante i den aktuelle reformen (2004: 80,81).

Jeg mener at når jeg intervjuer informantene mine, så er også de i en ”usikker posisjon” (2008:84). De skal også rettferdiggjøre, begrunne og forklare sin didaktiske praksis slik at de føler at den holder mål overfor en kollega som skal bruke den videre i en mastergrad. Da vil også deres verdiordener bli synlige gjennom beskrivelsen og argumentasjonen deres og hvilke personer og objekter de trekker inn. Jeg har derfor brukt skjemaet under fra Skarpenes, som

igjen er Hestholms forenkling av den opprinnelige modellen til Boltanski og Thévenot, til å prøve å si noe om informantenes verdiorden (Hestholm 2003:23 i Skarpenes 2004:79).¹

	Ekvivalensprinsipper som viser verdier, verdifulle relasjoner, egenskaper og kvalifikasjoner	Subjekter	Objekter /ting
Marked	Overordnet verdiprinsipp er konkurranse, verdighet vises i forretningslivet, menneskelige relasjoner er forretningsmessige, beviser er fortjeneste, storhet viser seg i eiendom, vurderingsmåte er pris.	Kunder Konkurrenter	Penger, varer, tjenester.
Inspirasjon	Overordnet verdiprinsipp er å bli lykkelig og finne inspirasjon, storhet og verdighet er spontanitet, pasjon, kreativitet, individuell særegenhet.	Genier, barn, kunstnere, rusa personer	Ånder, kropper, bøker, filmer, uttrykk for personlige erfaringer.
Domestisk	Overordnet prinsipper videreføring av tradisjoner og hierarkier, storhet er å akseptere hierarkier, verdighet handler om plikt og å vise respekt og ansvarlighet, relasjon mellom mennesker er oppdragelse og reproduksjon, respekt for overordnede, tillit.	Over – og underordnende, sjefer, leder, slektninger.	Gaver, titler, arv.
Sivil	Verdiprinsippet er kollektivets velferd, storhet og verdighet har å gjøre med borgernes frihet og rettigheter, relasjonen mellom mennesker er kollektive handlinger, solidaritet, likhet, representativitet er viktig.	Like borgere, kollektive personer.	Regler, lover, rettigheter, valgurner, folkets hus.
Industriell	Prinsippet er teknisk effektivitet, storhet bedømmes ut i fra det som fungerer, framskritt, kompetanse, planlegging, pålitelighet, målbarhet er viktig.	Profesjonelle fagfolk, eksperter.	Metoder, redskaper, maskiner, figurer, oversikter, planer.
Opinion	Det overordnede verdiprinsippet handler om andre menneskers oppfattelse av en selv, storhet handler om å bli berømt og gjenkjent, det er viktig å overbevise et publikum.	Alle slags kjendiser, ledere og synsere.	Medieoppslag, merker, lanseringer, framvisninger.

Figur2. En oversikt over verdiordenene slik Skarpenes har forenklet dem etter samme mønster som Hestholm

Jeg har brukt hele intervjuet til hver informant og kategorisert verdier, subjekter og objekter som jeg har funnet og tolket dem inn i forskjellige verdiordener. Tolkingene har jeg plassert under rubrikkene i et skjema tilsvarende skjemaet over. Størrelsen på rubrikken er også en enkel, men ikke helt pålitelig indikator som viser om det utkrystalliserer seg noen verdiordener hos informantene som var tydeligere framme enn andre.

4.2.3.1 Verdiordenbegrepet og diskursanalyse

Hvordan passer begrepet verdiorden inn i diskursanalysen? Både i diskursanalysen og ved bruk av verdiordensbegrepet, er språkhandling og objekter materialet for analysen. I den

¹ Skarpenes og Hestholms forenkling er deres komprimering av Boltanski, og Thévenot (2006) *On Justification. Economies of Worth*. New Jersey: Princetown University Press. De har også brukt et skjema fra en artikkel av Boltansk og Thévenot fra 1999. E – post fra Ove Skarpenes 14.04.08.

kritiske diskursanalyse, som jeg bruker, er objektene av diskursiv art, de må være lingvistiske. Skarpenes mener at Boltanski og Thévenot har fellestrekk med for eksempel Berger og Luckmann, som beskriver virkeligheten som samfunnsskapt. Det er jo også det filosofiske grunnlaget for diskursanalysen at kunnskapen vår om verden er historisk og kulturelt betinget. Bergers og Luckmann formulerer imidlertid dette som en abstrakt teori, mens Boltanski og Thévenot baserer sine tilnæringsmåter på empiri. Både etnometodologer, og Berger og Luckmann beskriver handlinger på mikronivå, mens Boltanski og Thévenot ser på prosesser som vokser seg store og blir institusjoner. Skarpenes viser også til sammenhengen mellom Boltanskis og Thévenots verdiordener og etnometodologiens begreper om ”account” og ”accountability”. Det handler om hvordan aktører hele tiden kjemper for å holde sin sosiale orden ved like. Et samfunnsskapt virkelighetsbilde, en teori basert på empiri, språk - og handlingsprosesser som blir institusjonelle og vil beholde defineringsmakten; det er ikke langt fra verdiordener til diskursanalysens diskursordener (2004:67, 68).

En diskursorden er summen av de diskurstyper som brukes innenfor en sosial institusjon eller et sosialt område, et begrenset antall diskurser på samme sosiale område, både i harmoni og i konflikt med hverandre (Jørgensen og Phillips 1999:70). Med diskurstyper menes både diskurser og sjangrer innenfor for eksempel skolen, som har sine diskursordener. Slik jeg oppfatter det, kan verdiordenene sammenliknes med diskursordener som er fastlåste, som dominerer og utelukker andre tolkinger gjennom en hegemonisk intervensjon (1999: 61). Men verken diskurser eller diskursordener etableres for alltid, i følge diskursanalysen. De utfordres hele tiden av andre diskurser, som truer entydigheten i diskursordenen. Det stemmer overens med Boltanski og Thévenot som sier at verdiordenene heller ikke er allmenngyldige til alle tider, men at de mener å kunne gjenkjenne de seks nevnte verdiordenene i vestlige samfunn i moderne tid (Skarpenes 2004: 83).

Når det er interessant å bruke verdiordenbegrepet som en del av analysen, i tillegg til diskurser og diskursorden, er det fordi verdiordenene presenterer en allerede gitt struktur og kategorisering som jeg kan gå ut fra når jeg analyserer det empiriske materiale. Skarpenes har analysert Reform – 94, som er læreplanen til informantene mine, ut fra de aktuelle verdiordener. Jeg sammenlikner i liten grad de verdiordenene han finner i læreplanen med de verdiordenene jeg finner hos informantene mine. Men det kan gi en forståelse av informantene å få oversikt over hvilke mennesketyper, verdier og objekter informantene trekker inn i argumentasjonen sin om skriveopplæringen. Det anbefales også av

diskursanalytikere at man nærmest installerer en diskursorden som kan sette rammer for analysen (Jørgensen og Phillips 1999:146). Verdiordenene kan være slike faste diskursordener som kan være et utgangspunkt for analysen der jeg viser hvordan informantene trekker på forskjellige verdiordener. Fairclough peker på at forandring skjer når diskurser transporteres interdiskursivt mellom diskursordener (1999:148). Det skjer når for eksempel den sivile verdiorden som legger vekt på demokrati og rettigheter, utfordres av diskurser fra markedets verdiorden hvor marked og lønnsomhet er viktigere verdier, og dette skjer innenfor skolens domene. Denne kollisjonen er det imidlertid lite av i mitt materiale.

Verdiordenen er også en synliggjøring av det vi kaller lærernes doxa. Berge definerer i sin avhandling doxa "as constitutive, tacit, discursive knowledge, which functions as semiotic resource for structuring the teachers' specific activities and ways of thinking"(Berge 1996: 459). Han ser blant annet på sammenhengen mellom hva slags syn sensorer har på skriveopplæringen og hvilke tekstnormer sensorer navigerer etter i vurderingsarbeidet sitt. Doxa er i denne sammenhengen både den bevisste og ubevisste, den uttalte og uuttalte kunnskap, praksis og de normer som lærerne har og som former skriveopplæringen deres og er grunnlaget for deres diskursive praksis (1996: 469). I Berges statistiske undersøkelse utkrystalliserer det seg tre grupper (clusters) etter synet på mål i faget og metoder i skriveopplæringen (1996: 473 – 482). Resultatene fra denne kvantitative undersøkelsen kan ikke brukes på individnivå og kanskje heller ikke på gruppenivå, men viser tendenser, verdier og preferanser som ofte hører sammen hos sensorer. Berge har i tillegg intervjuet syv av sensorer der tendensene blir bekreftet (1996: 466). Er disse tendensene han finner, noe jeg kan bruke videre i arbeidet med å beskrive lærernes skriveopplæring og vurdering?

I gruppe 1 er sensorer opptatt av kulturarven, av å formidle og lese litteratur. De er lite begeistret for prosessorientert skriving, og didaktikkdebatten i det hele. De er også negative til et analytisk forhold til litteratur, men vil gi elevene kunnskap om litteratur. Den verdiorden som likner mest på denne, er den domestiske, hvor overføring av kunnskaper fra kulturarven er svært viktig. I følge Berges undersøkelse tilhører 23, 5 % av sensorer denne gruppen(1996:474).

Gruppe 2 er på mange måter motsatsen til gruppe 1. Istedenfor overføring av kulturarven er det kommunikative aspektet i skriveopplæringen viktig og av det følger et kritisk – analytisk syn på språket. Disse sensorer er heller ikke så opptatt av prosessorientert skriving. De

utgjør 31, 4 % av sensorene (1996:474,475). Denne gruppen passer best til den industrielle verdiorden, der det funksjonelle og effektive er viktig.

Gruppe 3 utgjør den største gruppen, hvor 45,1 % av sensorene hører til. Sensorene her er som i gruppe 1, opptatt av kulturarven og overføring av den, særlig gjennom litteraturhistorien. De er imidlertid mer opptatt av didaktikk og er noe mer positive til prosessorientert skriving enn de to andre gruppene, men ikke mye (1996:475). Ingen av verdiordenene passer helt til denne gruppen. Jeg vil heller si at en syntese av den domestiske, industrielle og sivile verdiorden dekker denne gruppa. Den sivile verdiorden har å gjøre med elevenes rettigheter og den kollektive velferd.

Jeg velger å holde fast på begrepet verdiorden som et av redskapene videre i analysen. Det er et mer komplekst begrep enn gruppebetegnelse som Berge bruker, fordi informantene kan trekke på flere verdiordener samtidig, uten å bli plassert i en gruppe. Det passer bedre til diskursanalysen der forskjellige diskursene kjemper om makten hos den enkelte og i det offentlige rom. Fem av de seks informantene jeg har intervjuet, er også sensorer og har dermed mye av det samme utgangspunktet som de informantene som er med i Berges undersøkelse. Det er likevel ikke mulig uten videre å sammenlikne preferansene deres med preferansene til mine informanter fordi Berges funn er en stor kvantitativ undersøkelse i en doktoravhandling, supplert med kvalitative intervjuer, og min oppgave er en kvalitativ undersøkelse av seks informanter gjort av en mastergradstudent. Undersøkelsen til Berge viser hvordan verdier, mål og metoder hører sammen hos sensorer, viser sammenhengen mellom doxa og skrive- og vurderingspraksis. "How doxa is related to an assessed text is obscure. A doxa establishes a specific horizon that determinates and constrains the meaning of the candidates' exam and schoolwriting. This horizon even determinates a position from which the examiners give meaning to their own and others examiners' assessment practice and experience" (1996:469). Det er også denne sammenhengen jeg er ute etter hos informantene mine, sammenhengen mellom skriveopplæringen, vurderingen og samtalen i vid forstand.

4.2.4 Rollebegrepet som analyseredskap

Et annet viktig teoretisk begrep som jeg vil bruke som redskap i analysen, er rollebegrepet. Vi skal se nærmere på hvilke roller informantene har når de snakker om verdier, subjekter og

objekter i sitt skoleliv. I hvilken grad er de konsekvente i holdningene sine, i de rollene de har?

Rollebegrepet blir brukt på ulike fagområder og farges av det. Innen sosiologien kan begrepet bli brukt til å beskrive forskerens rolle, for eksempel med ståstedet ”svart, lesbisk sosiolog” (Ongstad 1999:151). Ongstad er kritisk til det han mener er en statisk og stereotyp oppfatning av rollebegrepet. Han anvender heller begrepet posisjonering som han sier er ”enkelt sagt hvordan den enkelte plasserer seg i forhold til ytringen” (Ongstad 1997 sitert hos Enghaug 1999: 83). Smidt har også brukt rollebegrepet i sin forskning, om lese – og skriveroller for eksempel, men understreker at: ”Min bruk av begreper har røtter mer i tekstvitenskap, sosiosemiotikk og dramateori enn i sosiologi” (Sitat fra Smidt1992 a:17 hos Enghaug 1999: 82). Rollebegrepet hans er nærmest synonymt med posisjoneringsbegrepet som jeg kommer nærmere tilbake til. I kognitiv psykologi likner begrepet ”skjema”. ”Det er kulturelt bestemt nettverk av forestillinger som vi tolkar opplevingar, inntrykk, erfaringar i lys av. Skjema er generaliserte rammer som konstituerer vår oppfatning av verden’ ”(sitat av Fossestøl 1987:10 hos Hoel 1995: 8). Rollen blir en form for ”dramatisering” hvor vi spiller ut disse forestillingene våre i møte med andre mennesker.

Jeg velger å ta i bruk både rollebegrepet og posisjonering for å fange opp forskjellige sider ved det som skjer i en samtale. Jeg tar først for meg rollen. Jeg anvender Goffmanns definisjon av en rolle. I følge Goffmann er det viktig for oss å forhandle oss fram til en forståelse av og definisjon på hvilken situasjon vi er i, når vi samhandler. Da får vi avgjort hvilken sektor eller rolle av vår personlighet vi og de andre skal spille ut.” Det på forhånd fastlagte handlingsmønster som utfolder seg under en opptreden, og som kan presenteres eller spilles også ved andre anledninger, kan vi kalle en rolle eller ”rutine”, hevder Goffmann (Goffmann 1992: 8). Jeg bruker begrepet rolle. Vi prøver å leve opp til det vi oppfatter som rollen vår og gjennom det forbedre og trene oss opp både utenfra og innefra (1992:37). Det er å overholde normene for atferd og utseende for en bestemt sosial gruppe (1992: 68).

Goffmann mener at vi ikke har et samlet, enhetlig og opprinnelig jeg, men at vi defineres av den samling av roller vi innehar både for oss selv og for andre. Når forestillingen om et helhetlig selv likevel eksisterer i oss og får oss til å tenke at individer har permanente egenskaper, så er det fordi vi trenger det, mener Goffmann. Det gjør moralsk kontroll,

konfliktløsning og samhandling som er viktig for fellesskapet vårt, lettere. (Goffmann 1961 gjengitt i Ytreberg 2006:8).

Vi innehar mange roller. William James sier: ” (...)vi kan i grunnen si at han har like mange sosiale ”jeg” som det er grupper av personer han vil gjøre inntrykk på. Han vil vanligvis vise en forskjellig side av seg selv overfor hver av disse gruppene.” (...) (James W. (udatert) gjengitt hos Goffmann (1992: 47). Du kan ha mammarollen, forskerrollen og lærerrollen. Dette gjelder mine informanter òg. Jeg er opptatt av lærerrollen deres og hvordan de oppfatter og identifiserer seg med den.

I følge Goffmann har alle tilhørighet til et lag og lærerne er blant annet med på lærerlaget (1992:91). Goffmanns definisjon av et lag er: ” Et lag kan altså defineres som en gruppe personer som må stå i et nært samarbeide for å opprettholde en bestemt definisjon av situasjonen. Et lag er en gruppering, men en gruppering ikke i forhold til den sosiale struktur eller den sosiale organisasjonen, men i forhold til en interaksjon eller en rekke interaksjoner hvor en bestemt definisjon av situasjonen opprettholdes” (1992: 90). Lærerne har altså et felles mål om å definere hva det vil si å være norsklærer. I det ligger det også føringer for hva en norsklærer skal gjøre i forhold til skriveopplæring og vurdering. Hvordan oppfatter lærerne hvordan denne rollen skal være og i hvilken grad identifiserer de seg med den? I dette ligger det diskursive elementet som en viktig del av rollen og begrepet passer derfor godt inn i diskursanalysen.

4.2.5 Posisjonering som analyseredskap

Lærerne trekker på bestemte verdiordener og innehar bestemte roller som blir synliggjort gjennom de tema som blir drøftet i intervjuet. Men en samtale er mer en her og nå situasjon hvor samtalepartneren, situasjonen og tema trekker fram nye og andre posisjoneringer hos partene, enn bare det som blir synlige gjennom verdiordenen og rollene. Det viser seg at vi er mer inkonsekvente og skifter standpunkt oftere enn vi tror, og sier noe i en sammenheng og noe annet i en annen sammenheng, avhengig av konteksten. Allerede i drøftingen av rollebegrepet var vi innom denne ustabiliteten. Vi har ikke nødvendigvis noe stabilt, enhetlig ”jeg”, men rollen hjelper oss å holde fast på bestemte trekk som hjelper oss å utøve rollen vår, mener Goffmann (1992: 90). Men i denne sammenhengen er det nettopp ustabiliteten vi skal konsentrere oss om. Vi posisjonerer oss alltid, i forhold til tema, samtalepartner og situasjon

og blir også posisjonert av samtalepartneren (Ongstad 1999: 148, 150). Jeg vil se på hvordan lærerne posisjonerer seg på en rekke områder.

Vi fanger altså opp andre sider ved informantenes tekst ved å bruke posisjoneringsanalyse i tillegg til analysen av verdiordene og rolleanalyse. I følge Ongstad er posisjoneringsanalyse enkelt sagt en klarlegging av hvordan noen forholder seg kommunikativt til noen andre i forhold til noe. Under det ligger som en premiss at når en kommuniserer, posisjonerer en seg alltid, både i forhold til personer og tema og en blir posisjonert (Ongstad 1999:148, 150, 151). Hoel bruker begrepet ”tolkingsposisjon”: ”Tolkingsposisjon vil seie den posisjonen vi ”ser”, ”definerer” eller konstruerer verda ut frå” (Hoel 1995: 6). Roller og identitet skifter, men de er likevel mer fastlagt enn en posisjonering. Om rollen sier Ongstad: ”Rolle kan da ses som den mer fikserte, varige posjoneringen, som stereotyp overvinner skiftinger i ulike sjangrer og situasjoner” (Ongstad 1997 sitert hos Ringdal 1998:32). Posisjoneringsanalyse er en mer her og nå analyse av den enkelte samtalen, av relasjonen eller posisjoneringen mellom deltakerne, men også en samling av de enkelte posisjoneringene i teksten (Ongstad 1997:167 referert hos Ringdal:31, 32). Det er den siste presiseringen som blir mest aktuell i min analyse. Jeg ser på flere ytringer fra en informant om et tema og karakteriserer posisjoneringen hennes ut fra det.

I vår sammenheng vil jeg se på hvordan lærerne forholder seg kommunikativt til meg i en intervjusituasjon om skriveopplæring, læreplan, vurdering, elever og elevtekst. Jeg har valgt disse temaene ut fra det empiriske materialet. Skriveopplæring er kjerneordet i problemstillingen for masteroppgaven og læreplanen er et av styringsredskapene til skriveopplæringen. Vurdering er det andre kjerneordet i problemstillingen. Elevene er de sentrale personene i skolen. Elevteksten er det konkrete produktet vi kan evaluere.

Jeg skal beskrive posisjoneringene i informantenes ytringer gjennom fortolkning av dem. Ytringer har tre aspekter ved seg. Vi kan oppfatte dem som uttrykk for ekspressivitet, som er knyttet til formen. Vi kan legge vekten på det referensielle, på innholdet, eller vi kan se på adressiviteten i ytringen, rettet mot noen i form av en handling som utføres (Ongstad 1999:152,153). Alle ytringer har alle disse aspektene ved seg. Redskapet dominant styrer forståelsen vår av hvordan ytringene i vår sammenheng først og fremst skal forstås, slik at misforståelser unngås. ”Dominanten kan defineres som den fokuserende komponenten i et kunstverk, den styrer, bestemmer og transformerer de øvrige komponentene. Det er dominanten som garanterer strukturens integritet” (Jacobsen 1978:60). Dominanten er en

tolkingsnøkkel til ytringen. Hva denne dominanten egentlig er, endrer seg. Det kan for eksempel helt enkelt være hvor betoningen i en ytring legges. Det er forskjell i betydningen av ytringen: ”Skal du gå hjem?” i forhold til ytringen ”Skal du gå hjem?” (Ongstad 1999:156 – 157) Hvordan jeg tolker informantenes ytringer er altså preget av dominanten som kan være trykket i setningen, pausen, situasjonen eller konnotasjonene som blir brukt. Samtidig kan dominanten i denne sammenhengen blant annet ligge i den flyktige, muntlige situasjonen som jeg ikke nødvendigvis har fått overført til verbalteksten, men som ligger der som et minne og en følelse når jeg tolker informantenes posisjoneringer.

Ytringene i en sjanger er preget av sjangeren og preger sjangeren (1999: 152). I intervjuene våre er alle tre aspekter ved ytringer til stede. Ytringene har en klar adresse til samtalepartneren, og refererer mye til handlinger som er utført og skal utføres. Men det er meningene om det referensielle, klasseromsvirkeligheten, og informantenes følelser knyttet til dette som er mer sentralt og som dominerer i samtalen og som først og fremst avgjør posisjoneringene i denne oppgaven.

I Ongstads vurdering av posisjoneringsanalysen peker han på at gjennom posisjoneringsanalysen kommer intervjueren, den som observerer, mer i en likeverdig posisjon gjennom å ha samme referanseramme som de som blir intervjuet (1999: 172,173). Det blir tydelig at hennes posisjoneringer ikke er objektive i den forstand at de er nøytrale, uangripelige og nødvendigvis gir et sant bilde av virkeligheten. De blir tydelige og lettere å vurdere. Posisjoneringsanalysen kan tilføre analysen en bredde som ikke de andre metodene gir. Validiteten i posisjoneringsanalyser er ikke alltid lette å etterprøve på tradisjonell måte, men det er viktig at prosessen bak det som blir beskrevet, er synlig og tilgjengelig for alle. I denne sammenhengen er det det empiriske materialet med informantenes ytringer som jeg bruker til å begrunne tolkingene av posisjoneringene. Posisjoneringsanalyse passer godt inn i en diskursanalyse gjennom vekten på innholdet i språkhandlingene, som altså er det som først og fremst konstituerer posisjoneringene til deltakerne i denne konteksten.

5 ANALYSEN OG DRØFTINGEN AV INTERVJUENE

Dette kapitlet inneholder analysen av hvert enkelt intervju og drøftingen og sammenlikningen av alle analysene av intervjuene. Intervjuet med hver enkelt informant er analysert med redskapene verdiorden, rolle og posisjonering, som jeg har redegjort for i kapitlet foran. Tallene i referater og bak sitater henviser til linjer fra tekstmaterialet i Open Code. Dette tekstmaterialet er tilgjengelig i en annen form enn i denne utgaven.

Når det gjelder analysen av informantenes posisjoneringer skal jeg undersøke hvordan informantene posisjonerer seg i forhold til bestemte tema i samtalen med intervjueren, i den konkrete intervjusituasjonen. Jeg velger å måle posisjoneringene i forhold til noen kategorier jeg har satt opp, slik at det blir lettere å sammenlikne informantene og få oversikt over det empiriske materialet. Kategoriene blir presentert i analysen av den enkelte informant. I utgangspunktet inneholder ikke disse kategoriene verdidommer. I andre sammenhenger kan noen av dem være mer positivt ladde enn andre.

Jeg oppsummerer analysen etter hver informant. Etter alle analysene drøfter og sammenlikner jeg det jeg finner hos informantene. Figuren under gir en visuell oversikt over hvordan analysen er strukturert. Oversikten over drøftingen av analysene kommer jeg tilbake til.

Oversikt over analysen av intervjuene med informantene

Intervjuet med hver informant er analysert på den måten som er beskrevet i modellen nedenfor.

Analyse av hver informant i alfabetisk rekkefølge	Analysemodeller for hver informant.	Skjematisk oversikt for hver informant
Anne	1. Beskrivelse av informantens <u>verdiordener</u>	Skjematisk oversikt over informantens verdiordener
Bernt	2. Beskrivelse av informantens egen <u>rolle</u>	Skjematisk oversikt over informantens beskrivelse av seg selv sammenliknet med beskrivelsen av "lærerlaget"
Grete	Informantens beskrivelse av laget (andre læreres roller)	
Kristian		
Leif	3. Beskrivelse av informantens <u>posisjoneringer</u> når det gjelder:	Skjematisk oversikt over informantens posisjoneringer
Ole	Læreplan Skriveopplæring Vurdering Elever Elevtekst	

Figur 3. Modell over strukturen i analysen av de seks intervjuene.

5.1 ANALYSEN AV INTERVJUENE

5.1.1 Anne 31 år

5.1.1.1 Annes verdiordener

Jeg har redegjort for begrepet verdiorden i kapittel 4.2.3 og har kategorisert Annes utsagn i intervjuet i de nevnte verdiordenene. Jeg finner ikke synlige spor etter markedets verdiorden i utsagnene hennes. Denne verdiorden er preget av næringslivets verdier som konsentrerer seg om fortjeneste og hvor personer er definert som kunder, forbrukere og konkurrenter. Jeg finner heller ikke verdier og objekter fra opinionens verdiorden, der media og et publikum er viktige ingredienser. Anne skiller seg imidlertid ut fra de andre ved at hun er den som mest understreker verdier fra den inspirasjonelle verdiorden. Hun snakker om viktigheten av følelser, glede og mestring. Hun prøver å la elevene få kjenne at de får til en tekst før de får den karactersatt, fordi hun mener karakteren ofte kan ødelegge den følelsen. Hun lar elevene skrive noveller fordi mange, særlig jenter, gleder seg over å skrive i den sjangeren og fordi det er den elevene har brukt mye i ungdomsskolen. Hun er så vidt innom den domestiske verdiorden som understreker tradisjon og hierarki, respekt og ansvar. Hun er opptatt av å vise omsorg for elevene og å kjenne dem godt, fordi hun mener hun blir en bedre faglærer gjennom det. En av de største verdiordenene hennes er den sivile, der særlig elevenes rettigheter, samfunnsengasjement og solidaritet er viktig. Dette kommer særlig til syne gjennom at hun er opptatt av å ta elevene med på gjennomgang av læreplan og mål. Hun mener at læreren har plikt til å justere undervisningen etter de signalene hun får fra elevene. Anne etterlyser mer samarbeid mellom lærerne. Annes utsagn er også preget av den industrielle verdiorden hvor det legges vekt på målbarhet, effektivitet og metoder. Hun er hele tiden opptatt av hvordan metodene hun bruker, fungerer for elevene. Hun bruker logger for å sjekke hvordan de lærer av metodene hennes. Anne er systematisk og strukturert i bruk av mapper.

Verdiordenene til Anne kan vi gjøre synlig på et skjema nedefor der jeg har brukt modellen fra Skarpenes, kapittel 4.2.3, med kategoriene fra Boltanski og Thévenot. Jeg har plukket ut Annes utsagn fra intervjukonteksten, forkortet og omskrevet dem med mine ord, og plassert dem inn i en ny kontekst på skjemaet. Det kan føre til at de får en ny mening. Jeg har prøvd å motvirke det ved å gjøre meg godt kjent med helheten i Annes tekst, som ikke er tilgjengelig i den form masteroppgaven foreligger her. I tillegg er jeg bevisst på å bruke det jeg har i minnet og det jeg har notert for øvrig: Latter, kroppsspråk, pauser som understreker betydningen av det som sies, og også hele konteksten, som jeg har sagt noe om i metoddelen, kapittel 4.2.2.

Det er bare latteren og noen andre trekk ved konteksten som er nedtegnet i tillegg til det verbale, så jeg har ikke gitt leserne store muligheter til å være med i den ikke – verbale del av tolkingen.

Verdiordenene til Anne kan vi gjøre synlige på et skjema etter prinsipper som er redegjort for over.

Betegnelser	Ekvivalensprinsipper som viser verdier, verdifulle relasjoner, egenskaper og kvalifikasjoner	Subjekter	Objekter /ting
Marked <i>Verdiprinsipp konkurranse. Vurdering er pris.</i>			
Inspirasjon <i>Verdiprinsipp lykke, inspirasjon og kreativitet.</i>	Eksamen for styrende, binder i forhold til det en har lyst til å gjøre (41 – 43)(650 – 652) For mye instrumentell læring i forhold til læring for livet (49 – 57) Mer vekt på å skrive noveller fordi det er morsomt og kjent fra ungdomsskolen(166 – 175) Viktig at eleven blir fornøyd med teksten sin og føler mestring før formell vurdering (867 – 881)	Den engasjerte lærer Novelle - skrivende elever, særlig jenter Elever som mestrer	Også lystbetonte sjangere
Domestisk <i>Verdiprinsipp tradisjon og hierarki. respekt og ansvar</i>	Kjent fagdidaktiker som forbilde (68 – 86) Viktig å ha kunnskap om elevene for å gi god respons (393 – 435)	Didaktiske forbilder Den omsorgsfulle lærer	Didaktikk
Sivil <i>Verdiprinsipp kollektivets velferd, frihet og rettigheter. Solidaritet.</i>	Elevene trygge i alle skrivesituasjoner (61 – 67) Elevene bevisst at tekster har mottakere (185 – 193) Gjennomgang av læreplan i begynnelsen av skoleår, logger om hvordan det går (331 – 346) Viktig at lærerne står for noe, toner flagg og at meninger blir drøftet (502 – 550) Bevissthet om vanskelig og nødvendig differensiering (349 – 361)(622 – 640) Ønsker å samarbeide med andre lærere for å få idéer, kryssrettingsmuligheter og sammenlikningsgrunnlag på undervisningen sin. Misfornøyd med for lite samarbeid mellom lærerne (438 – 498)(1134 – 1149) Likeverdighet mellom unge og eldre lærere. Kolleger bør være oppmuntrende (557 – 580)	Trygge elever Elever som kjenner målene og kommenterer seg selv i forhold til dem. Målbevisste lærere som orienterer om måla og prøver å justere undervisningen i forhold til hvordan det går Elever med helt forskjellige forutsetninger Lærere som samarbeider	Læreplan Logger Differensiering Planlegging og samarbeid

Industriell <i>Verdiprinsipp</i> <i>effektivitet,</i> <i>funksjon,</i> <i>målbarhet.</i>	Ulike metoder til samme mål (84 – 86) Elevene lærer litteratur - og språkhistorie gjennom skrivning, i forskjellige sjangere (89 – 130) Mappeundervisning, elev og lærerrespons, skrivning som prosess (136 – 143)(890 – 906) Ønske om mer forberedelse og prosess på heldagsprøvene fordi det er fruktbart for elevene (250 – 272) Positiv respons fra læreren virker fremmende på skriveprosessen (310 – 324) Elevene vurderer undervisningen gjennom logger og på slutten av terminen (372 – 392) Drøfting av tekstkriterier med elevene (762 – 771) Karakterer kan være objektive hvis en har utarbeidet kriterier på vurdering av tekster på forhånd (815 – 850) Felles tolkingsfellesskap mellom lærere som har jobbet sammen og diskutert sammen (960 – 984) Viktig at lærere er kritisk til doxa (1024 – 1091)(1098 – 1107)	Lærere som varierer Lærere som gir respons underveis Elever som opplever heldagsprøvene som ”fruktbare”, elevorienterte og oppdaterte. Positive lærere Elever som har framgang med respons Bevisstgjorte elever Bevisstgjorte lærere som skaper gode tolkings - fellesskap	Variasjon Norsk – et redskapsfag, skriveferdigheter viktig. Heldagsprøver som er mer organisert slik det er på universitet og høyskoler Ros Tekstkriterier Elevrespons Karakter - kriterier Godt tolkings - fellesskap
Opinion <i>Verdiprinsipp</i> <i>Berømmelse</i> <i>og publikum</i>			

Figur 4. Verdiordentabell over Annes verdiordener.

5.1.1.2 Annes rolle

Jeg har presentert Annes bakgrunn i portrettet av henne i kapittel 2. 2.1

Anne føler at norsklærere i videregående skole synes at det viktigste ved norskfaget er litteraturhistorie og dernest språkhistorie. ”Jeg opplever at det som er det viktige, det er den litterære kanon”(17 -20). Hun er mer opptatt av sjangerinnlæring og synes at mange norsklærere for eksempel er helt unødvendig redde for essaysjangeren (158 – 162). Hun tror at altfor mange norsklærere nedvurderer novellesjangeren: ”Så den blir kanskje også hos meg litt nedvurdert”(166 – 175).

Anne mener mange norsklærere ikke oppdaterer oppgavene til elevene.

”Det (hennes eget opplegg) opplevde jeg som mye mer fruktbart enn at de bare fikk – værsgåo` - her er noe vi har hatt i skapene våre i de siste ti årene. Værsgåo` - bare skriv. Det blir så lite elevorientert, syns jeg”(267 – 270).

Hun savner å samarbeide mer med norsklærere og lurer på hvorfor det er så liten interesse for det.

A: (...) ”men jeg opplever det veldig forskjellig hvor interessert andre lærere er til å samarbeide. (latter) Jeg vet ikke om jeg har vært spesielt uheldig (latter). Jeg har ikke opplevd det som noe reelt ønske fra mine kolleger om å samarbeide tett, eller en eller annen gang om heldagsprøver, vurdering av dem. Det er veldig sjelden.

I: Hvorfor det, tror du?

A: Det kan gå på at man kanskje ikke føler at (...) de har tid til det, eller kanskje de føler at jeg er så ung (latter) så (...) kanskje jeg ikke har noe å bidra med i den sammenhengen, kanskje de føler at de må hjelpe meg, jeg vet ikke. Eller kanskje de er litt redde, det har jeg kanskje tenkt på, for det er ofte menn (...) det har vært naturlig å samarbeide med.(...) Kanskje de er litt redde, for når du samarbeider da avslører du jo litt av deg sjøl og måten du tenker på og syn du har på arbeidet du gjør. Så kanskje det ligger litt der at de vil holde kortene tett inn til brystet for å ...

I: Ja

A: De vil ikke ha noen innblanding i undervisninga si. (445 – 463)

Anne trodde lærersamarbeidet ville være større i videregående enn i ungdomsskolen, men opplevde det ikke slik: ”Ja, at man kanskje i enda større grad sitter på sitt eget, lille avlukke med sine stiler og gremmes”(496 – 498). Hun savner mer engasjement og deltakelse i det fagforumet de har på skolen: ”(...) noen sitter og nikker og noen sitter og ser ned og noen sitter og sover” (...)(525 – 532).

Anne opplever norsklærerne som slitne og lite motiverte til å prøve nye metoder og dermed demotiverer de unge, nye norsklærere.

A: ”Ja, (latter) jeg opplever at veldig mange av mine kolleger er veldig slitne og man ikke ønsker å bruke så veldig mye tid på faget sitt. Og det henger sammen med alder har jeg opplevd, og at når jeg eller noen andre som er på min alder har foreslått noe, så har vi fått høre: Ja, gjør det dere som er så unge og spreke.

I: Akkurat

A: Og det på en måte føler jeg er med på å demotivere en litt

I: Demotivere, ikke løfte dere opp, dere som er unge og spreke, men motsatt?

A: Men vi blir demotivert for samtidig får man en sånn holdning om at: Ja, ja, de får nå bare holde på, dette har vi prøvd, men sett ikke fungert.

I: Akkurat

A: Men la de nå bare erfare det sjøl, vi gjør nå bare det sånn som vi gjør, uansett (latter)(559 – 575)

Anne synes norsklærere virker mer slitne og sytete enn andre lærere.

A: Men frykten er jo å bli sånn utslitt (latter)

I: norsklærer? (latter)

A: utslitt norsklærer som alltid kommer inn på lærerrommet og : Åh, jeg har nå en bunke stiler jeg må rette i helga.(latter)

I: Synes du norsklærere skiller seg ut?

A: Ja, det syns jeg

I: Akkurat

A: Veldig mye syting fra norsklærere.

I: Med eller uten grunn?

A: Det er kanskje et større race i skolen nå enn det var for 20 år siden, sånn som mine kolleger hevder. Jeg kan godt skjønne at mange er slitne. Men det er noe med hvis alle kommer inn på lærerrommet og sier de er slitne, så blir kanskje alle slitne (felles latter) Det blir en sånn negativ trend (687 – 702)

Anne synes også at norsklærernes kultur er litt preget av Janteloven og at det ikke er lett å være ung og ny og skulle endre den kulturen.

A: Men det er jo klart at man er jo en del av kulturen sjøl om en kanskje (latter) ønsker å gjøre det på en annen måte. En blir jo påvirket (...), og en føler seg kanskje også litt forpliktet til å kjøre et såkalt tradisjonelt løp.

I: Fordi?

A: Lojalitet mot de andre.

I: Mot de andre lærerne?

A: Mot de andre lærerne, ja. Det har jeg opplevd spesielt i ungdomsskolen.

I: Akkurat

A: at du kan ikke komme og gjøre det på din måte, fordi jeg gjør det jo på min måte, og hva vil ikke elevene mine tro om meg hvis du gjør det på din måte. Altså veldig sånn, du må ikke komme her og komme her (latter).

I: Ja vel, ja?

A: Og sånn har jeg vært litt redd for at det har vært på den nye plassen som jeg begynte å jobbe på, og derfor har jeg trådd litt varsomt fram og ikke bare fanet mine egne saker. (...) Okei, vi gjør det på denne måten som dere alltid har gjort, så får man heller ta det derfra og utvikle seg sjøl og sin egen måte å gjøre det på etter hvert. (1043 – 1065)

Gjennom beskrivelsen av laget har det samtidig gått fram at Anne i stor grad distanserer seg fra en rekke sider ved norsklærerrollen slik hun opplever den. Hun mener de fleste er opptatt av å formidle litteratur og språkhistorie, mens hun i første rekke er opptatt av praktiske skriveferdigheter. Anne mener mange lærere utsetter essaysjangeren fordi den er vanskelig og unngår novellesjangeren fordi den er unyttig. Hun vil "ufarliggjøre" sjangerne og begynne med dem i det små. I stedet for å overraske elevene på heldagsprøvene med ukjente oppgaver, slik hun mener mange andre norsklærere gjør, lar hun elevene forberede seg på en bestemt sjanger og et bestemt emneområde, som de jobber med i forkant. Anne synes det er viktig å samarbeide for å kvalitetssikre undervisningen og vurderingen sin, men har få kolleger som er interessert i samarbeid. Hun er redd for å bli slik som hun oppfatter svært mange norsklærere, utslitte, umotiverte og uvillige på å prøve nye metoder.

Anne distanserer seg fra norsklærere slik hun oppfatter mange av dem. Hun omtaler for eksempel aldri seg selv og lærerne som et "vi". Det er i langt større grad "jeg" og de andre lærerne. Anne er nyutdanna og har jobba i videregående et år og er yngre enn de fleste av sine kolleger og har på den måten et helt annet utgangspunkt enn kollegene, som har vært lærere i

mange år. Hun utfordrer etablerte sider av norsklærerrollen og er kritisk til flere trekk ved den.

Skjemaet nedenfor gir en visuell, kategoriell oversikt over Annes beskrivelse av lærerrollen og sin egen plassering i den.

Annes beskrivelse av norsklærerrollen slik hun oppfatter den	Annes beskrivelse av seg selv der hun skiller seg fra norsklærerrollen
TRADISJONS - OG DANNELSESORIENTERT ”Jeg opplever at det som er det viktige, er den litterære kanon.”	ORIENTERT MOT BASISFERDIGHETER ”Personlig synes jeg det blir altfor lite vekt på norsk som redskapsfag”
TRADISJONELLE SJANGERE ”Mange lærere synes også at essay er en veldig vanskelig sjanger”	SJANGERÅPEN ”Jeg tror man tjener mye på å ufarliggjøre sjangrene litt”
LITE ELEVORIENTERTE OPPGAVER ”Værsgo’- her er noe som vi har hatt i skapene våre i de siste ti årene”	ELEVORIENTERTE OPPGAVER ”De (elevene) får på en måte sjansen til å tenke seg litt om og skrevet seg litt inn i stoffet før det er alvor”
PRIVATPRAKTISERENDE ”Jeg har ikke opplevd det som noe reelt ønske fra mine kolleger om å samarbeide	SAMARBEIDSORIENTERT ”Jeg synes jo det er kjempeviktig at vi på en måte kvalitetssikrer arbeidet vi gjør (gjennom samarbeide)”
SLITNE OG UENGASJERTE ”Ja, jeg opplever at veldig mange av mine kolleger er veldig slitne og at man ikke ønsker å bruke så veldig mye tid på faget sitt”.	ENGASJERT ”Men også for å få nye impulser fra andre og kanskje få litt bekreftelse fra andre på at Anne, det du gjør, det er bra det”

Figur 5. Annes beskrivelse av lærerrollen generelt og sin egen rolle

5.1.1.3 Annes posisjoneringer

Jeg beskriver Annes posisjoneringer fortløpende og oppsummerer posisjoneringene når jeg har vært gjennom beskrivelsen av alle, for at det ikke skal bli så mange gjentakelser.

Posisjonering: Læreplan

Hvordan posisjonerer Anne seg i forhold til læreplanens diskurser om norsk som et dannelses- eller tekstfag?

Anne mener at læreplanen understreker den litterære kanon som det viktige. Hun ville heller at planen skulle lagt vekt på norsk som et ferdighetsfag, særlig på grunn av elevenes manglende skriveferdigheter.

”Og det er jo et paradoks, synes jeg, i og med at skriveferdighetene til ungdom og barn stadig blir dårligere, hevdes det. Ja, så legger vi mindre og mindre vekt på det” (25 – 27).

Hun er også kritisk til at læreplanen er altfor detaljert, omfattende og styrende, og at det er vanskelig å komme seg gjennom alt (646 – 652). Hun er imidlertid lojal i forhold til læreplanens føringer og prøver å få elevene til å skrive om for eksempel litteraturhistorien.

(...)”da prøver jeg å flette inn dette her faglige da som er så viktig (latter) i følge læreplanen, i skriveopplæringa, sånn at de på en måte får bearbeidet stoffet mer skriftlig, istedenfor at jeg skal stå og holde forelesing, time etter time.”(93 – 97).

Posisjonering: Skriveopplæring.

Hvordan posisjonerer Anne seg når det gjelder den prosessorienterte skrivepedagogikken?

Anne markerer fra første stund et aktivt og bevisst forhold til skriveopplæringen som hun også mener bør være det viktigste området i norskplanen (25- 27). Hun har klart for seg hva hun mener er målet for skriveopplæringa:

”Det må jo være at eleven skal føle seg trygg på seg sjøl og sin egen skriveferdighet. Og da tenker jeg både i forhold til rettskriving, men også å kunne formulere seg i rett setting, til rett tid (latter), hvis du skjønner hva jeg mener.”(61 – 65).

Anne posisjonerer seg også positivt og oppdatert i forhold til den moderne skriveopplæringen ved å vise til Torlaug Løkenngaard Hoel som sitt forbilde. (...)”Hun er på en måte et forbilde for meg da i min lærergjærning”(75 – 76). For Anne er skriving både mål og metode i forhold til læreplanen. Hun knytter seg nært opp til POS metoden ved å tenke skriving som en prosess, ved å bruke elev – og lærerrespons og ved å bruke mapper (136 – 142). Tilegnelse av sjangrer, litteratur - og språkstoffet skjer også gjennom skriving.

”For eksempel hvis vi har en forfatter som Henrik Ibsen, så kan det være at de får oppgaver å lage et, (...) et fiktivt intervju med Henrik Ibsen. Da kan det hende at vi jobber med intervjusjangeren i forkant, eller at vi holder på med et språklig emne (...) og at vi øver på essay eller artikkel i den forbindelse (...).”(123 – 128)

Anne ønsker at heldagsprøvene skal bli en del mappevurderinga, litt etter mønster på universitet og høyskoler.

”Jeg tror jo også at når jeg ser på universitet og høyskoler, så tror jeg kanskje at dette med mappevurdering blir mer og mer aktuelt, som en sluttvurdering etter en termin, istedenfor de her heldagsprøvene, eller kanskje i tillegg til, men at man justerer heldagsprøvene i forhold til mappa. Det hadde vært optimalt, syns jeg da.” (latter) (273 – 279)

Anne er etter hvert blitt trygg på at det hun gjør er riktig og at det fungerer for henne og elevene.

”Så tror jeg kanskje at jeg har blitt tryggere på meg sjøl, tryggere på å stole på at det jeg gjør faktisk er bra, eller at det fungerer for meg og elevene mine. I starten var jeg (...) opptatt av at man skulle gjøre det akkurat likt og at det jeg hadde lært på ped.sem., sånn gjorde man det i skolen. Så det ble et sånt veldig praksissjokk som var litt tungt å komme over. (...) På en måte (er) jeg kanskje i ferd med å bygge opp min egen identitet”(673 – 685).

Posisjonering: Vurdering

I hvilken grad mener Anne at tekstvurdering er noe absolutt eller noe relativt? Trekker hun for eksempel inn hvor mye eleven har jobbet med teksten?

Anne mener rettferdige karakterer først og fremst har sammenheng med at kriteriene er gjort klare.

”Ja, ut i fra de kriteriene som vi på forhånd har satt, så prøver jeg å rettferdiggjøre karakteren som jeg setter”(822 - 823)

Hun kan også bruke foreløpige karakterer som ledd i en motiveringsprosess.

A: Jeg har for eksempel satte en foreløpig karakter, fordi elevene i videregående oppleves som veldig karakteropphengt.

I:m

A:”Så når vi har jobba prosess, så har jeg en og annen gang sagt, okei, hadde du levert denne teksten til meg i dag, så hadde du fått den karakteren (...), Men jeg prøver og å ikke fokusere så veldig masse på karakteren sjøl, fordi jeg synes på en måte det at teksten må få sette seg litt, før man snakker om karakter altså (...), at de sjøl er fornøyd med det de har gjort (...), at det må være en sånn litt personlig seier i det å skulle jobbe med en tekst fram til ferdig produkt.”(861 – 875)

Anne kryssretter med den ene læreren hun har et tett samarbeid med for øvrig. De skiller lite i vurderingen fordi de har jobbet sammen på flere måter.

I: (...)Hvorfor er dere så enige? (latter)

A: Fordi vi har litt av samme kriterier når vi retter, at vi tenker likt, at vi er på en måte skolerte i samme modus (...), fordi vi kjenner hverandre, at samarbeidet for øvrig fungerer bra og at når man legger opp undervisningen, så vet man hvor man har hverandre.

I: m. Så det at..

A: Det er ikke det at jeg tenker på at Kari retter på den måten, så må jeg rette på samme måte. Det er ikke sånn jeg tenker, men jeg tror vi er samstemte.” (966 – 978)

Posisjonering: Eleven

Denne posisjoneringen skal ikke måle hvor ”snill” Anne er mot elevene, men i hvilken grad hun trekker elevene inn i skriveopplæringen og vurderingen.

Anne er opptatt av hvordan undervisningen fungerer for elevene og er opptatt av tilbakemeldingene deres (101 -103, 115 – 119). Hun er opptatt av å legge heldagsprøvene til rette slik at elevene føler dem bedre og mer meningsfylte.

(...)”Jeg synes det er mer fruktbart å jobbe på den måten som jeg gjør i klassen min, enn at elevene skal på en måte bli overrumplet, overraska akkurat den dagen de får oppgaven og den karakteren skal stå og falle på den dagen. Jeg liker bedre, og det tror jeg og elevene gjør, at de får på en måte skrevet seg litt inn i stoffet før det er alvor på en måte.” (250 – 257)

Hun er opptatt av læring for livet for elevene, mer enn akkurat eksamen. ”(...) Ha de ferdighetene som er nødvendige for å klare seg videre i livet.”(280 – 283). Anne prøver å se elevene som enkeltindivider som har helt forskjellig utgangspunkt og problemer og prøver å gjøre noe med det.

”Begynnelsen av skoleåret så går jeg alltid gjennom fagplan eller hva som er målet for året. Og så bruker jeg alltid ha en sånn logg der de på en måte forteller meg hvor de står hen pr. dag, hva som er deres sterke og svake sider i forhold til skriving. Og så prøver jeg å ta hensyn til det når jeg planlegger året videre (...) (331 – 337).”Du kan jo ha fremmedspråklige der som knapt kan skrive norsk, også kan du ha den der lille professoren som (latter) kan alt, (...) eller den skriveglade jenta som bare skriver på null komma niks de mest fantastiske tekster.” (...) (350 – 354)”.

Anne har en sterk bevissthet om at hvis hun ikke har elevene med på det hun gjør, så skjer ingen læring.(...)”Jeg er jo avhengig av deres goodwill for å kunne få gjort min jobb”(362 – 369). Anne synes det er viktig å ha kjennskap til den enkelte elevs og hennes forutsetninger for gi god respons (408 – 409). Anne synes synd på elever som blir utsatt for mye dårlig og kjedelig undervisning.

”Men jeg synes kanskje mange bruker sine gamle stensiler om og om og om igjen og er veldig bundet av det. Det er veldig trist, både for dem sjøl og for elevene, ikke minst. Jeg tror det er med på å virke litt sånn demotiverende og gjør norsk til et veldig traurig fag. (...) (741 – 746).

Posisjonering: En elevtekst

Informantene skulle også vurdere en elevtekst. (Se vedlegg 2). Posisjonerer Anne seg som motleser eller medleser til denne elevteksten? Bedømmer hun teksten etter det den mangler eller etter det den har? Se kapittel 6.5.1.

Anne starter med å si at hun lurer på om eleven har truffet sjangeren, som hun mener er kåseri, selv om hun synes at humoren hans ikke fungerer så godt. Det gjør at hun i stedet lurer

på om det er et essay. ”Et kåseri, det er vel det det minner mest om. Jeg synes ikke helt det er det. (...) Hvor er ironien og humoren? (1194 – 1196)

Hun trekker raskt fram den gode innledningen (1188 – 1191) Hun er fornøyd med hans bruk av eksempler.(1202 – 1203) Hun kan likevel ikke bli enig med seg selv om teksten er morsom eller ikke, om den henger sammen eller ikke.(1205 – 1211). Hun avslutter med å si noe om refleksjonsnivået.

”Ja, og så blir det kanskje litt tynt sånn refleksjonsmessig. Det er mest bare eksempler og skildringer og ikke så mye refleksjon rundt det. Det ville jeg også ha påpekt”(1211 – 1214).

Posisjoneringer: Oppsummering

Hvordan er Annes samlede posisjoneringer? Anne er redskapsorientert i stedet for dannelsesorientert i forhold til læreplanen. Hun synes at utvikling av elevenes skriveferdigheter er det viktigste. Dermed posisjonerer hun seg òg svært positivt til prosessorientert skriveopplæring. Når det gjelder posisjonering i forhold til tekstvurdering mener hun at jo mer lærerne arbeider sammen om tekstkriterier, jo mer objektiv og absolutt blir tekstvurderingen. Samtidig er hun villig til å gi midlertidige karakterer som oppmuntring i en prosess. Anne føler seg helt avhengig av å få med seg elevene for å lykkes med det hun gjør med skriveopplæring og vurdering og. Når det gjelder elevteksten, posisjonerer hun seg imidlertid noe mer som motleser enn medleser, fordi hun måler teksten umiddelbart mot sjangeren og leter dermed etter trekk hun hadde forventet å finne. Når hun ikke finner dem og lar det telle negativt, blir hun litt mer motleser enn medleser.

Under er Annes posisjonering skjematisk oppsummert, altså en overfladisk oversikt som Ongstad ville kunne kalle en ”kategoriell forståelse” (Ongstad 1999:173). Den grafiske bredden er et forsøk på å visualisere hvilket forhold det er mellom de to posisjoneringene på hvert enkelt område, men det er ikke noen sammenheng mellom posisjoneringene på de forskjellige områdene som er vist. Jeg tillegger da noen ytringer større tyngde enn andre. Noen av ytringene er ikke tidligere sitert, bare indirekte gjennom referat.

LÆREPLANEN

REDSKAPSORIENTERT	DANNELSESORIENTERT
”Personlig synes jeg det blir altfor lite vekt på norsk som redskapsfag”	”Da prøver jeg å flette inn dette her faglige da som er så viktig (latter) i følge læreplanen, i skriveopplæringa”

SKRIVEOPPLÆRINGEN

PROSESSORIENTERT	IKKE PROSESSORIENTERT
”Hun (Torlaug Løkensgaard Hoel)er på en måte et forbilde for meg da i min lærergjerning”	”Okei, vi prøver det, vi gjør det på denne måten sånn som dere alltid har gjort det, så får man heller ta det derfra og utvikle seg sjøl og sin egen måte å gjøre det på derfra.”

VURDERING

RELATIV	ABSOLUTT
”Hm, i og med at jeg bruker mye prosessorientert, så tenker jeg og evalueringen som en prosess. Sjøl om produktet er ferdig, så er det jo en prosess i det med skriveopplæring og de kommentarene jeg gir, skal jo være veiledende i forhold til fortsettelsen, neste tekst”	”Ja, ut i fra de kriteriene som vi på forhånd har satt, så prøver jeg å rettferdiggjøre karakteren som jeg setter”

ELEVEN

ELEVORIENTERT	IKKE ELEV - ORIENTERT
”Fordi at vi må jo dra i samme retning. Ja, også er jeg jo avhengig av deres goodwill for å kunne få gjort min jobb. Og min jobb er jo å være der for dem”	

ELEVTEKST

MEDLESER	MOTLESER
”Innledningen er spennende.” ”Han bruker konkrete eksempler.” ”Det er litt småmorsomt” ”På en måte så henger teksten sammen”	”Hun skriver seg litt bort fra det som er selve emnet.” ”Hvor er ironien her eller humoren?” ”Den røde tråden savner jeg.” ”Kanskje tynt sånn argumentasjonsmessig.” ”Ikke så mye refleksjon.”

Figur 6. Oversikt over Annes posisjoneringer

5.1.1.4 Oppsummering

Som en oppsummering kan vi si at Anne er preget av den sivile og den industrielle verdiorden. Hun er også innom den inspirasjonelle verdiorden. Gjennom kategoriseringene der framstår Anne som en bevisstgjort og målrettet lærer. Hun oppfatter det viktigste ved norskfaget som det å gjøre elevene til gode skrivere. Uten deres medvirkning og lyst er det vanskelig å få det til, mener Anne. Anne distanserer seg mye fra norsklærerrollen slik hun beskriver den. Hun føler seg annerledes enn mange av de eldre og erfarne lærerne som hun

synes virker slitne og desillusjonerte. I posisjoneringene er hun uenig med læreplanens sterke vektlegging av dannelsesaspektet gjennom kanon, slik hun oppfatter det. Hun tenker prosessorientert om skriving og bruker mye tid på skriveopplæring og passer på at å få elevene med på denne prosessen. Anne er lite opptatt av eksamen, kanskje fordi hun ikke har hatt VKII ennå. Hun mener at karakterer kan bli mer rettferdig og gjennom formidling av tekstkriterier, men bruker og karakterene i en prosess. I tekstkommentaren er det en liten overvekt av de motlesende kommentarene

5.1.2 Bernt 33 år

5.1.2.1 Bernts verdiordener

Heller ikke hos Bernt finner jeg utsagn som jeg kan plassere i markedets verdiorden som vektlegger konkurranse og kunder. Han har heller ingen utsagn som passer til opinionens verdiorden som dreier seg om publikum og berømmelse. Bernt er innom den inspirasjonelle verdiorden gjennom å være opptatt av å skape leseglede hos elevene sine. Bernts aksept av læreplanens vektlegging av kulturarven gjennom litteraturhistorien gjør at den domestiske verdiorden blir brakt på bane og av at han synes det er viktig å stille opp for elevene sine og ha kunnskap om dem. Han har også verdier fra den sivile verdiorden, med tanker om kommunikasjon og elevdemokrati som viktige. Dominansen hos Bernt ligger imidlertid på den industrielle verdiorden som legger vekt på effektivitet, målbarhet og planlegging. Han er veldig opptatt av å tenke eksamen og av at han skal hjelpe elevene gjennom den. Alle metoder som hjelper elevene i eksamenstrening er av det gode.

Verdiordenene til Bernt kan vi gjøre synlig på et skjema etter samme prinsipper som gjort rede for hos Anne i kapittel 5.1.1.1.

	Ekvivalensprinsipper som viser verdier, verdifulle relasjoner, egenskaper og kvalifikasjoner	Subjekter	Objekter /ting
Marked <i>Verdiprinsipp konkurranse. Vurdering er Pris</i>			
Inspirasjon <i>Verdiprinsipp lykke, inspirasjon og kreativitet</i>	Skape leseglede hos noen (203 – 209)	Elever som lystlesere	Litteratur som skaper leseglede
Domestisk <i>Verdiprinsipp tradisjon og hierarki.</i>	Overføring av litteraturhistorien er viktig (14 – 36) Læreren gir bedre veiledning gjennom kjennskap til eleven (583 – 593)	Lærere som formidler kulturarven og dannelsen	Litteratur - historien

<i>Respekt og ansvar</i>		Lærere som kjenner elevene sine.	
Sivil <i>Verdiprinsipp kollektivets velferd, frihet og rettigheter. Solidaritet</i>	Kompetanse til kommunikasjon motiverer (448 – 459) Begrenset elevdemokrati til metoder (464 – 492) Lærerens personlighet viktig for samarbeidet (499 – 510) Graden av samarbeide mellom lærerne varierer (617 – 693)	Elever som kommuniserer Elever som er med på å bestemme metoder Lærere som fungerer overfor elevene Lærere som samarbeider om noe	Kommuni - kasjon Begrenset elevdemokrati Elev - samarbeid Begrenset lærer – samarbeid
Industriell <i>Verdiprinsipp effektivitet, funksjon, målbarhet.</i>	Målet for norskfaget er å lære elevene å klare eksamen (46- 58) Sammenheng eksamen og læreplan (67 – 97) Skrivetrening i å klare eksamen (101 – 129) Teorien flettes inn i skrivetreningen (144 – 147) 10 – timers skriveverksted (162 – 166) Mapper – hvor alle sjangere skal være representert (167 – 178) Minimumsvariant av POS (178 – 197) Variasjon som metode fungerer best (215 – 222) Elevene finne sine sjangere (227 – 250) Hjemmetekster – elever få den veiledning de vil under veis (342 – 356) Tekster evalueres med sensorskjemaer Skiller i prinsippet mellom produkt og prosess- vurdering, men ikke alltid i praksis (1095 – 1102) Tilpasset opplæring. Jobbe ut fra de elevene en har. (994 – 1012) Eksamen motiverer (430 – 447) Vurdering er kontekstavhengig (595 – 611) Kryssretting, men ikke systematisk, av lærerne (1313 – 1321) Vurderingsfellesskap med stor enighet (1324 – 1348)	Lærerne som driver eksamenstrening Elever som spesialiserer seg på sjangrer Elever som får veiledning Lærer som produktevaluerer Lærere som lar prosessen telle med i produktet Lærere som differensierer Lærere som kvalitetssikrer vurdering Evaluerere som jevnlig justerer seg	Eksamen Skrivetrening Samle – mapper til ferdigstillelse av arbeid Variasjon Sjanger trening Hjemmetekster Produkt - vurdering Differensiert undervisning Kryssretting Vurderings - fellesskap
Opinion <i>Verdiprinsipp Berømmelse og publikum</i>			

Figur 7. Verdiordentabell over Bernts verdiordener

5.1.2.2 Bernts rolle

Jeg har presentert Bernts bakgrunn i portrettet av ham i kapittel 2.2.2.

Jeg vil se nærmere på hvordan Bernt beskriver lærerrollen, laget sitt, og i hvilken grad han identifiserer seg med dette laget.

Bernt beskriver lærerne som individualister som har problemer med å innordne seg under felles vedtak. "(...)Vi sitter på et møte og blir enige om noe og så går alle og gjør akkurat det som passer dem sjøl" (643 – 646). Lærerne skaper allianser med likesinnede og jobber med dem og unngår de andre (654 – 658)

En gang i året prøver alle å justere seg i forhold til hverandre når det gjelder vurdering av tekster. (...)” bare for å forsikre oss om at vi er rimelig enige om åssen vi gjør dette”(…)(658-662). I tillegg kryssretter de sporadisk ved behov og når elevene klager på en karakter. Enigheten er stor, mener Bernt. Forskjellene går på om i hvilken grad prosessen skal evalueres og lærerne blir alltid enige når de diskuterer.

(...)”Det kan skille en halvkarakter eller i hvert fall ikke noe vi ikke greier å diskutere oss fram til. Dem hensyna for at noen vil sette en 3 og andre en 4, han har jo jobba så mye med dette, og da sier jeg du kjenner eleven og hvis du syns han skal ha en 4, så skal han det. Men ha det i bakhodet at jeg syns ikke det var noe mer enn 3. Men altså det med å motivere en elev til videre arbeid (...)”(1326 – 1333)

Bernt tror noen lærere savner mer faglige diskusjoner, men da må de være aktive og engasjerte selv (769 – 775). Bernt mener også at de fleste norsklærere har et litteratursyn som er mer tradisjonelt og kanonavhengig enn ham, og at han har et annet syn på en del saker når det gjelder læreplan (1018 – 1022) Han betegner videre lærerne som demotiverte og demoraliserte i forbindelse med arbeidstidsavtalen og organisering av skoledagen (857 – 865). Men i forbindelse med omtale av ny læreplan beskriver Bernt lærerne som fleksible og tilpasningsdyktige.

(...)”Men ellers er vi jo veldig flinke til å, altså rammene er der, dem innretter vi oss etter, også er det blitt slik i skoleverket at veldig, veldig mange har vært med veldig, veldig lenge og blir veldig vant til at er det sånn, så er det sånn. Og da jobber vi innenfor det.”(828 – 833)

Bernt føler at noen lærere har et negativt elevsyn som han distanserer seg fra og han er redd for at det har sammenheng med alder.

B: Menneskesyn, personlighet, altså mange har et veldig, veldig annerledes menneskesyn enn det jeg har. Og nå håper jeg det ikke henger sammen med hvor lenge man har vært i skoleverket.

I: Er du redd for det?

B: Ja, jeg er redd for å havne i den. Jeg vil ikke bli sånn. Jeg vil ikke irritere meg over elever som er dumme, jeg vil ikke bli nødt for å si: At du gidder å være her liksom.(...) Jeg vil ikke bli sånn.”(...) (1437 – 1446)

Bernt beskriver lærerrollen som individualistisk på den måten at de fleste vil gjøre som de selv vil og ikke innordne seg fellesskapets avgjørelser. Lærerne prøver å skape et godt vurderingsfellesskap gjennom stadige kryssrettinger og det er også stor enighet i vurderingene. Lærerne ønsker mer faglige diskusjoner, men orker ikke ta initiativ og ansvar selv. Han synes lærernes tilpasningsdyktighet til de stadige skiftende læreplanene er stor, men lærerne har vanskeligere for å akseptere strengere kontroll av arbeidet deres gjennom arbeidstidsavtaler og liknende. Bernt synes mange lærere er slitne og negative til elevene og lurur på om det har med alderen å gjøre.

Bernt distanserer seg noe fra lærerrollen slik den blir beskrevet, men nærmest bare i bisetninger. Han gjør lite ut av at han tenker annerledes om en del saker. Han er blant annet mer på hugget fagdidaktisk enn sine kolleger. Han antyder at det har med lederrollen hans å gjøre. Synet på litteratur og læreplan mener han også er annerledes enn flertallets. I tillegg føler han seg mer vendt mot elevenes behov enn mange av lærerne. Han er litt engstelig for at han kan endre seg med alder og slitasje. Dermed forfekter han det samme syn som Anne, som også er på samme alder som ham.

Skjemaet nedenfor gir en visuell, kategoriell oversikt over Bernts beskrivelse av lærerrollen og sin egen plassering i den.

Bernts beskrivelse av lærerrollen slik han oppfatter den	Bernt beskrivelse av seg selv der han skiller seg fra den beskrevne lærerrollen
INDIVIDUALISTISK ”Men vi har litt problemer med det, at vi sitter på et møte og blir enige om noe og så går alle og gjør akkurat det som passer dem sjøl”	
VELVILLIG TIL KRYSSRETNING ”Vi har jo også disse felles rettemøtene, bare for sikkerhets skyld, minimum en gang i året, hvor vi setter oss ned og ser på de samme stilene, bare for å forsikre oss om at vi er rimelig enige om åssen vi gjør dette”.	
IKKE AKTIVT ENGASJERT I FAGUTVIKLING ”Nei, men jeg kan godt tenke meg at noen lærere savner dette faglige. Det kan dem dessverre skylde seg sjøl, for vi er helt avhengig av et visst personlig	AKTIV I FAGUTVIKLINGA ”Så lenge jeg er fagleder, så prøver jeg å lese. Jeg prøver og finner jeg noe jeg vil dele, så deler jeg det. For det er jo et av dem ansvara jeg syns man har

engasjement for å opprettholde, for å opparbeide et sånt samarbeid. Så må man oppsøke hverandre og prate sammen, man kan ikke regne med å få alt opp i fanget og alt kan ikke være organisert.”	
TILPASNINGSDYKTIG ”Men ellers er vi jo veldig flinke til å, altså rammene er der, dem innretter vi oss etter, også er det blitt slik i skoleverket at veldig, veldig mange har vært med veldig, veldig lenge og blir veldig vant til at er det sånn, så er det sånn. Og da jobber vi innenfor det”	
DEMOTIVERTE AV KONTROLLER ”Så skal de nå begynne å kontrollere at vi gjør den jobben, så får vi piggene ut.”	
NOEN NEGATIVT ELEVSYN ”Menneskesyn, personlighet, altså mange har et veldig, veldig annerledes menneskesyn enn det jeg har. Og nå håper jeg det ikke henger sammen med hvor lenge man har vært i skoleverket.”	POSITIVT ELEVSYN ”Jeg vil ikke bli sånn. Jeg vil ikke irritere meg over elever som er dumme”
SAMARBEIDSVILLIG ”Vi har mange uformelle fora, hvor vi snakker om disse tinga, åssen gjør du det, og opplegg deler vi på, broderlig og søsterlig. Har noen lagd noe, så er det for alle”.	
TRADISJONSBUNDET LITTERATURSMÅK ”Og jeg er kanskje opptatt av en del annen litteratur enn mange norsklærere, og kanskje ikke nødvendigvis det tradisjonelle.”	IKKE SÅ TRADISJONSBUNDET LITTERATURSMÅK ”Og jeg er kanskje opptatt av en del annen litteratur enn mange norsklærere, og kanskje ikke nødvendigvis det tradisjonelle .”

Figur 8. Bernts beskrivelse av lærerrollen generelt og sin egen rolle.

5.1.2.3 Bernts posisjoneringer

Jeg beskriver Bernts posisjoneringer fortløpende og oppsummerer posisjoneringene når jeg har vært gjennom beskrivelsen av alle.

Posisjonering: Læreplan

Hvordan posisjonerer Bernt seg i forhold til læreplanen? Legger han vekt på dannelselse eller på basisferdighetene?

Bernt opponerer ikke mot det han oppfatter som læreplanens vektlegging av overføring av kultur, særlig litteraturhistorien, men han er ikke helt fornøyd med utvalget som er gjort (27 – 32). Det at læreplanen er tradisjonsbundet, må man like hvis man vil være norsklærer (955 – 958).

Samtidig bruker han læreplanen på en fleksibel måte, som passer han selv, elevgruppene og eksamen.

”Der er det (undervisningen) 100 % eksamensretta. I forhold til læreplanen, ikke fullt så mye, fordi jeg tar meg den frihet å velge, altså læreplanen åpner for kanskje litt få muligheter. Og jeg er kanskje opptatt av en del annen litteratur enn mange andre norsklærere, og kanskje ikke nødvendigvis det tradisjonell. Så da tar jeg meg noen friheter og det henger da igjen sammen med læring for livet som jeg syns er veldig viktig. Og jeg prøver å flette inn da, både opp i mot eksamen og mot læreplanen.”(...)(970 – 978)

Posisjonering: Skriveopplæring

Hvordan posisjonerer Bernt seg når det gjelder prosessorientert skriveopplæring (POS)?

Bernt bruker noe han kaller en ”minimumsvariant” av POS (189 – 193). Minimumsvarianten til Bernt er idédugnad, grupper som snakker sammen, mapper med alle sjangrer i, litt respons fra medelever, så mye muntlig respons de vil fra læreren på hjemmetekster. Tekstene i mappen blir ikke vurdert, men de må være ferdigstilte(167 – 181).

Han lar sjelden teksten være knyttet til en bestemt kommunikasjonssituasjon, men ber elevene tenke etter hvem de skriver for (265 - 267). Han driver lite med elevrespons fordi han synes det er ineffektivt.

(...)”Jeg syns det er lite effektivt, dessuten så er mange ikke ærlige, ikke sant? Dem er liksom kompis og dem vil mye heller at jeg peker på dem enn at noen andre gjør det liksom.”(1290 – 1294).”Det er ikke noe i veien med elevsynet mitt, men jeg stiller meg litt tvilende til i hvilken grad alle er egentlig i stand til å gi så veldig mye fornuftig respons på mange tekster” (1619 – 1622).

Bernt mener det viktigste ved skriveopplæringen er å lære dem til å klare eksamen best mulig blant annet ved å konsentrere seg om de sjangrene de klarer best (227 – 229).

Posisjonering: Vurdering

Hvordan posisjonerer Bernt seg til tekstvurdering? Lar han andre forhold enn teksten telle med i vurderingen? I hvilken grad mener Bernt at vurdering er noe absolutt eller noe relativt?

Bernt mener at tekster kan ha helt forskjellig funksjon. Heldagsprøvene på skolen ser Bernt på som ren eksamenstrening(306- 307). Hjemmeskriving er noe helt annet der eleven kan få hjelp og bruke kilder på en helt annen måte (312 – 319). Fordi tekster har forskjellig funksjon og er skrevet i forskjellige kontekster, er Bernt klar på at han i utgangspunktet verken synes

vurdering er noe absolutt eller helt rettferdig. Egentlig synes han ikke en kan ta med prosessen i en vurdering fordi eksamen er slik den er, men han gjør det likevel.

(...)”Det er veldig sjelden vi en sånn tekst kan ta prosessen i betraktning og det er igjen eksamen som ødelegger det. Det er ingen som ser på prosessen ved eksamen og da kan vi bare i heller liten grad se på det ellers i skoleåret. Vi får jo kjeft når vi har gitt dem 5 og dem får 3 til eksamen. Da er det noen som ser det og sier at her har du vært på jordet, Bernt. Da sier jeg nei, nei, alt for mye russetid på disse elevene, sier jeg da.”(1257 – 1265)

Bernt liker dårlig at innsatsen og prosessen ikke skal telle.

(...)” Det er veldig sørgelig. Men jeg er jo veldig tilhenger av det at hardt arbeid kompenserer for kunnskap og det greier vi i disse vippesammenhengene og legge godvilja til, men vi greier det jo ikke ellers. Så har du skrevet en stil til 1, så har du skrevet en stil til 1, også om det tok 12 timer eller 20 minutter. Dessverre.” (1267 – 1273)

Han liker det så dårlig at han innimellom lar innsatsen telle likevel.

(...)”Når du ser et menneske forbedrer seg og forbedrer seg, så må du på en måte belønne det på et vis. Og samtidig, den berømte toeren, er jo kjempestor. Et menneske som har jobba seg halvt i hjel for å få en toer, det er klart, han får en toer, får heller stryke til eksamen da.(...)For at når dem kommer ut i verden da er det mye viktigere å ha arbeidsmoral enn å være flink (...) Altså prosessen skal jo også til en viss grad evalueres i norsk.”(601 – 610).

Posisjonering: Eleven

I hvilken grad posisjonerer Bernt seg slik at elevenes hans er delaktige i skriveopplæringen og vurderingen?

Bernt har stor forståelse for elevenes syn på at skolen ikke er det beste sted å skrive tekster for elevene og lar dem få jobbe forskjellige steder i skolerommet (411 – 413). Han passer på å gi elevene den informasjonen de skal om elevdemokrati og samarbeid (465 - 471). De drøfter også disse spørsmålene sammen og elevene får begrunnelse for lærerens undervisning.

(...)”Det de får samarbeide om er metoder, det snakker vi om hele tiden, nå skal vi gjøre det og det, åssen skal vi angripe det? Mine i år er veldig, veldig flinke til å si i fra, dem sier i fra alt for mye, så det må jo være et visst sånn terrorvelde på det, samtidig så får dem jo bakgrunn for at vi gjør alt vi gjør (...). Dessuten så er det jo dessverre sånn at dem ikke har erfaringsbakgrunn og referanseramme til å kunne stille egentlige spørsmålstegn ved det vi driver med.”(...)(471 – 488).

Bernt er bevisst at han har en viktig rolle og autoritet overfor elevene. (987 – 991), men han mener også at det viktigste i et forhold mellom lærer og elev, er lærerens respekt for eleven (503 – 505). Bernt understreker at det er viktig at læreren aksepterer at elever ikke er like

flinke og motiverte (534 – 538). Han kan ha enkeltprosjekter med elever som jobber og sliter med å stå.

(...)”Jeg har en som det er så vidt han kommer til å stå. Han og jeg har en fin plan da på åssen han skal bestå eksamen, rett og slett hva han skal skrive og hva han skal pugge, for han skriver veldig dårlig, men han er interessert i å gjøre en jobb da, så da har jeg liksom tru på av vi skal greie dette likevel”(998 – 1003).

Elevenes trivsel er helt avgjørende for i hvilken grad de klarer å gjøre seg nytte av undervisningen (539 – 546). Derfor står Bernt til rådighet for veiledning til hjemmetekster hele tiden. Elevene kommer også til ham med personlige tekster de skriver av ren lyst.

(...)”Når dem skriver hjemme, så har dem mulighet til å komme med ting. Jeg leser det og kommenterer det. Dem kan ringe hjemme på kvelden, spørre hvis dem har spørsmål, altså er jeg på rett vei?”(1119 – 1122).”Men jeg har mange elever som skriver på fritida som kommer med tekster til meg som jeg får lese og uttale meg om, og det kan være lyrikk og det kan være hva som helst. Det synes jeg bare er hyggelig”(1183 – 1186).

Posisjonering: En elevtekst

Hvordan posisjonerer Bernt seg til elevteksten som han får utlevert? Er han en medleser som ser det eleven får til, eller er han en motleser? Se vedlegg 2 og kapittel 6.5.1.

Bernt starter friskt med at han lurte en stund på om teksten sto til 5, men etter litt videre lesing var det en klar 4. (1661 – 1664). Han trekker raskt fram de positive sidene ved teksten som er den gode kåserende tone språklig sett (1664 – 1667)

Bernt peker på noe feil ved tegnsettingen og at eleven burde markert avsnittsinndelingen av teksten bedre (1667 – 1670). Innledningen er bra (1671), men han synes at eksemplene blir for monotone (1673 – 1681). Slutten er bra med et godt poeng og en morsom stil, men igjen for få eksempler (1681 – 1683). Som helhet synes han eleven skriver lett.

(...)”Det bor mye i denne eleven her, syns jeg, og han (...)eier den her muntlige, lette tonen og det er veldig viktig for det er ikke alle gitt, og det er jo det vi snakka om tidligere, at noen på en måte kan skrive og andre må lære seg å skrive og her kan jo denne eleven skrive i utgangspunktet.”(1693 – 1699).

Bernt mener det er kåseri og i hvert fall ikke noen artikkel som var det andre valget av sjanger(1701 – 1706). Han har flere råd om hva eleven kunne tatt med for å få større bredde i eksemplene (1717 - 1724).

Ingen fikk beskjed om hvilken sammenheng teksten var skrevet i. Bernt lurer på det og tenker at den sammenhengen er viktig for hvordan han vil evaluere den.

(...)”Hvor kan man egentlig legge lista, hva kan man forvente? (...) I hvilken sammenheng er den skrevet? Er den skrevet hjemme på en uke? Det er bedre hvis det er skrevet på skolen på 5 timer enn hvis det er hjemme på en uke.”(1748 – 1752).

Posisjoneringer: Oppsummering

Bernt posisjonerer seg positivt til det tradisjonelle dannelsesaspektet i læreplanen. Samtidig sier han at bruker læreplanen litt som han vil og at det er eksamen som styrer undervisningen hans. Bernt posisjonerer seg positivt til alt han synes virker effektivt i forhold til at elevene klarer eksamen bra. Derfor velger han det han kaller en ”minimumsvariant” av POS, som fungerer for ham, det vil si litt av alt i POS. Først og fremst retter han skriveopplæringen maksimalt inn mot eksamen og lar det meste være underordnet det. Bernts posisjonering til tekst er preget av at han mener tekster har veldig forskjellig funksjon alt etter om det er trening eller noe som skal ha en endelig karakter. Dermed blir også vurderingen relativ. Han mener at egentlig skal alle tekster evalueres som ferdige produkt, fordi det er sånn til eksamen. Når det kommer til praksis, lar han prosessen og andre forhold telle med likeve. Når det gjelder Bernts posisjonering til elevenes medvirkning, gir han alltid elevene den informasjonen han skal. Han har mindre tro på at de kan bidra så mye med hvordan skriveopplæringen skal foregå. Bernt mener at uansett elevgruppe så skal han legge opp undervisningen slik at elevene kan klare seg gjennom eksamen. Bernt posisjonerer seg først og fremst som medleser både i kommentar og på karakternivå. Han prøver å trekke fram gode forslag til eleven til forbedringer og er opptatt av sammenhengen teksten er skrevet i.

Nedenfor er Bernts posisjonering skjematisk oppsummert, altså en overfladisk oversikt som Ongstad ville kunne kalle en ”kategoriell forståelse” (Ongstad 1999: 173). Den grafiske bredden er et forsøk på å visualisere hvilket forhold det er mellom de to posisjoneringene på hvert enkelt område, men det er ikke noen sammenheng mellom posisjoneringene på de forskjellige områdene som er vist. Jeg tillegger da noen ytringer større tyngde enn andre. Noen av ytringene er ikke tidligere sitert, bare indirekte gjennom referat.

LÆREPLANEN

REDSKAPSORIENTERT	DANNELSESORIENTERT
”Der er det (undervisningen) 100 % eksamensretta. I forhold til læreplanen, ikke fullt så mye, fordi jeg tar meg den frihet å velge, altså læreplanen åpner for	”Og ellers syns jeg altså at norskfaget er såpass tradisjonsbundet, det er så mye vi kan lese og vil, og det vil man jo, ellers hadde man ikke villet være

kanskje litt få muligheter.”	norsklærer”
------------------------------	-------------

SKRIVEOPPLÆRING

PROSESSORIENTERT SKRIVE – OPPLÆRING	IKKE PROSESSORIENTERT SKRIVEOPPLÆRING
Men vi driver med en sånn minimumsvariant. Så vi bruker det som jeg syns er fornuftig, som jeg syns gjør effektiv skriving. Jeg sier aldri at nå skal vi drive med prosessorientert skriving”	”Så er jo det å gå gjennom de sjangerne vi vet dukker opp til eksamen, skrive dem, se hva elevene skriver best, konsentrere seg om to – tre sjangere, og da i fra februar til mars at dem konsentrerer seg om dem”

VURDERING

RELATIV	ABSOLUTT
”Når du ser et menneske forbedrer seg og forbedrer seg, så må du på en måte belønne det på et vis.”	”Så har du skrevet en stil til 1, så har du skrevet en stil til 1, også om det tok 12 timer eller 20 minutter. Dessverre.”

ELEVEN

ELEVORIENTERT	IKKE ELEVORIENTERT
”For alle elever er ikke like flinke og alle elever er ikke like motiverte, sånn må det bare være. Da må vi prøve å gjøre noe med det, ikke gå å irritere oss over det og på en måte være strenge og slemme, trur jeg.”	”Dessuten så er det jo dessverre sånn at dem ikke har erfaringsbakgrunn og referanseramme til å kunne stille egentlige spørsmålstegn ved det vi driver med.”

ELEVTEKST

MEDLESER	MOTLESER
”Så syns jeg det så veldig tydelig ut som en solid 5, men jeg ser jo det nå at det er omtrent der (4). ”Jeg syns eleven skriver bra, levende, friskt og veldig muntlig, fint språk.” ”Det er jo den kåserende tone godt på plass.” ”Innledningsvis veldig bra.” ”Godt poeng, morsom stil, kanskje spesielt mot slutten.” ”Ikke alt er gitt.”	”Noe tegnsetting jeg kanskje kunne ønsket meg og gjort noe med.” ”At eleven er i enda større grad enn det han er, bevisst på at dette skal leses!” ”Tværing rundt samme eksempel.” ”Litt monotont og litt for kjedelig.” ”Eksemplene kunne vært bredere.” ”Den(overskriften) var jo litt spesiell i sammenheng da.”

Figur 9. Oversikt over Bernts posisjoneringer

5.1.2.4 Oppsummering

Som helhet er Bernt preget av den industrielle og den sivile verdiorden. Det understreker hans fokus på eksamen og på elevens behov for å klare seg. Hans identifikasjon med den generelle

lærerrollen slik han beskriver den, avviker på noen punkter om elevsyn, syn på ny læreplan og syn på litteratur. Når det gjelder posisjonering til læreplanen er Bernt veldig opptatt av den klassiske dannelse, men også at de skal møte ny litteratur. Han slites mellom det og det at han skal lære dem å klare eksamen. Han bruker det han kaller ”minimumsvarianten” av POS i skriveopplæringen sin, men eksamenstrening er viktigere. Han slåss med seg selv om hvor absolutt han skal være i det å evaluere teksten som et ferdig produkt, uavhengig av prosessen. Han er svært vendt mot elevenes behov og forskjeller. Den medlesende posisjoneringen dominerer vurderingen hans i elevteksten.

5.1.3 Grete 50 år

5.1.3.1 Gretes verdiordener

Den inspirasjonelle verdiorden som legger vekt på det lystbetonte og kreative er det bare noen få spor av hos Grete. Det samme gjelder opinionens verdiorden som har berømmelse og publikum som verdier. Grete er en sveip innom markedets verdiorden, gjennom å bruke begrepet bedrift om skole, og elevene som produkter. Den domestiske verdiorden kommer fram ved at hun delvis er for overføring av kulturarven, bare ikke i så stor grad som nå. Hun synes det er viktig at læreren bestemmer mest. Grete er noe preget av den sivile verdiorden gjennom å legge vekt på det samfunnsmessige og samarbeidende aspektet både hos elever og lærere. Når elevene kommer med konstruktive forslag, skal de være med å bestemme. Hun er opptatt av at det skal være framgang hos eleven i løpet av videregående skole. For Grete ligger hovedvekten av utsagnene i den industrielle verdiorden, som understreker målbarhet og effektivitet og framskritt. Hun bruker flere nye metodiske prinsipper bevisst og systematisk som hun synes fungerer for elevene. Hun er endringsvillig og ønsker å finne fram til nye, gode metoder.

Verdiordenene til Grete kan vi gjøre synlig på et skjema etter samme prinsipper som gjort rede for hos Anne kapittel 5.1.1.1.

	Ekvivalensprinsipper som viser verdier, verdifulle relasjoner, egenskaper og kvalifikasjoner	Subjekter	Objekter /ting
Marked <i>Verdi prinsipp</i> <i>konkurranse</i> <i>Vurdering er pris</i>	Ser også på skolen som en bedrift, der elevene er produktene (801 – 803)	Lærerne	Elevene
Inspirasjon <i>Verdi prinsipp</i> <i>lykke,</i>	”Men det er klart at hvis de hadde veldig lyst til å skrive om noe spesielt, så ville jeg ikke si nei til det.”(510 – 512)	Fornøyde elever	Mer lystbetonte oppgaver

<i>inspirasjon og kreativitet</i>			
Domestisk <i>Verdiprinsipp tradisjon og hierarki. Respekt og ansvar</i>	Viktig med overføring av norsk kultur (30 – 40) Mest effektivt at læreren bestemmer mest (473 -504)	Lærere som Overfører kulturarven Læreren bestemmer mest	Kulturarven
Sivil <i>Verdiprinsipp kollektivets velferd, frihet og rettigheter. Solidaritet</i>	Viktigst i skriveopplæringen å skrive en tekst som kommuniserer, mottakerbevissthet (117 – 124)(311 - 341) Viktig at elevene har en utvikling i løpet av videregående. (142 – 149) Viktig at elevene leser og er samfunnsbevisste og har noe å skrive om. (443 – 463) Elevers konstruktive forslag blir tatt hensyn til.(506 – 520) Samarbeid mellom lærere er viktig. (563 – 586) Viktig at læreplanmakerne lytter til lærerne. (595 – 608)	Elever som kommuniserer Elever som lærer Elever som lesere Ansvarsfulle og aktive elever blir hørt Lærere i dialog Myndige lærere Aktive lærere i læreplanprosess	Kommunika – sjon ”Karakterreise” Tekster som får dem til å lese Samarbeid og ” planlegging mellom lærere Lærer – medvirkning til læreplaner
Industriell <i>Verdiprinsipp effektivitet, funksjon, målbarhet.</i>	Viktig med praktisk skriveopplæring. Samarbeidslæring, elevrespons, muntlig lærerrespons, skriving som prosess, mapper. (44 – 56)(138 – 267) Elevene må gjøre noe med responsen på tekster (420 – 426) Eksamen styrer undervisning og viser hva som bør vektlegges i undervisningen. (61 – 69) For lite samsvar mellom læreplan og eksamen (82 – 114) Rapporter og yrkesrelaterte tekster viktig, ikke litterære tekster. (120 – 130)(273 – 291) Mange norsklærere for lite endringsvillige (640 – 683) Elevene må ha datamaskiner for å drive skrivetrening(818 – 820) Tekstkriterier drøftes med elevene ut fra modelltekster. (894 – 902) Gjennom drøfting av tekstkriterier mulig å komme fram til nesten objektive og rettferdige karakterer. (920 – 936) Kryssretting i stor grad (957- 994) Lærerne tilpasser seg hverandre i løpet av året (995- 997).	Elever som aktive skrivere, lyttere. Elever som eksamens – kandidater Endringsvillige lærere Elever som medvurderere Lærere som evaluerere	Skriveopp - læring POS Eksamen ”Praktiske” og nyttige sjangere Datamaskiner Tekstkriterier ”Objektive” karakterer Tolkings - fellesskap
Opinion <i>Verdiprinsipp Berømmelse og publikum</i>			

Figur 10. Verdiordentabell over Gretes verdiordener

5.1.3.2 Gretes rolle

Jeg har presentert Gretes bakgrunn i portrettet av henne i kapittel 2.2.3. Jeg vil se nærmere på hvordan hun beskriver lærerrollen og i hvilken grad hun identifiserer seg med laget lærere.

På skolen hos Grete er det grupper av lærere som samarbeider (565 – 569) De diskuterer og mye fagdidaktiske spørsmål (582 – 584) Grete har også geografi og føler seg litt som ”skaprealist”.(680) Hun mener at realistene likevel synes norsklærere er lite fleksible og lite innovative, til tross for samarbeidet. ”At de pukker på sin rett, de vil at alt skal være som det har vært, altså veldig konservative på en måte”(653 – 654).Hun mener og at det utviklingsarbeidet som drives av noen få av lærerne er viktig og bør pålegges alle lærere etter hvert.

G:(...)”der må faktisk noen tvinges til å jobbe og gjøre noe i teamarbeid. Det er ikke alle som gjør det de blir bedt om å gjøre.

I: Blir det bra når noen blir tvunget?

G: Bra og bra, det er vanskelig å si, men jeg tror nok det må en viss grad av tvang til, eller ris bak speilet.

I: Hvorfor må det endring til da?

G: Fordi man må gjøre noe for å utvikle det som er feil, for å utvikle skriveopplæringen for å få elevene til å gjøre det bedre. Få ut potensialet de har, så må vi stå på å utvikle instrumenter i den retningen. (695 – 707).

Hun tror lærerne er seriøse i arbeidet sitt, men at noen bruker mye tid på noe de synes er viktig og dermed forsømmer andre viktige områder.

(...)”ja, har noen kjepphester eller noe du bruker veldig mye tid på, så er det klart at da kan det (bli) lite tid til det du egentlig skal drive med.”(792 – 794).

Grete beskriver lærere som samarbeider, og kryssretter, noen riktignok av tvang. Hun beskriver også norsklærerne som en gruppe som diskuterer mye, både didaktikk og metodikk, både formelt og uformelt, men de konsentrerer seg ikke alltid om det hun synes de skal. Utenfra sett virker lærergruppen som konservative og opptatt av gammel litteratur.

Hun kaller seg ”skaprealist” og markerer derved en liten distanse til norsklærergruppen. Hun distanserer seg fra dem ved at hun er mer villig til å endre seg, til hele tiden å prøve å finne metoder som gjør skriveopplæringen bedre. Grete framstår som annerledes enn noen av sine kolleger i det at hun ønsker et aktivt samarbeid med kollegene sine, og at hun ønsker å drive utviklingsarbeid når det gjelder skriveopplæringen. Sann sett likner hun Anne, den andre kvinnen blant informantene. Jeg har skilt mellom å være dialogorientert og samarbeidsorientert, selv om det på mange måter er to sider av samme sak. Likevel har jeg skilt de to områdene her, fordi Grete gjorde det selv.

Skjemaet nedenfor gir en visuell, kategoriell oversikt over Gretes beskrivelse av lærerrollen og hvordan hun selv plasserer seg i forhold til den.

Gretes beskrivelse av lærerrollen slik hun oppfatter den	Gretes beskrivelse av seg selv der hun skiller seg fra den beskrevne lærerrollen
DIALOGORIENTERT ”Ja, vi har jo fagteam også, så der diskuterer vi mye. Ellers så har vi jo diskutert det på lærerværelset, eller på seksjonsmøter”	
LITE ENDRINGSVILLIGE ”At de pukker på sin rett, de vil at alt skal være som det har vært, altså veldig konservative på en måte. De er lite innovative.”	ENDRINGSVILLIG ”Fordi man må gjøre noe for å utvikle det som er feil, for å utvikle skriveopplæringen for å få elevene til å gjøre det bedre. Få ut potensialet de har, så må vi stå på å utvikle instrumenter i den retningen.”
TREGE TIL SAMARBEID ”Det (utviklingsarbeid) sprer seg mer nå, tror jeg, når vi har teamarbeid, men der må faktisk noen tvinges til å jobbe og gjøre noe i teamarbeid. Det er ikke alle som gjør det de blir bedt om å gjøre.”	FRIVILLIG SAMARBEID ”Vi utveksler veldig mye og samarbeider, og vi har jo også hatt responsgrupper hvor vi har vært flere og har jobbet med tekster som vi har tatt en felles vurdering på.”

Figur 11. Gretes beskrivelse av den generelle lærerrollen og sin egen rolle.

5.1.3.3 Gretes posisjoneringer

Jeg beskriver Gretes posisjoneringer fortløpende og oppsummerer posisjoneringene når jeg har vært gjennom beskrivelsen av alle.

Posisjonering: Læreplanen

Er Grete dannelses – eller redskapsorientert i forhold til læreplanen?

Grete mener at læreplanen er mest preget av at den vil overføre kultur, og med en kanon som har vært nasjonsbyggende.

(...)”men det har vært for stor grad av kanonisering og veldig mye sjåvinisme i den læreplanen som har ligget, som har gitt preg av at Norge har vært en så ung nasjon og at det har vært viktig å bygge opp en nasjon og en identitet i den forbindelse.”(...) (32 – 36)

Det syns Grete er greit, men ikke at planen er for omfattende og ambisiøs og gir for lite rom til skriveopplæring.

(...)”Den gaper over for mye, sånn at det blir et nærmes rotterace for å komme igjennom, mens det stadig er flere timer som forsvinner til andre gjøremål, elevfotografering, diverse temadager osv. (...) Det blir veldig vanskelig å oppfylle læreplanens intensjoner. Og skriveopplæring, tid til det, syns jeg lider veldig.” (46 – 52)

Lærerne er opptatt av læreplanen på hennes skole, både fordi den er bestemmende for skolehverdagen deres og fordi de diskuterer hvordan den skal tolkes. ”Det (læreplan og eksamen) er jo arbeidskontrakten (vi har), den bestemmer jo så mye av hverdagen vår, så også hvilken uttelling elevene får for det arbeidet de har gjort da, om eksamen er troverdig” (...)(588 – 592). Uansett hva hun tenker om læreplanen, så prøver hun å følge den.

”Ja, jeg er lojal der syns jeg, men jeg prøver å la dem skrive tekster og skrive seg inn mot mål i læreplanen og tekster, så jeg syns jeg har klart den biten rimelig bra.”(746 – 749)

Posisjonering: Skriveopplæring

Hvordan posisjonerer Grete seg når det gjelder prosessorientert skriveopplæring?

Grete bruker ca en fjerdedel av undervisningen til skriveopplæringen og det synes hun er alt for lite (160 – 161). Grete mener at det viktigste målet for skriveopplæringen er at elevene skriver tekster som kommuniserer.”(...) Slik at de kan gjøre seg forstått og kommunisere med andre mennesker i samfunnet.”(122 – 124)

Hun bruker ikke det hun kaller ”den tradisjonelle” mappevurderingen. Hun synes den er for tidkrevende og i de digitalt innleverte mappene synes hun elevene leverer mye Internettstoff (218 – 223). Hun har funnet en metode hun synes fungerer. Elevene er ikke koblet til Internett. De begynner å skrive en dag, lagrer på diskett, leverer disketten, kan skaffe seg informasjon hvor som helst fra, fortsetter på teksten på disketten en annen dag, leverer digitalt til et bestemt tidspunkt (231 – 238). Når elevene skriver på data, er det lettere for Grete å gå rundt og veilede dem muntlig (834 – 836)

Selv om Grete gir en sluttvurdering på tekstene til elevene, må de svare på denne ved å gi tilbakemelding selv på alle tekster hun evaluerer. Det skal gjøres på et omarbeidet norsksensurskjema som er delt opp i forskjellige tema. Der kan læreren kan skrive hva som er bra og hva de må utvikle videre (408 – 419). Når elevene får det tilbake, forventer Grete at de skal skrive med egne ord hva det er de må jobbe videre med.

(...) ”Jeg sier til elvene at hvis de bare legger ned den stiloppgaven i sekken og ikke ser den noe mer, så gjør jo de de samme feilene hele tida. Skal de utvikle seg videre, må de jobbe ut fra et sted”(423 - 439).’

Posisjonering: Vurdering

I hvilken grad betrakter Grete tekstvurdering som noe som er objektivt og absolutt eller som noe relativt? I hvilken grad mener hun at man kan komme fram til objektive tekstkriterier?

Grete mener at man ved å arbeide med kriterier for tekster kan man komme langt i å vurdere tekster rettferdig og objektivt, men at det alltid vil være en siste rest av skjønn.

”Det er jo alltid en subjektiv vurdering du foretar, men målet er at den skal være så objektiv som mulig, og så rettferdig som mulig. (...)Jeg synes jo at arbeidet med skjemaet og de kriteriene jeg bruker for å se på teksten, hjelper meg å være mer rettferdig(923 – 927). (...) Det blir som en juridisk dom. Den er vel alltid gjenstand for diskusjon, meninger, men det tror jeg vi bare må leve med. Men målet er jo å komme nærmest mulig den objektive rettferdighet”(933 – 936).

Grete kryssretter ofte 5 – 6 av tekstene i et sett tekster hun har fått inn, med noen av kollegene sine. Det hender de er uenige, men gjennom årene er vurderingene deres blitt mer like. Det er sjelden tekstkriteriene direkte de er uenige om, men hvilket nivå de skal legge seg på (960 – 977). Egne elever har man for eksempel lett for å ”plassere” på et nivå.

(...)”Du kjenner elevene på godt og vondt, og da er det ofte veldig fint å få noen friske øyne som vurderer den eleven, og det er jo bare fint for eleven ofte, så man ikke vurderer urimelig strengt eller urimelig mildt”(983- 987).

Posisjonering: Eleven

Hvordan posisjonerer Grete seg i forhold til elevene når det gjelder å trekke elevene inn i skriveopplæringen og vurderingen?

Klassene er store og lite homogene og det tar for lang tid å jobbe seg fram til enighet. I tillegg er det selvfølgelig læreren som har den beste oversikten (473 – 504). Men elevene må ha uttalerett og bli tatt på alvor (506-520).

Grete er opptatt av at elevene har krav på at det skjer en utvikling med dem i løpet av videregående.(...)”Du har jo ofte på følelsen at du kan se på karakterene fra grunnskolen, og så kan du nesten si at de går ut med de samme”(...)(142 – 149). Grete er opptatt av læring

både for de elevene som ikke er så skoleflinke og de flinke (623 -631)(177 -179). Elevene har større krav på differensiering i skriveopplæringen sin.

(...)”Noen (lærere) er det som elsker å snu bunkene som du virkelig må presse for endre seg, men jeg tror det her vil komme mer og mer, og ikke minst når det gjelder at vi må få inn større krav til differensiering, ikke sant, og kartlegge elevene og prøve å få til en mer tilpassa skriveopplæring” (...)(1104 – 1109).

Posisjonering: Elevteksten

Hvordan posisjonerer Grete seg i forhold til den utleverte elevteksten? Ser hun tekstens gode sider eller legger hun vekt på det teksten mangler? Se kapittel 6.5.1 og vedlegg 1.

Det første Grete slår fast er at eleven bommer på sjangeren. ”Hvis vi tenker at det skal være et kåseri, så synes jeg det er for lite bruk av de virkemidlene som særpreger kåseriet” (...)(1128 – 1131) Videre mener hun at starten er bra med gjentakelser. (1137 – 1138). Hun ser elevens digresjoner, men synes de mangler elegante overganger (1132 – 1136). Når det gjelder språket synes hun det er for direkte til å være kåseri, men synes det er få feil, men med litt for mange klisjéer (1143 -1144, 1152 – 1162, 1179 – 1184). Innholdet synes hun er bra, men momentene kunne vært mer utfyllende.(1174 – 1175). Hun tror hun ville ha gitt teksten karakteren $\frac{3}{4}$ (1188).

Posisjoneringer: Oppsummering

Grete posisjonerer seg relativt positivt til læreplanens vektlegging av nasjonal kulturoverføring. Mengden stoff vanskeliggjør imidlertid grundig arbeid med skriveopplæringen som hun også synes er viktig, derfor ønsker hun en dreining av vektleggingen. Grete posisjonerer seg positivt til noen sider ved prosessorientert skriveopplæring. Hun mener at det viktigste er at skriveopplæringen fokuserer på det kommunikative ved tekster. Grete gir muntlig veiledning, er opptatt av mottakerbevisshet og benytter seg av en form for mapper. Selv om hun gir sluttvurdering på tekstene til elevene, må de svare tilbake på denne responsen. I hele denne prosessen er datamaskinen et helt nødvendig hjelpemiddel. Gretes posisjonering til vurdering er at hun tror det er mulig å komme fram til tilnærmet objektive karakterer på tekster gjennom å kryssrette jevnlig. Grete posisjonering når det gjelder elevmedvirkning er at det er viktig at elevene føler at de er med på å bestemme. Da er det letter å skjønne hva ansvar for egen læring er, men oftest er det praktisk vanskelig å gjøre for mye ut av det. Grete er opptatt av at både de elevene som er skoleflinke og de som sliter, har krav på at de lærer noe i løpet av skoletida. Da må det mer

tilpasset undervisning til. I posisjoneringen til elevteksten trekker Grete fram både det som teksten mangler og det hun synes er tekstens sterke sider. Hun balanserer hele tiden mellom å være motleser og medleser. Det virker som en bevisst strategi eller en tillært vane. Grete plasserte teksten mellom 3 og 4, men hun er på mange måter mer positiv i kommentarene enn de andre som evaluerte den til karakteren 4.

Nedenfor er Gretes posisjonering skjematisk oppsummert, altså en overfladisk oversikt som Ongstad kunne kalle en "kategoriell forståelse" (Ongstad 1999: 173). Den grafiske bredden er et forsøk på å visualisere hvilket forhold det er mellom de to posisjoneringene på hvert enkelt område, men det er ikke noen sammenheng mellom posisjoneringene på de forskjellige områdene som er vist. Jeg tillegger da noen ytringer større tyngde enn andre. Noen av ytringene er ikke tidligere sitert, bare indirekte referert.

LÆREPLANEN

REDSKAPSORIENTERT	DANNELSESORIENTERT
"Men det har vært for stor grad av kanonisering og veldig mye sjåvinisme i den læreplanen som har ligget, som har gitt preg av at Norge har vært en så ung nasjon og at det har vært viktig å bygge opp en nasjon og en identitet i den forbindelse "	"Men det har vært for stor grad av kanonisering og veldig mye sjåvinisme i den læreplanen som har ligget, som har gitt preg av at Norge har vært en så ung nasjon og at det har vært viktig å bygge opp en nasjon og en identitet i den forbindelse "

SKRIVEOPPLÆRING

PROSESSORIENTERT SKRIVEOPPLÆRING	IKKE – PROSESSORIENTERT SKRIVE - OPPLÆRING
"Det var en flink klasse, men jeg tror jeg klarte å klemme ut av dem mer, ved å bruke de metodene (POS) enn hvis jeg bare hadde latt de skrive vanlige stiler og gitt respons på dem."	"Det er klart med de ambisiøse planene som vi har, med veldig mye litteraturhistorie og språkhistorie og dialektkunnskap, så er det egentlig liten tid til skriveopplæring"

VURDERING

RELATIV	ABSOLUTT
"Det er jo alltid en subjektiv vurdering du foretar"	"Men målet er jo at den skal være så objektiv så mulig, og så rettferdig som mulig."

ELEVEN

ELEVORIENTERT	IKKE ELEVORIENTERT
"Det (samarbeidslæring) hjelper da elever som ikke er så skoleflinke og leser mye, til også å få brukbare argumenter og kan få diskutert dette, hvor man kunne fått mer	"Det er vanskelig å kontrollere og jeg vet at

fra 2. klasse med på grunnkurset, så ikke elever som er flinke på ungdomsskolen, bare kjeder seg”	elever ofte tar korteste vei. De klipper og limer, ja jeg vet ikke (hva) for å lure læreren egentlig.”
---	--

ELEVTEKST

MEDLESER	MOTLESER
”Sånne små stikkveier.” ”S tarten med gjentakelser.” ”Behersker det å skrive og gjøre seg forstått.” ”Relativt variert språkbruk.” ”Tilløp til avansert språkbruk.” ”Selvironisk.”	”Bommer på sjangeren.” ”Litt svak overgang mellom avsnittene.” ”Sier for mye direkte.” ”Skrive mer ironisk egentlig og med humor, bli litt slemmere!” ”Noen skrivefeil.” ”Jobbe mer med syntaksen.” ”Variere ordvalget.” ”Kunne bygd videre på momentene.” ”Litt forslitt ’den herlige personen jeg er’.”

Figur 12. Oversikt over Gretes posisjoneringer

5.1.3.4 Oppsummering

Gretes verdiorden er preget av den industrielle og sivile verdiorden, fordi hun vektlegger utvikling og resultater i skriveopplæringen og er opptatt av at elevenes kommunikasjon, både i muntlige og skriftlige tekster. Hun er mer utviklingsorientert og samarbeidspreget enn læregruppen hun beskriver. Når det gjelder posisjonering synes hun læreplanen i norsk er for ambisiøs og preget litt for mye av kulturarven. Hun er positiv til prosesskriving, tenker at vurdering kan bli nesten rettferdig og objektiv. Hun ønsker at elevene skal være med på å bestemme i skriveopplæringen, men i praksis er det lite. Kommentarene til teksten heller noe mer til den motlesende måten enn den medlesende, men er balanserte.

5.1.4 Kristian 48 år

5.1.4.1 Kristians verdiordener

Heller ikke hos Kristian finner jeg utsagn som passer i markedets verdiorden som legger vekt på konkurranse og pris. Det samme gjelder opinionens verdiorden med berømmelse og publikum som viktige komponenter. Kristian er opptatt av at elevene skal få tekster der de kan identifisere seg med aktørene. Han er redd for monotonien i skolen og er dermed så vidt innom den inspirasjonelle verdiorden. Han ønsker at læreren skal være autoritet slik at elevene har respekt for vedkommende. Han ønsker arbeid og grundighet av elevene. Alt dette er verdier i den domestiske verdiorden. Han legger også vekt på den sivile verdiorden gjennom at han ønsker å ha et positivt syn på elevenes evne til utvikling og vektlegger det å kunne argumentere som viktig for elevene. Han er også opptatt av å ha en god dialog med elevene. Den industrielle verdiorden står sterkest hos ham. Han har et pragmatisk forhold til

læreplanen og bruker det han ser fungerer. Kristian er bare opptatt av utviklingsarbeid som han ser gir effekt i klasserom.

Verdiordenene til Kristian kan vi gjøre synlig på et skjema etter samme prinsipper som gjort rede for hos Anne i kapittel 5.1.1.1.

Betegnelser	Ekvivalensprinsipper som viser verdier, verdifulle relasjoner, egenskaper og kvalifikasjoner	Subjekter	Objekter /ting
Marked <i>Verdiprinsipp konkurranse</i> <i>Vurdering er pris</i>			
Inspirasjon <i>Verdiprinsipp lykke, inspirasjon og kreativitet</i>	Mindre monotoni (66) Få ut følelsene (342 – 344)	Fornøyde elever	Tekster som kan gi mulighet til gjenkjenning og identifikasjon
Domestisk <i>Verdiprinsipp tradisjon og hierarki.</i> <i>Respekt og ansvar</i>	Korrekt språk + grammatikk (140 – 147)(154 – 161)(573 – 577)Arbeid og grundighet (180 – 184)(187 – 189) Formal nynorsktraining (478 – 486) Gleden over at elevene lærer noe (594 – 599)Mer fagretta enn kreativ tenking (1241 – 1252)	Læreren bestemmer mest. Elever som lærer Elever kan ikke si hva de vil.	Karakterer Formal språktrening
Sivil <i>Verdiprinsipp kollektivets velferd, frihet og rettigheter.</i> <i>Solidaritet</i>	Kunne argumentasjon (396- 403)(438 – 444) God kommunikasjon med elevene (820 – 875) Reaksjon på Hernes autoritære arbeid med læreplanen (1026 – 1057) Lærerne likeverdige i fagdiskusjoner (1080 – 1084) Positivt syn på elevenes læringsmuligheter (1095 – 1127) Redd for elevenes rigide sosiale plassering (1354 – 1369)(1537 – 1566)	Opptatt av elever som sliter. Elever får uttale seg. Lærere skal være med på å bestemme læreplan Elever som kan lære Lærere ansvar det sosiale.	Argumentasjon Demokrati i læreplanarbeid Elevenes sosiale hierarki
Industriell <i>Verdiprinsipp effektivitet, funksjon, målbarhet.</i>	Elevene vurderer undervisningen (802 – 809) Pragmatisk lærersamarbeid (883 – 1007)(1026 – 1078)(1569 – 1584)(1725 – 1778) Pålitelig tolkingsfellesskap (1594 – 1659)(1702 – 1724) Utviklingsarbeid må ha effekt i klasserom (1139 – 1152) Endring av undervisningen i samsvar med elevene og tiden (1260 – 1281) Pragmatisk forhold til læreplanen (1285 – 1304) Karakterer er ikke allmenngyldige, men et uttrykk for vurdering i en gitt situasjon. (1511 – 1531) Kritisk til ”moderne” didaktikk som ikke fungerer (1804 – 1852)	Deltakende elever Myndige lærere Deltakende elever Pragmatiske mer enn idealistiske lærere	Digitale mapper der de kan sjekke sitt eget arbeid Språket, en verktøykasse Eksamen

Opinion <i>Verdiprinsipp</i> <i>Berømmelse</i> <i>og publikum</i>			
---	--	--	--

Figur 13. Verdiordentabell over Kristians verdiordener.

5.1.4.2 Kristians rolle

Jeg har presentert Kristians bakgrunn i portrettet av ham i kapittel 2 2.4. Jeg vil se nærmere på hvordan han beskriver lærerrollen og i hvilken grad han identifiserer seg med lærerlaget:

Kristian tegner først bildet av en lærerstand som er svært eksamensrettet. (...)”Vi er vant til å tenke vi, at det som er det viktigste i norskfaget, det er eksamen til elevene”(52 – 54). Han beskriver også norsklærere som skriver lange kommentarer som elevene ikke gidder å lese.(...)”eleven ser på tallet som står under, og så går det i papirkurven på vei ut”(172 – 176)

Han beskriver lærerne han jobber sammen med som lærere som samarbeider om stoffmengde, årsplaner, prøver og kryssretting og som deler oppgaver, tekster og tekstkriterier. (931 – 932, 951 – 952, 1571, 967-968, 1077 – 1078) Men de snakker ikke om læreplanen.

(...)”det kan jeg ikke huske vi har snakka om i det hele tatt” (1014 – 1014).

Han synes først og fremst at lærerne er dyktige i rollene sine, men reduserer det litt seinere til at de gjør så godt de kan og gjør det de skal (1141, 1151 – 1152, 1279, 1293 – 1294) Han bruker selv noen av sine egne lærere som rollemodeller. Kristian forteller at

(...)”jeg tenker tilbake til min egen tid og hvilke lærere er det jeg husker, jo det er disse litt eksentriske, litt spesielle, enormt privatpraktiserende lærerne. Det er jo faktisk de som har gjort inntrykk på meg og jeg tror nok kanskje jeg har dratt med meg en del av det, ja” (892 – 896) (...).

Kristian mener og at til lærerrollen hører det en kultur, en taus kunnskap om vurdering, som bare er der og som han er litt forundret over, men som han mener kommer av sensurering og samarbeid (1595- 1597, 1606- 1607, 1653 – 1654).

Lærerrollen forutsetter en viss grad av lojalitet i forhold til nye planer, men ikke hvis det ikke fungerer.

(...)”du rir ikke en døende hest, altså” (1838 – 1841).

Kristian er svært bevisst på at han snakker sammen med de andre om hvordan de skal legge opp året, men han følger det aldri selv (929 – 935). Han bruker begrepet ”privatpraktiserende” om seg selv (888)(944).(…) ”og det syns jeg er bra” (889). Han tror selv at andre mener det ikke skal være slik (...) ”Jeg er klar over at jeg snakker i mot de fleste gjeldende normer her nå” (889 – 890).

Kristian mener at de fleste lærere er veldig vendt mot eksamen og gir lange kommentarer til elevenes tekster som elevene ikke gidder å lese. De jobber mye sammen om praktiske saker, men diskuterer sjelden læreplan. Lærerne gjør jobben sin godt nok og prøver å oppfølge læreplanens mål, hvis de er gjennomførbare. Han mener og at lærerne har en ”kultur for retting”.

Kristian kaller seg ”privatpraktiserende” og annerledes enn andre lærerne fordi han mener han underviser annerledes og fordi han ikke følger årsplaner og liknende som lærerne har bestemt sammen. Dette er noe han kommer tilbake til ved flere anledninger. Han virker imidlertid mest stolt over å være annerledes og, slik jeg tolker det, bare tilsynelatende beskjemmet, fordi man skal jo samarbeide.

Karakteristikkene av utsagnene er samtidig en tolking av utsagnene. Jeg har posisjonert meg positivt i forhold til noen av utsagnene slik jeg tror Kristian har ment dem. Det betyr for eksempel at jeg har kalt lærerne tålmodige når de fortsetter med å skrive lange kommentarer elevene ikke leser, i stedet for å karakterisere dem for å være lite endringsvillige. Det er imidlertid vanskelig å være konsekvent i å prøve å ta den andres synsvinkel. Det jeg kaller lite prinsipielt didaktiske, ville kanskje Kristian kalt ”effektive og løsningsorienterte.”

Skjemaet nedenfor er en visuell, kategoriell oversikt over Kristians beskrivelse av lærerrollen og sin egen plassering i den. Enkelte sitater er nye og tidligere bare gjengitt som referat.

Kristians beskrivelse av norsklærerrollen slik han oppfatter den	Kristians beskrivelse av seg selv der han skiller seg fra den beskrevne norsklærerrollen
EKSAMENSRETTA	

”Det som er det viktigste i norskfaget er eksamen til elevene.”	
TÅLMODIGE ”Skriver lange kommentarer som ikke blir lest.”	
SAMARBEIDSORIENTERT ”Vi rapper fra hverandre i forhold til prøver og oppgaver.”	PRIVATPRAKTISERENDE ”Det jeg husker, jo det er disse eksentriske, litt spesielle, enormt privatpratiserende lærerne. Jeg tror nok jeg har dratt med meg en del av det ja.”
LITE PRINSIPIELT DIDAKTISK ”Det (læreplanen) kan jeg ikke huske vi har snakka om i det hele tatt.”	
TRYGGE ”Vi er flinke.” ”Det fungerer sånn noenlunde bra.”	
SAMKJØRTE ”Vi har en kultur for retting.”	
PRAKTISK ”Det står der så da skal vi gjøre det”, men ”du rir ikke en døende hest.”	

Figur14. Kristians beskrivelse av den generelle lærerrollen og sin egen rolle.

5.1.4.3 Kristians posisjoneringer

Jeg beskriver Kristians posisjoneringer fortløpende og oppsummerer posisjoneringene når jeg har vært gjennom beskrivelsen av alle.

Posisjonering: Læreplanen

Hvordan posisjonerer Kristian seg i forhold til lærerplanens diskurser om norsk som et dannelses – eller tekstfag?

Kristian uttrykker i første rekke en stor lojalitet til det han oppfatter som læreplanens viktigste poeng når det gjelder skriving, nemlig å skape en forståelse for norsk og gi elevene en: (...)”ganske kraftig verktøykasse å (...) plukke fra” (20) Med det mener han at de skal kunne tilegne seg et skriftspråk som de kan bruke i alle nødvendige situasjoner (93 – 95). Han er også opptatt av språket og dens funksjoner, først og fremst det pragmatiske ved at det letter innlæring av for eksempel av norrønt (142 – 147). Men det virker også som om det er et lite ”dannelsesaspekt” i dette og, slik han legger det fram.

Posisjonering: Skriveopplæringen

Hvordan posisjonerer Kristian seg i forhold til prosessorientert skriveopplæring?

Kristian skaper distanse til den prosessorienterte skriveopplæringen (POS) ved å bruke ironi om den:

(...) ”Jeg jobbet i ungdomsskolen under såkalt POS, under en såkalt skriveopplæringshallelujabølge”(103 - 104). (...) ” Istedetfor å lage et sånt eget, i anførselstegn, norskfag ut av POS.(...)” (196).

Kristian ironiserer over lærernes klage på all rettingen som virker formålsløs, når de i tillegg går inn for respons av ulikt slag.

(...)”I alle år så har vi norsklærere klaget over det at hvis vi retter stiler, vi kommenterer stiler underveis, vi skriver margen full. Eleven ser på tallet som står under, og så går det der i papirkurven på veien ut.(...) men det er jo respons vi gir, så hvorfor ikke heller forsøke å tvinge dem til å lese og forstå og gjøre noe med det som står der først, før du setter i gang dette her med responsgrupper og elevrespons og jeg vet ikke hva, holdt jeg på å si altså” (172 – 176)(180 -184).

Kristian føler behov for å markere at hans skepsis til prosessorientert skriveopplæring ikke betyr at han ikke jobber med elevenes skrivning, men han synes det rettebyrden blir for stor (133 – 134). Kristian gir imidlertid mye muntlig respons underveis når elevene skriver på skolen (512 – 513). Kristian peker på bruken av idémyldring som et uttrykk for at han vet hva moderne skriveopplæring dreier seg om, men det virker som han gjør noe som han egentlig ikke har tro på: (...)”men jeg har litt på følelsen at jeg står noen ganger og kjeder meg i mine egne timer (...)”(258 – 260).

Posisjonering: Vurdering

Mener Kristian at elevtekstene har en absolutte karakterverdi, eller kan karakteren være uttrykk for en rekke hensikter?

Kristian har delvis et forhold til karakterer som noe som er absolutt og objektivt, delvis noe relativt, avhengig av funksjon. Han vet at lærere bruker karakterer i mange forskjellig hensikter, samtidig som de mener at en tekst har en bestemt karakterverdi.

(...)”Jeg tuller lite grann med elevene når de sier takk for at jeg fikk 4, du gjorde egentlig ikke det, du presterte noe som var verdt 4. Jeg har ikke gitt noen ting jeg, jeg har bare vurdert prestasjonen din” (...) Problemet ligger i (at) karakterer kan brukes til mer enn å vurdere et par sider tekst. Karakterer kan være motiverende, karakterer (...) kan få folk ned på jorda igjen. (...) Jeg ser vel kanskje at en tekst har en karakterverdi. Jeg kan godt se en tekst og si at det er sånn og sånn fordi at nå er det høsten. Det er så lenge igjen til eksamen. (...)Å si at en tekst nødvendigvis har én karakter, blir feil, fordi hele situasjonen rundt avgjør det egentlig” (1513 – 1527).

Til tross for at han i noen grad relativiserer karakterene, så har han tillit til lærernes vurderinger og synes at de divergerer lite.

(...)” hvis det bare hadde vært her oppe (at det er forbausende samsvar i karakterene), så kunne jeg sagt at kanskje vi har en kultur(...) for retting som bygger på sånne og sånne vurderingskriterier osv, men vi opplever det alle sammen utad også.(...) Det er forbausende greier egentlig. (...) Jeg vet ikke om det er blitt (...) nasjonale vurderingskriterier som lærerne har tilpassa seg.(...) Vi er jo så forskjellige at det er ganske rart.”(1594 – 1607) (...)”Jeg leser jo hvert år i VG, Dagbladet osv om disse forskjellige rettingene. Jeg har vært på masse kurs og sett masse rare oppgavebesvarelser og sånn, men jeg kan ærlig talt ikke huske å ha lagt merke til det”(1617 – 1621).

Han tror mer på samtale og samarbeid mellom lærerne enn på offentlige forordninger når det gjelder å øke kvaliteten på tolkingsfellesskapet.

(...) ” Jeg tror ikke det har kommet gjennom evalueringseminarer eller ”nå skal da også 4 være en middels karakter”, som vi fikk for et par år sia (...). Jeg tror dette har utvikla seg via eksamen og sensurering”(1650 – 1654). ”Jeg tror (...) det må være (...) gjennom praktisk arbeid med det (evaluering) (at kvaliteten på vurderingsfellesskapet øker). Jeg har ikke noen tro på at antall møter i en seksjon har noen sammenheng med (...) en mer felles vurderingsevne. (...). Så jeg tror det er snakk om praksis, det er snakk om kryssretting, det er snakk om å snakke om oppgaver, altså elevbesvarelser (...)”(1702 – 1706, 1715 – 1717).

Posisjonering: Eleven

Hvordan posisjonerer Kristian seg i forhold til elevmedvirkning ved skriveopplæring og vurdering?

Til tross for et tilsynelatende optimistisk syn på elevenes muligheter til læring, uttrykker Kristian at det er sjelden elevene tar til seg det han korrigerer:

(...)”jeg syns det er like morsomt hver gang jeg opplever at en elev har fått med seg hva jeg har forsøkt å korrigere, det er ikke vanlig altså, så (...) det er morsomt hver gang. Det burde jo ikke være det, for det burde jo være vanlig, men det er det ikke altså”(594 – 599).

Kristian er utvelgende i forhold til hva han lar elevene bestemme, men han regner seg som lydhør i forhold til elevene. Han lar elevene være med på å bestemme metoder, og av og til tema, men framdriften av undervisningen bestemmer han selv. Han syns dialogen med elevene er viktig, og lar hele tiden elevene vurdere undervisningen hans. Hvordan de reagerer, er viktig. Samtidig har han mange agendaer når han organiserer undervisningen som han tar hensyn til. Det gjør det vanskelig å la elevene få bestemme mer enn gjennom deres meste spontane reaksjoner (804 – 811)(715 -716)(763 – 764)

Han er opptatt av at man må ha tro på elevene og siterer en engelsklærer han var uenig med som sa:

(...)”Du skjønner det, sa han til meg når jeg var oppgitt, hvis du ikke klarer å lære elevene omskriving med ” to do” i 7.klasse, kommer dem aldri til å lære det likevel, så da kan du la være” (1118 – 1122). ”

Posisjonering: En elevtekst.

Posisjonerer Kristian seg som motleser eller medleser i forhold til denne elevteksten informantene fikk utlevert på slutten av intervjuet? Ser han manglene eller de sterke sidene ved teksten? Se kapittel 6.5.1. og vedlegg 1.

Kristian syns elevteksten er for direkte, mangler antydninger.

: ” (...) kanskje savna noe litt mer underfundig. Jeg syns jeg fikk alt sammen rett i fleisen. Jeg føler meg litt undervurdert” (...) (1864 - 1866).” anekdoten (...) kunne han kanskje ha skjært litte granne på, også latt folk tenke lite grann sjøl” (...) (1963 – 1965).

Han er heller ikke fornøyd med strukturen og sammenhengen i teksten og uttrykker det på forskjellige måter (1928 – 1929, 1883 – 1884) Han trekker fram innholdsløst språk.(...) ”det er en død setning(...)(1968 – 1979). Det som er positivt nevner han i forbifarten (1878 – 1879).På direkte spørsmål om det var noe (annet) han ville rost, trekker han fram noen spenstige formuleringer, men vil umiddelbart ha dem flyttet til et annet sted (1950)(1952)(1958 – 1959).

Posisjonering: Oppsummering

Kristian knytter litt av dannelsesperspektivet til grammatikk og språklig korrekthet, men han er først og fremst opptatt av norsken som et redskapsfag. Kristian posisjonerer seg negativt til prosessorientert skriveopplæring, som han mener gir mye ekstraarbeid for lærerne. Muntlig respons mens elevene skriver gir han imidlertid mye av. Kristian virker som han delvis er i forsvarsposisjon, og delvis koketterer over holdningene sine til den prosessorienterte skrivepedagogikken ved sine stadig gjentatte ”jeg innrømmer det”. Han markerer også at han vet hva POS er, at han har prøvd det, men funnet store deler av denne skriveopplæringsmetoden unyttig og unødvendig tidkrevende. Dermed får han vist intervjueren at han har et bevisst forhold til dette og at han vet hva han gjør når han delvis avviser det. Hans ironiske stil får også latterliggjort deler av skrivemetoden slik han

framstiller den. Samtidig får han påpekt at elevene hans skriver mye. Han forsømmer ikke skriveopplæringen.

Kristian posisjoner seg til karakterer både som relative og absolutte gjennom å si at en tekst har en bestemt karakterverdi og at karakteren er avhengig av om det er slutten eller begynnelsen av året. Han hevder at det foreløpig ikke er noen objektive karaktergrenser, men de må utvikles. Likevel er lærerne forbausende samstemte, fordi de stadig kryssretter. Når det gjelder posisjonering i forhold til elevmedvirkning så hører Kristian på elevene, men det er ikke så mye de i realiteten bestemmer, fordi han har andre agendaer å gjennomføre. Kristian posisjonerer seg først og fremst som motleser til teksten. Han peker på tekstens feil og mangler, til tross for at han vil vurdere den til 4. Han er innom noen positive trekk, men raskt og delvis på oppfordring. Han ble bedt om å trekke fram det han ville si til eleven, men begrunnelsen for karakteren i forhold til intervjueren ble viktigere. Han posisjonerer seg ved å finne ”feilene” for å begrunne karakteren og ikke motsatt ved å finne tekstens sterke sider og dernest sette karakteren.

Nedenfor har jeg laget en skjematisk oppsummering av Kristians posisjoneringer, altså en overfladisk oversikt som Ongstad kunne kalle en ”kategoriell forståelse” (Ongstad 1999: 173).” Den grafiske bredden er et forsøk på å visualisere hvilket forhold det er mellom de to posisjoneringene på hvert enkelt område, men det er ikke noen sammenheng mellom posisjoneringene på de forskjellige områdene som er vist. Jeg tillegger da noen ytringer større tyngde enn andre. Noen av ytringene er ikke sitert tidligere, men har inngått som del av et referat.

LÆREPLANEN

DANNELSES - ORIENTERT	REDSKAPSORIENTERT
”Jeg er opptatt av språket og språkets funksjoner”.	”Elevene skal kunne ha en ganske kraftig verktøykasse å plukke fra.”

SKRIVEOPPLÆRINGEN

PROSESSORIENTERT	IKKE PROSESSORIENTERT SKRIVEOPPLÆRING
------------------	---------------------------------------

”Elevene må kunne ha en form for identifikasjon mellom seg selv og det de driver og produserer.”	”Jeg jobbet i ungdomsskolen under såkalt POS, under en såkalt skriveopplæringshallelujabølge”. , ”Før du setter i gang dette her med responsgrupper og elevrespons og jeg vet ikke hva, holdt jeg på å si, altså.”

VURDERING

RELATIV	ABSOLUTT
”Problemet ligger i (at) karakterer kan brukes til mer enn å vurdere et par sider tekst.” ”Jeg har ikke noen tro på at antall møter i en seksjon har noen sammenheng med en mer felles vurderingsevne. Så jeg tror det er snakk om praksis”	”Jeg tuller lite grann med elevene når de sier takk for at jeg fikk 4, du gjorde egentlig ikke det, du presterte noe som var verdt 4.”

ELEVEN

ELEVORIENTERT	IKKE ELEVORIENTERT
”Elevene får lov til å skrive litt om hvilken type undervisning de foretrekker.” ”De har jo innflytelse fordi at deres reaksjon bestemmer ofte hvilke temaer jeg skal drive med.”	”Jeg anser ikke samarbeid om emnene som ble nevnt der (frekvens, tema og organisering av skriving) som så viktig.”

ELEVTEKST

MEDLESER	MOTLESER
”Jeg hadde veldig sans for delen der med, vi lever i en alder uten mål og mening.” ”Det var mer jeg synes var bra her.”	”Kanskje savna noe litt mer underfundig.” ”Latt folk tenke lite grann sjøl.” ”Jeg klarte ikke å se strukturen.” ”Jeg mista tråden et par steder.” ”D et er en død setning.” ”Han kunne funnet på noe langt bedre, egentlig.”

Figur 15. Kristians posisjoneringer.

5.1.4.4 Oppsummering

Som en oppsummering av intervjuet med Kristian, ser vi at han har de tradisjonelle lærerverdier ved å legge vekt på den industrielle, sivile og domestiske verdiorden i nevnte rekkefølge. Av det følger at han er opptatt av pragmatikk og at noe fungerer. Han er opptatt av elevenes sosiale plassering og de domestiske verdier kommer fram i vektlegging av formal språktrening og av respekt for læreren. Han er så vidt innom den inspirasjonelle verdiorden, men er som de andre informantene lite opptatt av marked og suksess. Han beskriver en lærerrolle som han på mange måter identifiserer seg med, men markerer at samarbeidet hans med andre lærere er mer av teoretisk art. Når det gjelder posisjonering tenker Kristian på læreplanen som en verktøykasse og snakker mindre om dannelsesaspektet. Han sier han har

lite sans for prosessorientert skriveopplæring, men han lar elevene skrive mye og veileder dem muntlig. Han heller mest til at karakterer er relative. I utgangspunktet vil han la eleven bestemme, men synes det er vanskeligere i praksis. Han har også lett for å karakterisere elevteksten mer ved feil enn ved det som er bra.

5.1.5 Leif 62 år

5.1.5.1 Leifs verdiordener

Leif har heller ingen utsagn som kan plasseres i markedets verdiorden med konkurranse og pris som viktige verdiprinsipper. Det samme gjelder opinionens verdiorden der berømmelse og et publikum er viktig. Leif er opptatt av at elevene skal kjenne gleden over å skrive essay og vil gjerne legge til rette for de elevene som liker noveller. På disse områdene er han innom den inspirasjonelle verdiorden. Han er opptatt av å forberede elevene til den akademiske løpebane og at elevene skal få dannelse. Dette er verdier fra den domestiske verdiorden. Leif er opptatt av å bruke elevsamtaler til å bli kjent med elevene og dermed bli en bedre lærer for dem. Disse verdiene, sammen med at han gjerne vil at elevene skal være med på å bestemme, hører til verdier fra den sivile verdiorden. Den verdiorden som Leif legger mest vekt på, er den industrielle verdiorden. Leif er bevisst på at det er eksamen som styrer undervisningen hans. Han vil at elevene skal finne sine favorittsjangere og øve seg på dem til eksamen. Han er systematisk i hvordan han lærer elevene til å bygge opp tekstene sine i bestemte sjangere.

Verdiordenene til Leif kan vi gjøre synlig på et skjema etter samme prinsipper som gjort rede for hos Anne i kapittel 5.1.1.1.

	Ekvivalensprinsipper som viser verdier, verdifulle relasjoner, egenskaper og kvalifikasjoner	Subjekter	Objekter /ting
Marked <i>Verdiprinsipp</i> <i>konkurranse</i> <i>Vurdering er</i> <i>Pris</i>			
Inspirasjon <i>Verdiprinsipp</i> <i>lykke,</i> <i>inspirasjon og</i> <i>kreativitet</i>	Overføre gleden over å skrive essay til elevene (205 – 211) Novelleskriving for de som har spesielt lyst og glede til det.(240 – 241)	Elever som skriver av lyst	Essay Novelle
Domestisk <i>Verdiprinsipp</i> <i>tradisjon og</i> <i>hierarki.</i> <i>Respekt og</i> <i>ansvar</i>	Overføring av kunnskap (41 – 44) Lære å lese og skrive (49 – 59) Elevene få den menneskelige tyngden (50 – 51)(904 – 908) Forberede elever på høyskoler og universitet (51 -53) Fagdage for lite faglige (85 – 101)	Lærere som kulturbærere Elever med dannelse Elever som tar høyere ut-	Kulturarven Videre utdanning

		dannelse	
Sivil <i>Verdiprinsipp</i> <i>kollektivets</i> <i>velferd, frihet</i> <i>og rettigheter.</i> <i>Solidaritet</i>	Norsktekster skal trekke inn andre faglige vinkler (141 – 154) Prøver å få elevene til å være med å bestemme (555 – 581) Elevsamtaler brukt til å bygge relasjoner (628 – 657)	Lærere med faglig bredde Elever som er med å bestemme Elever og lærer som har god kontakt	Elevdemokrati Godt miljø
Industriell <i>Verdiprinsipp</i> <i>effektivitet,</i> <i>funksjon,</i> <i>målbarhet</i>	Eksamen styrer undervisning (68 – 72) Eleven finne sin favorittsjanger og reservesjanger til eksamen (368 – 403) Systematisk oppbygging av tekster fra GK til VKII(428 – 437). Systematisk kryssretting av tekster med andre kolleger (736 – 742)(1234 – 1272) Skriftlig veiledning på sluttproduktet i 3. klasse. Veiledning underveis på GK (1008 – 1019)(1018 – 1048) Prosessvurdering av egne elever fram til slutten av 3.klasse (1287 - 1337)	Lærere som forbereder eleven til eksamen Elever som skal ta eksamen Lærere som er gode evaluere Lærere som er opptatt av elevenes faglige utvikling	Eksamen Tekstopp - bygging Kryssretting Vurdering av slutt – produkt og underveis (GK)
Opinion <i>Verdiprinsipp</i> <i>Berømmelse</i> <i>og publikum</i>			

Figur 16. Verdiordentabell over Leifs verdiordener

5.1.5.2 Leifs rolle

Jeg har presentert Leifs bakgrunn i portrettet av ham i kapittel 2.2.5. Hvordan beskriver Leif lærerrollen og i hvilken grad identifiserer han seg med dette lærerlaget?

Leifs hovedbeskrivelse av norsklærere slik han opplever dem ved sin skole, er at de er lærere som arbeider hardt og godt.

(...)”Det er i det hele tatt en nokså seriøs gjeng med norsklærere”(947- 948).”Jeg har et veldig godt inntrykk av kollegene mine, tror at de driver ordentlig godt”(950 – 951).

Leif mener at norskfaget skaper individualister.

(...)”Det er jo et fag som appellerer til den enkeltes individuelle lyster og ferdigheter (...)Den enkelte velger ut det som han eller hun synes er viktig og som de selvfølgelig kan godt og trekker inn det, og ikke minst når det gjelder andre fag. Altså de som har religion som fag, trekker nok ofte inn etiske og andre problemstillinger der”(790 – 798).

Han peker på noen særegenheter ved noen av lærerne. Noen er for eksempel bare eksamensretta (781 – 784). Noen legger mest vekt på omsorg, mener han (784 – 789). Noen holder seg til den klassiske kanonlitteraturen og bare det, både av litteratursyn og av latskap.

L: ”Jeg har jo hørt en norsklærer si at jeg har ikke lest noen bok som har kommet ut etter 2. verdenskrig og jeg akter ikke gjøre det heller”(804 -805).” Det er 12 år siden. (...) Men at noen ikke leser er et sørgelig faktum, og de har ikke noe forhold til moderne litteratur for eksempel, det tror jeg.

I: Snakker du om norsklærere nå?

L: Snakker om norsklærere ja. De presser elevene til å velge Amalie Skram eller til nød Jens Bjørneboe som særemne og noe nyere enn det skal man ikke ha noe av. Så det er kanskje en måte å slippe lettvint unna på. Stygt sagt naturligvis, men man leser ikke noe og vil ikke ha noe nødvendig ekstraarbeid, og vil komme seg gjennom det på enkleste måte”(804 – 819).

Lærerne diskuterer planer og andre fagdidaktiske spørsmål uformelt og på seksjonsmøter (758 – 766) Men det er noen kolleger han aldri kryssretter med, fordi de synes det er unødvendig og brysomt.

(...)”Det er sant å si et par kolleger som jeg aldri kunne tenke meg å gi noe (tekster) til, fordi de rett og slett ville bli gretne (...). De oppfatter det som utidig merarbeid”(1243 – 1247).

Leif tror det hører med til mange læreres doxa å tenke at det systematiske og faglige er viktig i tekster. Kreativitet og novelleskriving har ikke like naturlig plass.

(...)”Det er nok utvilsomt, slik jeg ser det, den faglige bakgrunnen vi har. Man er opplært til at vi skal være empiriske, det skal være kunnskaper, det skal være de riktige og viktige tingene satt i en riktig orden. Og ha det kreative, altså novelleskriving, det hører ikke inn i den sammenhengen”(1360 – 1364).

Leif mener at norsklærerne som gruppe er seriøse og hardtarbeidende. De diskuterer gjerne fagdidaktiske tema både i formelle og uformelle fora. Noen lærere skiller seg ut og synes kryssretting er unødvendig merarbeid. Norsklærerne er individualister og noen gjør som de selv vil og kan i undervisningen sin. Fagbakgrunnen til lærerne gjør at novellen har en lavere status enn sakprosa tekstene, mener Leif.

Leif er den som i minst grad av de lærerne jeg har intervjuet, distanserer seg fra lærerrollen slik han beskriver den. Han beskriver lærerrollen som en individualistisk rolle, som hver lærer i stor grad former som hun selv vil. Dette godtar han på et vis og koketterer for eksempel i en bisetning om seg selv: ”Ja, jeg er vel for sær da vel” Han distanserer seg imidlertid fra de mest sære, som ikke leser moderne litteratur, bare tenker omsorg og aldri kryssretter. Men han

markerer at dette gjelder bare et lite mindretall. Leif virker trygg og tilfreds i rollen sin, slik han utformer den i det miljøet han har jobbet i de siste 30 årene. Der sitter mye av den gamle gymnastradisjonen i veggene fortsatt og har status og mening.

Skjemaet nedenfor gir en visuell, kategoriell oversikt over Leifs beskrivelse av lærerrollen og sin egen plassering i den.

Leifs beskrivelse av norsklærerrollen slik han oppfatter den	Leifs beskrivelse av seg selv der han skiller seg fra den beskrevne norsklærerrollen
ARBEIDSOMME LÆRERE ”Det er i det hele tatt en nokså seriøs gjeng med norsklærere.”	
DIALOGORIENTERT (...)”Når det gjelder planer er det mer sånn samtaler ved spisebordet, når vi har pauser og den slags.”	
SAKPROSAORIENTERT ”Man er opplært til at vi skal være empiriske, det skal være kunnskaper, det skal være de riktige og viktige tingene satt i en riktig orden. Og ha det kreative, altså novelleskriving, det hører ikke inn i den sammenhengen.”	
INDIVIDUALISTISK ”Det er jo et fag som appellerer til den enkeltes individuelle lyster og ferdigheter.”	
NOEN FÅ SÆRE ER:	
BARE EKSAMENSRETTET ”Det fins nok at par som holder seg nøye til det som de vet elevene blir prøvd i til eksamen”	DANNELSESORIENTERT ”Men også at de kan ha den menneskelige tyngden.”
IKKE SÅ FAGLIG ORIENTERT ”Så har man nok et par som syns at det å være snill og god er det viktigste (humring) i norsktimene og som er lite opptatt av det faglige.”	FAGORIENTERT ”Det er å sørge for at de har den kunnskapen de trenger for å klare seg ved universitet og høyskoler.”
LITE SAMARBEIDSVILLIGE ”Det er sant å si et par kolleger som jeg aldri kunne tenke meg å gi noe (tekster) til, fordi de rett og slett ville bli gretne.”	SAMARBEIDSORIENTERT Og det (kryssretting) har selvfølgelig sammenheng med at vi skal sette en mest mulig rettferdig, riktig karakter.
LITE OPPDATERT ”Men at noen ikke leser er et sørgelig faktum, og de har ikke noe forhold til moderne litteratur for eksempel”	GODT OPPDATERT ”Men at noen ikke leser er et sørgelig faktum, og de har ikke noe forhold til moderne litteratur for eksempel.”

Figur 17. Leifs beskrivelse av den generelle lærerrollen og sin egen rolle.

5.1.5.3 Leifs posisjoneringer

Jeg beskriver Leifs posisjoneringer fortløpende og oppsummerer posisjoneringene når jeg har vært gjennom beskrivelsen av alle.

Posisjonering: Læreplanen

Hvordan posisjonerer Leif seg til det han oppfatter som læreplanens intensjoner?

Leif posisjonerer seg positivt til det han oppfatter som lærerplanens intensjoner, nemlig det studieforberevende. Det synes han er bra, men han vil i tillegg føye til dannelsesaspektet med den ”menneskelige tyngde” (50 – 51).

Leif synes ikke Hernesplanen har fungert etter hensikten med at den skulle styre, og ikke eksamen. Fortsatt er det, som før, eksamen som styrer.

”Hernesplanen, at nå skulle ikke eksamen styre, ikke lærebøkene, men læreplanen skulle styre. Da laget de sånne planer der det står at det dekker det og det målet. Men uansett hvordan man snur og vender på det, blir det sånn at det som dukker opp av eksamensoppgaver, det får direkte innvirkning på undervisningen året etter, med en gang”(74 – 80).

Posisjonering: Skriveopplæring

Hvordan posisjonerer Leif seg når det gjelder prosessorientert skriveopplæring?

Leif legger først og fremst stor vekt på produktvurderingen sin. Han skriver grundige kommentarer og gir i tillegg muntlige kommentarer. Han har tro på at det hjelper i skrivearbeidet.

”Jeg ikke bare tror, jeg vet at jeg legger mye arbeid på kommentarer. Jeg gav tilbake en bunke stiler i min 3. klasse, så sent som i går.(...)Det hadde jeg lagt masse arbeid på og da forventer jeg at de bruker de kunnskapene og kan gå inn i det etterpå. Jeg kan gå til elevene, spørre dem: Har du sett det? Har du prøvd å forstå det? Tar du det poenget? Så det sies ofte at retting er bortkastet tid. Jeg velger å tro at de aller fleste, de går gjennom kommentarene mine og da stiller jeg også noen spørsmål gjerne: Har du lagt merke til at du deler ordene på en sånn underlig måte, sånn at jeg prøver å få dem til å gå inn i besvarelsen”(451 – 465).

På grunnkurset veileder Leif også noe i prosessen av den enkelte tekst (1026 – 1033)

På VKI og VKII gjør han lite av slik veiledning fordi det er for arbeidskrevende både for ham og for elevene. En prosess i forhold til heldagsprøvene ser han heller ikke for seg utover friskrivingsheftet som jo er en del av en prosess. Den prosessen synes Leif er viktig og riktig og vil gjerne bidra til (1089 – 1095). Leif benytter seg òg av idedugnad så elevene lærer å slippe tankene fri (161 – 163).

Leif prøver å gjøre elevene bevisst på kommunikasjonssituasjonen, men han synes det er mye unaturlig oppgavelaging for å markere dette som elevene ofte finner kunstig og unødvendig (264 – 330). Leif organiserer ikke elevrespons, fordi han ikke tror elevene er trygge nok på hverandre til å kunne gjøre det på en god måte.

(...)”Nei, det har jeg forsøkt, til og med å bytte tekster, lese dem for hverandre. Og (vi) har jo dette (med) sjenanseproblemer der. Det er mulig jeg overdriver det, kanskje at jeg ikke ville like å blir vurdert av sidemannen på den måten, jeg vet ikke. Men det er nok noe som har holdt meg tilbake ofte. Jeg er redd de ikke stoler på hverandre.(...) Det er sikkert en treningssak det og, Hvis de først begynte å jobbe sånn, så tror jeg nok at de kan komme ganske langt på den måten”(1202 – 1211).

Posisjonering: Vurdering

I hvilken grad posisjonerer Leif seg til tekstvurdering som noe absolutt eller noe relativt? Lar han prosessen telle med i vurderingen eller ser på han teksten som et sluttprodukt uavhengig av rammebetingelser?

Selv om Leif ikke skriftlig hjelper elevene med prosessen på den enkelte tekst på VKII, så lar han likevel prosessen telle med i karakteren. Dette blir tydelig når han kryssretter. Leif mener at som faglærer tenker du prosessvurdering om elevenes tekster. Men når du kryssretter elevtekster som ikke er dine egne, tenker du på dem som sluttprodukt.

(...)”Hun (kollegaen) var gjennomgående litt strengere enn jeg var. Og de tror jeg kom av at hun visste jo ikke hvem de elevene var. Nå er vi inne på det igjen, og vurderte dem liksom, skal vi si sluttprodukt, mens jeg la vekt på at de er i en opplæringsfase også i 3. klasse. Det er en prosess underveis og vi må ta hensyn til (det).(…). Men det kan jo ikke hun vite, hun kjenner dem ikke, har aldri sett dem”(1289 – 1296).

Gjennom samtalen jobbet de seg fram til en form for enighet (1320 – 1324)Leif er veldig bevisst at elevene skal se at det er en utvikling i tekstene deres uttrykt i lærerens karakter. Derfor må han gi en form for prosessvurdering slik at de ser at han ser endringen.

(...) Det kan vel ikke være noe så trist og så demotiverende for en elev som å få samme karakter hver gang, også sier de til seg selv at nå skal jeg virkelig legge arbeid på denne stilen og vise at jeg har lært av feilene forrige gang, så kommer samme karakter igjen, nøyaktig. Jeg har alltid, og det håper jeg er sant, jeg har alltid karakterene fra forrige gang ved siden av, også gir jeg ikke samme karakter som forrige gang, om ikke annet enn et lite pluss i parentes. Det kan være nok(1328 – 1337).

Posisjonering: Eleven

Hvordan posisjonerer Leif seg når det gjelder elevmedvirkning? I hvilken grad trekker Leif elevene inn i arbeidet med skriveopplæring og vurdering?

Leif vil gjerne vise elevene omsorg og at han bryr seg om dem gjennom veiledning av tekstene deres.

”Jeg prøver å legge mye arbeid på kommentaren. Jeg tror altså at det betyr noe. Jeg tror de får følelsen at jeg bryr meg om dem, at jeg interesserer meg for dem, at jeg har satt meg inn i tankegangen deres, at jeg ikke bare sier at dette er noe tull eller bare noen røde streker i margen, at de får et inntrykk av at norsklæreren deres interesserer seg for hva de gjør og tenker”(477 – 485).

Leif prøver å få elevene med på å bestemme mer over undervisningen, men synes det er vanskelig å få dem med på planleggingen (546 – 567). Leif er kontaktlærer og historielærer i en av norskklassene sine. Han bruker elevsamtalene til å bli kjent med elevene og til å evaluere undervisningen sin og til å snakke ut om eventuelle uenigheter.

(...)”Da har jeg altså elevsamtaler med dem og da har jeg (...) lagt stor vekt på at siden vi skal være sammen så mange timer hver uke, så må ikke det skje at vi kommer i konflikt. Av og til, det er ikke til å unngå, så vil vi ha forskjellig oppfatning av hvordan ting bør gjøres og hvordan ting bør være. Istedenfor at vi skulle ha noen ubehagelig mangel på kontakt, på vennskap, må vi snakke om tingene, bli enige, rydde vekk”(634 – 641).

Han aksepterer at elever kommer til ham og ønsker mer variasjon i undervisningen, når de gjør det på en vennlig måte.

(...)”Det er også på grunnlag av de elevsamtalene vi har hatt, de sier til meg, vi kan jo variere det litt(...) (851 – 853)”Det er en to – tre elever i klassen som kan si det uten at jeg blir fornærmet. Jeg har sagt til dem da at måten vi sier sånt på er viktig”(857-859).

Posisjonering: En elevtekst

Posisjonerer Leif seg som motleser eller medleser i forhold til elevteksten som han fikk utlevert på slutten av intervjuet? Vektlegger han det som mangler eller ser han de sterke sidene ved elevteksten?

Leif slår fast med en gang at han tror det er en tekst til 4 og at den har en kåserende tone (1473 – 1475). Han synes det er god sammenheng mellom innledning og avslutning (1478 – 1481). Setningene mangler det sammenhengende, fortellende preget (1481 – 1484).

Han råder eleven til å være mer reflekterende i teksten(1490 – 1494). Han synes elevens språkpotensiale er stort, men at det virker som et hastverksarbeid (1496 – 1501). Han er litt i tvil om det er et essay eller et kåseri ut fra de manglende resonnementene som han mener essaysjangeren krever (1508 – 1514). Leif synes det skal lite til for at teksten kunne evalueres til 5.

”Det skal relativt lite til for at den skal gå fra fire til fem. Setningene må strekkes litt, teksten må strekkes mer ut, poengene må komme tydeligere fram på slutten av resonnementer, korte inn noen lange resonnementer, for det skal jo være et kåseri”(1521 – 1525).

Posisjoneringer: Oppsummering

Leif posisjonerer seg positivt til det han oppfatter som det studieforeberedende i læreplanen gjennom kunnskapsoverføringen av kulturarven og dannelsesaspektet. Men fortsatt er det eksamen som normerer undervisningen. Leif posisjonerer seg ikke negativt til prosessorientert skrivepedagogikk språklig, men bruker det lite i sin undervisning. Leif bruker mye tid på skriveopplæring og på kommentarene på tekster han gir igjen og samtaler med elevene om dem. Han synes det er bra når elevene er mottakerbevisste, men synes mange av oppgavene som markerer dette, er kunstige. Han organiserer ikke responsgrupper av hensyn til sjenerte elever. Når det gjelder posisjoneringen i forhold til tekstvurdering, så ønsker Leif å legge vekt på produktvurdering og på teksten som noe absolutt på VKI og VKII. Når det kommer til stykke, tar han prosessen med i vurderingen likevel, særlig fordi det motiverer elevene og fordi elevene hele tiden er under opplæring. Posisjoneringen hans kan dermed karakteriseres mer som relativ enn absolutt. Leif posisjonerer seg bevisst i forhold til å legge vekt på elevenes ønsker om undervisningen. Han viser det gjennom å bruke tid på skriftlig veiledning til dem og gjennom elevsamtalene med dem. Han er også opptatt av deres menneskelige utvikling, ikke bare faglige. Når det gjelder posisjoneringen til elevteksten posisjonerer Leif seg blant de mest positive når det gjelder karakter, men ikke når det gjelder kommentarer. Han er mer opptatt av gi råd til hvordan teksten kan bli bedre, enn også å kunne bekrefte og rose det som allerede er der.

Nedenfor har jeg laget en skjematisk oppsummering av Leifs posisjoneringer, en ”kategoriell forståelse” (Ongstad 1999: 73). Den grafiske bredden er et forsøk på å visualisere hvilket forhold det er mellom de to posisjoneringene på hvert enkelt område, men det er ikke noen sammenheng mellom posisjoneringene på de forskjellige områdene som er vist. Jeg tillegger da noen ytringer større tyngde enn andre. Noen av ytringene er ikke sitert tidligere, men har vært en del av sammendragene som er gitt.

LÆREPLANEN

DANNELSESORIENTERT	REDSKAPSORIENTERT
”Og slett ikke bare at de skal lære og skrive på den riktige måten, men også at de kan ha den	”Det (viktigste i læreplanen) er å sørge for at elevene har den kunnskapen de trenger for å greie seg ved universiteter

menneskelige tyngden.”	og høyskoler.”
------------------------	----------------

SKRIVEOPPLÆRING

PROSESSORIENTERT	IKKE PROSESSORIENTERT
”Det kan være greitt på grunnkursnivå, så hender det absolutt at jeg prøver å gi ut igjen en tekst og så be om at den blir skrevet på nytt eller annerledes, eller forsøke en annen måte å løse problemet på.”	”Jeg ikke bare tror, jeg vet at jeg legger mye arbeid på kommentarer. Jeg gav tilbake en bunke stiler i min 3. klasse, så sent som i går.(...)Det hadde jeg lagt masse arbeid på og da forventer jeg at de bruker de kunnskapene og kan gå inn i det etterpå. Jeg kan gå til elevene, spørre dem: Har du sett det? Har du prøvd å forstå det? Tar du det poenget? Så det sies ofte at retting er bortkastet tid. Jeg velger å tro at de aller fleste, de går gjennom kommentarene mine.”

VURDERING

ABSOLUTT	RELATIV
”Det (kryssretting) gjør jeg, hver eneste heldagsprøve i 3. klasse (...). Og det har selvfølgelig sammenheng med at vi skal sette en mest mulig rettferdig, riktig karakter.”	”Hun (kollegaen) var gjennomgående litt strengere enn jeg var. Og de tror jeg kom av at hun visste jo ikke hvem de elevene var Nå er vi inne på det igjen, og vurderte dem liksom, skal vi si sluttprodukt, mens jeg la vekt på at de er i en opplæringsfase også i 3. klasse.”

ELEVEN

ELEVORIENTERT	IKKE ELEVORIENTERT
”Jeg prøver å legge mye arbeid på kommentaren. Jeg tror altså at det betyr noe. Jeg tror de får følelsen at jeg bryr meg om dem, at jeg interesserer meg for dem, at jeg har satt meg inn i tankegangen deres, at jeg ikke bare sier at dette er noe tull eller bare noen røde streker i marginen, at de får et inntrykk av at norsklæreren deres interesserer seg for hva de gjør og tenker.”	”Av og til, det er ikke til å unngå, så vil vi ha forskjellig oppfatning av hvordan ting bør gjøres og hvordan ting bør være.”

ELEVTEKST

MEDLESER	MOTLESER
”Dette er nokså kåserende” ”Det er en sammenheng der mellom innledningen og avslutningen.” ”Språket er jo sånn at han eller hun åpenbart har språk til å skrive hvor godt det skal være.” ”Kanskje ikke de store morsomhetene, men det er bra.”	”Den virker litt opphopende, den har veldig mange korte setninger.” ”Det ville være fornuftig å skrive et sånt kåseri mer fortellende.” ”Det er for lite reflekterende.” ”Skrive ut setningene litt roligere.” ”Teksten må strekkes.” ”Poengene må komme tydeligere fram.”

Figur 18. Oversikt over Leifs posisjoneringer.

5.1.5.4 Oppsummering

Leif er preget av den industrielle verdiorden fordi han er veldig opptatt av elevenes eksamen.

Han vektlegger også den gode tonen med elevene som passer til den sivile verdiorden. Leif

ser lærere som viktig kulturarbeidere og tenker elever som kommende studenter. Dette passer til den domestiske verdiorden. Han sveiper litt innom den inspirasjonelle verdiorden ved hans understreking av gleden ved å lære elevene essay. Han identifiserer seg i stor grad med lærerstanden, markerer bare avstand til det han oppfatter som noen sære lærertyper. Når det gjelder posisjonering til læreplanen er Leif opptatt av å gi elevene dannelse og menneskelig tyngde og at de skal klare seg videre i utdannelsen sin. Han er lite prosessorientert i skriveopplæringen, men skriveopplæringen er systematisk og sjangerretta. Han tenker prosessvurdering om tekstene til elevene sine og synes det er vanskelig å tenke tekster uavhengig av elevene og den sammenhengen de er skrevet i. Han posisjonerer seg positivt til elevmedvirkning, men synes det blir lite av det i praksis, bortsett fra en god tone med elevene. Han er ikke streng i vurderinga av elevteksten, men motleserholdningen dominerer i kommentarene.

5.1.6 Ole 45 år

5.1.6.1 Oles verdiordener

Ole er som de andre informantene lite opptatt av verdier knyttet opinionens verdiorden, der medias rolle er viktig. Ole er den andre av informantene som er innom markedets verdiorden. Han er opptatt av at elever som sliter med teori, likevel får fagbrevet sitt. Da må en være lempelig med karaktergrenser på yrkesfaglige linjer. Han er også opptatt av at skriving bør være lystbetont og er dermed innom den inspirasjonelle verdiorden. Ole er opptatt av kulturarven som regnes som verdi innen den domestiske verdiorden. Basisferdighetene er viktig for ham, slik vi finner det i den sivile verdiorden. Vekten ligger hos ham på den industrielle verdiorden. Han prøver og leter etter riktige metoder for å finne det som fungerer best i den bestemte klassen han til enhver tid har. Han skiller seg fra de andre informantene ved at han er med på IKT -basert undervisning og eksamen og er opptatt av dataekspertenes nødvendighet i skolen.

Verdiordenene til Ole kan vi gjøre synlig på et skjema etter samme prinsipper som gjort rede for hos Anne i kapittel 5.1.1.1.

Betegnelser	Ekvivalensprinsipper som viser verdier, verdifulle relasjoner, egenskaper og kvalifikasjoner	Subjekter	Objekter /ting
Marked <i>Verdiprinsipp konkurranse. Vurdering er Pris</i>	Samfunnet trenger håndverkere, derfor må lista legges lavere på de teoretiske fag i yrkesfaglige studieretninger (671 – 677)	Elever i yrkesfaglig studieretning som sliter med teorien	Håndverkere

Inspirasjon <i>Verdiprinsipp</i> <i>lykke,</i> <i>inspirasjon og</i> <i>kreativitet</i>	Skriving må være lystbetont (486 – 495) Elevene må skrive om det som interesserer dem (498 – 502)	Eleven som skriver av interesse og lyst	Lystbetont skrijving
Domestisk <i>Verdiprinsipp</i> <i>tradisjon og</i> <i>hierarki.</i> <i>Respekt og</i> <i>ansvar</i>	Viktig i læreplanen er kulturarven (46 – 48) Elevene vil at læreren skal bestemme (515 – 545)	Læreren som bestemmer	Norske forfattere, tradisjon
Sivil <i>Verdiprinsipp</i> <i>kollektivets</i> <i>velferd, frihet</i> <i>og rettigheter.</i> <i>Solidaritet</i>	Viktig i norsklæreplanen er basisferdighetene, lese og skrive, bli demokratiske mennesker (44, 49 - 50) Skriveopplæringen gi en sjølsikkerhet på det elementære (142 – 143)	Demokratiske elever med Faglig trygge elever	Basisferdigheter
Industriell <i>Verdiprinsipp</i> <i>effektivitet,</i> <i>funksjon,</i> <i>målbarhet.</i>	Faget må bli mer eksamensretta (81 – 105) IKT – basert skriveopplæring og eksamen (78 – 91)(182 – 188) Produktvurdering av tekster mer effektivt og mest lettvent (223 – 246) Muntlig veiledning under skriveprosessen i små klasser (840 – 866) Karakterer er uttrykk for mye mer enn en rettferdig vurdering av en tekst, derfor må lærerne korrigeres for å få en nasjonal standard (932 – 983) Lærerne relativ enige i karaktersetting på grunn av tradisjoner, men bør kryssrette mer for å få enda mer enhetlig syn (1011 – 1036) Lærersamarbeid er viktig for å bevisstgjøre hverandre (586 – 628) Ingen sjangerkrav. Viktigst at teksten er godt skrevet (294 – 369)Lære å skrive ved å skrive (482 – 486) Gjennom elevsamtaler og sporadiske logger vurderer elevene skriveopplæringen (545 – 559). Prøver mange forskjellige metoder for å finne dem som fungerer best (784 – 801)	Elever som bruker pc i opplæring og eksamen Dataeksperter Effektive lærere Lærere som muntlige veiledere Lærere som korrigerer seg Lærere som samarbeider Lærere som ikke er sjangerrigide Lærere som varierer	Pc, internettbruk Ferdige ptekster Muntlig veiledning Kvalitativt godt tolkingsfelles - skap Samarbeid på tekster og opplegg Godt språk Variasjon Metoder Dialog med elever, logger
Opinion <i>Verdiprinsipp</i> <i>Berømmelse</i> <i>og publikum</i>			

Figur 19. Verdiordentabell over Oles verdiordener

5.1.6.2 Oles rolle

Jeg har presentert Oles bakgrunn i portrettet av ham i kapittel 2.2.6. Hvordan beskriver Ole norsklærerrollen og i hvilken grad identifiserer han seg med dette lærerlaget?

Oles kolleger kritiserer ham fordi de mener han er lettvint i rettinga si. Han bare setter karakter og så kan elevene spørre om begrunnelsen.

O: Mange kritiserer den måten å gjøre det på, dem mener jeg prøver å lure meg unna all retting, for det går mye fortare å ta det sånn.
I: latter) Ja, hva vil du svare da?
O: Det er jo litt det og
I: Ja
O: men det sa hun utdanningsdirektøren at det er blitt bevist gjennom flere undersøkelser at det å gå inn å rette tekst, det er bortkasta tid. Det er så godt som helt verdiløst i forhold til den tida og kreftene du bruker på det.(236 – 246)

Ole synes lærerne, særlig i sensorrollen, er unødig rigide i sjangerkravene sine.(...)”Ja, jeg skjønner ikke hvorfor norsklærere på død og liv må gå og ha oppskrifter”(...)(333- 343).Han synes også at norsklærerstanden ødelegger skrivelysten hos elevene.” Det er vi innmari flinke til å få til, drepe skrivelysten”(489 – 490).

Ole synes lærerne er unødig opptatt av elevenes medbestemmelse og demokrati.

”Jeg har jo en datter som går på skolen her nå. Hun forundrer seg over mange lærere som på død og liv skal presse fram en sånn følelse av demokrati og medbestemmelse. Også sier hun at hvorfor i all verden skal vi være med å legge arbeidsplaner og sånn noe. Det kan vel læreren bestemme, så hvis det er greit og vi skjønner hva som foregår, så er vi fornøyd med det” (537 – 544).

Ole undrer seg også over at så mange lærere virker sikre på skriveopplegg, tekstkriterier og skriveoppgaver.

O: (...)”Jeg er veldig mye i tvil om sånne ting sjøl og, og det syns jeg er merkelig at noen lærere kan være veldig sikre på alle disse tinga her, så diskusjoner med dem sikre, det syns jeg er moro”
I: Så du kan irritere dem litt (latter), eller utfordre dem litt?
O: På en måte
I: Akkurat. Så både for å uteske dem litt og også få tilbakemelding sjøl på det du gjør, eller?
O: Ja, faktisk prøve å bli litt mer klar over meg sjøl. Etter 20 år så er jeg fortsatt nesten mer i tvil om mange av disse kriteriene enn jeg var før, altså” (590 – 601).

Han mener også at mange av lærerne, særlig ved de allmennfaglige linjer og særlig ved skolen hans, henger igjen i den gamle gymnastradisjonen.

O: ”Det er ganske mange sånn Trygve Bull
I: Si noe om det, han hadde jeg på lærerskolen (latter)
O: Altså at det skal være sånn fagstolthet.
I: Det var det du forbandt med ham? Akkurat
O: Ja, at hvis en elev skrev dårlig, så skal han stryke altså. Han sa jo det at vi bør legge lista høyt, for norsken den er viktig for hele samfunnet, ikke sant? Men han vokste opp i en tid hvor den som gikk på

videregående, de var motiverte eller litt motiverte, flinke som gikk der fordi de ville gå på skolen. Sånn er det jo ikke i dag”(657 – 667).

Ole synes at lærerne er lite endringsvillige og samarbeider lite.

(...)”for det er mye stivna holdninger der altså (1124 – 1125) (...) Vi går litt på våre, egne små øyer og holder på, trur jeg altså”(1129 – 1130).

Som en oppsummering så beskriver Ole lærerne som er opptatt av om andre lærere gjør jobben skikkelig, mer enn å tenke effektivt og rasjonelt om sin egen retting. Særlig i sensorrollen har lærerne rigide sjangerkrav. Lærerne dreper også lett elevenes skrivemotivasjon, og de er for opptatt av at elevene skal være med å bestemme. Han synes lærere har lite tvil i seg og virker for sikre på det de gjør. Han mener og at svært mange av lærerne henger ved den gamle gymnastradisjonen som var en utvalgsskole. Ole synes lærerne jobber for mye for seg sjøl og er lite endringsvillige. Han endrer seg stadig når det gjelder metoder, i forhold til mange andre lærere som endrer seg lite.

Ole distanserer seg på flere punkt fra den lærerrollen han beskriver. Men han uttrykker ikke dette så direkte, det blir mer tydelig indirekte slik han beskriver seg selv og sine kolleger. Jeg har posisjonert meg positivt i forhold til det Ole forteller om vurderingen sin. Jeg har kalt det å være effektiv å evaluere slik han gjør, istedenfor å kalle det lettvtint slik noen av hans kolleger antyder.

Skjemaet nedenfor viser en kategoriell, visuell oversikt over Oles beskrivelse av lærerrollen og sin egen plassering i den.

Oles beskrivelse av lærerrollen slik han oppfatter den	Oles beskrivelser av seg selv der han skiller seg fra den beskrevne lærerrollen
LITE EFFEKTIVITETSBEVISST ”Mange kritiserer den måten å gjøre det på, dem mener jeg prøver å lure meg unna all retting, for det går mye fortere å ta det sånn.”	EFFEKTIVITETSBEVISST ”da har jeg tid til å ta flere oppgaver.”
SJANGEROPPTATT ”Men jeg har jo sittet på sensormøter hvor sensorer har sittet og telt personer i en novelle.”	LITE SJANGEROPPTATT ”Jeg prøver liksom å lese en tekst og ser hva som står der, istedenfor hvilken bås du skal putte den i.”
LITE MOTIVERENDE ”Det er vi innmari flinke til å få til, drepe skrivelysten.”	
ELEVDEMOKRATISKE ”Jeg har jo en datter som går på skolen her nå. Hun forundrer seg over mange lærere som på død og liv skal presse fram en sånn følelse av demokrati og medbestemmelse.”	LITE ELEVDEMOKRATISK ”Det blir liksom at dem sitter og lurer på hvorfor jeg driver og spør og maser, (...) det er jo jeg som har greie på det. Bestem du, ikke sant?”

VURDERINGS – KRITERIESIKKER ”Og det syns jeg er merkelig at noen lærere kan være veldig sikre på alle disse tinga her.”	USIKKER ”Etter 20 år så er jeg fortsatt nesten mer i tvil om mange av disse kriteriene enn jeg var før, altså.”
KULTUR FRA GYMNASTRADISJONEN ”Det er ganske mange sånn Trygve Bull”	VIDEREGÅENDE SKOLE ER FOR ALLE ”Men han (T. B.) vokste opp i en tid hvor de som gikk på videregående, de var motiverte eller litt motiverte, flinke som gikk der fordi de ville gå på skolen. Sånn er det jo ikke i dag.”
SAMSTEMTE I VURDERING ” Som regel er det veldig lite sprik.”	
LITE ENDRINGSVILLIGE ”For det er mye stivna holdninger der, altså.”	ENDRINGSVILLIG ”Du blir på en måte erfaren med det at du kan, hvis du ser at noe ikke fungerer, så kan du stoppe og ta noe annet i stedet ”.
LITE SAMARBEIDSORIENTERTE ”Vi går litt på våre, egne små øyer og holder på, trur jeg altså.”	

Figur 20. Oles beskrivelse av den generelle lærerrollen og sin egen rolle.

5.1.6.3 Oles posisjoneringer

Jeg beskriver Oles posisjoneringer fortløpende og oppsummerer posisjoneringene når jeg har vært gjennom beskrivelsen av alle, for å unngå gjentakelser.

Posisjonering: Læreplanen

Hvordan posisjonerer Ole seg i forhold til dannelsesdiskursen eller redskapsdiskursen om læreplanen i norsk?

Ole mener at norsk både er et redskapsfag og at den kulturelle arven skal overføres når han blir spurt om hva han mener er det viktigste i læreplanen.

”(…)Basisferdighetene kanskje, lese og skrive, tenke, norsk kulturarv, lære om de viktige norske forfattere, alt som har med tradisjon å gjøre (...) bli tenkende mennesker, (...) uttrykke det demokratiske (...) det som man trenger for at samfunnet skal fungere.” (44 – 50)

Ole oppfatter norsken som det mest grunnleggende faget, ”det som ligger i bunn for andre fag”(139). Det viktigste er imidlertid at man skriver riktig.

(...)”det må jo være at man er i stand til, at språk og ortografi, sånne formelle ting, at man har lært seg det. (...)Det vil gi en sjølsikkerhet for skriveren at han behersker det elementære”(140 – 143).

Posisjonering: Skriveopplæringen

Hvordan posisjonerer Ole seg i forhold til prosessorientert skriveopplæring?

Ole er opptatt av å bruke forskjellige metoder i skriveopplæringen. Nå for tiden bruker han det som kalles IKT – basert skriving. Samtidig er han skeptisk til POS. (...)”Fordi vi er jo vant med (...) at man regner seg som ferdig med noe, når du har skrevet noe.(...) Å ta det opp på nytt igjen, det kan være ganske ørkesløst, særlig hvis du blir pressa til det.”(196 – 206).
Ole har prøvd med mappevurdering, men har gitt det opp.

O: Ja, det er ikke min måte å gjøre det på, da må jeg få noe veiledning hvordan jeg skal strukturere og gjøre det enklere. Det blei så mye greier som kom inn og elever som får utsettelse og forlenga frister. Det klarte jeg ikke å få noe greie på, altså.

I: Nei, du mista rent sagt praktisk oversikt?

O: Mista helt oversikten, jeg. Og elevene, det ble liksom om å gjøre å få levert mest mulig inn i mappa samme hva det var.(...)Det var ikke min stil i det hele tatt å organisere de greiene der.

I: Da måtte du, som du sa, fått mer veiledning i det og, ville du hatt noe tro på det da, hvis du hadde....?

O: (...)jeg har en liten følelse at det er mye jobb med ikke så mye effekt.” (271 – 285).

Elevene spør Ole om de kan få skrive tekstene om igjen og få ny karakter, men det synes han er uholdbart, ”da kommer elever til å komme med disse tekstene resten av året”(417 – 418). Det blir for vanskelig når de kan få hjelp av foreldrene og kan hente tekster fra nettet (425 – 431).

Han er lite opptatt av elevenes mottakerbevissthet og synes det er viktigere at teksten er godt skrevet enn om eleven har ”bomma på mottakeren”(364 – 366) Ole synes det høres riktig ut å hjelpe elevene med skriveprosessen underveis, men han synes det er vanskelig å få til praktisk sett, både muntlig og skriftlig.

O: (...)det høres mer idéelt ut (...) at du hjelper til å utvikle teksten, forbedre mens de holder på, men det blir ikke til sånn altså...

I: Hvorfor ikke?

O: (...) Du har til sammen hundre norskelever så skal du gå rundt og gjøre det, nei, det lar seg ikke gjøre.

I: Det er rett og slett for mye jobb, altså

(...)

O: Det er mye enklere å få det til sånn, å snakke med elevene under prosessen.

I: Ja, men er ikke det en veiledning da?

O: Ja, men hvis du har en formgivingsklasse på 15 elever, men i en idrettsklasse på 28, hvor noen sitter og maser og noen som bråker, ikke sant, også er det noen som har glemt boka og hva skal jeg gjøre lærer, kan jeg stikke ut da, så skal du gå rundt og konsentrere deg om en tekst...

I: Riktig

O: Nei, det er ikke så lett (836 – 856).

Posisjonering: Vurdering

I hvilken grad mener Ole at tekstvurdering er noe absolutt eller noe relativt? I hvilken grad henger vurderingen sammen med forhold utenfor teksten selv?

Ole er veldig opptatt av at karakterer er relative og ikke absolutte og rettferdige. Han nevner blant annet forskjellen i karakterkultur mellom allmennfaglige linjer og yrkesfaglige og at en må ”tilpasse” karakterene til elevene, i noen grad, på yrkesfaglig.

”For at ikke vi skal stryke, vi må jo ha snekkere og bakere og murere, ikke sant, så dem er nødt til å få en toer og da”(676 – 677).

Han har også hatt opplevelser som gjør at for ham er ikke bare vurdering en karakter på en og en besvarelse, som man så regner ut standpunktsnittet på. Innbakt i karakteren ligger nå en antakelse av hva han tror elevene kommer til å klare til eksamen.

O: Du tenker mye rart når du setter karakterer altså.

I: Ja, hva tenker du?

O: Hva har denne eleven fra før av

I: Ja

O: Hva vil han sannsynligvis få til eksamen, sånn at du ikke havner alt for langt unna den. Selv om dette er kanskje fem, vil elevene sannsynligvis få tre til eksamen.

I: m

O: Da setter du ikke fem altså, da setter du fire. (932 – 941)

Denne garderingen han foretar, er et klart resultat av en erfaring han hadde året før intervjuet. Han hadde vært alt for snill med karaktergivningen, mange strøk og han ble kalt inn til faglederen som lurte på hvorfor han hadde vært så ”snill” i karakterene (947 – 977). Neste gang garderte Ole seg slik han forteller i dialogen over. Han hevder at slik korrigerer er viktig.

”Vi må jo korrigere oss så at vi får en litt nasjonal standard på dette (karaktersettinga)” (987 – 978).

Posisjonering: Eleven

Hvordan posisjonerer Ole seg i forhold til elevmedvirkning i skriveopplæring og vurdering?

Ole prøver å sette seg inn i elevens sted når det gjelder tvungen omskriving av tekster, ”hadde jeg ikke likt sjøl altså”(211 – 212) Han tror at den eneste måten å få elever til å jobbe videre

med teksten er at det er noe poeng i det. ”Det er å se meninga med det” (218). Meningen i denne sammenhengen oppfatter jeg som det å få bedre karakter. Ole synes at elevene bør få mer elevorienterte oppgaver (498 – 500).

Ole har få forventninger om samarbeide med elevene. Han har prøvd, men elevene er overhodet ikke interessert (515 – 530).

(...)”Det er mulig jeg skulle ansett meg mer i retning av dem. Jeg vet ikke”(532- 533).

Posisjonering: En elevtekst

Posisjonerer Ole seg som motleser eller medleser til elevteksten han fikk utlevert på slutten av intervjuet? Karakteriserer han teksten gjennom det teksten mangler eller det den har? Se kapittel 6.5.1 og vedlegg 1.

Ole starter med å kommentere det språklige og at det er bra, selv om det er noen skrivefeil (1217-1218). Dernest hopper han raskt på å produsere den.

”På GK, kanskje ville jeg satt en fem, men dem burde ha lært seg litt mer av det formelle for å kunne få en fem på VKII”(1213).

Han lurer på om det er kåseri fordi han er usikker på om det er morsomt nok (1222- 1228). Han synes teksten har et hovedtema som kunne vært mer spissformulert (1235).

Når Ole blir spurt direkte hva han ville sagt til eleven, gir han forslag til forbedring av komposisjonen (1238 – 1243) På direkte spørsmål hvorfor han synes den var så god som til 4, mener han at en ”treerskriver” ville skrive mer kjedelig.

”Mange ting fra all verden og virkeligheten som blir trukket inn og satt i en sammenheng (...) Det er bra gjort, absolutt over trenivå dette her, (...) en ”treerskriver” vil skrive mye mer kjedelig. (...) Men det heter seg at 5 er over middels og 4 er bra middels.(...) Det mangler litt for at det skal være over middels. (...) På VKII ville jeg gitt den 4” (1283 – 1300).

Posisjoneringer: Oppsummering

Ole sidestiller norskfaget som et redskapsfag og som et dannelsesfag. Han posisjonerer seg negativt til prosessorientert skriveopplæring på grunn av alt ekstraarbeidet det vil medføre

med så mange norskelever, selv om han synes det høres idéelt ut. Ole driver med IKT basert skriving blant annet fordi det er lett for eleven å gå inn og endre teksten. Han synes også det er lettere å gi muntlig veiledning underveis til små grupper. Egne erfaringer og møtet med forskjellige karakterkulturer har posisjonert Ole i den retningen at karakterer er relative og brukes med forskjellige hensikter. Han ønsker seg en mer nasjonal standard slik at vurderingen kan bli mer lik over hele landet. Ole posisjonerer seg negativt i forhold til elevenes medvirkning. Han har ingen forventninger om samarbeid med elevene, og han synes de virker uinteresserte i det. Når det gjelder posisjonen som medleser eller motleser er Ole er i overveiende grad en medleser både når det gjelder karaktersetning og vurdering. I tråd med sine egne kriterier, trekker han først og fremst fram det språklige.

Nedenfor er Oles posisjonering skjematisk oppsummert, altså en overfladisk oversikt som Ongstad kunne kalle en ”kategoriell forståelse”(Ongstad 1999:173). Den grafiske størrelsen er et forsøk på å visualisere hvilket forhold det er mellom de to posisjoneringene på hvert enkelt område, men det er ikke noen sammenheng mellom posisjoneringene på de forskjellige områdene som er vist. Jeg tillegger da noen ytringer større tyngde enn andre. Noen av ytringene er ikke tidligere sitert annet enn i sammendrag.

LÆREPLANEN

REDSKAPSORIENTERT	DANNELSESORIENTERT
”Basisferdighetene kanskje, lese og skrive, tenke.”	”Norsk kulturarv, lære om de viktigste forfatterne, alt som har med tradisjon å gjøre (...)bli tenkende mennesker, demokratiske, det som man trenger for at samfunnet skal fungere.”

SKRIVEOPPLÆRINGEN

PROSESS - ORIENTERT	IKKE PROSESSORIENTERT
”Det høres mer idéelt ut at du hjelper til å utvikle teksten, forbedre mens de holder på, men det blir ikke til sann altså...”	”Man regner seg som ferdig med noe, når du har skrevet noe. Å ta de opp på nytt igjen, det kan jo være ganske ørkesløst, særlig hvis du blir pressa til det”

VURDERING

RELATIV	ABSOLUTT
”Hva vil han sannsynligvis få til eksamen, sånn at du ikke havner alt for langt unna den. Selv om dette er kanskje fem, vil elevene sannsynligvis få tre til eksamen. Da setter du ikke fem altså, da setter du fire.”	”Vi må jo korrigere oss så at vi får en litt nasjonal standard på dette (karaktersettinga).”

ELEVEN

ELEVORIENTERT	IKKE - ELEVORIENTERT
”De bør i alle fall få skrive mer om sånne ting som interesserer dem”	”Det er mulig jeg skulle ansett meg mer i retning av dem. Jeg vet ikke.”

ELEVTEKSTEN

MEDLESER	MOTLESER
”Bra skrevet. ” ”Språkfølelsen som kommer til uttrykk er ganske grei.” ”Absolutt potensial til å bli en bra tekst.” ”Gåtefullt understatement.” ”Mye fantasi.” ”Mange ting fra all verden og virkeligheten som blir trukket inn.”	”En del sånn skrivefeil.” ”Det er ikke morsomt nok.” ”Det (budskapet) kunne vært sirkla inn og pressa mer fram.” ”Prøvd å finne noen nøkkelord som kan bli presentert på sentrale steder i teksten.” ”Det hadde kanskje ikke vært dumt å ha et sted i innledningen.”

Figur21. Oversikt over Oles posisjoneringer

5.1.6.4 Oppsummering

Ole er innom markedets verdiorden pga av hans pragmatiske syn på at vi må ha håndverkere som må stå i teoretiske fag. Han preges mest av den industrielle verdiorden, fordi han er så opptatt av eksamen og vil at elevene skal være orientert mot den fra de begynner i vgs. Han vil at skriving skal være lystbetont og mener at overføring av kulturarven er viktig. Gjennom det sveiper han innom den inspirasjonelle og domestiske verdiorden. Ole er opptatt av at elevene skal bli demokratiske mennesker som den sivile verdiorden understreker. Han skiller seg på mange måter ut fra andre lærere, med liten interesse for sjangere og elevmedvirkning. Han framstår med ord som utrygg på sjangerkriterier, men ikke i sin praksis. Han er opptatt av å skifte metoder hele tiden og holder på med IKT basert skriving. Han posisjonerer seg slik at han er opptatt av at norskfaget både skal være et redskapsfag og et dannelsesfag. Ole driver ikke skriveopplæringen som en prosess, selv om han bruker mye pc. Han oppfatter karakterer

som svært relative og han er forsiktig med å stille for store krav til eleven. Han posisjonerer seg positivt til elevteksten med kommentarer og også med karakter.

5.2 DRØFTING AV ANALYSENE

Jeg har valgt ut informantenes skrivekultur, vurderingskultur og endringskultur til sammenlikning og drøfting. Skrivekulturen og vurderingskulturen er nøkkelbegrep i problemstillingen, som er å undersøke sammenhengene mellom samtalekulturen, skriveopplæringen og vurderingskulturen. Endringskulturen er ikke et eget tema i problemstillingen, men er likevel aktuell her av flere årsaker. Lærere må i løpet av et yrkesaktivt liv gjennomsnittlig gjennom 2 – 3 reformer som innebærer eller bør innebære vesentlige endringer i skriveopplæringen og dermed vurderingen deres. Hvordan takler lærerne endringer? Jeg behandler temaene i den rekkefølgen som er nevnt nedenfor.

Oversikt over den samlede drøftingen og sammenlikningen av analysene av de seks intervjuene.

Beskrivelse av informantenes selvforståelse av	Årsaker/grunner	Didaktisk drøfting
1. Skrivekulturen	Årsaker og grunner til informantenes skriveopplæring	Hva kan vi lære av informantenes skriveopplæring?
2. Vurderingskulturen	Årsaker og grunner til informantenes vurderingskultur	Hva kan vi lære av informantenes vurderingskultur?
3. Endringskulturen	Årsaker og grunner til informantenes forhold til endringer	Hva kan vi lære av informantenes forhold til endringer?

Figur 22. Modell over strukturen i drøftingen av analysene av de seks enkeltintervjuene

I drøftingen ser jeg på det jeg oppfatter som lærernes samlede doxa, slik den avtegner seg gjennom intervjuene. Doxa er taus, praktisk kunnskap som ligger til grunn for hvordan lærerne tenker, snakker og handler når det gjelder skriveopplæring og vurdering (Berge 1996: 459). Denne doxaen er tidligere i analysen synliggjort gjennom analyseredskapene verdiorden, rollebeskrivelse og posisjonering. Disse tre analyseredskapene både overlapper hverandre og avdekker forskjellige sider ved informantenes skriveopplæring og vurdering. Jeg har dokumentert hva de tenker om skriveopplæring og vurdering ved å vise til et stort empirisk materiale. Når jeg nå skal finne årsaker til skrive-, vurderings- og endringskulturen og drøfte det jeg fant, vil jeg la denne nitidige dokumentasjonen være et forbilagt stadium og bare slå fast hva informantene mener. Det vil jeg fortsette med gjennom resten av oppgaven. En slik behandling av stoffet vil øke lesbarheten og jeg unngår stadig gjentakelser. I denne drøftingsdelen vil jeg også oftest behandle informantene som gruppe. Det kan bety at flere individuelle nyanser blir borte.

5.2.1 Skrivekulturen

Jeg vil først sammenfatte beskrivelsen av informantenes skriveopplæring målt mot R94 intensjoner. Videre vil jeg peke på noen årsaker og grunner til at skriveopplæringen er blitt slik. Til sist vil jeg drøfte i hvilken grad jeg mener denne skriveopplæringen er fruktbar både i forhold til R94 og den nye læreplanen og hva vi kan lære av det informantene formidler om den.

5.2.1.1 Beskrivelse av skriveopplæringen i forhold til R94.

For å kunne kommentere informantenes skriveopplæring, må jeg se den i forhold til noe, holde den opp mot en bakgrunn (Jørgensen & Phillips 1999:145). Det er mest naturlig å se skriveopplæringen i forhold til læreplanen, fordi den er veiledende i forhold til hva lærerne skal jobbe med i norskfaget og skriveopplæringen, og hvordan. I kapittel 3, s. 45 som omhandler læreplanen, har jeg listet opp disse områdene som et uttrykk for læreplanens syn på skriveopplæringen, ikke bare som metodiske grep, men også som et didaktisk syn på hva skriveopplæring bør inneholde:

- Skriving i ulike situasjoner
- Skriving av ulike tekstformer
- Kreativitet
- Språklige normer og konvensjoner
- Lærerrespons
- Elevrespons
- Vurdering av egne tekster
- Mottakerbevissthet
- Tekstbehandling

Hvordan er lærergruppas selvforståelse av skriveopplæringen i forhold til disse tenkemåtene? Noen av punktene over, som har sprunget ut av R94, har jeg slått sammen i redegjørelsen, der det passer.

Alle lærerne driver bevisst **sjangeropplæring**, bortsett fra Ole som mener at lærere er sjangerfikserte og sjangerrigide. Dette er det punktet i læreplanen som lærerne som gruppe er mest bevisst på, både når det gjelder å klargjøre sjangerkriterier og vise til modelltekster.

Når lærerne skal evaluere elevteksten, viser språkhandlingene til informantene både en fleksibilitet og forhandlingsvilje og en form for rigiditet i forhold til hvordan de ser på tekstens sjanger, og hver enkelt veksler mellom disse posisjonene. Informantene har også

forskjellig syn på hvilke sjangrer de mener er viktige for elevene å lære. Både Anne og Ole er opptatt av at elevene må få skrive noveller fordi mange elever liker det. Leif er ikke så begeistret for noveller fordi han ikke selv synes han er god til å lære det bort. Men mestrer elevene det selv, eller klarer å ta det til seg gjennom at de lærer å analysere noveller, synes han det er greitt. Grete synes det er viktigere at elevene lærer seg sakprosasjangrer fordi det har de mest bruk for seinere. Kristian synes særlig kåseri er alt for vanskelig å mestre for elevene. Leif vil gjerne lære elevene essay fordi det er en sjanger han selv mestrer godt. Både han og Bernt er opptatt av at elevene må velge sine favorittsjangrer slik at de kan gjøre det best mulig til eksamen. Informantene tenker i sjangrer som novelle, kåseri, essay, tolkingssjangere, resonnerende tekster som drøftingstekster eller ”fagartikler”. Informantene er sjangerbevisste og sjangerdidaktiske. Ole sa han var sjangerforvirra, uten å virke slik i praksis. Informantene lette etter sjangertrekk og lot det være en viktig del av kriteriene de vurderte elevtekstene mot. Skriveopplæringen foregår grovt skissert gjennom at sjangertrekkene blir presentert, at elevene øver på tekster, at de får modelltekster å etterlikne og at de får respons på de tekstene de skriver, enten ved en sluttvurdering med kommentar, med underveisvurdering, skriftlig eller muntlig eller ved ledet elevrespons.

Når det gjelder forholdet til **språklige konvensjoner**, uttrykker Ole at det viktigste er at teksten er godt skrevet, at det formelle er riktig. Kristian uttrykker også at det er viktig med et korrekt språk, men både han og Leif mener at de har endret seg til å legge mindre vekt på disse sidene av språket enn de gjorde tidligere. Grete, Bernt og Anne legger mer vekt på språk i vid forstand enn de mer formelle, språklige sidene ved en tekst. Selv om noen av dem understreker det viktige ved språklige normer og konvensjoner, er det likevel få av dem som trekker fram dette når det gjelder den konkrete vurdering av elevteksten, verken positivt eller negativt.

Alle lærerne gir en form for **lærerrespons**, eller veiledning eller skriftlig kommentar til tekstene, utenom Ole som gir tallkarakterer på forskjellige sider av teksten. Så kan elevene spørre hvis de vil ha begrunnelser. Men det er bare Anne som gir skriftlig respons underveis på den måten at elevene kan jobbe videre med teksten. De andre lærerne gir en kommentar som begrunnelse for sluttkarakteren de gir. Gjentatte behandlinger av elevtekster blir alt for tidkrevende for dem, mener de. Men de gir muntlig respons i mer eller mindre grad underveis, mer eller mindre organisert, mens eleven jobber med teksten. Ole vegrer seg imidlertid mot dette fordi han synes det er vanskelig å konsentrere seg i store idrettsklasser for

eksempel, i formingsklasser går det lettere. Informantene mener at de gjennom sin karaktersetting av tekstene driver med veiledning, som de synes er viktig. Ved å vurdere teksten med karakter, veileder de gjennom å vise hva som er en kvalitetsmessig bra tekst og hva som er mindre bra tekst. I tillegg gir nesten alle lærerne begrunnelser knyttet til karakteren, som er en enda tydeligere veiledning, mener de.

Elevrespons er det Anne og delvis Grete, som jobber systematisk med. Bernt lar elevene gi hverandre respons i begynnelsen av skoleåret. Grete lar elevene utveksle ideer gjennom samarbeidslæring,² men lar også elevene gi hverandre noe elevrespons på tekster. Leif og Kristian er redde for at elevene ikke skal behandle hverandre med respekt hvis de leser hverandres tekster og Ole synes det er for mye å holde orden på tekster og respons. De fleste av lærerne gir dermed ikke elevene opplæring i elevrespons.

Når det gjaldt bruk av **mapper**, synes Ole tekstsamlinger ble alt for komplisert å håndtere for ham, noe han hadde prøvd å gjennomføre en gang. Bernt brukte en form for mapper som inneholdt en ferdigstillelse av en rekke tekster. Det gjorde at elevene ble presset til å skrive ferdig tekster i en rekke sjangrer. Grete bruker digitale mapper, der elevene leverer inn tekster, men uten noe skriftlig respons. Anne brukte tekstsamlinger med både lærerrespons og elevrespons og der elevene i noen grad vurderer sin egen utvikling. Det var tydelig at det å skulle organisere skriveopplæringen rundt mapper opplevdes så slitsomt og krevende at de fleste informantene enten valgte det bort eller la mest vekt på den instrumentelle siden av det, det å samle tekster.

Leif misliker sterkt å lage det han kaller kunstige **mottakersituasjoner**. De fleste, utenom Ole, prøver av og til å skape noen kontekster for elevene som er ment å kjennes som tilnærmet lik en skrivesituasjon utenfor skolen. Alle vil også gjerne at skrivesituasjonen skal være lystbetont og kjennes godt for elevene, særlig gjelder det Ole og Anne. Disse verdiene hører, i følge Skarpenes, til den inspirasjonelle verdiorden. Denne har imidlertid en lite dominerende plass hos informantene. Det er også bare Anne som bevisst bruker elevrespons som øvelse til at elevene får et **metasyn** på egne tekster.

² Samarbeidslæring (cooperative learning) kalles flere metoder der bestemte strukturer organiserer samspillet i klasserommet. Forskjellige varianter av den kalles "Group Investigation" (Sharan & Sharan 1976), "The Structural Approach/ Co-op Co-up" (Kagan, 1985, 1989) og "Students Teams-Achievement Divsision(STAD) og Teams – Games – Tournaments (TGT) (Slavin 1980,1990).

Oles elever har adgang til pc'er og dermed **tekstbehandling**. Han og elevene er også med i et forsøk med eksamen på data. Gretes elever leverer digitalt og kan bruke tekstbehandling. Kristian har også god tilgang til elevpc'er og bruker det i noen grad. For Anne, Leif og Bernt er dette praktisk vanskelig, men de ser at det hadde vært et egnet hjelpemiddel i tekstskriving.

Som en konklusjon kan vi si at lærernes posisjoneringer og synspunkter viser at de ikke er et samstemt kollektiv når det gjelder skriveopplæring. De posisjonerer seg mer eller mindre nær ovennevnte intensjoner i læreplanen, avhengig av hvilke trekk ved læreplanen de tar inn over seg. Gjennom det viser de en stor grad av individualitet i selvforståelsen av skriveopplæringen.

5.2.1.2 Forklaringer og årsaker til denne selvforståelsen av skriveopplæringen.

Årsakene til disse posisjoneringene i forhold til skriveopplæringen er komplekse og mange og personavhengige. Jeg skal forsøke å finne noen generelle forklaringsmodeller på posisjoneringene og vil for det meste behandle informantene som gruppe.

Utdanning og skolering

Informantene har utdanning fra universitet og høyskoler. To av dem har norsk hovedfag, et av dem er didaktisk rettet, en tredje har hovedfag historie. De øvrige norske utdannelse ligger på grunnfags - og mellomfagsnivå. Innholdet i denne utdannelsen og skoleringen dreier seg mest om litteratur, litteraturhistorie og språkhistorie som også har vært søylene i norskfagets dannelsesagenda i videregående. Mange av informantene har underveis vært innom flere norskkurs, også skriveopplæringskurs. Likevel uttrykker de fleste at de har ingen eller liten skolering i skriveopplæring. Den didaktiske kunnskapen har de fleste ervervet etter lang erfaring som norsklærere. Det betyr at de bruker det som fungerer og velger bort det som ikke fungerer, men kanskje i mindre grad har en helhetlig forståelse og teoretisk overbygning over egen praksis. Det kan gjøre at motstand i form av at resultatene uteblir eller at arbeidsmåter blir for tidkrevende, lett gjør at de endrer praksis. De fleste av lærerne mangler teori om skriving som kan gi forklaringer på problemer som dukker opp, eller ser dem som en viktig del av en læringsprosess hvor gevinstene ikke umiddelbart blir synlige. Det siste gjelder for eksempel elevrespons som lærerne ikke synes gir nok utbytte, fordi elevene ikke mestrer det på den måten de bør. Det gjelder også bruk av mapper for elever. De fleste av dem forbinder dette mest med at elevene samler tekster som de skal gi respons til, som elevene igjen skal skrive om og lærerne vurdere enda en gang.

Denne utdanningsbakgrunnen har gitt dem en sterk sjangerbevissthet. Det kan også kan binde dem, for eksempel der informantene drøfter fram og tilbake med seg selv i intervjuet og i fellessamtalen, om elevtekstene er kåseri eller essay, og vil la det telle med i karaktersettingen. Den norskfaglige tradisjonen har et snevrere tekstsyn enn andre fagmiljøer. Den har vært bundet til teksten som form, til håndskrift og til en gammel gymnastradisjon, framfor å legge vekt på kommunikativitet og mening (Berge 2005c: 83). Læreplanen introduserer bestemte sjangrer og lærebøkene gir en nærmest normativ beskrivelse av hvordan sjangrene er, av pedagogiske hensyn. Det er lettere å lære elevene sjanger etter modeller og konkrete tekstkriterier enn for eksempel å presentere forskjellige teksttyper eller den komplekse forståelsen som ligger bak begrepet kommunikativitet.

Tidsfaktoren

Lærerne trekker stadig fram manglende tid som en viktig årsak til at de ikke får jobba nok med skriving, at de ikke lar elevene gi respons til hverandre og at de ikke selv gir den type respons der elevene kan jobbe videre med tekstene sine. Anne er den eneste som ikke trekker fram dette, men hun er den eneste som ikke har vært gjennom VKII trinnet ennå.

Informantene mener læreplanen er stor og ambisiøs og vanskelig å komme seg gjennom. Skriveopplæringen blir skadelidende og informantene får ikke gjennomført den slik de mener det er idéelt. Elevrespons for eksempel, tar lang tid og med manglende tro på den, velges den bort. Lærerne sliter med å rekke å karaktersette de tekstene de har, for å få nok karakterer til å sette en riktig standpunkt karakter som speiler elevenes tekstkompetanse i flere sjangrer, i to målformer. De fleste angir også manglende tid til å gi lærerrespons til tekster, som en viktig grunn til ikke å bruke mapper, og også det krevende i det å organisere det.

Skriveopplæringen mellom eksamen og læreplan

Det de er enige om, unntatt Anne, er at det er eksamen, ikke læreplanen som til syvende og sist legger føringer for det meste av skriveopplæringen. Dette kommer fram gjennom særlig gjennom analyseredskapene verdiorden og posisjonering. Den industrielle verdiorden er den som står sterkest hos de fleste lærerne. Verdier knyttet til denne verdiorden er blant annet en vektlegging av eksamen og på metoder som fører til bedre eksamen. Denne verdiordenen legger også vekt på at prosesser skal ha klare mål og at arbeidet skal være resultatorientert. Jeg har ikke markert eksamensfokuset deres gjennom posisjoneringene jeg har skjematisert. Men nærmest alle markerte i intervjuet at det eksamen erfaringsmessig brukte av læreplanen,

det ble også viktig for dem. Det i læreplanen som ikke blir brukt til eksamen, mister også sin betydning i lærernes undervisning.³ Lærerne har tilsynelatende ikke stor nok tiltro til resultatet av tenkemåtene og arbeidsmåtene som læreplanen skisserer. Eksamen får ikke godt nok målt den læreprosessen som læreplanen mener gir en god skriveopplæring. For lærerne blir det først og fremst avgjørende at elevene klarer seg bra til eksamen.

5.2.1.3 Didaktisk drøfting av informantenes selvforståelse av skriveopplæringen.

Hva er fruktbare strategier i skriveopplæringen både i forhold til ny og gammel læreplan? Jeg ser nærmere på noen sentrale begreper, områder og strategier vi har vært innom. I denne sammenhengen er jeg altså motleser. Dette lite medlesende blikket er i tråd med diskursanalysen som har en målsetting om å drive kritisk forskning. Gjennom det kan en peke på mulige sosiale endringer (Jørgensen og Phillips 1999:11). Når jeg drøfter vil jeg altså peke det som jeg ikke synes er så fruktbart i informantenes skriveopplæring. Jeg vil bruke fagdidaktikere og teoretikere som argumenterer mot informantenes syn på noen områder. I denne drøftingen vil min egen posisjonering bli tydelig.

Tidspresset

Informantene har en vedvarende følelse av dårlig tid. Tidspresset gjelder både det å komme gjennom læreplanen med elevene og at det er knapphet på tid for læreren til enda mer vurdering. Jeg vil først se på tidspresset knyttet til å gjennomføre læreplanen.

I 1993 stilte Kjell Lars Berge spørsmålet om det finnes en begrunnelse og et mål for skriveopplæringen i norsk videregående skole (Berge1993: 162). Han mente at lærerne signaliserte at skriving og skriveferdighet ikke ble sett på som et norskfaglig emne i det hele tatt. Pensum var litteraturhistorie og språkhistorie (1993:163).”Forholdet mellom den prestisje skriving har som eksamensfag og den svake stilling faget har i norsklærernes bevissthet, kan ikke karakteriseres som annet enn paradoksalt” (1993: 164). Noe er endret på de 11 årene som er gått. Informantene nevner basisferdigheter, skriveferdigheter, et språk elevene kan benytte ved alle anledninger, at de skal bli demokratiske tenkende mennesker, at elevene er i stand til å besvare eksamen, når de blir spurt om hva de mener bør være målet for norskfaget.

Informantene peker også på kulturarven, litteratur og litteraturhistorie, dannelsesaspektet gjennom dette stoffet. Det kan føles som å ri ikke bare to, men flere hester og gi en intens

³ En liten undersøkelse med 106 informanter (lærere i vgs) i Akershus viste at flertallet av dem mente at eksamen hadde større betydning for den daglige praksis på skolen enn læreplanen (Skarpenes 1993)

følelse av tidspress. Eksamen styrer, men da legger lærerne vekt på de sjangrene som kommer til eksamen og elevene velger det de mestrer best. I litteraturhistorien og språkhistorien vektlegger lærerne det de vet erfaringsmessig elevene blir prøvd i. Annes strategi er å prøve å få elevene til å skrive seg til kunnskaper om litteratur og språk. Alt høres ut som nødvendig strategier, som krever et didaktisk bevisst utvalg av metoder og stoff. Dette er noen av strategiene for å klare tidspresset for mange norsklærere, ikke bare mine informanter, i følge mine egne erfaringer. Det er også en konsekvens av at målet for norskopplæringen i R94, ikke er tydelig og klart nok for brukerne. Kunnskapsløftet er tydeligere på at det er de fem grunnleggende ferdighetene, med skriving som en av dem, som er grunnmuren i dannelseshuset. Det er gjennom å lese, snakke og skrive om fag at en tilegner seg den faglige meningen og sammenhengen og viser andre at fagdiskursen er der (Berge 2005c:67). Da blir Annes strategier om å skrive seg til kunnskap nærliggende, relevant og veien en må gå. Bildet med å ri to hester som drar i hver sin retning, kan avløses av bildet med flere hester spent foran en kjerre. Det er den effektive skriveopplæringen som blir trukket fram av hestene lytting, lesing og tale.

Den andre tidsfaktoren går på lærernes egen tid til å planlegge og vurdere skriveopplæringen. Informantene mener de har altfor dårlig tid til å drive slik skriveopplæring de tror elevene vil lære bedre av, med flere tekster og med underveisvurdering. Elevene skal ha bredde i sjangrer. Disse tekstene skal vurderes etter hvert, enkeltvis eller i en tekstsamling tilslutt. Under R94 kan læreren legge sammen karakterene og si at gjennomsnittet er standpunkt-karakteren. En didaktisk drøfting av hvordan en best skal rekke over 30 besvarelser, ofte multiplisert med to eller tre klasser, helst med underveisvurdering, multiplisert med antall sjangere de bør trene på, eventuelt fordelt på to målformer, i tillegg til muntligkarakteren som og skal springe ut av forskjellige sjangere, er ikke lett og bør ikke bli lettvind. Her blir lærerstemmen min veldig tydelig og jeg forstår hvordan dette skaper tidsnød. Men det er ikke mitt anliggende å drøfte fagforeningssaker som rammebetingelser som er gitt. Strategien må være å finne skjæringspunktet mellom hva lærerne kan klare og hva som er best for elevenes skriveopplæring under de rammebetingelser som er. Det betyr at lærerne må tenke annerledes om vurdering, at ikke alt skal innom dem, at ikke hele tekster må vurderes, at elevene må gjøre et utvalg, at elevene må skoles til å veilede hverandre med tekstskriving, at ikke alt som står i læreplanen må det undervises i fra lærerens side. Alt som hjelper eleven i skriveprosessen, men som ikke nødvendigvis betyr at det må innom læreren,

er viktig å legge vekt på. Det må bli en langt større bevissthet om sammenhengen mellom skrivingen og vurderingen, som to sider av samme sak, og som må utnyttes bedre i prosessen.

Hvis vi ser på lærernes tid til vurdering under KL06, blir det ikke enklere. Nå er det ikke lenger bare anbefalt at elevene skal ha veiledning underveis, men det er kommet med i vurderingsforskriftene, se fotnote 3 i avsnittet om lærerrespons. I tillegg skal elevens skrivekompetanse vurderes på slutten av året, samtidig som det i den kompetansen skal ligge en evne til å kunne mestre flere skrivemåter og sjangere. Kanskje en mappe med en mulighet til å forbedre noen tekster på slutten av året, i lys av ny kunnskap og ferdigheter som elever har tilegnet seg i løpet av året, er måten å organisere det på? Det vil ivareta vurderingsforskriftene, elevenes behov for å vise at læring har funnet sted og kanskje lærernes behov for å klare all vurderingen

Sjangersyn og tekstsyn

Hvor fruktbart er tekstsynet til informantene? De tenker først og fremst konkret og pragmatisk i de tradisjonelle skolske sjangrene i skriveopplæringen. Informantene hadde ikke en innbyrdes rangering av hvilken av disse sjangrene de selv synes var viktigst, men noen preferanser hadde de. Men de fleste var tydelig åpne for at elevene kunne spesialisere seg i en eller noen få sjangrer, fordi da ville resultatet til eksamen bli best. Det virket som de synes novellen hadde en mindre verdi for elevene enn andre tekster. Når Anne og Ole ønsket den velkommen, var årsaken først og fremst at den var mer lystbetont for noen elever å skrive. Argumentasjonen mot novellen, i den grad den var uttrykt eksplisitt, var først og fremst knyttet til at andre sjangrer er mer ”nyttige” seinere i livet, og at få av elevene blir utøvende forfattere og da er det ikke noe vits i å la dem øve seg på å skrive dårlige fortellinger. Det var ingen av informantene som brakte inn at vurderingen av noveller ofte kan sprike og dermed føles ubehagelig gjennom å utfordre maktforholdet mellom lærer og elev (Enghaug 1999: 195). Sylvi Penne bruker Jerome Bruner til å understreke at den narrative tenking også er en tenkemåte, den syntagmatiske tenkemåte, i motsetning til den paradigmatisk, den vitenskapelige, den argumenterende og logiske. Noveller argumenterer ved sin sannsynlighet og gjennom sammenhenger (Penne 2001: 12,13). Eleven kan lære å skrive og argumentere på en fortellende måte ved å skrive noveller, selv om de ikke blir utøvende forfattere. Ikke – perfekte tekster kan ha en rekke meninger både for mottakere og skrivere. Det viktigste er likevel at elevene får bredde i sin skrivekompetanse, slik at de kan få et bredt register å spille på avhengig av hva de ønsker å oppnå med tekstene sine. Da er verken ensidige

nytteargumenter eller eksamenstrening relevante argumenter mot bestemte sjangere, som for eksempel novella.

I utgangspunktet virker ikke informantene sjangerrigide, men sjangerfokuserte. Når de vurderte elevteksten de fikk under intervjuet, vurderte de fleste av dem teksten opp mot en modelltekst for den sjangeren de mente teksten gav seg ut for å etterlikne. De hadde lett for å trekke for sjangertrekk de mente skilte seg ut fra hvordan den sjangeren burde være. Det kan virke som lærere naturlig nok får en lese måte som leter etter strukturer å plassere en tekst i, for å klare å komme seg gjennom vurderingen av mengden tekster lærere skal i løpet av et lærerår. Det er svært krevende å møte hver elevtekst med et åpent blikk for den aktuelle tekstens gode uttryks- eller fortellemåter eller kommunikativitet, slik

Vurderingsveiledningen (1998) ønsker, uten å tenke på hva elevteksten prøver å etterlikne. Jeg har allerede nevnt at norskfaget tradisjonelt har en mer rigid sjangerforståelse enn andre fag (Berge 2005c: 83). Berges definisjon av tekst er: ”Tekster er ytringer som deltakerne i en viss kultur gir en spesielt avgrenset status eller verdi, der det i kulturen er utviklet tekstnormer som avgjør hvilke ytringer som gis tekstverdi, og hvordan slike tekster ordnes” (Berge 2002: 236). Definisjonen understreker at sjangrene ikke er uforanderlige og grensen mellom forskjellige sjangrene er flytende og får preg av det tekstrommet de blir brukt i. For eksempel er et skolsk essay ikke det samme som et essay i det kulturelle og offentlige rom. Tekstnormene i skolesamfunnet har gitt en type elevtekst verdi og kalt den for eksempel essay.

For at lærere skal kunne møte den nye læreplanen med blant annet sammensatte tekster som et av kompetansemåla på en fruktbar måte, bør de ha tilegnet seg dette utvidete tekstbegrepet som er skissert over. Men allerede under R94 vil et utvidet tekstbegrep gjøre lærere mer i stand til å se det elevene får til, i stedet for å lete etter det de ikke får til (Vurderingsveiledningen 1998: 6). Det er enklest å betrakte sjangerne som tidløse og uforanderlige med klart definerte kriterier som du kan måle en elevtekst mot. Det er også derfor sjangerinnlæring er nyttig å bruke i innlæringen som en form for konkret oppskrift, noe de fleste informantene gjorde. Det som er et pedagogisk grep kan imidlertid lett bli til en teksttvangstrøye. Lærerne må ha kunnskaper og bevissthet om dette som kommer til uttrykk i hvert fall i vurderingen av elevtekster. Best er det om denne bevisstheten er med allerede i innlæringen av sjangrer eller teksttyper (Tønnesson 2002: 21, 22).

Lærerrespons

Hva kan informantenes syn på lærerrespons lære oss? Den muntlige responsen flere av informantene gir, ivaretar i noen grad det behovet for veiledning underveis som læreplanen legger opp til. Det gir elevene mulighet til å endre og utvikle tekstene sine før de får en endelig karakter.⁴ Men disse mulighetene virker tilfeldige og i stor grad overlatt til elevenes initiativ. Informantene mener også at den skriftlige responsen og begrunnelsene de gir sammen med karakteren, skal ha overføringsverdi til neste tekst elevene skriver, selv om det kan være en annen sjanger og i hvert fall et annet tema. Det stiller krav til elevenes evne til abstrahering, overføring og tilpassing av tekstkunnskap og blir en utfordring til den mer langsiktige motiveringen.

Denne vurderingspraksisen er vanlig hos svært mange norsklærere i den videregående skole, slik jeg har erfart det i min hverdag, ikke bare hos informantene: En ofte grundig og samvittighetsfull sluttvurdering med kommentarer om hva som er bra og hva som kan gjøres bedre. Fungerer denne tidkrevende sluttvurderingen som hjelp i skriveopplæringen?

Elevorganisasjonens⁵ kampanje ”Anonyme elever” og intervjuer knytta til boka ”Elevvurdering i skolen” har gitt Ragnhild Sjøvollen Bakke grunnlag for å formulere noen punkter hun mener representerer elevenes syn på vurdering (Sjøvollen 2007:17- 29). Blant annet ønsker elevene tilbakemeldinger underveis, der de kan få muligheten til å forbedre seg ut fra vurderingen. Hun hevder og at elevene ikke ønsker seg karakterer underveis i terminen, men heller grundige tilbakemeldinger og så en standpunkt karakter til slutt, og ikke en standpunkt karakter som er et gjennomsnitt av karakterene i terminen (2007:27). Hun understreker at elevene først og fremst fortviler over at tilbakemeldingene er for få og for lite presise i veiledningen. (2007:20) Selv om disse synspunktene ikke nødvendigvis gjelder alle elevene, så mener Elevorganisasjonen, som står bak disse undersøkelsene og intervjuene, å

⁴ Mens jeg skriver har Departementet sendt ut høringsbrev om veiledning underveis som skal gjelde i alle fag, forskrift til opplæringsloven (§ 4 - 5). Departementet mener at dette prinsippet er så viktig at det skal dokumenteres at denne veiledningen er gitt. Denne vurdering uten karakter skal være en plikt for skoleeier, men ikke en rettighet for eleven som kan være klageberettiget (Høringsbrev 2007/1461: 7,15).

⁵ Elevorganisasjonen er en partipolitisk uavhengig interesseorganisasjon med 363 medlemsskoler og 132000 medlemmer. De organiserer elever og lærlinger i videregående opplæring. På det årlige landsmøtet, der representantene fra alle elevrådene møtes, utformes Elevtingets politikk. Sentralledet har ansvaret for den daglige driften på nasjonalt plan. EO arrangerer hvert år sentrale og regionale konferanser som kan handle om skolepolitikk og rettigheter eller praktisk arbeid i elevråd. (<http://elev.no/wshow.aspx?9> (lastet ned 22.03.2007)

representere elevene. Annen systematisk tilgang til hva elevene mener som gruppe om dette, har vi ikke.

De fleste informantene er flinke til å ivareta det Elevorganisasjonen etterlyser om begrunnelse og veiledning til karaktersetningen og som opplæringsloven slår fast (Sjyvollen 2006: 20, Opplæringsloven § 3 – 5 og 4 – 4). Men elevene ønsker først og fremst en tilbakemelding og respons som kan gi dem mulighet til å forbedre den aktuelle teksten og dermed karakteren. Hvis kommentaren er satt sammen med en sluttkarakter, mister responsen og veiledningen noe av dette poenget. Veiledning underveis og sluttvurdering med karakter kan ha motstridende funksjoner.⁶ Veiledning er ment å støtte en prosess mot en bedre tekst og en generell skriveutvikling. Karaktervurdering kan lukke og raskere slutføre denne prosessen (Leirvåg og Mangelrød 2007: 147). Det som informantene bruker mye tid og krefter på og som er ment som god veiledning, kan i verste fall lukke en skriveutvikling, i hvert fall av den enkelte tekst som blir vurdert. Hvis vi skal ta elevenes meninger på alvor, burde informantene og lærere generelt flytte energien og kreftene sine fra sluttkommentarer til veiledning underveis. Hvis vi skal ta norsklærernes arbeidstid og slitasje på alvor burde lærerne også droppe kommentarer der en karakter er satt og teksten på en måte lukkes. Det kommer imidlertid i konflikt med at elevene ønsker seg kommentarer også til dette (Sjyvollen 2007:20).

Elevrespons

Informantenes bruk av elevrespons strekker seg fra totalt fravær til jevnlig bruk. Det tydeliggjør to viktige poeng. Lærerne må ha kunnskap om elevrespons for å kunne bruke den, både teoretisk og praktisk. Elevene må også ha trening og veiledning i det samme. Elevene har ingen naturgitt kompetanse på å gi hverandre respons på tekster. De må læres opp. Men da må lærerne se poenget med det, ellers blir de viktige innvendingene om at elevrespons tar slik tid, og at elevene ikke behandler hverandre med respekt, for vektige. Elevresponsen har flere viktige dimensjoner ved seg som ikke umiddelbart er synlige, som blant annet berører de nevnte punktene over som er trukket ut av læreplanen. Det hjelper elevene å tenke seg en konkret leser som ligger på samme nivå som en selv, (en elev som skal gi respons), framfor en

⁶ Det kan være fruktbart å skille mellom begrepene summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering kalles også produktevaluering eller (slutt)vurdering. Formativ vurdering er identisk med begrepene prosessvurdering eller veiledning eller respons. (Lauvås 2007:57) Jeg bruker flere av begrepene, avhengig av hva jeg vil understreke.

modelleser, som en ikke riktig vet hva står for, (sensor eller lærer, representanten for det kollektive normminnet) (Berge 1996: 355) Da er det lettere å forstå hva som skal kan være implisitt og hva som må uttrykkes eksplisitt, og hvordan teksten må bygges opp for at den best skal forstås av leseren. Det er dette Rommetveit kaller ”midlertidig delt sosial verkelegheit” (Rommetveit 1974, gjengitt i Hoel 1995:11). Dessuten hjelper elevrespons elevene til å få et metasyn på egen tekst ved å bruke et språk om andres tekster, slik læreplanen legger opp til. Da kan de lettere bli i stand til å vurdere også egne tekster (Hoel 2000: 210,266). Elevene har jo et metasyn på tekst når de analyserer profesjonelle litterære - og sakprosaetekster, men det er ikke for å hjelpe til skriveprosessen. Nå skal de være ”hjelpere” i skrivingen av en annen elevtekst. Det gir dem en helt annen myndighet og følelsen av at det er noe vits det de gjør. For den som skriver kan det være motiverende å skrive for andre enn bare læreren. Dermed må en se elevrespons sammen med både mottakerbevisshet og metasyn på tekster. Dette var det nesten ingen av informantene som nevnte. Disse viktige dimensjonene ved elevresponsen er det ikke lett å få til på andre måter. Elevrespons har dermed både et langsiktig og et kortsiktig mål. Det øker språklig samhandling mellom elevene og motivasjonen i tillegg til de allerede nevnte momenter. På kort sikt kan det også forbedre den konkrete elevteksten. Dette siste oppleves nok som viktigst fra elevens synspunkt. Dette helhetlige synet på elevrespons var det bare Anne, og litt Grete, som forfektet. Innvendingene og de praktiske problemene knyttet til elevrespons ble derfor utslagsgivende for de andre informantene når de i liten grad brukte elevrespons.

I det endelige utkastet til Kunnskapsløftet står det ikke noe direkte om elevrespons, fordi Kunnskapsløftet ikke skal si noe eksplisitt om metoder. Det forandrer ikke at elevrespons fortsatt er et metodisk viktig virkemiddel for å nå målene som er nevnt over i Kunnskapsløftets kompetansemål om tekstskriving og metasyn på tekster.

Mapper

Informantenes mangehånde bruk av mapper viser oss at tekstsamlinger kan ha en rekke forskjellige hensikter. Det ble også tydelig at det å skulle organisere skriveopplæringen rundt mapper opplevdes som så slitsomt og krevende av de fleste informantene enten valgte det bort eller la mest vekt på den instrumentelle siden av dette, det å samle tekster. Mapper er mye mer enn et symbol på en ”moderne” og riktig skriveopplæring, slik jeg oppfattet at noen av informantene tenkte om det. Men det er ikke den tekniske bruken av tekstsamlinger som nødvendigvis fører til bedre tekster.

Bakhtin mener ut fra sitt dialogistiske syn at alle tekster er ledd i tekstrekker. En tekst er skapt og blitt til av tidligere og også kommende ytringer i vid forstand (Dysthe 1997: 53). Hvordan jeg forventer at mottakeren vil lese teksten, er med på å forme teksten min (1997:56).

Elevrespons og lærerrespons konkretiserer slike usynlige dialoger i teksten. En får tydeliggjort hvordan mottakeren forstår teksten (1997:59). Konkrete dialoger med andre gjør det også lettere å endre teksten fordi det er mindre avstand mellom det talte språket og det skriftlige uttrykket, enn tanken og skriften (Hoel 1995: 184). Det at alle tekster er ledd i en tekstrekke, gjør at også elevens tekster er ledd i sin egen tekstrekke over tid. Ved å samle tekstene blir utviklingen kanskje mer synlig enn den ellers er (Evensen og Hoel 1997:64).

Et slikt konstruktivistisk og sosiokulturelt syn som legger vekt på dette samspillet og denne interaksjonen mellom lærer og elev og mellom elevene, gir størst utbytte ved skriving og naturliggjør praktisk bruk av tekstsamling (Dysthe 2007: 137). Det er å bruke denne interaksjonen som alltid er der, bevisst og systematisk. Om en bruker digitale mapper eller papirmapper, betyr lite i den sammenhengen. Denne kunnskapen om skriving er viktig for elevene å ha. Det utvider synet på hva skriving er, og hvordan de kan utvikle seg. Ikke minst er det viktig for lærerne å ha denne bevisstheten. Informantenes redsel for enda mer lærerrespons kan modereres noe, og andre viktige sider ved det å samle tekster kan vektlegges mer. Elevene kan snakke om tekstene, lese dem opp eller få andre til lese dem, som viktige prosesser i skriveutviklingen. Jeg tror mye av informantenes frykt for tekstsamlinger blant annet skyldes mangel på skoloring. Informantene har ikke fått et helhetssyn på mapper og har lite erfaring fra praktisk gjennomføring. Dette helhetssynet er helt nødvendig for å klare å se denne bevisste bruk av interaksjonen som det essensielle, ikke at læreren skal sitte igjen med dobbelt så mange vurderinger. Det som er viktig er at læreren først og fremst gjennomtenker hvilke sider ved mappa som skal vektlegges. Elevene må dessuten trenes i både de praktiske, (ta vare på tekster, innholdsfortegnelse), og de teoretiske sider, (hvordan gi elevrespons, hva er en refleksjon over egen skriving, kvalitetskriterier). Da vil organiseringen kunne foregå uten for store komplikasjoner og praktiske problemer. For det tredje er det nok en nødvendig forutsetning at skriveopplæringen må skje gjennom tekstene i mappa, og ikke i tillegg til. Mye av det øvrige stoffet i norskfaget må læres gjennom skriving, hvis en skal rekke gjennom alt. Hva slags kunnskap informantene har og hvordan de snakker om dette, diskursene deres, er helt avgjørende for hva slags praksis de har om dette, deres sosiale praksis (Jørgensen og Phillips 1999: 14).

Tekstbehandling

Alle informantene mente at tekstbehandling er et ubetinget gode. Det var manglende tilgang til maskiner som gjorde at ikke alle benyttet seg av det. **Språklige konvensjoner og korrekthet** som er en del av det læreplanen nevner som viktig, er lettere å arbeide med ved bruk av tekstbehandling. Informantenes vurderinger viser imidlertid at på dette skrivenivået er det lett å konsentrere seg om det globale nivået, om sjangrer og det kommunikative og ikke rettskrivingsfeil og kommasetting, det lokale nivå. Dette er i tråd med hva Vurderingsveiledningen anbefaler (1998: 8). Også Ole, som understreker viktigheten av det språklige korrekte, ser i stor grad på helheten i teksten.

I den nye læreplanen av 2006, pålegges elevene blant annet å bruke pc'er som verktøy i sin tekstlaging. Å kunne bruke digitale verktøy er en av de grunnleggende ferdigheter på alle trinn. På Vg1 skal elevene bruke datateknologien til å arkivere og systematisere tekster i skriveopplæringen (Læreplanverket 2006:49). Hvordan eksamen blir i den nye læreplanen vet vi ikke noe om ennå.⁷ Det er imidlertid kommet skriv fra Utdanningsdirektoratet om at eksamen våren 09, er en av de aktuelle vurderingsmodellene at alle hjelpemidler skal være tilgjengelig, bortsett fra interaktive medier.⁸ Det må bety at elevene kan ta med seg alle lærebøker, litteraturhistorier, språkhistorier og andre fagbøker de ønsker. Da dukker igjen spørsmålet opp om forskjellige typer skrivefaglighet. Det betyr at lærere må legge vekt på å lære elevene å svare på problemstillinger og reflektere, i stedet for å beskrive og gjengi. Det er det og selve skrivehåndverket, som da vil være fagligheten, med de didaktiske utfordringer det gir. Tekstbehandling er uansett, slik informantene ser det, et godt metodisk grep som også passer inn i et helhetlig syn på skriveopplæring.

5.2.2 Vurderingskulturen

Det andre tema i problemstillingen i oppgaven, var vurderingskultur. Vurderingskultur er et stor og komplekst begrep. I denne sammenhengen bruker jeg det om hvordan lærerne har beskrevet kvaliteten på vurderingene sine og hvor samstemte de reelt er i vurderingene av en elevtekst. Det er en del av det vi kaller tolkingsfellesskapet, men i begrepet tolkingsfellesskap ligger også flere sider enn det jeg tar opp her, blant annet utvikling av felles kvalitets – og

⁷ I november 2007 ble det lagt ut eksempeloppgaver i norsk Vg3 på utdanningsdirektoratets sider. To av settene inneholdt oppgaver der en måtte laste ned animasjonsfilmer for å kunne svare på oppgaven.

⁸ Skriv fra Utdanningsdirektoratet ref. 2008/08630.

tekstkriterier. Jeg kunne i tillegg ha valgt å behandle elevrespons, lærerrespons og mapper under dette temaet vurderingskultur, men har plassert dem tematisk som en del av skriveopplæringen.

5.2.2.1 **Beskrivelse av lærernes vurderingskultur**

Gjennom analysen av lærerrollen, ble lærergruppas syn på vurderingskulturen blant lærerne tydelig. Begrepet rolle har jeg i metodedelen betegnet som å holde en posisjonering over lengre tid, og ikke bare gjennom en enkelt samtale der og da. Begrepene ligger ellers ikke langt fra hverandre. I denne sammenhengen er jeg interessert i tendenser hos gruppa når det gjelder hvordan de vil karakterisere lærernes vurderingskultur. Lærerne karakteriserte lærerrollen som det å være samarbeidsvillige, dialogorientert, velvillige til kryssretting, vurderings – og kriteriesikker og samstemt. Det gir en beskrivelse av lærerrollen med gode utviklingsmuligheter til å skape en god vurderingskultur. En spenning i synet på rollen kommer imidlertid fram av noen ytringer om at lærerne også er trege til samarbeid. Informantenes diskurs om lærerens vurdering er likevel i overveiende grad preget av positivt ladde ord.

Gjennom informantenes verdiordener kom det fram at alle lærerne ønsker samarbeid og bruker det spesifikt knyttet til kryssretting og vurdering. Dette ønsket om denne type samarbeid kategoriserte jeg under den sivile verdiorden, som en rettighet for elevene til kvalitetssikring av vurdering. Jeg plasserte det også i den industrielle verdiorden, som en effektivisering og målrettethet i forhold til eksamen og prøver. Disse to verdiordener er de mest omfattende hos alle informantene. Selv om alle nevnte kryssretting, er det stor forskjell mellom en og annen kryssretting når læreren var i tvil eller elever klaget, til den jevnlige kryssrettingen med noen tekster for hver bunke. Det er vel bare den siste typen som effektivt konstituerer et vurderingsfellesskap.

Et annet uttrykk for deres vurderingskultur, blir synlig gjennom vurderingen av en elevtekst som de fikk utlevert på slutten av intervjuet. Forskjellen i karaktervurderingen tallmessig var der, fra $\frac{3}{4}$ til $\frac{4}{5}$. Da hadde jeg på forhånd sagt at eleven ofte skrev til 4, fordi det var kommentarene fra lærerne som skulle være det sentrale og ikke karakteren. Forskjellene kommer fram i kommentarer som: ”bommer på sjangeren” og ”Det er jo den kåserende tonen godt på plass” og samstemte vurderinger som: ”Språket er jo sånn at han eller hun åpenbart har språk til å skrive hvor godt det skal være” og ”tilløp til avansert språkbruk”.

Diskrepansen mellom hvor samstemte lærerne oppfatter seg selv og hvor samstemte de egentlig er, er der. Forskjellen er enda mer synlig i fellessamtalen, der jeg ikke antydte noe om elevens antatte nivå.

5.2.2.2 Forklaringer og årsaker til denne vurderingskulturen

Hva er årsakene til at lærerne oppfatter seg selv så samstemte, mens de i praksis divergerer relativt mye i sjangrer som for eksempel novelle, kåseri og essay (Berge 1996: 488).

Lokale tolkingsfellesskap

En av grunnene til denne forskjellen mellom hvordan lærerne oppfatter seg selv og hvordan praksis er, kan være at når en kryssretter på skolen, velger en gjerne av praktiske eller følelsesmessige grunner å kryssrette med de samme lærerne. På den måten utvikles det et tolkingsfellesskap som lærerne opplever selv på den enkelte skole og i den enkelte gruppe som jobber tett sammen. Da planlegger en ofte undervisningen sammen, legger vekt på de samme kriteriene i tekster og snakker sammen om oppgavene som blir gitt på forhånd. Dessuten justerer man seg karaktermessig til hverandre, slik samtalens funksjon er, se s. 54. På denne måten dannes et kvalitativt, godt og lokalt tolkingsfellesskap.

I konteksten vår, (det enkelte intervju og fellessamtale), drøftet ikke informantene, verken med seg selv eller de andre, verken tekstkriterier eller kvalitetskriterier, før de fastslo en karakter. Det ble ikke gitt noe forhåndsinformasjon om noen av tekstene og i hvilken sammenheng de ble gitt. Til teksten i intervjusammenheng fikk lærerne vite at det var en elev som ofte skrev til fire, som hadde skrevet den. I etterkant er jeg lite fornøyd med at jeg gav den informasjonen. Elever kan ikke plasseres som ”treerskrivere” eller ”firerskrivere”. Erfaring og teori viser at elever skriver forskjellig i forskjellige sjangrer. For det andre bandt det muligens informantene i sine vurderinger. Denne informasjonen ble imidlertid gitt fordi informantene kunne avpasse kommentarene sine etter det antatte nivå til eleven i stedet for å konsentrere seg så mye om karakternivå. Uansett var den situasjonen de ble plassert i, en kunstig vurderingssituasjon for informantene. Vanligvis vet de for eksempel at 3IDB har fått den aktuelle oppgaven på skolen i starten av skoleåret og skal gjøre den ferdig hjemme. Elevene har jobbet sammen i grupper i idefasen, men ikke hatt organisert elev- eller

lærerrespons. Klassen har nettopp jobbet med kåserisjangeren og øvd på å uttrykke seg på en humoristisk måte. Dette er en vanligere vurderingssituasjon for informantene, en konkret kontekst hvor en del av situasjonspremissene er lagt. Lærere som jobber sammen i slike situasjoner, er gjennom en slik planlegging indirekte og direkte blitt enige om hva de kan forvente og justerer seg i forhold til hverandre og danner dette lokale tolkingsfellesskapet.

Selvforståelsen nødvendighet

En annen forklaring på forskjellen mellom den diskursive selvforståelsen og den sosiale praksisen, er at vurdering er en så viktig del av lærerrollen, at å underkjenne lærernes kapasitet der, er å slå beina under seg selv. For å gjøre en god jobb må lærerne tro på at det de gjør, er riktig og rimelig rettferdig og at elevene opplever det slik og (Sjyvollen 2007:21). Kvalitativt gode tolkingsfellesskap finnes det innad på mange skoler. Men dette er ikke et tolkingsfellesskap som nødvendigvis og alltid strekker seg ut over det lokale nivå og den vurderingssituasjonen lærerne daglig befinner seg i.

5.2.2.3 Didaktisk drøfting av lærernes vurderingskultur.

Forskjellen mellom lærernes selvforståelse og deres vurderingspraksis, kommer fram i flere sammenhenger. I ”Ungdommers skrivekompetanse” (Berge m.fl.2005ab), som er presentasjonen av forskningsprosjektet ”Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig” (KAL) i ungdomsskolen, bekrefter Berge at det også er en tendens i ungdomsskolen, det som også informantene mine uttrykker, en tro på at tekstnormer er stabile og at de er mer enige om dem enn tilfellet er.

”Som vi har vært inne på, er bedømmere vanligvis så uenige at svært lave korrelasjoner snarere er regelen enn unntaket. Normer for skriftlige tekster er ustabile. De er en slags taus kunnskap som vanskelig lar seg artikulere og utvendiggjøre. Men samtidig er det sterke forventninger blant folk flest om at slike normer finnes, og at de er stabile. Ofte er deltakerne i slike ulike tekstkulturer overbevist om at et normfellesskap finnes. De er sterkere i trua enn det faktisk er grunnlag for å være. Ikke minst er slik innbilte normfellesskap utbredt i miljøer der tekstvurdering er institusjonalisert, slik den i er i skolen og skolens norskfag. Lærere har en tendens til å forestille seg at enigheten mellom dem om hva som er god og dårlig skriving, er større enn den er” (Berge 2005a: 102, 103).

Likevel er påliteligheten høyere enn man kan forvente, og nesten like god som hos utvalgte og skolerte bedømmere i den såkalte IEA – undersøkelsen.⁹ Den er også bedre enn blant sensorene i videregående skole (Berge 2005a:106,107). Berges avhandling, med et utvalg på 1185 elever i videregående skoler, viser at når det gjelder karakterer i forbindelse med sensurering, er det en statistisk tendens til avvik, særlig i noen sjangere.

”the examiners do not share the same assessment norms when it comes to grading student performance of written mother tongue texts. Approximately 28 % of the examiners deviate systematically from their fellow examiners when it comes to ranking candidates’ texts in grades” (...) “These results suggest that the examiners do not form an interpretive community when it comes to grading texts generally even if they believe so themselves or are expected to believe. Nevertheless, one might propose that the examiners form an interpretive community when they deal with traditional school essays” (Berge 1996: 487, 488).

I avhandlingen påviser Berge at når det gjelder tradisjonelle resonnerende tekster, er samsvaret mellom sensorene godt nok. Det er en tradisjon vi lærere er innlært i. Litt dårligere er samsvaret i tolkingssjangerne, og dårligst når det kommer til for eksempel novelle, essay og kåseri (1996: 488). Elevteksten i intervjuet er et kåseri. Det siste og mest aktuelle understreking av det manglende tolkingsfellesskap blant lærere når det gjelder vurdering av tekster, kom fram gjennom de nasjonale prøver i skrijving, riktignok på grunnskoletrinnet, men poengene er de samme. Reliabiliteten på vurderingen av prøvene viste seg å være svært liten (Berge 2007:246). Utviklingspotensialet når det gjelder å øke samsvaret i vurderingen av elevtekster både lokalt og nasjonalt, er altså større enn informantene gir uttrykk for.

Hva bør vi gjøre for å få til et kvalitativt bedre tolkingsfellesskap? I forbindelse med forsøket på å lage nasjonale prøver i skrijving, ønsket Statsråd Kristin Clemets seg objektive kriterier når det gjelder å måle den komplekse skriveferdigheten. I stedet formulerte professorene Frøydis Hertzberg, Kjell Lars Berge og Lars Sigfred Evensen noen nødvendige premisser for at tolkingsfellesskapet skulle være til stede ved vurderingen av prøvene. Minimum var at det måtte anvendes flere bedømmere for hver prøve, at elevene måtte prøves i flere tekster og at disse tekstene skulle vurderes hver for seg. Clemet gjennomførte imidlertid skriveprøvene uten gruppas anbefalinger, med en meget lav reliabilitet og stor mistillit som resultat.

⁹ IEA (International Association for Educational Achievement) er en frittstående organisasjon som blant annet har ansvaret for matematikk og vitenskapsundersøkelsen TIMSS og leseundersøkelsen PIRL. (<http://www.iea.nl/> lastet ned 20.02.08)

Poenget i denne historien er den konkrete synliggjøringen av hvor vanskelig det er å lage objektive kriterier for tekster som bedømmere forstår på samme måte. Det andre poenget er de konkrete forslagene forskergruppa kom med for å øke prøvenes pålitelighet (Berge 2007: 246 – 248). Gruppa satte som krav at elevene skulle prøves i så mange ulike skrivemåter som mulig. Antallet bedømmere måtte økes. Det måtte utvikles et tolkingsfellesskap blant bedømmerne, både gjennom skolering, men også lokalt. Bedømmerne skulle vurdere tekster i fellesskap, snakke om vurderingene, finne strategier for hvordan vurdere, nærme seg hverandre gjennom samtaler om dette. Forskergruppa stilte i tillegg krav om at det skulle være en sentralgitt prøve i to tekster i ulike skrivemåter innenfor ulike fag om mer erfaringsbaserte tema, med en norsklærer og en faglærer i faget som oppgaven ble gitt i, som bedømmere. I tillegg skulle det være en lokalgitt oppgave med klassens lærer og en annen norsklærer som bedømmer. Det burde også vurderes bruk av tekstsamling som skulle vurderes på samme måte som den lokalgitte oppgaven.

Dette var de nasjonale prøver, der forskerne pekte på noen grep som også kan skape et godt tolkingsfellesskap i skolen. Men det er andre sider ved dette. Lærerne må i tillegg ha kunnskap og bevissthet om at tolkingsfellesskapet ikke er godt nok og ikke hvile i at vurdering kan de. Samtidig bør de være så trygge at elevene som skal vurderes og resten av samfunnet har tillit til dem. Da er det viktig at lærerne kan vise til et vurderingsarbeid som til stadighet foregår, som viser at en tar dette arbeidet på alvor og ikke lener seg tilbake i selvtilfredshet med at alt er såre vel. Lærerne må ha denne tilliten for å kunne utføre den vanskelige og viktige jobben det er å vurdere tekster (Sjyvollen 2007: 21). Den tilliten og tryggheten kan skapes slik gjennom noe av det skriveforskerne foreslo, gjennom at lærerne kontinuerlig vurderer tekster sammen, snakker om tekstkriterier, om kvalitetskriterier og om strategier for å forholde seg til elevtekster. Jeg tror på strukturer også i videregående som med naturlighet fører norsklærere inn i jevnlig, forpliktende, praktisk samarbeid. Da må de hele tiden forholde seg til andre læreres opplegg, oppgaver, tekstkriterier og vurderinger på det lokale plan, ikke som overordnet styring, som få liker. Det vil lettere framtvinge endringer som fungerer, med nødvendige korrigeringer på alle plan. Som gruppe vil en også lettere føle seg forpliktet på mål og intensjoner i læreplaner, fordi det en gjør blir mer synlig og mer offentlig. Samtidig vil forskjellige diskurser om dette hele tiden være i omløp, slik at den tause kunnskapen blir synlig og kan vurderes. Lærernes individualitet vil nettopp styrke utvekslingen av diskurser og ens egen stemme vil utgjøre en del av den flerstemmigheten som er viktig når undervisning planlegges og utføres. Dessuten vil det at lærerne har en gruppe i

ryggen når det gjelder vurdering, gi en helt annen tyngde, trygghet og inngi større troverdighet overfor elevene.

Der det ikke eksisterer formelle strukturerer for å legge til rette for dette, bør lærerne selv organisere obligatoriske grupper som jobber med vurderingsarbeid på samme trinn og på skolenivå. Fylket bør arrangere slikt på fylkesnivå og skolemyndighetene på nasjonalt nivå. Det siste skjer jo gjennom fellessensuren, men det er ikke alle lærere som deltar i den. I tillegg er det heller ikke arrangert felles drøfting i forkant av sensureringen, bare gitt ut en sensorveiledning, utarbeidet av en gruppe erfarne sensorer.

Skolemyndighetene er på sin side opptatt av å jobbe med vurderingen gjennom forskrifter slik at den skal bli mest mulig rettferdig og forutsigbar. Et ledd i dette er et forslag på å beskrive de forskjellige betegnelsene på de forskjellige karakternivåene slik at de ikke virker grupperelatert, men målrelatert.¹⁰ På sensormøter har lærere ofte blitt oppfordret til å heve karakterer, rektorer forsøker å heve den generelle skolekarakteren i et fag (Sjyvollen 2007: 22), lærere møter ”sterke” og ”svake” klasser, som påvirker deres vurdering. Alt dette viser hvor vanskelig det er å være målrelatert og hvor nær den målrelaterte vurderingen ligger den grupperelaterte vurderingen. Samtidig er de handlingene som er beskrevet over, en del av det arbeidet som skal til for å skape et tolkingsfellesskap. Men det betyr at en både må jobbe med tekstkriterier og kvalitetskriterier, slik at en ikke utilsiktet og ubevisst ”sklir” i vurderingene sine av årsaker en, ifølge forskriftene, ikke bør regne med.

5.2.3 Endringskulturen

Lærere må gjennom et yrkesaktivt liv gjennomsnittlig gjennom 2 – 3 reformer som innebærer eller bør innebære vesentlige endringer i undervisningen deres. Men den daglige læringssituasjonen med forskjellige elever, forskjellige typer klasser, ev. forskjellige

¹⁰ Mens jeg skriver har Departementet i et høringsbrev til ulike aktuelle instanser kommet med forslag om endringer i forskrift til opplæringsloven når det gjelder karakterbeskrivelser for de enkelte karakterene fra 6 til 1, i hele skoleverket. Gjennom dette arbeidet håper de blant annet å gi en felles retning for hvilken kompetanse som kreves for de ulike karakterene. Men de ønsker å se dette i sammenheng med arbeidet i hvert fag der det skal utvikles konkrete beskrivelser av faglig mestring på hvert karakternivå. De vil endre de gamle betegnelsene med begrepene over middels, middels og under middels for blant annet å unngå grupperelaterte karakterer, istedenfor målrelaterte. I stedet foreslår de begrepene: fremragende, meget god, god, nokså god, tilstrekkelig og lav kompetanse på de forskjellige karaktertrinnene. (Høringsbrev 2007/1461:5). Det må først og fremst være den fagligkonkrete beskrivelsen av hva som hører med til hvert karaktertrinn, som kan få noe å si for lærernes vurderinger. (Norsklæreren nr.2/20007:12 -23.) Men det vil fortsatt være lærernes samtaler og tolking rundt dette som blir avgjørende, både fordi også kriterier må tolkes og forståelsen av dem endres.

skolekulturer, er andre endringer som lærerne også må kunne mestre. Lærere må derfor være i stand til å omstille seg ofte og raskt. Det er kanskje derfor informantene i intervjuene hadde klare formeninger om lærernes endringskompetanse.

5.2.3.1 Beskrivelse av lærernes endringskompetanse i forhold til skriveopplæring og vurdering.

Hvordan beskrev informantene lærernes endringskompetanse? Jeg har omformet informantenes beskrivelser av lærerrollen i intervjuene til adjektiv som jeg mener dekker innholdet i det de beskrev. Beskrivelse av lærernes rolle som vurderere, var positivt ladde karakteristikk. Dette står i motsetning til informantenes diskurs om lærere i forhold til endringer generelt. Disse karakteristikkene er beskrevet med negativt ladde ord som lite endringsvillig, ikke utviklingsorienterte, lite prinsipielt didaktiske, demotiverte av offentlige kontroller, slitne, uengasjerte og trege til samarbeid. Gjennom disse negative beskrivelsene blir det tydelig at informantene mener en god lærerrolle er å følge med i den didaktiske utviklingen og være villig til å endre sin egen praksis. Dette blir enda tydeligere når de beskriver seg selv, ikke lærerrollen generelt. Da er trekkene som betegner en rigiditet i forhold til endringer, nesten borte.

Men i oversiktene over informantenes verdiordener er informantenes vektlegging av endringskompetansen ikke så tydelig. Nesten alle informantene var mest preget av den industrielle verdiorden som går på effektivitet, funksjon og målbarhet. Men det er likevel bare halvparten av informantene som nevner evnen til endringer som viktig. De sier at det er viktig at lærerne er villige til å endre undervisningen ut fra de signalene de får, at de varierer undervisningen, oppdaterer heldagsprøvene og at de er kritiske til sin egen doxa.

Selv om diskursen de bruker om den gode lærerrollen er å være endringsvillig og utviklingsorientert og selv mener at de oppfyller den, posisjonerer de seg heller ikke alltid slik i praksis i enkeltsaker. De posisjonerer seg med andre ord på forskjellige måter i forhold til forskjellige tema, slik det går fram i analysene av posisjoneringene. Det er heller ikke slik at det er et klart mønster i at de som bruker diskurser som er lite eksamensretta, også tar i bruk diskurser som er mest medlesere, mest elevretta, mest prosessorientert, som er didaktiske holdninger en skulle tro hørte sammen. Informantene kan og skifte posisjonering, eller ta i bruk andre diskurser. En som viser en endringsvillig holdning i et tema, behøver ikke innta samme posisjonering i et annet tema.

Informantene mener likevel at endringskompetanse er en viktig egenskap ved lærerrollen og at de selv har denne kompetansen i stor grad. Det empiriske materiale viser imidlertid at de ikke uten videre følger opp de intensjonene læreplanen legger opp til i skriveopplæringen, unntatt de områder av norsklæringen lærerne erfaringsmessig vet at elevene blir prøvd i til eksamen. For at informantene skal endre seg i forhold til skriveopplæringen, må de være overbevist om at endringene gir målbare resultater for eksempel til en eksamen. Selv om gruppa som helhet er opptatt av at lærerne generelt bør være endringsvillige, er det altså forskjell på hvilke områder de selv er villige til å endre seg. Det er et stykke fra Grete som sier hun er villig til å prøve det meste fordi hun synes hun ser for liten utvikling i elevenes skriveferdighet fra slutten av ungdomsskolen til slutten av videregående, til en holdning om at egentlig er det meste prøvd, uten at det har hjulpet nevneverdig.

Informantenes endringskompetanse har begrensinger. De formidler indirekte den holdningen at de kan velge hvordan de vil være norsklærere og utforme norsklærerrollen sin individuelt. Det viktigste lærestoffet synes de, som nevnt over, er det lærestoffet lærerne erfaringsmessig vet elevene blir prøvd i til eksamen. Det nest viktigste i læreplanen er det de finner som samsvarer med de personlige preferansene deres, dvs det de selv synes er det viktigste i læreplanen. Endringer som er intendert i læreplanen, men ikke samsvarer med de to kriteriene over, blir sjelden gjennomført.

5.2.3.2 Forklaringer og årsaker til lærernes endringskultur

Hva er årsaken til at informantene mener at det er viktig for lærere å kunne endre seg, at de selv mener å inneha den kompetansen, men at det i praksis er langt vanskeligere å gjennomføre?

Stadige krav om endringer skaper slitasje

Skolereformene berører lærerne gjennom nye lærebøker og nye læremidler, kanskje annerledes eksamen, andre undervisningsopplegg og forventede nye metoder, ny og annerledes kunnskap som skal formidles. Det fokuseres på andre tema enn det lærerne har vært vant til. Slike endringer kan føre til en posisjonering der lærerne er villig til å ta inn over seg konsekvensene av en ny norsklæreplan. De kan også velge en posisjonering som kommer til uttrykk i et munnehell som verserer blant lærere: ”Det finnes ikke den læreplan jeg ikke kan få til å passe til min undervisning.” Det at lærere stadig må være endringsvillige hvis de skal

være gode lærere, kan gjøre at ”systemskifte” gjennom ny læreplaner føles som en belastning. Noen ønsker at ”pensum” i hvert fall er det samme, og at den fagkunnskapen en fikk under utdannelsen, fremdeles er like relevant.

Den individuelle utformingen av lærerrollen kan hemme endringer

Materialet mitt viser at den individuelle utformingen av lærerrollen gjør sitt til at endringer hos lærere skjer lettest skjer hvis de selv har personlig behov for det. Lærere er ikke uten videre villige til å bøye seg for påbud om endringer hvis ikke de ikke personlig synes det er viktig og relevant, for eksempel i forhold til eksamen. I følge informantene gir læreplanen muligheter til å vektlegge forskjellige sider ved den. Lærernes individuelle utforming av rollen kommer fram gjennom forskjellige vektning av læreplanstoffet og gjennom hvordan de utformer det stoffet de vektlegger. I ytringen ”Det er jo et fag som appellerer til den enkeltes individuelle lyster og ferdigheter”, målbærer Leif det flere av lærerne gir uttrykk for.

Denne individualiteten gjør at lærerne kan få en følelse av autonomi. De kan føle seg selvgående og selvbevisste og unngår dermed lettere følelsen av det undertrykkende og demotiverende i offentlige kontroller. Det siste ble nevnt av noen av informantene som negative trekk ved utviklingen i skolen. Det er kanskje den samme individuelle lærertypen Kristian forteller gjorde inntrykk på ham da han var elev. Samtidig kan det lett bli en lærertype som er seg selv nok, fordi hun vet hvordan hun skal være norsklærer.

Språkhandlingene hennes sitter i ryggmargen. Læreplaner kommer og går, men det får lite konsekvenser for skriveopplæringen hennes. Likevel føler hun seg lojal mot læreplanen, fordi hun plukker ut noe som er greit for henne og lar resten ligge. Berge beskriver disse holdningene som tilsynelatende følger intensjonene om skriveopplæring i læreplanen, uten virkelig å gjøre det:

”Teachers may, of course, give lip service to the good intentions that are proposed at the policy level, but in actual practice, it is the traditional doxa – not lip service- that shapes the horizon of the school subject they are charged with teaching” (Berge 1996: 488,489).

Diskurser på kollisjonskurs kan forsinke endringer

Endringer skjer gjennom at diskurser møter hverandre og påvirker hverandre og endrer seg. Diskursanalysen uttrykker at tale konstruerer en identitet og at vi har flere fleksible identiteter som kommer til uttrykk også gjennom motsetningsfulle og til dels antagonistiske diskurser (Jørgensen og Phillips 1999:115). Det er derfor ikke tegn på manglende pålitelighet i

intervjuet når informantene faktisk endrer svarene i løpet av et intervju, men på at de tar i bruk forskjellige diskurser. Det kan føre til usikkerhet, men samtidig være med på å skape en ideologisk bevissthet og muligheter for endring for en må være i dialog både med seg selv og andre (1999: 89,129). Er imidlertid diskursene på kollisjonskurs og stiller motstridende krav til praksis på samme område, blokkerer de hverandre og forhindrer utvikling og endring (1999:60). Det er mange også slike antagonistiske diskurser om skriveopplæringen i videregående skole.

Diskursanalysen har en målsetting om å være en kritisk analyse, som avdekker maktrelasjoner i samfunnet og som peker på muligheter for sosial forandring (Jørgensen og Phillips 1999: 11). Men hvem besitter makten i dette tilfellet? Er det lærerne som sitter på makta til å la være å følge læreplanens intensjoner, men som heller gjør mer som de selv vil? Er det skolemyndighetene som har makta som lager læreplaner som mange norsklærerne ikke vil ha eller ikke ser seg i stand til å gjennomføre? Svaret er begge parter, så lenge diskursene er i bruk, og ikke er forstummet. Jeg har tatt utgangspunkt i lærernes diskurs om skriveopplæringen. Deres diskurser er både på kollisjonskurs med skolemyndighetenes diskurser om skriveopplæring og samsvarer med dem. Lærerne tar altså i bruk forskjellige diskurser på forskjellige område innen temaet skriveopplæring.

Diskurser er et forskergrep om virkeligheten for å få et språk til å kunne "håndtere" eller snakke om den (Jørgensen og Phillips 1999:149). Vi kan for eksempel snakke om forskjellige diskurser hos informantene om hva faglighet i skriveopplæringen er. Noen diskurser går på at fagligheten er knyttet sammen med gode og solide kunnskaper om litteraturhistorie og språkhistorie og at elevene skal kunne gjøre rede for dette skriftlig. Disse diskursene er skeptiske til fagdagsoppgaver som gjør at elevene slipper for lett unna dette, dvs at de ikke trenger den nødvendige tyngden av språk- og litteraturhistoriekunnskaper. Andre diskurser går på at fagligheten like mye må knyttes til anvendelsen av kunnskaper, hvordan kunnskapene framstilles. Da blir detaljer mindre viktig og fagdagsoppgavene for eksempel, kan få andre utforminger. Motsetningene mellom disse diskursene vil bli enda større for eksempel ved innføringen av bruk av pc i stor skala eller ved tilgang til hjelpemidler til eksamen som det nå er foreslått ved eksamen i Kunnskapsløftet. Diskurser som legger vekt på en faglighet som husker en god del fakta, vil hevde at elevene må ha integrert grunnleggende kunnskaper og begrep i seg for å kunne tenke faglig om en sak, ikke bare kunne hente dem fram i en gitt kontekst for eksempel fra Internett eller fra lovlig tilgjengelige fagbøker De vil

også sannsynligvis hevde at når elevene i en eksamenssituasjon vet de kan bruke kilder, vil det svekke motivasjonen deres til å lære seg det mange lærere mener er nødvendig grunnleggende stoff. Lærerne kan også føle at deres faglige autoritet svekkes gjennom en slik utvikling. De besitter en kunnskap som synker i verdi og som elevene like gjerne (?) kan hente ut fra Internett og lærebøker selv.

Eksemplet om faglighet vil bli mer og mer aktuelt, og er det allerede på høyskole og universitet, som har forskjellige måter å løse det på. Det viser at disse diskursene ikke nødvendigvis er på kollisjonskurs med hverandre i praksis. Men hvis lærere føler at diskursene deres for eksempel om faglighet og skriving og skolemyndighetenes diskurser om samme tema, er på kollisjonskurs, hindrer det den endringen som skolereformer legger opp til. Slike (tilsynelatende) antagonistiske diskurser er også årsaken til at mange lærere ikke følger opp læreplanens intensjoner.

5.2.3.3 Didaktisk drøfting av lærernes endringskompetanse

Hva kan informantenes forhold til endringer si oss? Først og fremst at endringer i skolen ikke automatisk skjer for eksempel gjennom læreplanendringer. Det er en rekke andre premisser som må legges, for at endring virkelig finner sted. Mer skolering i skriveopplæring vil gi større trygghet til å tørre å endre en etablert praksis, til å se formålet med den og til å få et språk om det en gjør, altså en didaktisk kunnskap. Noen av lærerne uttrykte en skepsis overfor mer didaktikk. De var mer opptatt av det de kalte fag.¹¹ Men slik den fagspesifikke læreplanen i norsk er, både med R94 og KL06, er det en rekke områder både faglig og didaktisk som de fleste lærere ikke har skolering i. Dette er ikke et privat ansvar for den enkelte lærer, men for skolemyndighetene som ønsker denne utviklingen og som også må ta ansvaret for å utdanne sine lærere i ønsket retning.

Det andre er at det er viktig hvordan endringer blir presentert. Kunnskapsløftets strukturering av læreplanene rundt de grunnleggende ferdigheter, som blant annet skriving, gjør at denne ferdigheten må få større plass enn i R94. Ferdighetene står i sentrum og skal fylles av det innholdet læreplanen legger opp til. Leseferdigheten, den muntlige ferdigheten og digital

¹¹ Skarpenes mener utviklingen av fagdidaktikken er et aspekt ved den økende ”pedosentreringen av den videregående skolen”. I det legger han blant annet at faglig dannelse er blitt erstattet av kunnskap som skal utvikle hele og deltakende mennesker. Han mener det henger sammen med at elevgruppen i vgs er blitt større og mer sammensatt. Drøfting rundt formidlingen av kunnskapen er blitt en stort fagområde både for pedagogikk og

ferdighet støtter skriveaktiviteten og er en nødvendig forutsetning og et ledd i skriveprosessen, i tillegg til sin egenverdi. Det gjør at skrivetreningen ikke kommer som et tillegg til det å ta til seg kulturarven gjennom litteratur og språk, men at det blant annet er gjennom skrivning at elevene tilegner seg denne kompetansen.

Det tredje er at strukturer og organisering hjelper endringsprosessen. Lærere er ofte individualistiske og vant til å være ”sjefer” i sitt eget klasserom, overfor sine egne elever. Det gir dem stort ansvar, mye motivasjon og mye makt. Alt det er viktig for at de skal gjøre en god jobb. Samtidig gjør det at en del lærere i for stor grad fristiller seg i forhold til det de ikke synes noe om. Gjennom struktur og organisering kan skolen støtte opp om at vurdering, vurderingsmåter, oppgavetekster, antall tekster og liknende blir en felles sak på skolen, ikke bare den enkelte lærers ansvar. Innenfor det er det fortsatt et stort rom der den enkelte lærer kan ha frihet i metoder i skjæringspunktet mellom lærerens personlighet og elevenes ønsker. At forskjellige diskurser er i bruk, gjør at ingen diskurser dominerer alene og at det ikke bare er en måte å forstå skriveopplæring i skolen på. I et demokratisk samfunn må vi imidlertid holde fast på at læreplaner skal bestemme for eksempel hva slags type norskfaglighet og skriveopplæring vi skal ha i skolen. Derfor må grunnleggende endringer skje først og fremst gjennom læreplanendringer. Samtidig vil antagonistiske lærerdiskurser som er i bruk, være nødvendig korrektiv til at de offisielle skolepolitiske diskursene lukkes og får en fastlåst betydning (Jørgensen & Phillips 1999: 61). Diskurser er forskergrep om virkeligheten, praksis kan oppleves annerledes. Norskfagligheten for eksempel er ikke et enten eller, slik jeg har beskrevet diskursene, men et både og. Men noen arbeidsmåter og lærerholdninger styrker den ene type faglighet framfor den andre. Det er viktig å legge til rette for at det skapes ordninger som støtter flere diskurser om faglighet.

Det er viktig at ingen av diskursene må forstumme slik at noen av dem blir enerådende. Det krever oppegående lærere som kaster seg inn i debatter, lokalt og sentralt og i media. De må møtes av myndigheter som aldri unnlater å lytte til ”grasrota”, og ta konsekvensen av det som kommer fram der. Derfor er motstand og antagonistiske diskurser viktig i et demokratisk samfunn, og også i skolesamfunnet. Det kan være viktige sider ved skriveopplæringen skolemyndighetene ikke legger vekt på, som kan utfordres og justeres av lærernes diskurser.

fagdidaktikk. Det viser blant økningen av stillinger på universiteter og høyskoler i disse disiplinene. (Skarpenes 2005: 439,440)

5.2.4 Oppsummering av tendenser i enkeltsamtaler

Vi sitter igjen med en del tilsynelatende didaktiske motsetninger. Hvordan skal lærerne få beholde sin individualitet og samtidig unngå å bli privatpraktiserende? Hvordan skal lærerne både være ydmyke i forhold til vurdering men samtidig trygge nok til å inngi tillit overfor elevene? Hvordan skal slitne norsklærere som er overmatt av ”retting” få enda flere tekster å forholde seg til? Hvordan skal lærerne få beholde følelsen av faglig autoritet samtidig som det stadig er nye områder de ikke er skolert på og elevenes krav om medbestemmelse øker? Jeg har pekt på ønskeligheten av strukturer i vgs som trekker alle inn et forpliktende samarbeid om tekster, kriterier og kvalitetsnivåer. Jeg har også vist til tekstsamling som kan være et godt grep i skriveopplæringen, både når det gjelder elevenes skriveutvikling og muligheter for å variere vurderingen av tekster. Videre har jeg ment at myndighetenes ansvar for skolering er helt nødvendig for at lærerne får den teoretiske overbygning de trenger for det de forventes å gjøre og for å bli à jour i forhold til det som er nytt i både i R94 og i ”Kunnskapsløftet”. Sist men ikke minst, må en ny eksamensordning gjøre at de intensjoner læreplanen legger opp til, følges opp

6 HVA SNAKKER LÆRERE SAMMEN OM? ANALYSE AV FELLESSAMTALEN

6.1 Konteksten for samtalen

Etter at informantene var intervjuet enkeltvis, samlet jeg alle til en samling der de skulle snakke sammen om en annen elevtekst enn den de kommenterte i intervjuet. Informantene kjente hverandre ikke på forhånd. De fikk utlevert elevteksten da de møttes, og fikk ikke noe informasjon om teksten utover oppgaveformuleringen fra det aktuelle friskrivingsheftet. De kunne bruke den tiden de trengte til å sette seg inn i teksten, men de kan nok ha følt seg presset av hverandre tidsmessig til ikke å bruke for lang tid fordi de satt sammen da de leste elevteksten. I dette kapitlet skal jeg analysere den samtalen som fant sted mellom de seks informantene om denne teksten.

Informantene fikk beskjed om at de i størst mulig grad skulle konsentrere seg om elevteksten i samtalen, men at de kunne komme innom andre tema med relasjon til denne, imidlertid skulle teksten være i sentrum. De skulle kommentere teksten, hva de ville si til eleven om teksten og de skulle karaktersette den. Jeg sa at jeg i liten grad eller ikke i det hele tatt kom til å være deltaker i samtalen, og at den skulle vare omtrent en time. De visste at alt ble tatt opp, og at samtalen skulle være en del av det empiriske materialet til en mastergrad. Samtalen er skrevet ned etter de kriteriene jeg har gjort rede for tidligere i kapittel 1. Dette transkriberte materialet

som jeg bruker i analysen av fellessamtalen, finnes på en cd og i en papirutgave, men ikke i denne oppgaven slik den foreligger. Tallene som står bak sitatene jeg bruker, er nummerering av linjene i det transkriberte materialet ved hjelp av Open Code, et datasystem som nummererer linjene i det transkriberte materialet, som jeg også har nevnt i kapittel 1.

Jeg vil først beskrive hva informantene velger å snakke om og hvordan samtalen forløper. Dernest prøver jeg å analysere hva slag strategi eller doxa guppa har om forskjellige tema i samtalen. Tilslutt sier jeg noe om den enkeltes strategi i forhold til de samme tema og i forhold til elevteksten. Dette er den samme disposisjonen punktvis satt opp:

FELLES TEMA – HVA OG HVORDAN

- Hva snakker norsklærere om?
- Dynamikken i samtalen
- Felles strategi (doxa) i forhold til tema i samtalen

ENKELTLÆRERES STRATEGIER

- Enkeltlæreres strategi i forhold til elevteksten og andre tema i samtalen

6.2 Hva snakker norsklærere helst om?

Skjemaet under er en oversikt over samtaleforløp, tematisk og kvantitativt. Tallene refererer til linjene i Open Code. Bokstavene i høyre spalte er forbokstaven i det navnet jeg har gitt informantene: A: for Anne, B: for Bernt, G: for Grete, K: for Kristian, L: for Leif og O: for Ole. Sitatene under de angitte hovedtema er enten den replikken som markerer skifte i tema, eller den som er mest karakteristisk for det aktuelle temaet samtalen dreier seg om. Hovedoverskriften ”tekstvurdering” betyr samtale om teksten de fikk utlevert som de skulle kommentere og evaluere. Øvrige tema var slike saker som dukket opp for dem underveis.

HENVISNING OPEN CODE	HOVEDTEMA
	INNLEDNING
2 – 29	OM DERES DEFINISJON AV MÅL FOR SAMTALEN O: ”Det er jo lurt om å bli enige først at det er som mål å diskutere om hva slags karakter den skal ha”(3 – 4)
	TEKSTVURDERING
25 – 91	KARAKTERSETTING

	L: ”Og 4 er jo først og fremst begrunnet med skriveglede”
92 -124	DEFINISJON AV KOMMUNIKASJON O: ”Jeg skjønner egentlig ikke hva som menes med det i det hele tatt. Fins det tekster som ikke kommuniserer altså?”(101 – 102)
124 – 136	OM KONTEKSTEN G: ”Altså hvor lang tid har den eleven hatt til rådighet for å skrive teksten?” (125 -126)
137 -174	BEGRUNNELSE FOR KARAKTEREN A:” Men det var kanskje noe av det jeg savnet mest av i stilen at hun ikke stoppet opp og reflekterer rundt de enkelte punktene hun tar fram” (171 – 173)
175 – 200	OM SJANGEREN B: ”Jeg tror det er et forsøk på et kåseri”(188)
201 – 239	POSITIVE BEGRUNNELSER FOR KARAKTEREN K: ”den er jo fin den innledningen”(213 – 213).
	EKSAMEN
240 – 279	OM FRISKRIVINGS DAGEN O: ”Det er mange elever som ikke leser heftet”(240)
280 – 345	OM EKSAMEN SOM PROSESS MED FRISKRIVINGSHEFTE K: ”Jeg skal like å se det mennesket som klarer å lage en eksamen som tilsvarer en situasjon han møter som saksbehandler i kommunen” (338 – 341)
346 – 377	OM ALLMENNDANNELSE OG BASISKUNNSKAPER B: ”Alt det vi gjør, det skal forberede dem på noe”(347 – 348)
378 – 395	OM TEKSTHEFTET K: ”Tekstheftet det gjør jo elevene forvirra det, fordi de leter etter argumenter den dagen de sitter og skal skrive”(392 – 393)
396 – 408	OM FAGDAGEN K: De var fine de første (fagdagsoppgavene) for da fikk jeg følelsen at (det) jeg drev med av teori kunne bli prøvd, det er ikke mye sjanse for det nå altså”(405 – 408)
409 – 429	OM VALGFRIHET AV FAGDAGSOPPGAVER L: ”Nå skriver de seg fri av det, de velger en av de andre oppgavene”(409 – 410)
430 – 475	OM ELEVEN OG ANDRE TYPER OPPGAVER L: Men det har vært forsøkt gjennom tiårene det å innføre flerleddete oppgaver, men det har vært motarbeidet alltid”(459 – 461)
476 – 489	OM FRAMTIDAS EKSAMENSFORM A: Men hvis vi skal si noe om framtidens eksamensform, så bør vi kanskje se på hva de gjør på høyskoler og universitet og der er det for eksempel mappevurdering og de er gått helt bort fra den tradisjonelle måten, at alt skal gjøres på en eller to dager”(476 -481)
	VURDERING
490 – 559	OM MAPPEVURDERING O: Har du prøvd mappevurdering hvis du har 90 elever i norsk et år?”(490 – 491)
560 – 603	OM FORSKJELLIGE KARAKTERKULTURER PÅ ALLMENNFAGLIG OG YRKESFAGLIG O: ”Den ene timen fra norsk på tømmerlinja og rett inn i norsk på dans og dramaklasse, så snur du, du får en annen terskel på karakterene. Det skulle ikke være sånn, men det er sånn”(577 – 580)
603 – 644	OM PÅBYGGINGSKLASSER K: ”De får kompetansen, men de taper ganske mye i forhold til mulighetene til å få gode karakterer”(626 – 627)
645 – 656	OM NYNORSKOPPLÆRING O: ”Altså når de kommer der og det er 8 – 9 måneder til de skal opp til eksamen i nynorsk og kan ingen ting, faktisk ingen ting”(647 – 649)

	TEKSTVURDERING
657 – 693	OM TEKSTEN L: ”Det er artige karakteristikker av såperekklame og forskjellig, men det er altså det å holde dette sammen”(667 669)
	VURDERING
694 – 808	OM SENSURERING OG SENSORER G: ”De glemmer å se helheten, hva eleven kan. Det er jo det viktigste, og så syns jeg hvis du har en tekst foran deg og du begynner å lese den og får lyst til å lese videre, da er det noe bra med den teksten. Hvis det butter i mot, da er det en 3”(802 – 807)
809 – 856	OM LESEMÅTEN A: ”Men når det gjelder oss norsklærere imellom så er det forskjellige strategier når man leser en tekst for første gang. Man har forskjellig blikk, at noen på en måte er kritisk i utgangspunktet og leter etter feil fra første setning, mens andre er mer sånn positivt innstilt og ser etter ting som hever teksten”(835 – 841)
857 – 867	OM DIGITAL KRYSSRETNING K: ”Glimrende med andre ord, nettopp det å kunne sende besvarelsene til hverandre, ikke bare innenfor skolen, men utenfor”(863 – 865)
868 – 941	OM OBJEKTIVE KARAKTERER? L: ”Men vi kunne jo oppgitt på forhånd sensorgruppas sammensetning, en mann fra Oslo Øst, som er 58 år gammel, engelsk hovedfag og norsk grunnfag som sensurerer, også er det en dame fra... (allmenn latter). Det må jo være rimelige krav at de får vite hvem de skrev for”(allmenn latter)(906 – 910)
942 – 947	INTERVJUER UNDERSTREKER DET IKKE - OBJEKTIVE I: ”Så egentlig så er det stor gjenstand for tolking?”(945)
	TEKSTVURDERING
948 – 952	OM ENDRING AV KARAKTER A: Kanskje jeg er blitt mer positiv til teksten når jeg ser det dere fremhever som er positivt i teksten og når jeg også ser på lengden”(950 – 952)
953 – 1000	OM TEKSTEN: FORSLAG TIL ELEVEN G: ”Stramme inn og lage en bedre struktur”
	VURDERING
1001 – 1011	OM EN SKAL ENDRE ELEVENES TEKSTER? O: ”Men da følte jeg liksom at jeg gikk inn og tvang elevene til å forandre på en tekst som altså egentlig fungerer bra nok som den er. Men jeg ville heller snakket mer om reint formell språk- og ortografifeil”(1003 – 1006)
1012 – 1036	OM FORSKJELLIGE KARAKTERKULTURER OGSÅ GEOGRAFISK L: ”Jeg kjenner godt ”Lise” som har vært på Oslo Katedralskole i mange år og hun sier at det er et stort problem for oss at det kommer så mange flinke elever fordi de vil ha 6 alle sammen (...) og lærerne synes ikke det går an å gi så mange 6(allmenn latter). Hadde de der solide 5’ ere vært på skolen hos oss, så hadde de fått 6”(1021 – 1027)
1037 – 1067	OM KRITERIER FOR GODE TEKSTER L: ”Det er spørsmålet da om man skal gi råd og veiledning som går på strukturen da for eksempel, eller om (en) tvert i mot skal si, du er flink til å skrive, fortsett sånn. Prøv å få vekk det som er objektivt galt, nemlig regulære feil”(1037 – 1041)
1068 – 1071	INTERVJUER SPØR OM HVORDAN MAN ØKER KVALITETEN PÅ TOLKINGSFELLESSKAPET
1072 – 1118	OM KVALITET PÅ TOLKINGSFELLESSKAPET L: ”Vi er blitt bedre til å vurdere stiler etter denne samtalen nå, det er jeg personlig overbevist om”(1080 – 1082)

	AVSLUTNING
1119 – 1128	EN GOD HISTORIE

Figur 23. Skjematisk oversikt over fellessamtalens forløp

Oversikten viser at utover tekstanalysen, som var deres egentlig mandat, er det vurdering i alle former som er hovedsaken for lærerne. Temaet vurdering dreide seg i første rekke om forskjellige karakterkulturer, som igjen henger sammen med i hvilken grad karakterer er objektive og om sensurering. Eksamen er det andre viktige hovedtema for dem. Eksamen er også vurdering, men en ekstern vurdering de ikke direkte har ansvar for når det gjelder sine elever, men som legger premissen for det meste av den undervisningen lærerne gir. Denne premissen blir ikke tydelig i fellessamtalen, men i de individuelle intervjuene. Når det gjelder eksamen, var de først og fremst opptatt av den praktiske gjennomføringen med friskrivingsheftet og fagdagen, men også litt om hva slags type oppgaver elevene får.

6.3 Beskrivelse av gruppedynamikken i samtalen.

Jeg skal beskrive dynamikken i samtalen ut fra det synet på samtale jeg har presentert i kapittel 4.

Definisjon av oppgaven

Ole definerer raskt at oppgaven er at de skal produktevaluere elevteksten. Grete avviser ikke dette, men prøver å omdefinere oppgaven litt ved å foreslå at de skal tenke seg at de skal være en gruppe som skal være en klageinstans i forhold til tvilstilfelle om karakterer. Ole holder på sitt, til tross for enda et forhandlingsinnspill fra Grete om ikke å være fullt så raske med karaktersetting. Han sier at norsklærere som ikke tør står fram med det de mener er karakteren på en tekst, men venter på hva andre mener, er feige. Anne aksepterer fokus på karaktersetting, men definerer det som et utgangspunkt for videre samtale slik at hun kan akseptere forslaget. I tillegg er det hun som nå setter agendaen ved å utfordre Ole til å starte denne produktvurderingen. De andre følger Ole med å evaluere og begrunne teksten, relativt kjapt.

Første karaktersetting

Kristian og Anne foreslår karakteren 3 og de andre 4. Deltakerne er da i utgangspunktet ulikt posisjonert videre. Kristian og Anne må forsvare at de har gitt en lavere karakter enn de andre. De andre må finne positive begrunnelser for sin karakter. Bernt lurere på hvorfor teksten

ikke blir evaluert enda høyere og synliggjør dermed et nytt perspektiv på teksten. Kanskje den faktisk er enda bedre? Bernt, Grete, Leif og Ole er plassert i den posisjonen at de kan velge om de vil begrunne hvorfor de evaluerer teksten til 4 og ikke 5 eller 3. Alle begrunner ytterligere sine valg, men ingen endrer karakterene sine og karakteren 5 blir foreløpig forkastet. Dermed er de fire nevnte igjen i den posisjonen at de skal begrunne hvorfor karakteren er bedre enn 3.

Kommunikasjon

Grete sier at teksten kommuniserer godt, noe Kristian er uenig i fordi teksten ikke gir noe helhetlig inntrykk på ham. Ole bringer da inn et nytt perspektiv og stiller spørsmål ved begrepet kommunikasjon som blir brukt som en selvfølge. Hva det vil si at en tekst kommuniserer? Kristian kaller det å ordkløve og gjentar (litt irritert?) noe om manglende helhetlig syn. Ole bedyrer at han skjønner ikke begrepet og lurar på om det finnes tekster som ikke kommuniserer. Grete svarer at det finnes tekster du ikke forstår. Ole repliserer at denne teksten er forståelig. Kristian justerer seg ved å si at han kanskje brukte feil begrep og sier at han mente at ikke eleven fikk formidlet det han tror hun ønsket, til ham.

Kontekst

Grete tematiserer et nytt aspekt, nemlig tekstens kontekst, om det er hjemmeskriving, skoleskriving eller eksamensskrivning og hvor lang tid eleven har hatt til rådighet. Alle de momentene syns hun er avgjørende for vurderingen, som de allerede har foretatt. Ole tar det utspillet, og slår fast at det må være en tekst til en ressursheftedag og dermed legges den ballen død.

I stedet går Leif plutselig inn og støtter Kristians tidligere uttrykte misnøye med kommunikasjonen i teksten. Leif mener det skyldes en manglende avslutning. Han har en rekke forslag til hvordan teksten burde vært komponert. Han er enig i Kristians innvendinger i forhold til det å nå fram med teksten på grunn av manglende komposisjon og sammenheng. Samtidig justerer han seg selv ved å avslutte med hvor mye eleven egentlig skal trekkes for komposisjon. Han reduserer dermed noe av viktigheten av det han har sagt foran om komposisjon.

Sjanger

Anne benytter Leifs påpeking av mangler til å trekke fram at hun savner flere refleksjoner, som er noe av hennes begrunnelse for å gi 3 i stedet for 4. Leif opponerer ved å understreke at det er jo et kåseri. Det tematiserer et nytt aspekt om sjanger. Er teksten et essay eller et kåseri? Informantene veier kvantiteten og kvaliteten av refleksjonene og graden av humor og ironi i elevteksten, til å avgjøre om det er et essay eller kåseri. De er mer uenige om vurdering av elevteksten enn hva som er forskjellen på et essay og kåseri. Ole og Kristian tar ikke standpunkt, Anne og Grete syns det er et essay. Leif mener det er et kåseri og Bernt et ”forsøk på kåseri”. Felles humring over Leifs kommentar over at det er vanskelig å se forskjell på et morsomt essay og et kjedelig kåseri, lukker foreløpig den diskursen.

Karakterbegrunnelser

Leif og Kristian fortsetter å trekke fram sider ved teksten som burde vært annerledes. For begge gjelder det komposisjonen og sammenhengen i teksten som de tidligere har påpekt. Kristian er fortsatt i posisjonen at han skal forsvare sin karakter 3, som ligger lavest. Leif har foreløpig trukket fram skriveglede og god innledning, som hans begrunnelse på 4, mens det andre har gått på komposisjonen som burde vært bedre. Grete og Ole svarer direkte og umiddelbart på Leifs og Kristians utsagn om mangler ved å legge vekt på det som de synes er bra ved teksten. Til Leifs positive kommentar om innledningen forsterker Grete det positive utsagnet. Til Kristians utsagn om brå skift i tonen i teksten, forsvaret Grete det som aktuell argumentasjon fra elevens side. Ole forsterker Gretes positive posisjonering til teksten ved å trekke fram de gode eksempler og fantasien eleven har.

Friskrivingsheftet

Gjennom å drøfte elevens bruk av eksempler i tekstheftet, er det igjen Ole som tematiserer et nytt problem de drøfter generelt: ”Det er mange elever som ikke leser i heftet”. Leif utvider aspektet til elevens kompetanse til generelt å ta til seg tekst, det være seg i friskrivingsheftet eller lærebøker eller andre tekster. Han er frustrert over og bekymret for hvordan elevene skal klare seg videre på universitet og høyskoler uten denne lesekompetansen. Han avslutter med at det er bare de flinke som klarer å utnytte friskrivingsheftets muligheter og de hadde klart seg uansett. Dette synet på tekstheftet deler Grete og Kristian. Grete justerer imidlertid raskt sin egen posisjonering ved å føye til at man kan hjelpe de svakere gjennom å danne grupper i arbeidet med heftet, slik at alle får noen punkter ned på notatarket. Ole hevder at den digitale eksamen tar høyde for noe av dette. Første dagen får elevene et tema og neste dag skal de finne stoff til tema, også ved hjelp av læreren. Grete bekrefter viktigheten av bruke av kilder

og hjelp til å bruke dem. Hun viser til et pilotprosjekt fra Rogaland i forbindelse med nasjonale prøver, som også dreier seg om lære elevene å hente stoff fra forskjellige kilder. Ole justerer sin egen entusiasme for digitale eksamener ved å peke på at også digitale eksamener skaper et skille mellom ressurssvake og ressurssterke. Grete tar også den ballen og mener at da må man utvikle nye metoder.

Ole bringer inn en ny vinkling på det med elevenes tekstforberedelse til eksamen, som bekrefter hans justering av dalende entusiasme. Han flytter fokus fra eleven til læreren og hevder at alt dette egentlig blir for komplisert og for mye jobb for lærerne og for mye digital organisering. Hvorfor kan ikke elevene bare komme og skrive en tekst uten hjelpemidler? Hva er det som er så galt med det? Det virker som han målbærer noen følelser og frustrasjon. Det blir i alle fall mye latter og alle snakker i munnen på hverandre. Kristian velger å målbære stemmen til eksamensdirektoratet som han mener ser slike forberedelser i tråd med ønsket om å gjøre eksamen mest mulig realistisk i forhold til det elevene møter seinere. Han distanserer seg imidlertid raskt fra denne posisjonen selv fordi han mener det ikke er mulig å gjøre eksamen lik en situasjon i yrkeslivet. Bernt fortsetter og bekrefter skepsisen til denne såkalte realistiske vinklingen, som han mener kan komme i veien for det allmenndannende aspektet. Han ønsker å understreke at norskfaget har en verdi i seg selv, ikke bare som forberedelse til noe. Det bringer dem over i en samstemmighet i forholdet til behov for basisferdigheter. Rochnes, lasteskipet som kantret pga av feilberegning, blir brukt av Grete som eksempel på viktigheten av basisferdigheter, for eksempel i matte. De fortsetter å klage over friskrivingsheftet som tungvint, forvirrende og arbeidskrevende, men nå er igjen fokuset flyttet til ulempen først og fremst for elevene, gjennom Ole, Kristian og Grete.

Fagdagen

Leif er kjapt innom den aktuelle elevteksten igjen der han mener eleven har brukt tekstene i friskrivingsheftet. Stikkordet tekster fører han tematisk til å påpeke at på fagdagen er det også mange tekster, men de blir utlevert samme dag. Og da er han over på det som tydelig er anliggendet hans, støttet av Kristian, nemlig fagdagens etter hvert manglende faglighet. Der kan elevene også velge bort sentrale emner. Dette blir sammenliknet med matematikkeksamer hvor elevene må vise en større bredde i kompetansen, synes de. Leif funderer over hvordan eleven bak elevteksten hadde klart seg i forhold til en fagdagsoppgave om Ivar Aasen for eksempel. Han tror hun hadde klart det bedre fordi da hadde komposisjonen blitt enklere for

henne. Leif og Kristian snakker sammen om stilens lengde og den manglende oversikten eleven viser. Grete bekrefter dem i det de sier.

Eksamenstyper

Gjennom det foregående temaet beveger de seg tematisk mot det å snakke om flerleddete oppgaver, hvor elevene får vist flere faktakunnskaper, men unngår problemet med å mestre sjangere og lange tekster. Stikkordet eksamen bringer Anne på banen igjen. Hun påpeker at framtidens eksamensform beveger seg bort fra den tradisjonelle eksamen, underforstått ikke tilbake til flerleddete oppgaver som bare måler kunnskaper, men til mappe. Det brukes på høyskoler og universitet i dag og det ligger i den nye stortingsmeldingen nr. 30, Kultur for læring, påpeker Anne.

Mappevurdering

Dette får Grete, Ole og Leif til å stønne over arbeidsmengden med fullstendig mappevurdering i fulle klasser. Bernt peker på andre løsningsmuligheter med forskjellig bruk av mappevurdering. Grete og Kristian, han har også har uttrykt skepsis til mapper, justerer sine synspunkt noe ved å peke på den digitale utgaven av noe som likner på mapper og som de bruker. Ole gjentar det umulige i å organisere mappevurdering. Grete møter ham litt på det, men justerer seg ved å si at hun mener at det kan organiseres. Anne sier seg uenig med Ole men medgir at en stram organisering ved bruk av mapper er viktig. Da er hennes erfaring at det fungerer. Ole bringer inn sin erfaring som er mest fra yrkesfaglige linjer. Der mener han at blant annet tiden er for knapp til å drive mappeopplæring.

Karakterkulturer

Yrkesfaglig er stikkordet for at de begynner å snakke om de forskjellige karakterkulturer på yrkesfaglige og allmennfaglige linjer. Etter at Kristian, Leif og Ole har bekreftet hverandre på hvor mye mildere karaktersettingen er på yrkesfaglig, og Grete lurer på om det er riktig at det skal være slik, svarer Bernt at det syns han. Håndverkerne skal komme seg gjennom teorien. Det som er det problematiske, er når de forskjellige studieretningene går sammen. Når formingslinja for eksempel har klasserom ved siden av dans - og dramalinja, hvor det er høyt snitt for å komme inn, blir forskjellen i karakterkulturene lettere synlige for elevene. Enda vanskeligere blir det når det er forskjellige karakterkulturer innen de yrkesfaglige linjene, noe Bernt ytterligere kompliserer spørsmålet med. Ingen sier imot disse ytringene, som relativiserer karakterer som objektive størrelser. Gjennom noen flere eksempler beskriver

informantene det relative og kontekstuelle i det å sette karakter. Samtalen skaper mer felles posisjonering hos informantene i retning av et syn på karakter som relative. Grete trekker fram et nytt moment om at konsekvensene er at det blir lettere å få studiekompetanse gjennom yrkesfaglig og påfølgende påbyggingsår. Både Bernt og Kristian justerer dette synet ved å vise til erfaringene sine og ved å påpeke at alle skal jo gjennom samme eksamen.

Elevteksten og sensurering

Leif prøver å bringe samtalen tilbake til elevteksten igjen. Anne responderer ved å være positiv til det personlige preget, som Bernt understreker er viktig for å treffe sjangeren, som han tidligere har karakterisert som essay. Leif understreker morsomme innslag, men gjentar den manglende komposisjonen. De diskuterer om en ytring fra eleven om at islamsk er et språk, er kunnskapsløshet eller morsomhet. Ole og Leif oppfatter den siste drøftingen som ”flisespikking”. De vil tilbake til aspektet med å tenke helhetlig og begrunner hvorfor de vil gi karakteren 4. Ole synes teksten skiller seg ut fordi den er litt mer spennende og morsom enn vanlig. Leif synes det samme fordi den ikke er grå og kjedelig som treertekstene ofte er. De generelle betraktningene om karakternivåer gjør at de glir over i å beskrive strategier for hvordan en som sensor skal posisjonere seg, for at teksten som skal evalueres skal få den karakteren de mener den skal ha. Det er igjen Leif og Ole som har god erfaring i å skaffe seg et godt utgangspunkt for forhandling.

O: ”Men jeg tenker sånn, hva slags medsensor får jeg. Hvis det er en som kikker på og trekker for sånne ting... Da tenker jeg, den stilen her vil jeg ha på 4. (...) Da setter jeg ikke noe sånn som 4 – eller noe sånn. Da setter jeg gjerne sånn, insisterer på 4, skriver jeg gjerne for meg sjøl, da (allmenn latter). Den skal ha 4 og da bruker jeg gjerne autoriteten min” (721 – 727).

Lærernes lesestrategier

Anne, som aldri har vært sensor, tematiserer et annet aspekt ved vurdering og spør de andre hva slags blikk de har første gang leser en tekst. Det spørsmålet følger ingen opp. Gruppen var ikke ferdig med gode eksempler og historier fra sensorlivet. Kristian prøver å harmonisere og justere synet på sensordivergenser ved å vektlegge samstemtheten. De andre er mer opptatt av at enigheten ikke alltid er der, og at man som sensor legger vekt på forskjellige sider ved en tekst. De mener at det lett kan være utenforliggende sider ved en tekst som kan telle, for eksempel lesbarheten til en håndskrift. Slike forstyrrende momenter slipper en ved p-tekster. Anne prøver seg igjen med et mer prinsipielt aspekt ved teksten ved spørsmål om hvilke strategier en kan ha når en leser en tekst. Nå hører de henne. Bernt svarer ved å understreke at

han mener man skal lete etter det som er positivt i teksten. Leif illustrerer en forutinntatt lesestrategi gjennom en historie om hvordan en lærer ble avslørt av elevene i å sette karakter etter hvem som skrev teksten. Ole tar tak i elevenes reaksjoner i Leifs historie, mer enn lesestrategien, og forteller at elevene hans har digital eksamen. De skal prøve å sende elevtekster digitalt til andre lærere for å få kryssretting på heldagsprøvene. Det vil kanskje forhindre klage på karakterene, som Ole synes han har mye av.

Vurdering og objektivitet

Kristian tematiserer igjen objektiviteten i vurdering og justerer sine tidligere understreking av samstemhet. Både han og Leif medgir at det ikke er så lett å være objektiv i lengden. Kristian justerer imidlertid vanskene knyttet til det, i forhold til elever han har hatt lenge, og Leif innskrenker det ved å nevne at han som middelaldrende mann har et helt annet syn på humor og virkeligheten enn for eksempel unge jenter ofte har. Han gjør en morsomhet ut av det og foreslår at elevene bør få beskjed om hva slags sensor de skriver for: ”Men vi kunne jo oppgitt på forhånd sensorgruppas sammensetning, en mann fra Oslo Øst, som er 58 år gammel, engelsk hovedfag og norskgrunnfag (...) også er det en dame fra...(felles latter)(906 – 909)

Kristian avslutter denne vurderingsbolken med enda sterkere å justere sitt syn på vurdering når han hevder at elevene må være innforstått med denne relative vurderingen. Leif støtter han i denne posisjoneringen. Ole utvider ytterligere synet med å peke på at lærere bør jobbe mer sammen med vurdering. Det er stikkordet for intervjueren som griper inn for første gang og prøver å trekke det fra det generelle synet til den konkrete teksten, hvor forskjellen dreier seg om en karakter. Det får Bernt til å spørre om noen har skiftet mening. Etter alt som har blitt sagt er det lite problematisk for Anne å medgi hun har endret posisjonering og fått et mer positivt syn på teksten gjennom det de andre har sagt og at hun ser den er lang. Igjen kommenterer de teksten i forhold til blant annet lengde og komposisjon. Ole justerer det han først sa om eventuelle endringer ved å spørre retorisk hvor mye en kan kreve av en stakkars 18 – 19 åring.

Veiledning til eleven

Anne tematiserer aspektet veiledning og spør hva slags forslag de ville gitt til eleven hvis de skulle veilede eleven. Kristian justerer seg selv i forhold til hva han har praktisert tidligere og sier at en først må si hva som er bra. Grete justerer seg ved for første gang ved å peke på at teksten bør strammes inn i strukturen. Ole stille spørsmålsteget ved det utsagnet, og lurte på

om elevene forstår hva som menes med strukturen. Leif forklarer hva det betyr, gjennom å si at hun skal gjenta det med språk og makt, flere ganger gjennom novellen. Ole polemiserer at det ikke er å ”stramme inn”, men øke tekstlengden. Han legger dermed grunnen for det synspunktet han selv introduserer. Han vil nemlig være svært forsiktig med å skulle endre en tekst som egentlig fungerer bra. Han ville bare pekt på formelle språkfeil og ortografi. Brått går han inn og justerer synspunktene sine ytterligere. Han sier også at hvis det formelle hadde vært helt bra, så ville han gitt teksten 5. Anne syns han da er veldig snill. Han viser til at han har jo bare formingselever og hun skulle sett hva slags stiler de skriver. Igjen er de på tema om forskjellige karakterkulturer og vurdering, gruppenormering i stedet for målnormering.

G: ”Hvis du er på en skole som KG eller Oslo Katedralskole, så har de veldig mange flinke elever og det er kanskje vanskeligere for mange av elevene å få 5 enn det er for elever som går på skoler her”(1015 – 1019))

Ole gjentar at han ikke vil gå inn og prøve å endre elevenes tekster, bare rette formelle feil. Leif som har et veldig blikk for komposisjon av teksten, er nok uenig i det, men justerer sine ønsker om å endre struktur til å lure på om man kanskje skal ta det opp slik at elevene kan ha det i hodet til neste tekst.

Tolkingsfellesskap og (s)kjønn.

Intervjueren ser det nærmer seg slutten på tidsrammen for samtalen og bryter inn for andre gang i løpet av samtalen og spør litt programmatisk hvordan de kan øke kvaliteten på tolkingsfellesskapet. Kristian nevner Fronter som et redskap gjennom det å oversende tekster digitalt til hverandre. Leif mener en samtale slik de er ferd med å avslutte, gjør dem til bedre evaluere. Kryssretting mellom forskjellige skoler blir nevnt. Grete peker på vurderingsskjema. Leif har igjen en passende historie til avslutning om kollegaen som hadde en elev med seg i bilen som spurte åssen han gjorde det når han satte karakterer. Læreren svarte at han så godt etter stoff og struktur og forskjellig sånn, men til syvende og sist la han vekt på skjønn. Å, det er urettferdig, sa gutten, da får jo jentene bedre karakter.....

6.4 Lærernes felles strategier

Hva er lærernes strategier i samtalen i forhold til de tema som er fremme? En vanlig bruk av ordet strategi betegner en bevisst og planlagt handling som en prøver å følge for å oppnå et mål. I denne sammenhengen bruker jeg ordet strategi om de samlede språkhandlingene lærerne bruker om de temaene de tar opp i samtalen. Strategien springer ut av doxaen deres. I

Berges avhandling er doxa brukt som “constitutive, tacit, discursive knowledge, which functions as a semiotic resource for structuring the teachers’ specific activities and ways of thinking” (Berge 1996: 459). Denne underforståtte kunnskapen om skriving og andre relaterte tema, legger premissene for lærernes språk og handlinger i forhold til disse tema. Gjennom disse handlinger og særlig språkhandlinger, som for eksempel denne fellessamtalen, blir doxaen tydeligere og kan gjøres til gjenstand for drøfting når det gjelder innhold og verdi. Da kan det vurderes i hvilken grad den enkelte lærers doxa også er etablert som en felles doxa de handler ut i fra. Vurderingsveiledningen (1998) er også i sak innom lærerens private doxa og fellesverdier i en etablert doxa. ”En lærer/sensor vil bære med seg et sett av både private og felleskulturelle estetiske verdier ved lesingen av en eksamensbesvarelse. Ulike fagsyn vil også kunne påvirke den enkeltes vurdering” (Vurderingsveiledning 1998: 6)

Jeg skal se på lærernes strategi i forhold til de tema som er fremme i fellessamtalen.

Av de tema som de i noen grad oppholdt seg en tid ved, utenom tekstvurderingen, nevner jeg:

- Sensurering
- Mappearbeid
- Karakterkulturer
- Karakterenes objektivitet
- Ressursskrivingsheftet
- Sjanger
- Mottakerbevissthet

Alle var ikke innom alle tema markert over. Det jeg ser på er i hvilken grad det er etablert en felles doxa om disse tema i gruppa, slik det blir synlig i samtalen. Og hva er den enkeltes doxa hvis den avviker fra den felles doxa, slik det også blir synlig i samtalen? Jeg kommenterer noen av de tema som blir nevnt over, hvis de ikke allerede er kommentert tidligere i oppgaven eller blir det seinere. Det betyr at jeg unnlater å kommentere mapper og sjangrer som tidligere er drøftet.

Felles strategi: Sensurering

Alle informantene, unntatt Anne, har vært sensorer og har tydelig en felles opplevelse av dette. Ole, Leif og Grete og delvis Bernt, er enige i at de i noen grad opplever sensureringen som en form for tallstrategi.

B: Du får en veldig sørgelig halvtime, hvis medsensor har satt 2 og du insisterer på 4.

O: Ja, men det er det at jeg vet at mange sensorer som ville satt 3 – på den og da, og da bør en ikke komme med 4 - altså, for da... (de snakker i munnen på hverandre)

L: Ja, det er vanskelig nok å få til en, hvis du har en blank 4 altså. Nei, det er noen teknikk hos sensorene

G: Ja, det er sikkert for mange som havner i den 3'er potten, altså. At mange av dem faktisk er en 4 altså.

K: Mulig vi ikke har vært flinke nok til det å bruke den middels måloppnåelse, sett den slik den var ment til...(735 – 745)

Den etablerte doxa, blant de som uttaler seg, er at sensur er en drakamp om karakteren for å få gjennomslag for det en selv synes er riktig. Det var de mest erfarne sensorene, Leif og Ole som spissformulerte seg om sensureringen. Det gjaldt å ha gode kort på hånda, dvs en strategisk tallkarakter, i en forhandlingssituasjon. Erfaringene deres hadde lært dem at den posisjoneringen fungerte best. Da fikk teksten oftest den karakteren de mente den skulle ha. Satt på spissen, du vinner hvis det blir den karakteren du som sensor har foreslått. Denne holdningen mangler noe av det dialogpreget som vurderingsveiledningen (Vurderingsveiledningen 1998: 6) legger opp til.

Felles strategi: Forskjellige karakterkulturer

Det er også etablert en doxa i gruppa om at det er stor forskjell på karakterkulturer mellom yrkesfaglig og allmennfaglig, men også mellom forskjellige skoler alt etter hva slags elever de har. Jo flinkere elever, jo strengere vurdering. ”Hadde de der solide 5’ere der vært på skolen hos oss, så hadde de fått 6” (1026 – 1027). Det er en felles doxa på at det er forskjell på karakterkulturer, men ikke om det er urettferdig eller ikke. Grete og Ole synes det blir lettere for påbyggingselevne å få studiekompetansen på grunn av det og det er urettferdig. Kristian og Leif synes ikke det, fordi det er vanskeligere å klare studiekompetansen over et år i stedet for to, og Bernt mener at eksamen vil justere eventuelle skjevheter.

Felles strategi: Karakterenes objektivitet

På dette området blir en skiftende posisjonering tydelig. Det er ingen entydig doxa hos lærerne på dette området, verken hos den enkelte eller i lærergruppa som helhet. Kristian for

eksempel skifter mellom å understreke samstemtheten blant sensorer, ”jeg synes nesten det tar lenger tid å skrive regninga enn å sensurere (...), jeg har et inntrykk av at det er uhyggelig samstemt” (777 – 780) samtidig med at han innrømmer at det er vanskelig å være objektiv overfor egne elever som en har hatt i tre år. Ole understreker at i tekster kan man ikke lete etter fasitsvar. Grete bekrefter det kontekstuelle i å sette karakterer. Men de er samstemte om det relative i posisjoneringene. De har på en måte etablert en felles doxa om karakterenes ulike funksjoner. De har en trygghet i at når de produktvurderer tekster, enten som sensorer eller som lærere for sine elever, er det godt nok samsvar mellom dem. De er seg bevisst at de bruker karakterene i en prosess avhengig av person, situasjon og hva det er de ønsker å fokusere på i en gitt sammenheng.

Felles strategi: Ressursskrivingsheftet (nå friskrivingsheftet)

Det er tydelig en etablert doxa i gruppa (bortsett fra hos Anne) om at friskrivingsheftet med notatark er upraktisk, slitsomt, favoriserer igjen de sterke, de svakere får igjen lite ut av det. Grete justerer seg imidlertid og mener man kan organisere de som trenger det til å få noe igjen for det. Det er ikke godt å avgjøre om gruppas motvilje mot ressursheftet først og fremst går på praktiske problemer knyttet til det, eller om det går på uenighet om det faglig didaktiske i dette, for argumentene dekker begge kategorier.

Gruppas doxa samsvarer ikke med Eksamenssekretariatets politikk på området. Hvis lærerne har et skeptisk forhold til heftet, ikke anser det som et viktig ledd i forberedelsene til å skrive en tekst, så vil elevene i mindre grad nyttegjøre seg av heftet, som igjen virker tilbake på lærernes syn på det.

Felles strategi: Kommunikasjon

Temaet kommunikasjon er ikke et tema de drøfter lenge og sammenhengende. Det blir brukt som et selvsagt begrep i samtalen. Likevel er det et tema de har lite klart definert og som de er uenige om. Jeg behandler temaet her selv om lærerne trekker det fram i forhold til hva de sier om teksten, fordi de også snakker om temaet generelt. Grete introduserer temaet gjennom å si at teksten kommuniserer, noe Kristian benekter fordi han ikke fikk noe helhetlig inntrykk av teksten, den ble for ”hoppende”. Eleven fikk ikke formidlet det Kristian tror hun ville formidle. Ole stille spørsmålstegn ved hele begrepet og sier han lurer på om det fins tekster som ikke kommuniserer. Grete mener at det fins tekster der syntaksen er så feil at teksten blir uforståelig. Leif støtter Kristians innvending mot tekstens manglende kommunikasjon ved å

peke på dårlig avslutning. Kristian legger til at syntaks og håndskrift kan være årsak til dårlig kommunikasjon. Leif peker på at det er viktig å innrette teksten etter mottakeren, men trekker det fram i en annen sammenheng enn kommunikasjon.

Gruppas doxa spriker når det gjelder vektlegging av hva kommunikasjon innebærer. De legger vekt på forskjellige sider ved kommunikasjonen, men de er felles om at det dreier seg om at eleven gjør seg mest mulig forstått overfor aktuelle mottakerne.

Gruppas (Gretes) tidlige påpekning av hvordan kommunikasjonen i teksten er, korresponderer med veiledningens understreking av det første og viktigste kriteriet for en god tekst, er at teksten kommuniserer (Vurderingsveiledningen 1998: 8). Den utdyper det i første rekke med at teksten må ha et helhetlig preg, der de enkelte delene henger sammen og står i et fornuftig forhold til hverandre. Dette henger sammen med Kristian og Leifs påpekning av dårlig struktur. Veiledningen understreker også at lærerne ikke må glemme at essay og kåserier kan ha undertekst som ikke alltid er lette å se for mottakere. Verken veiledningen eller lærerne bruker begrepet flerstemmighet, som springer ut av dialogismen som retning. Denne flerstemmigheten preger de fleste tekster, både sakprosa og skjønnlitterære. Det svekker også entydigheten i ”budskapet” eller ”hovedsynet.” Leifs påpekning av å innrette teksten etter mottakeren, plasserer også veiledningen inn under begrepet kommunikasjon. Det gjelder å balansere mellom det en forutsetter som kjent og ukjent informasjon hos mottakeren. Gruppen som helhet har med andre ord fått med seg hovedpoenget i begrepet kommunikasjon, men de er opptatt av bare noen sider av denne kommunikasjonen og snevrer inn begrepet og dermed blikket til å fange inn flere sider av tekstens mulige kommunikasjon.

6.5 Enkeltlæreres strategier i fellessamtalen: Tekst

Jeg har sett på gruppas doxa i forhold til en rekke tema. Noen av holdningene som kom til syne hos gruppa, har jeg også sammenliknet med hva først og fremst Vurderingsveiledningen (1998) sier om det samme. Nå skal jeg beskrive den enkelte lærers strategi i forhold til elevtekst gjennom hvordan de posisjonerer seg i forhold til teksten, hvilke vurderingskriterier de benytter seg av i forhold til vurderingsveiledningens kriterier. Jeg vil også beskrive hvilke holdninger den enkelte har til noen av de tema som fellessamtalen tok opp. Disposisjonen for dette ser slik ut:

- Den enkelte informants posisjonering i forhold til teksten
- Den enkelte informants vurderingskriterier i forhold til teksten sammenliknet med vurderingsveiledningens kriterier.
- Den enkelte informants gjennomgående generelle strategi eller holdning til i forhold til andre tema i teksten.

6.5.1 Posisjoneringene

Jeg har kategorisert posisjoneringene til informantene under begrepene ”motleser” og ”medleser”. En medleser er en elevautonom, sidestilt og medforstående leser som går i dialog med eleven om teksten på elevens premisser. En motleser har ofte en modelltekst i hodet med bestemte kriterier som skal oppfylles og som en leter etter når en vurderer elevtekster, en mer lærerstyrt holdning (Enghaug 1999: 189 – 192). Å være medleser er spesielt viktig når elevene skriver i sjangrer som novelle, essay og kåseri, som ikke bare er skolesjangere, Det er også disse sjangerne der sensorene spriker mest i vurderinga (Berge 1996: 487, 488). I disse sjangerne er ikke kriteriene så faste og entydige som i skolesjangerne og de kan skrives på flere måter. De andre sjangerne i skolen er resonnerende tekster og tolkingsjangerne, der begge er vokst fram i skoleinstitusjonen og har lange tradisjoner og etter hvert fått mer entydige kriterier.

Vurderingsveiledningen fra Eksamenssekretariatet 1998 understreker viktigheten av slike elevautonome strategier når lærerne vurderer. En skal legge vekt på det elevene får til og prøve å unngå å måle teksten mot rigide sjangerkriterier. Det viktigste er om teksten fungerer etter hensikten, om den kommuniserer (Vurderingsveiledningen 1998: 6).

Leseforskning og leseteori kaller lesemåten for leserens ”forforståelse” og forventningshorisont” (Begrepene stammer fra hermeneutikeren Gadamer og litteraturforskerene Jauss og er hentet fra Smidt 1996:30). Smidt bruker begrepet lærerens leserammer eller ”lesebriller” som betegner det lærerens intensjon med lesingen er.

”En lærer som leser en elevtekst, kan være ute etter å vurdere elevens formalspråklige ferdigheter, hun kan lese teksten som uttrykk for elevens forsøk på å mestre en sjanger, som bearbeiding av et eksistensielt tema osv. Og ganske sikkert er lærerens lesing styrt av et komplisert nett av kulturelle normer, deriblant sannsynligvis forventninger til hvordan elevstiler skal se ut” (Smidt 1996: 30).

Jeg bruker begrepene ”medleser” og ”motleser” fordi jeg synes det klartest understreker forholdet mellom elevautonomi og lærerstyring. Jeg har kategorisert enkeltlærernes vurderinger under spalten motleser eller medleser og plassert dem i et skjema for å skape oversikt og vise hvor tyngden av posisjoneringene ligger. Vurderingene deres av teksten i intervjuet er tatt med og satt opp på samme måte, i samme skjema, for å visualisere eventuelle endringer i posisjoneringene deres.

6.5.2 Vurderingskriterier

Jeg vil peke på andre viktige prinsipper veiledningen trekker fram, som også har interesse i vår sammenheng:

- Helhetlig tekstforståelse
- Utvidet språkbegrep
- Tekstkommunikasjon
- Funksjonelt sjangerbegrep, ikke normativt.

Kriteriene over, sammen med andre, skal brukes til å vurdere de tre komponentene under som til sammen danner grunnlaget for vurdering av en tekst.

- Evne til skriftlig framstilling
- Norskfaglige kunnskaper
- Allmenn modenhet og livsorientering

Jeg sammenlikner hva lærerne vurderinger går på sammenliknet med de komponenter og kriterier Vurderingsveiledningen sier en bør trekke fram ved vurderingen av en tekst.

6.6 Anne 31 år

6.6.1 Annes strategi: Elevteksten

Annes posisjonering: Elevteksten

Anne er den som i fellessamtalen understreker at lærere har bestemte lesestrategier når de leser en elevtekst.

”Men når det gjelder oss norsklærere imellom, så er det forskjellige strategier når man leser en tekst for første gang. Man har forskjellig blikk, at noen på en måte er kritisk i utgangspunktet

og leter etter feil fra første setning, mens andre er mer sånn positivt innstilt og ser etter ting som hever teksten. Tror dere ikke det er sånn?” (836 – 841)

Hun framstiller den ene strategien med negativt ladde ord, ”kritisk i utgangspunktet og leter etter feil fra første setning” og den andre positivt ladde ord, ”ser etter ting som hever teksten”. I hennes første begrunnelse for karakteren er det likevel det negative ved teksten og ikke de positive trekkene som blir trukket fram. I den andre vurderingen skjer det samme, fordi hun måler det i forhold til det hun mener skal være sjangeren essay, som hun mener krever større grad av refleksjoner enn det teksten viser. Den tredje gangen hun kommenterer teksten, framhever hun imidlertid det personlige preget som positivt. Fjerde gangen har hun igjen en kritisk bemerkning til teksten. Siste gangen erkjenner hun å ha fått et mer positivt syn på teksten ut fra de andres kommentarer og ut fra lengden. De andre deltakernes synspunkter (og kanskje hennes teoretiske syn på tekstvurdering) har justert praksisen hennes og hun har beveget seg fra en kritisk posisjon til en posisjon der hun selv etter hvert har trukket fram noen positive trekk ved teksten.

Forskjellen mellom det synet hun har på vurdering og de språkhandlingene hun starter med, kan bunne i hva og hvem hun i første rekke posisjonerer seg i forhold til i fellessamtalen. Som lærer for sine elever posisjonerer hun seg i forhold til tekster og elever hun kjenner. Da er hun ute etter en maksimal læringseffekt for disse elevene og følger det vurderingssynet som hun skisserte over. I denne sammenheng posisjonerer hun seg i forhold til en tekst og lærerkolleger. Da er det andre saker som er i fokus. Hun skal forsvare en faglighet på tekstkompetanse, og hun skal forsvare sin raskt fastsatte karakter. Da kommer det lett i forgrunnen. Særlig kan dette skje hvis en er en ung lærer og ikke har vært sensor tidligere og er sammen med eldre, erfarne sensorer, i stedet for det å vurdere som medleser og gi gode råd til en imaginær elev hun ikke vet noe om.

Skjemaet under gir en oversikt over Annes posisjoneringer kategorisk ordnet etter begrepene ”medleser” og ”motleser” som redegjort for tidligere. Posisjoneringene fra intervjuet er også tatt med som en bakgrunn.

FELLESSAMTALEN

INTERVJUET

MEDLESER	MOTLESER	MEDLESER	MOTLESER
”Jeg synes det er fint at det har litt personlig preg	”Jeg ville gitt 3” ”Det er litt utstrukturert, det er litt sprikende”	”Innledningen er spennende” ”Han bruker	”Hun skriver seg litt bort fra det som er selve emnet” ”Hvor er ironien her eller

over seg” ”Og når jeg også ser på lengden”	”Det gjør det vanskelig for meg å følge den røde tråden” ”Hun stoppet ikke opp og reflekterte rundt de enkelte punktene” ”Har litt problemer når hun sier at islamsk er et språk”	konkrete eksempler” ”Det er litt småmorsomt” ”På en måte så henger teksten sammen”	humoren?” ”Den røde tråden savner jeg” ”Kanskje tynt sånn argumentasjonsmessig” ”Ikke så mye refleksjon”
---	---	--	---

Figur 24. Annes posisjoneringer i forhold til elevtekst.

Annes vurderinger sammenliknet med vurderingsveiledningens kriterier.

Anne virker åpen i forhold til de tema som eleven tar opp, men har formmessig klart i hodet et skille mellom hvordan et essay skal skrives i forhold til et kåseri. Det skal ha flere refleksjoner enn et kåseri. Siden teksten ikke er ironisk nok, som kåseriet bør være i følge Anne, velger hun heller essaysjangeren som ”mal” og trekker i forhold til det som mangler, nemlig nok refleksjoner. Når det gjelder den skriftlige framstillingen ellers, går påpeking av mangler som manglende struktur, rød tråd og sprik, i stor grad på funksjon, uten at hun sier det eksplisitt. Formalspråklige feil blir ikke nevnt av henne (unntatt muligens et), en vektlegging av det formale som blir anbefalt i veiledningen. Anne tenker på mange måter helhetlig om teksten, slik veiledningen råder til, og ikke detaljistisk, men synes ikke strukturen fungerer slik at den kommuniserer godt. Hun knytter da kommunikasjon bare til struktur, som veiledningen også peker på som et hovedmoment for kommunikasjon. Men hun sier ikke noe om andre kriterier som også blir trukket fram om kommunikasjon. Hovedstrategien hennes blir ikke slik hun uttrykker seg om vurdering, og teksten blir i utgangspunktet lite forstått ”ut fra sine egne premisser” (Vurderingsveiledning 1998:6). Hun er mer opptatt av å lete etter sjangerkriterier og vurderer ut fra det som mangler. I noen grad trekker hun da i forhold til et tenkt svar formmessig, noe veiledningen advarer mot.

Skjemaet under gir en skjematisk oversikt over Annes vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier.

Vurderingsveiledningen	Vurderingsbegrep lærere ofte bruker om en elevtekst	Annes vurdering av elevteksten
Norskfaglige kunnskaper + Allmenn modenhet og livs - Orientering	Innhold	Reflekterer ikke Lite ironi Personlig preg Lang
	Svar på oppgaven	
Evne til skriftlig framstilling	Komposisjon	Utstrukturert Sprikende Manglende rød tråd
	Sjanger	Essay

	Språk (det formelle)	Feilaktig bruk av ord
	Kommunikasjon	Kommuniserer dårlig pga manglende rød tråd.

Figur 25. Annes vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier

6.6.2 Annes strategi: Andre saker.

Anne kan betegnes som ”didaktikeren” og har den ferskeste utdanning på det området. Strategien hennes er det didaktiske i forhold til tema som blir tatt opp. Hun er dermed mer opptatt av det prinsipielle og teoretiske enn det konkrete enkelttilfelle. Det er hun som bringer eksamen på banen og vil se framover, bruker begrepet ”framtidens eksamensform”, peker på forsøk ved universitet og høyskoler med mappevurdering og viser til Stortingsmelding nr.30, Kultur for læring. De referansene viser noe om Annes doxa eller verdisystem på det området. Hun har tiltro til at de akademiske institusjonene både faglig og praktisk ligger i forkant når det gjelder skriveopplæring. Hun har også tilsynelatende og foreløpig tiltro til at politikerne foretar riktige avgjørelser når det gjelder skolen. Annes doxa er nok også preget av egne, gode erfaringer når det gjelder mapper, som hun også forteller om i fellessamtalen.

Anne er tilbakeholden med å tilkjenne hva hun mener om en rekke av de andre områdene som blir tatt opp. Hun har det didaktiske metaspråket om en rekke fenomener i skolen, men mindre erfaring enn de andre lærerne, og velger en forsiktig og spørrende strategi i forhold til gruppa.

6.7 Bernt 33 år

6.7.1 Bernts strategi: Elevteksten

Bernts posisjonering: Elevteksten

Bernt starter med å evaluere teksten til 4. Han synes imidlertid den er uoversiktlig og ville gjerne lest den en gang til. Neste gang peker han på formelle trekk og umodenhet i innholdet som det som gjør at det ikke er en 5, men en 4, og støtter Ole i hans posisjonering. Først tredje gang han er innpå i samtalen, trekker han fram at han synes det er et ok svar på oppgaven med gode idéer, eksempler og god fantasi. Den siste gangen han kommenterer teksten er det en understreking at det personlige preget teksten har, er helt nødvendig i et kåseri, eller ”et forsøk på kåseri”, som han betegner det som. Han starter med å trekke fram de negative trekkene, som for å begrunne at det ikke er 5, men 4. Etter hvert skaper han en balanse i det

med å peke på det positive i teksten også. Det vises visuelt på oversikten under at han er opptatt av balansen i lesestrategien sin, både det positive og negative skal trekkes fram. Skjemaet under gir en oversikt over Bernts posisjoneringer kategorisk ordnet etter begrepene ”medleser” og ”motleser” som redegjort for tidligere. Posisjoneringene fra intervjuet er også tatt med som en bakgrunn.

FELLESSAMTALEN

INTERVJUET

MEDLESER	MOTLESER	MEDLESER	MOTLESER
<p>”Jeg hadde sånn 4 i hodet etter den ene gjennomlesingen”</p> <p>”Gode eksempler”</p> <p>”Gode idéer”</p> <p>”God fantasi, det er en del fornuftig sånn”</p> <p>”Jeg tror det er et forsøk på kåseri”</p>	<p>”Det er tydelig at det ikke er et veldig modent menneske som har skrevet det”</p>	<p>”Så syns jeg det så veldig tydelig ut som en solid fem, men jeg ser jo det nå at det er omtrent der (4)”</p> <p>”Jeg syns eleven skriver bra, levende, friskt og veldig muntlig, fint språk”</p> <p>”Det er jo den kåserende tone godt på plass”</p> <p>”Innledningsvis veldig bra”</p> <p>”Godt poeng, morsom stil, kanskje spesielt mot slutten”</p> <p>”Ikke alt er gitt”</p>	<p>”Noe tegnsetting jeg kanskje kunne ønsket å gjøre noe med”</p> <p>”At eleven er i enda større grad enn det han er, bevisst på at dette skal leses!”</p> <p>”Tværing rundt samme eksempel”</p> <p>”Litt monotont og litt for kjedelig”</p> <p>”Eksempelene kunne vært bredere”</p> <p>”Den (overskriften) var jo litt spesiell i sammenhengen da”</p>

Figur 26. Bernts posisjonering i forhold til elevtekst

Bernts vurderinger sammenliknet med vurderingsveiledningens kriterier.

Bernt peker på den skriftlige framstillingsevnen gjennom å peke på tekstkomposisjonen, at teksten er uoversiktlig, at det er en del formelle svakheter, og at det er et akseptabelt forsøk på kåseri. Innholdsmessig synes han teksten er et svar på oppgaven, kreativt innhold, men ikke så modent. Han sier likevel lite om hva som gjør at han mener eleven virker umoden, men påpeker gode idéer, eksempler og fantasi. Han kommenterer ikke kommunikasjonen direkte, muligens mener han at den manglende oversiktligheten er et negativt trekk ved dette. Bernt kommenterer mange sider ved teksten og får en bredde og et helhetlig syn på teksten. . Han er den eneste av informantene som bruker begrepet som ligger i veiledningens kriterier ”allmenn modenhet og livsorientering”. Seinere setter han dannelsesbegrepet opp mot en instrumentalistisk måte å tenke eksamen på i forbindelse med drøfting av den.

Skjemaet under gir en skjematisk oversikt over Bernts vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier.

Vurderingsveiledning	Vurderingsbegrep lærere ofte	Bernts vurdering av
----------------------	------------------------------	---------------------

	bruker om en elevtekst	elevteksten
Norsk faglige kunnskaper + Allmenn modenhet og livsorientering	Innhold	Gode idéer Gode eksempler God fantasi Ikke veldig modent menneske
	Svar på oppgaven	Svar på oppgaven
Evne til skriftlig framstilling	Komposisjon	Uoversiktlig
	Sjanger	Forsøk på kåseri
	Språk i snever forstand	Litt dårlig på det formelle
	Kommunikasjon	

Figur 27. Bernts vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier

6.7.2 Bernts strategi: Andre saker

Bernt kan kalles ”pragmatikeren” med en pragmatisk strategi i forhold til de fleste saker. Han har jobba mest på yrkesfaglige linjer og tenker praktisk om dette med forskjellige karakterkulturer. For at alle håndverkere skal få fagbrevene sine, må ståkarakteren være romslig på disse linjene. Når det gjelder å få studiekompetansen gjennom yrkesfaglige linjer og dernest et påbyggingsår, blir ikke det urettferdig fordi alle skal jo gjennom samme eksamen i norsk, det siste året. Doxaen hans er at vi må bare finne også i at karakterkulturene er forskjellige både mellom yrkesfaglig og allmennfaglig og mellom de forskjellige yrkesfaglige linjene, av hensyn til samfunnets behov for håndverkere.

Hans pragmatiske strategi blir også synlig når det gjelder mapper. Han bruker deler av konseptet, tilpasser det til sin og elevenes situasjon og får dermed med seg noen av mappevurderingens fordeler, om ikke alle, men unngår for mye vurdering selv. Han konkluderer med at ”og da har jeg tross alt oppnådd noe”. Slik jeg oppfatter doxaen hans på dette område er det viktig å følge med i det nye som skjer på det didaktiske området, men man må tilpasse det til sin og elevenes virkelighet for å ”overleve” når det gjelder vurderingsmengden.

Bernt sier egentlig ikke så mye om friskrivingsheftet, men likevel opponerer han mot det Kristian hevder er tanken bak friskrivingsheftet, nemlig at elevene skal forberedes til å møte flertekstlige skrivesituasjoner seinere i livet. Her er Bernt ikke pragmatisk, men idealistisk og prinsipiell. Allmenndannelsen som de får gjennom allmennfaget norsk, er en verdi i seg selv, understreker Bernt. Det er ikke bare et redskap til et praktisk grep om en hverdag seinere. Doxaen hans på det området tolker jeg slik at han ikke synes friskrivingsheftet er prinsipielt viktig eller noe å ”bråke” om. Det er heller tanken bak, slik han oppfatter den, som han åpenlyst opponerer mot.

6.8 Grete 50 år

6.8.1 Gretes strategi: Elevteksten

Gretes posisjonering: Elevteksten

Grete er den som fra starten av vil ha en litt annen strategi på vurderingen enn Ole: Gå litt saktere fram og plasserer teksten i hovedkategoriene, middels, over middels eller under middels, lik den strategien sensorer ofte bruker når de skal jobbe seg fram til enighet. Når hun blir presset til å si karakteren med en gang, evaluerer hun den til en typisk 4 med begrunnelsene skriveglede, god kommunikasjon og språklig flyt. Når hun er med på at slutten er for brå, prøver hun å forklare det med at eleven antakelig er sliten. Hun prøver også å trekke inn konteksten til eleven, hva slags type skriving dette må være, for å bedømme den mer rettferdig. Men hun plasserer den sjangermessig til essay ut fra egenskaper den ikke har, nemlig muntlighet og overraskende vendinger, som kåseriet bør ha. Hun forsvarer eksempler eleven har tatt med og understreker aktualiteten i dem. Etter hvert medgir hun at teksten kunne hatt en bedre struktur med klarere gjennomgående sammenheng. Hun har imidlertid en bevisst strategi på å trekke fram gode sider ved teksten.

Skjemaet under gir en oversikt over Gretes posisjoneringer kategorisk ordnet etter begrepene ”medleser” og ”motleser” som redegjort for tidligere. Posisjoneringene fra intervjuet er også tatt med som en bakgrunn.

FELLESSAMTALEN

INTERVJUET

MEDLESER	MOTLESER	MEDLESER	MOTLESER
”En klar 4 syns jeg” ”Skriveglede” ”Kommuniserer godt” ”Språklig flyt” ”Ja, men det sier jo noe om hvordan du kan ufarliggjøre ting i samfunnet” ”Det viser jo at språk er makt” ”Noe som er aktuelt på tv hver dag” ”Svar på oppgaven”	”Det er jo ikke bearbeidet” ”Stramme inn og lage en bedre struktur” ”Men noe tydeligere”	”Sånne små stikkveier” ”Starten med gjentakelser” ”Behersker det å skrive og gjøre seg forstått” ”Relativt variert språkbruk” ”Tilløp til avansert språkbruk” ”Selvironisk”	”Bommer på sjangeren” ”Litt svak overgang mellom avsnittene” ”Sier for mye direkte” ”Skrive mer ironisk egentlig og med humor, bli litt slemmere!” ”Noen skrivefeil” ”Jobbe mer med syntaksen” ”Variere ordvalget” ”Kunne bygd videre på momentene” ”Litt forslitt ”den herlige personen jeg er”

Figur28. Gretes posisjoneringer i forhold til elevtekst

Gretes vurderinger sammenliknet med vurderingsveiledningskriterier

Grete har en bredde i hvilke kriterier hun er innom og har en kommentar til hvert eneste moment veiledningen legger vekt på. Hun er også den av informantene som først trekker fram at teksten kommuniserer og at det er viktig. Hun presiser at syntaksen fungerer og at hun skjønner hva eleven vil ha fram. Hun understreker blant annet en god språklig flyt. Det er jo noen av vurderingsveiledningens kriterier på kommunikasjon. Hun er i tråd med veiledningen ved å fokusere på kommunikasjon først. Hun innsnevrer imidlertid innholdet i begrepet ved bare å trekke inn syntaksen i den sammenhengen. Seinere peker hun og på at eleven bør stramme inn strukturen, men setter ikke det i sammenheng med kommunikasjon, men kaller det heller at den er litt ubearbeidet. Hun trekker nesten utelukkende fram de positive sider ved teksten, og vurderer og kommenterer teksten ut fra det. Likevel havner hun ikke på en høyere karakter enn de andre lærerne, men hun begrunner karakteren ut fra det teksten gjør og har, ikke først og fremst ut fra manglene. Dette er en bedømmerholdning veiledningen ønsker å fremme (Vurderingsveiledningen 1998: 6)

Skjemaet under gir en skjematisk oversikt over Gretes vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier. Tallet (2) bak vurderingen betyr at fenomenet er nevnt to ganger.

Vurderingsveiledning	Vurderingsbegrep lærere ofte bruker om en elevtekst	Gretes vurdering av elevteksten
Norskfaglige kunnskaper + Allmenn modenhet og Livsorientering	Innhold	Skriveglede Elegant Aktualitet Mangler understreking av hva hun skriver om
	Svar på oppgaven	Det er svar på oppgaven
Evne til skriftlig framstilling	Komposisjon	Elegant innledning
	Sjanger	Essay
	Språk	God språklig flyt
	Kommunikasjon	Teksten kommuniserer (2)

Figur 29. Gretes vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier

6.8.2 Gretes strategi: Andre saker

Grete er ”bekrefteren”, den som hele tiden bekrefter de andres utsagn med interjeksjoner, korte replikker eller bekreftende mumling, nesten uansett sak og egentlig nesten uansett hva hun mener selv. Det virker som hun først og fremst bekrefter talerens rett til å mene det vedkommende mener. Hun kan nemlig godt vise seg uenig i det hun tilsynelatende har vist en bekreftende holdning til.

Grete er også opptatt av å bekrefte og hjelpe de teoretisk svakere elevene fram. Hun mener at det er de allerede flinke som klarer å utnytte mulighetene som friskrivingsheftet og notatarket gir og at heftet kan virke forvirrende for de svakere. Men i stedet for å dermed å avskrive heftet, vil Grete at læreren skal forbedre metodene for å hjelpe alle til å utnytte tekstene i heftet i skrivningen sin. En del idéer har hun fått gjennom et pilotprosjekt om kildebruk hun og en klasse var med på i forbindelse med innføringen av nasjonale prøver. Grete er hele tiden opptatt av at metoder må utvikles for å gjøre skriveopplæringen bedre, også her. De virker som doxaen hennes er at man må gjøre det beste ut av friskrivingsheftet når det nå en gang er der.

6.9 Kristian 48 år

6.9.1 Kristians strategi: Elevteksten

Kristians posisjonering: Elevteksten

Kristian posisjonerer seg tydelig med en gang og sier at han er streng. Han er også den som er mest motleser av informantene. Han trekker fram noen positive sider ved elevteksten, men det er et ”men” ved dem begge. Det han synes er mest negativt er at han egentlig ikke forstår hva eleven vil med teksten, den kommuniserer ikke. Den er ”hoppende”, mangler et helhetlig preg, får ikke formidlet det hun vil til ham. Han er samtidig åpen for at han er streng (og for trøtt) og trekker for mye for dette.

Skjemaet under gir en oversikt over Kristians posisjoneringer kategorisk ordnet etter begrepene ”medleser” og ”motleser” som redegjort for tidligere. Posisjoneringene fra intervjuet er også tatt med som en bakgrunn.

FELLESSAMTALEN

INTERVJUET

MEDLESER	MOTLESER	MEDLESER	MOTLESER
<p>”Den er jo fin den innledningen, men..”</p> <p>”Veldig ok, artig, fin idé, men ...”</p> <p>”Ganske mange, 5- 6 sider”</p>	<p>”Jeg tror jeg er litt strengere enn det, jeg ville valgt en ned (3)”</p> <p>”Jeg fikk ikke noe helhetlig inntrykk av teksten når jeg leste den”</p> <p>”Jeg syns den ble veldig hoppende”</p> <p>”Jeg følte vel egentlig ikke at hun klarte å formidle det hun ønsket til meg”</p> <p>”Etter det syns jeg vel egentlig</p>	<p>”Jeg hadde veldig sans for delen der med, vi lever i en alder uten mål og mening”</p> <p>”Det var mer jeg syns var bra her”</p>	<p>”Kanskje savna noe litt mer underfundig”</p> <p>”Latt folk tenke lite grann sjøl”</p> <p>”Jeg klarte ikke å se strukturen”</p> <p>”Jeg mista tråden et par steder”</p> <p>”Det er en død setning”</p> <p>”Han kunne funnet på noe langt bedre, egentlig”</p>

	det dalte en del”		
--	-------------------	--	--

Figur 30. Kristians posisjoneringer i forhold til elevtekst.

Kristians vurderinger sammenliknet med vurderingsveiledningens kriterier.

Kristian begrunner hovedsakelig karakteren til 3 fordi han ikke synes teksten kommuniserer. Han har vanskelig for å få tak i hva eleven vil og synes den mangler den sammenhengen som gjør at han henger med i lesingen. Han er innom det med gode idéer, at den er lang og at innledningen er fin, men det nevner han mer tilfeldig uten å legge stor vekt på det. Det er først og fremst den manglende sammenhengen, komposisjonen han legger avgjørende vekt på. Kristian gjør det veiledningen ber ham om, nemlig å vurdere helheten. Han innsnevrer imidlertid kommunikasjon til et helhetlig inntrykk av komposisjonen, i forhold til det veiledningen legger opp til. Dessuten glemmer han neste skritt i den hermeneutiske sirkel, nemlig å gå fra helheten til delene og så tilbake til helheten igjen. Kristian finner flere positive trekk, men han lar ikke dem telle med i helhetsvurderingen igjen.

Skjemaet under gir en skjematisk oversikt over Kristians vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier. Et eventuelt tall bak vurderingen angir det antall ganger dette er nevnt

Vurderingsveiledningen	Vurderingsbegrep lærere ofte bruker om en elevtekst	Kristians vurdering av elevteksten
Norskfaglige kunnskaper + Allmenn modenhet og livs - orientering	Innhold	Fin idé Lang
	Svar på oppgaven	
Evne til skriftlig framstilling	Komposisjon	Ikke helhetlig inntrykk Fin innledning Skifter umotivert tone
	Sjanger	
	Språk	
	Kommunikasjon	Kommuniserer ikke (2)

Figur31. Kristians vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens vurderinger

6.9.2 Kristians strategi: Andre saker

Kristian posisjonerer seg som sagt med en gang med at han er streng. Han er også den som i utgangspunktet understreker lærernes samstemthet i vurderinger. I praksis blir det en kollisjon fordi han er den som avviker mest med å være ”streng” og motleser. I intervjuet kaller han seg selv privatpraktiserende og konservativ. Der kan han også virke som en skeptiker i måten han uttrykker seg på om læreplaner og det som kommer fra offisielt hold. Jeg velger å kalle ham ”individualisten” fordi han i liten grad forhandler seg fram til standpunktene sine, han

beholder dem han startet med. Han markerer seg som streng med en gang og endrer ikke standpunkt selv om han får rekke innspill som kunne gitt ham mulighet til dette. Dette gjelder imidlertid først og fremst i forhold til vurdering av teksten. I flere av de andre sakene deler han gruppas doxa og er særlig på linje med Leif.

6.10 Leif 62 år

6.10.1 Leifs strategi: Elevtekst

Leifs posisjonering: Elevteksten

Leif markerer seg med en medleserholdning i starten. Han begrunner sin gode 4 med elevenes tydelige skriveglede og sier at manglende avslutning er grunnen til at den ikke skal ha 5. Men så gjentar han flere ganger hvordan teksten burde ha vært i stedet for hvordan den er. Det er særlig komposisjonen han er opptatt av og gjennom det kommunikasjon. Leif er klar på at det er et kåseri fordi det ikke er så seriøst, og han tenker komposisjon i forhold til denne sjangeren. Han mener eleven har skrevet for langt og gjennom det mistet oversikten og en god komposisjon. Etter å ha markert alt hva eleven burde ha gjort, peker han på flere artige innslag igjen, men synes igjen ikke at det høyner komposisjonen. En ytring fra eleven om å snakke islamsk, tolker han positivt som en morsomhet. Han synes også at teksten skiller seg ut fra den grå massen av treerstiler, men synes igjen at den ubearbeidet, nærmest som en kladd. Igjen trekker han fram hva eleven burde ha gjort i forhold til struktur og komposisjon av teksten. Han har en positiv måte å snakke om elevteksten på, men til syvende og sist, er han mer opptatt av hva eleven burde gjort, enn hva eleven faktisk gjør.

Skjemaet under gir en oversikt over Leifs posisjoneringer kategorisk ordnet etter begrepene ”medleser” og ”motleser” som redegjort for tidligere. Posisjoneringene fra intervjuet er også tatt med som en bakgrunn.

FELLESSAMTALEN

INTERVJUET

MEDLESER	MOTLESER	MEDLESER	MOTLESER
”Den hadde godt 4 mål” ”Og 4 er jo først og fremst begrunnet med skriveglede” ”Hun begynner morsomt” ”Innledningen er jo flott” ”Det er mange	”Den avslutningen holder ikke mål. Den peker bort fra 5” ”Hun burde jo ha nærmet seg poenget med hele stilen” ”Også burde hun ha sitert Eldrid Lunden mye tidligere” ”Altså trukket linjen tilbake sånn at det ble helhetlig” ”Tom Peng Pung, det kan da ikke være noe essay”	”Dette er nokså kåserende” ”Det er en sammenheng der mellom innledningen og avslutningen” ”Språket er jo sånn at han eller hun åpenbart har språk	”Den virker litt opphopende, den har veldig mange korte setninger” ”Det ville være fornuftig å skrive et sånt kåseri mer fortellende” ”Det er for lite reflekterende”

morsomme innslag her” ”Jeg oppfatter det som morsomhet jeg” ”Det (at den er mer spennende enn vanlig) syns jeg er det aller tydeligste tegn på at den er bedre enn 3”	”Da burde det stått språk og makt i avsnitt to, for dette er det hun bør skrive om” ”Det står ikke hva det er hun skriver om” ”Hun burde hatt en sånn en linjes konklusjon” ”Det er en kladd”	til å skrive hvor godt det skal være” ”Kanskje ikke de store morsomhetene, men det er bra”	”Skrive ut setningene litt roligere” ”Teksten må strekkes” ”Poengene må komme tydeligere fram”
---	--	---	--

Figur 32. Leifs posisjoneringer i forhold til elevtekst.

Leifs vurderinger sammenliknet med vurderingsveiledningens kriterier

Leif har en relativt god bredde i vurderingen sin. Det som også blir tydelig i dette skjemaet er hans opptatthet av komposisjon, av hvordan teksten er bygd opp. Han mener at den manglende komposisjonen er med på å svekke tekstens kommunikasjon. Som helhet er han mer opptatt av den språklige framstillingen enn av det innholdsmessige, hvor det er det litt artige han trekker fram. Leif ser mange gode sider ved teksten og han vurderer den heller ikke lavt, god 4. Han har imidlertid veldig klart en modelltekst i hodet, komposisjonsmessig, som han vil omgjøre elevteksten til. Han kommer stadig tilbake til dette, hva eleven burde ha gjort med teksten. I noen grad strider han da mot det veiledningen påpeker om at ”teksten skal forstås ut fra sine egne premisser” (Vurderingsveiledning 1998: 6). Han innsnevrer også i noen grad hva det vil si at en tekst kommuniserer, når han ensidig peker på komposisjonen av teksten, som hemmer kommunikasjonen.

Skjemaet under gir en skjematisk oversikt over Leifs vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier. Et eventuelt tall bak vurderingen angir det antall ganger dette er nevnt.

Vurderingsveiledningen	Vurderingsbegrep lærere ofte bruker om en elevtekst	Leifs vurdering av elevteksten
Norskfaglige kunnskaper + Allmenn modenhet og livsorientering	Innhold	Skriveglede Morsomme innslag Litt for lang stil
	Svar på oppgaven	
Evne til skriftlig framstilling	Komposisjon	Dårlig komposisjon (4) Dårlig avslutning (2) Flott innledning Mangler konklusjon
	Sjanger	Kåseri Ikke essay
	Språk	
	Kommunikasjon	Den manglende komposisjonen svekker den.

Figur 33. Leifs vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier.

6.10.2 Leifs strategi: Andre saker

Leif er ”fortelleren” i gruppa. Han har lengst fartstid av alle og har en historie å fortelle for alle mulige situasjoner som har med skolen å gjøre. Det er oftest en historie som illustrerer den aktuelle saken eller er en morsomhet som skaper løsere stemning og en god atmosfære. Han er også den som prøver å bringe gruppa tilbake til teksten, for raskt å komme med en historie eller et poeng som bringer den et annet sted.

Leif peker på det ofte relative i vurdering gjennom historier om andre og gjennom egen erfaring, ved at du som lærer for eksempel blir påvirket av hvem som har skrevet en tekst og hvordan teksten rent grafisk er utformet. Han understreker og at lærere som lesere ikke alltid er gode mottakere av elevenes tekster. De springer ofte ut av andre kulturelle rom enn der lærerne befinner seg. Han synes det er viktig at elevene har innsikt i dette og at lærerne ikke lurert dem til å tro på en helt objektiv karaktersetting. Leifs doxa er at karakterer er relative og det bør elevene vite.

Leif har laget seg forskjellige standardkarakteriseringer av karakternivåer.

Jeg har prøvd å få inn i hodet en slags standard 3 og en standard 5, og 3 den er sånn grå som vi var inne på, men ikke ille, men grå og kjedelig. Og når den er bedre enn den, så er den 4. Og så har jeg et bilde av hvordan 5 er, og når den er bedre enn den, så er den 6. Den gamle idéen om at 6 skal være bedre enn lærerstilen, det er noe tøys. Det som er bedre enn 5, det er 6. Og det som er bedre enn 3, det er 4. (allmenn latter) (751 – 758)

Han viser til en finurlig tallstrategi med plusser og minuser for å få medsensor med på sin vurdering. Han synes også at mange sensorer er for strenge med å gi 6 og at det er for mange sensorer som er for pedantisk opptatt av korrekt språk. Doxaen hans i forhold til sensurering er et indre laget bilde av en ”treertekst” og en ”femmertekst” og så justerer han de andre tekstene i forhold til det. I tillegg opplever han sensureringen litt som en drakamp hvor det gjelder å skaffe seg et godt tallutgangspunkt for å utkjempe slaget om karakteren.

6.11 Ole 45 år

6.11.1 Oles strategi: Elevteksten

Oles posisjonering: Elevteksten

Ole vil først produktevaluere teksten, siden se på begrunnelsene. Han vil bruke karakterene som en ”referanseliste” for videre drøfting i stedet for begrunnelser eller kriterier. Han

evaluerer teksten raskt til 4, først og fremst på grunn av skriveglede og at han vil plassere den i midtskiktet karaktermessig. Ikke lenge etter uttrykker han at teksten har et potensiale til 5, fordi den er artig å lese og klart forståelig. Han vil ikke sjangersette den. Eksempelene er gode, særlig ut fra at de er blitt til i en eksamenssituasjon der og da. Han forsvarer elevens adjektiv ”islamsk” brukt om språk, og sier det må være en glipp. Han er generelt i mot å rette opp elevenes komposisjoner hvis de fungerer. Han ville bare rette opp språket, som ortografi og tegn. Hadde det blitt gjort, skulle teksten ha fått 5, mener han.

Skjemaet under gir en oversikt over Oles posisjoneringer kategorisk ordnet etter begrepene ”medleser” og ”motleser” som redegjort for tidligere. Posisjoneringene fra intervjuet er også tatt med som en bakgrunn.

FELLESSAMTALEN

INTERVJUET

MEDLESER	MOTLESER	MEDLESER	MOTLESER
<p>”Dette er en typisk 4, tenkte jeg”</p> <p>”Litt for dårlig struktur, så er det en del formelle feil, for at det skal være en 5”</p> <p>”Det er et potensiale her, særlig med skriveglede”</p> <p>”Ganske artig stil å lese”</p> <p>”Da skal det i hvertfall ikke (være) 3, når stilen ikke er kjedelig”</p> <p>”Eleven er flink til å finne på sånne eksempler fra virkeligheten”</p>	<p>”Litt for dårlig struktur, så er det en del formelle feil, for at det skal være en 5”</p>	<p>”Bra skrevet ”</p> <p>”Språkfølelsen som kommer til uttrykk er ganske grei”</p> <p>”Absolutt potensiale til å bli en bra tekst”</p> <p>”Gåtefullt understatement”</p> <p>”mye fantasi”</p> <p>”Mange ting fra all verden og virkeligheten som blir trukket inn”</p>	<p>”En del sånne skrivefeil”</p> <p>”Det er ikke morsomt nok”</p> <p>”Det (budskapet) kunne vært sirkla inn og pressa mer fram”</p> <p>”Prøvd å finne noen nøkkelord som kan bli presentert på sentrale steder i teksten”</p> <p>”Det hadde kanskje ikke vært dumt å ha et sted i innledningen”</p>

Figur 34. Ole posisjoneringer i forhold til elevtekst

Oles vurderinger sammenliknet med vurderingsveiledningens kriterier

Ole er først og fremst opptatt av det er en morsom og artig, ikke kjedelig tekst å lese og at det er gode eksempler. Det er det han kommenterer under innholdet. På det språklige plan er han innom at det er noen formelle feil. Han er så vidt innom strukturen, men tillegger den liten vekt og vil ikke snakke om kommunikasjon som han synes er et intetsigende begrep. Ole er den som i størst mulig grad vil lese tekstene på tekstens premisser. Han ser de positive sidene ved teksten og synes ikke at eleven bør endre den. Da er den jo ikke lenger elevens tekst. Men han har liten forståelse av hva det vil si at en tekst kommuniserer på forskjellige plan, slik veiledningen legger opp til. Ole har aldri sett en tekst han ikke har forstått, og det er det

eneste han knytter an til begrepet kommunikasjon. Dessuten regner han bare språklige ferdigheter på mikroplan som viktige, og vil ikke vurdere språk i videre forstand som sjanger og tekstopbygging, som veiledningen legger opp til som en like viktig del av språkarbeidet. Dermed er det flere sider ved teksten som han unnlater å vurdere. Han er også den som setter teksten høyest, nesten 5, hvis noen formalspråklige feil var ryddet av veien.

Skjemaet under gir en skjematisk oversikt over Oles vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier. Et eventuelt tall bak vurderingen angir det antall ganger dette er nevnt.

Vurderingsveiledningen	Vurderingsbegrep lærere ofte bruker om en elevtekst	Oles vurdering av elevteksten
Norskfaglige kunnskaper + Allmenn modenhet og livsorientering	Innhold	Skriveglede Artig Ikke kjedelig Gode eksempler (2) Morsom Litt mer spennende enn vanlig
	Svar på oppgaven	
Evne til skriftlig framstilling	Komposisjon	For dårlig struktur
	Sjanger	
	Språk	En del formelle feil
	Kommunikasjon	

Figur 35. Oles vurderinger i forhold til vurderingsveiledningens kriterier.

6.11.2 Oles strategi: Andre saker.

Ole er ”utfordreren” i gruppa. Han tvinger de andre på banen og utfordrer dem til å tenke gjennom sine vedtatte forestillinger, sin doxa, også fordi han ikke virker redd for å mene noe annet enn de andre.

Ole er den som klarest understreker det ubehagelige i forskjellene i karakterkulturer mellom yrkesfaglige og allmennfaglige linjer. Læreren går fra klasse til klasse og skal skifte mellom nivå i karaktergivingen fra time til time. Når elevene går på samme skole, som de gjør på svært mange steder, ser elevene dette og synes det er urettferdig. Det smitter over på synet på lærerens vurdering, som da oppleves som mindre troverdig. Oles doxa er at den klare forskjellen mellom karakterkulturene i skolen virker negativt på elevene og undergraver tilliten til lærerens vurdering.

Ole synes mange sensorer er strenge, særlig med å gi 6, og at mange av dem henger seg opp i enkeltkriterier uten å se på helheten. Oftest er sensureringen uproblematisk, men noen sensorer skaper problemer. Ole er også bevisst en tallstrategi når han går inn i forhandlinger med den andre sensoren om karakterer. Oles doxa er at for mange sensorer er for strenge, og ikke ser helheten og at som sensor må du må tenke tallstrategisk for å få den karakteren du vil på teksten.

6.12 Oppsummering av fellessamtalen

Samtalen bar preg av at norsklærere snakker lettest og oftest om alt knyttet til vurdering. Det var det temaet de til stadighet kom tilbake til i samtalen. De var mer opptatt av andre sider ved vurderingen enn det å kommentere teksten, som var deres egentlige mandat, og som de sleit med å konsentrere seg om. Noen tema og begrep virket som et signal til at samtalen raskt dreide over på noe annet. Det var også tydelig at dette var lærere som var vant til å karaktersette en tekst raskt og også kunne gi begrunnelser for produktvurderingen sin. De justerte synspunktene sine språklig i møte med de andres formuleringer og en av dem endret også karaktersetningen sin ved å høre på de andres begrunnelser. Lesemåten deres endrer seg ikke mye fra intervjuet til fellessamtalen, selv om det oppstår noen justeringer hos enkelte av informantene. De fleste hadde en viss bredde i hva de vurderte ved teksten. Kommunikasjon var det området de hadde færrest begreper om og innsikt i. Dette er samtidig det området Vurderingsveiledningen sier det skal legges stor vekt på. Hovedstrategien i hvordan de forholder seg diskursivt til en rekke saker er også relativt konsistent, men i øyeblikksituasjonen kan de ofte motsi seg selv- fordi de trekker på forskjellige diskurser, alt etter tema og situasjon. Det sterkeste inntrykket de gav var de felles erfaringene de hadde som lærere, som gav en innforståthet, som gjorde at alle, uansett tema, hele tiden raskt skjønnte hva det dreide seg om og som de hadde meninger om.

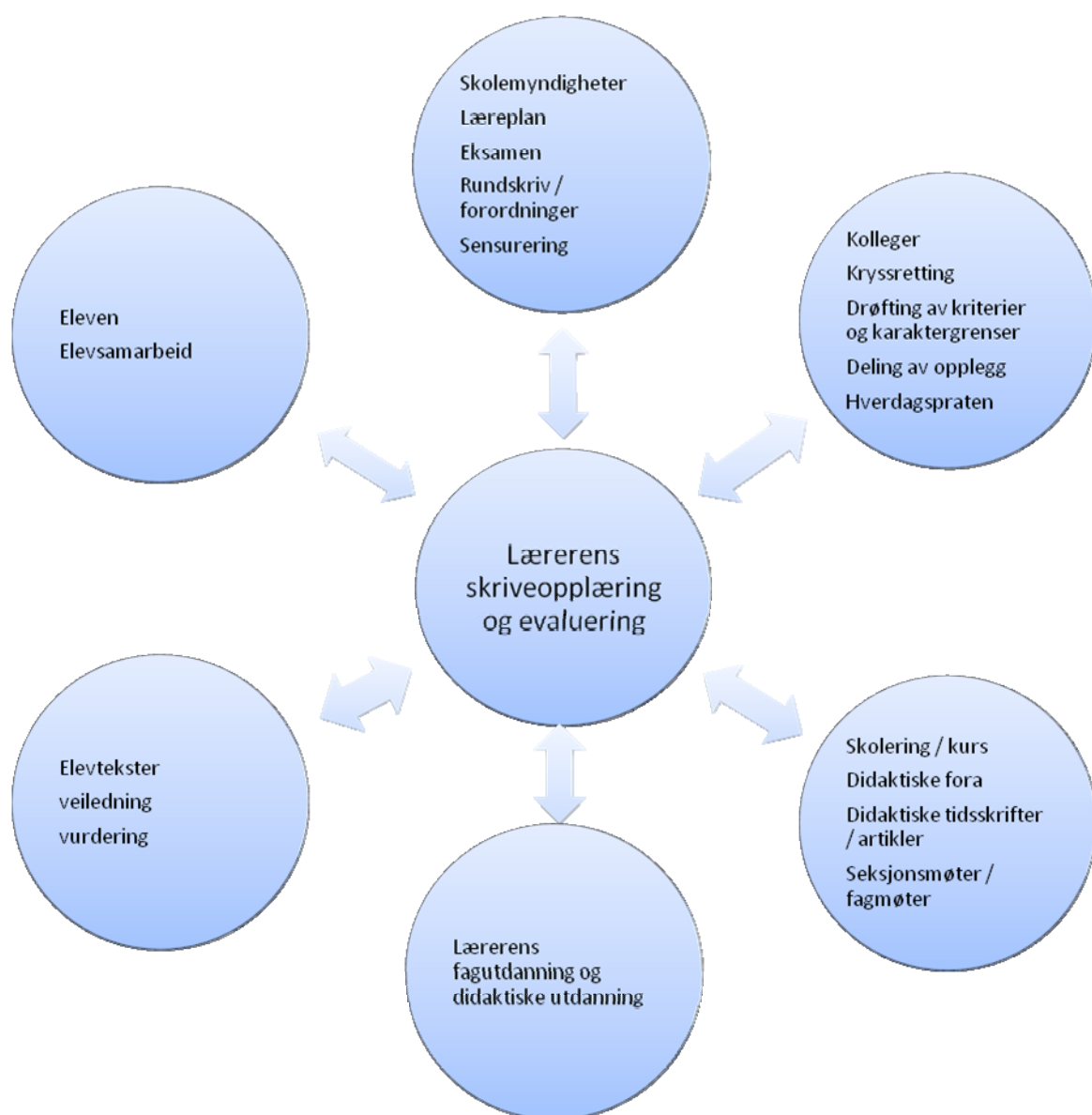
7 SAMHANDLING ELLER DISKURSIV KAMP? EN DRØFTING AV DISKURSORDENEN OM SKRIVEOPPLÆRING OG VURDERING I VGS

7.1 Diskursenes runddans – i skole - Norge.

I dette nest siste kapitlet vil jeg prøve å ta et overblikk over et lite utsnitt av samtalene, diskursordenen, om skriveopplæring og vurdering på mange diskursive plan. Til nå har jeg mest brukt språket som et redskap i analysen. Nå er det samtalene selv som skal være gjenstand for analysen. (Jørgensen og Phillips 1999: 130) Jeg vil undersøke i hvilken grad de er preget av samhandling eller om det er mange diskurser på kollisjonskurs. Diskursanalysen er opptatt av både de små, hverdagslige samtaler i mer eller mindre lukkede rom og de samtaler som blir ført i det offentlige rom. Diskursanalysen mener at disse typer samtaler, dialoger eller diskurser, ikke er kvalitativt forskjellige og at de står i sammenheng med hverandre og påvirker hverandre gjensidig (Jørgensen og Phillips 1999:30,31). Figur 36 på neste side viser hvordan jeg tenker meg denne interaksjonen i vår sammenheng, der lærerens skriveopplæring og vurdering er i kontinuerlig dialog med skolemyndigheter, elever, elevtekster, lærere og kunnskaper. Disse områdene er igjen i interaksjon med hverandre. Diskursanalytisk tenkt, finnes ikke noe midtpunkt i en diskursorden, slik figuren viser, som diskursene beveger seg rundt. Alle er del av en mengde diskurser som er mer eller mindre tilgjengelig, som de trekker på, i forskjellig grad, i forskjellige sammenhenger. Når jeg har latt læreren være den aksene dette dreier seg rundt, er det for å vise at det er lærernes diskurs om skriveopplæring og vurdering som jeg har tatt utgangspunkt i, ikke elevenes eller foreldrenes eller skolemyndighetenes diskurs om det samme. Det ville gitt et annet bilde av både den sosiale og den diskursive virkelighet rundt skriveopplæringen og vurderingen. Rammen rundt en diskursanalyse er med på å skape gjenstanden – skriveopplæring og vurdering i vgs – og gjenstanden er med på å skape rammen (Jørgensen og Phillips 1999:155).

Fra et diskursanalytisk synspunkt er det langt flere diskurser i samfunnet enn de som er vist på figuren, som er med på å konstituere skriveopplæringen og vurderingen i videregående skole. Jeg har tatt med de diskursene som jeg mener er mest i interaksjon med læreren og hverandre. Jeg har allerede analysert noen av disse diskursene gjennom enkeltintervjuene og fellessamtalen i kapittel 5. Nå vil jeg vil sammenlikne diskursene om skriveopplæring og vurdering som jeg fant hos informantene, med noen av de diskursene jeg finner hos skolemyndighetene. Disse siste diskursene vil jeg lete etter i utsnitt av offentlige dialoger som jeg mener representerer noen sider ved den mer offentlige diskurs om skriveopplæring og

vurdering. Jeg har valgt å se på diskursene rundt utviklingene av oppgavesettene i perioden før innføringen av R94, og noe av debatten rundt innføringen av R94. Disse diskursene skal jeg ikke analysere på samme måte som jeg har gjort med intervjuene og fellessamtalen. Jeg skal begrense meg til å undersøke samsvaret mellom de offentlige diskursene, på noen utvalgte punkter, og de diskursene som jeg allerede har analysert i intervjuene og fellessamtalen. Jeg har allerede vært innom denne problemstillingen gjennom drøftingen av analysene jeg har gjort tidligere i oppgaven, blant annet på s. 155, 156 om hva faglighet er. Men jeg vil nå prøve å få en bedre oversikt over noen av de aktuelle offentlige diskursene om skriveopplæring og vurdering.



Figur 36. Diskurser som konstituerer og konstitueres av skriveopplæringen og vurderingen i vgs.

7.2 En diskursanalytisk presisering av problemstillingen

Jeg oversetter problemstillingen til et mer diskursanalytisk språk. Informantenes diskurser om skriveopplæring, vurdering og samarbeid i intervjuene og fellessamtalen har sammenheng med diskursene innad på deres respektive skoler. Den enkelte skole og informant er videre en del av en nasjonal skolekultur der dialogen mellom skolemyndighetene og skolen er sentral. Diskursene på den enkelte skole konstitueres blant annet av de diskurser som skolemyndighetene har med skole og lærere. Det gjelder lover, rundskriv, alt som utføres rundt eksamen og arbeid med læreplan, alle kommunikative handlinger, alt som kan defineres under begrepet sosiale og diskursive handlinger (Jørgensen og Phillips 1999: 82). Skolemyndighetenes diskurs påvirkes igjen av skolens og lærernes handlinger og dialoger i møte med denne offentlige diskursen. I følge diskursanalysen er det ingen diskurser som etableres totalt. De møter, preger, sender videre andre diskurser som definerer virkeligheten annerledes og som lager andre premisser for sosiale handlinger (1999: 60). Diskurser om skriveopplæringen i skolen danner det diskursanalysen vil kalle en diskursorden. Disse forskjellige diskurser kjemper i det samme rom, samme diskursorden, for å innholdsbestemme skriveopplæringen på en bestemt måte (1999: 69). I et diskursanalytisk språk kan problemstillingen i dette kapitlet uttrykkes slik: I hvilken grad er diskursene på kollisjonskurs og i hvilken grad har det skjedd en hegemonisk intervensjon (undertrykkelse av andre diskurser), når det gjelder diskursorden om skriveopplæring og vurdering i vgs? (1999: 61)

7.3 Offentlige diskurser om skriveopplæring og vurdering

7.3.1 Utviklingen av oppgavesettene de siste årene før og rundt innføringen av R94.

Jeg velger å se på denne perioden fordi den er godt dokumentert gjennom Berges avhandling og fordi den beskriver perioden i forkant av og rundt innføringen av R94. Den prosessorienterte skrivepedagogikken og sjangerorienteringen la grunnlaget for nye metoder i skriveopplæringen. Særlig sjangerorienteringen ble etter hvert tydelig i eksamensoppgavene (Berge 1996: 353). Jeg baserer framstillingen nedenfor på kapittel 13 i Berges avhandling (Berge 1996). Framstillingen hans har imidlertid ikke eksplisitt hatt den problemstillingen jeg drøfter, i hvilken grad det er samsvar mellom informantenes diskurser og myndighetenes diskurser om skriveopplæring og vurdering. Jeg har trukket ut av framstillingen det jeg mener er relevant for min problemstilling.

Et sentralt element for utviklingen av norskfaget i videregående skole har vært oppgavesettene til eksamen, som legger viktige føringer for skriveopplæringen og viser

tolkinger av læreplanen. Diskursanalytisk er et oppgavesett en diskursiv handling som er med på å konstituere den sosiale praksis, skriveopplæringen. Endringer av oppgavesettene begynte allerede på 80 – tallet og fortsatte utover hele 90 – tallet (1996:353). Debatt om dette foregikk blant lærerne på skolene, i det offentlige rom, først og fremst gjennom ”Skoleforum” og ”Norsklæreren” og i det utøvende organet Eksamenssekretariatet. Debatten økte i omfang i forbindelse med endringene, men var likevel preget av stor enighet, en felles doxa om norskfagets innhold og skriveopplæringen (1996:353). Det diskursanalytiske begrepet for doxa er objektivitet, eller hegemonisk intervensjon. Alternative virkelighetsoppfatninger er undertrykket eller ikke tilgjengelige og en bestemt måte å se på norskfaget og spesielt skriveopplæringen, blir sett på som det eneste naturlige (Jørgensen og Phillips 1999:48). Dette gjorde at endringer eller alternative forsøk ikke først og fremst vokste fram som et behov fra norsklærerne selv. Denne komplekse prosessen, først og fremst rundt endring av oppgavesettene, foregikk gjennom mange år, med stadige utspill fra aktuelle og utvalgte organer. Men det var andre endringer og. Jeg vil peke på noen flere momenter i samhandlingene mellom skolemyndigheter, skolen og de menige lærere, som Berge trekker fram.

Rådet for videregående opplæring, RVO (1975 -1992) med Eksamenssekretariatet, hadde lenge vært en viktig organ for skolemyndighetene. Rådet har oftest vært igangsetter for endringer av oppgavesettene, supplert av for eksempel forskningsmiljø og andre miljø (Berge 1996: 354). RVOs norskkonsulenter har i praksis vært de som har vært læreplantolkerne gjennom deres innflytelse på oppgavesettene utvikling (1996: 363). Læreplanen fra 1976 gav sterke føringer og signal om hvordan eksamenssettene skulle se ut, men gav også muligheter for forsøk og eksperiment, der andre diskurser kunne komme til orde (1996: 357). Ordinære oppgavesett og alternative oppgavesett ble samordnet i 1992, men diskusjonene knyttet til disse oppgavesettene låste seg ikke diskursivt, som den videre utvikling viste.

Landslaget for norskundervisning ble dannet 1977 (LNU). ”Norsklæreren”, ”Skoleforum” (nå ”Utdanning”) og andre fagskrifter var sammen med LNU aktiv i debattene når det gjaldt andre forandringer i norskfaget. En av endringene, i tillegg til oppgavesettene, var innføringen av temahefter (seinere ressurshefter, i dag friskrivingshefter), som en forsøksordning i 1993. Noen protester kom fram i fagtidsskriftene i forbindelse med innføringen (1996: 363), men ikke større enn at det i dag er en normalordning i videregående skole.

Parallelt foregikk Myhren – utvalgets (1980) utviklingsarbeid med alternative oppgavetyper og oppgavesett gjennom hele tiåret. Arbeidet var preget av et utstrakt samarbeid med lærerne på 40 aktive skoler (1996: 376). Dette forsøket var ment som en del av forarbeidet med ny læreplan, men ble i realiteten lite brukt (1996: 377). Innstillingen til Myhren – utvalget (1982) konkluderer med et tilsynelatende paradoks: Skolene ønsket ikke endringer i oppgavesettet og de ønsket en oppgave som ga muligheter til en friere behandling av et tema. Det ønskes dermed både en stabilitet og endring i eksamenssettet. Berge mener at det er uttrykk for at forskjellige subkulturer kom til orde (1996: 379). I et diskursanalytisk språk vil en kunne si at det er forskjellige diskurser i omløp om samme sak. Lærerne kunne ikke helt bestemme seg for om de ønsket å bevare tradisjonen med oppgavetyper som var trygge og velkjente eller om de skulle orientere seg i retning av mer elevorienterte og ”kreative” oppgaver der elevene kunne være mer personlige og bruke fantasien, som i denne sammenhengen kunne betyr for eksempel novelle, essay eller tale (1996: 379). Dette alternative settet kom til å påvirke og prege hva slags oppgavetyper som også kom med i det ordinære settet.

Det alternative oppgavesettet som Myhren – utvalget utløste, kom senere til å prege det ordinære oppgavesettet gjennom at den pensumrelatert oppgaven ble innført i 1990. Den var ikke direkte hjemlet i læreplanen, men den ble akseptert av sensorene fordi det ga større sammenheng mellom undervisningens mål i læreplanen og eksamen. RVO fikk imidlertid kritikk for ikke å ha forberedt elevene og lærerne på denne oppgavetypen.

I 1991 og 1993 ble det gitt ut vurderingskriteriehefter i norsk skriftlig, studieretning for allmenne fag. Det erstattet sensorrettledningene (normskrifter for oppgavesettene, 1939, 1971 og 1980)(1996: 404). De nye vurderingsveiledningene var ment for alle lærerne, ikke bare sensorene. De behandler målet for eksamen og skriveopplæringen, skriver om sjangere, om de nye oppgavetyper som novelle og essay og ønsker å legge til rette for en ny skriveopplæring og klargjøring av sjangrenes status(1996: 404). Berge konkluderer at vurderingsveiledningen også er et forsøk på skape sammenheng og helhet mellom synet på den tradisjonelle resonnerende skolestilen på den ene siden og de alternative oppgavene som essay og novelle på den andre siden (1996: 407). Vi kunne også sagt at veiledningen inneholder flere stemmer eller diskurser.

Berge mener at oppgavesettene ble et kompromiss mellom forskjellige norsklæremiljø som la vekt på ulike sider av faget og at elevene ble tilgodesett med større valgfrihet med mer

elevorienterte tema. I 1995 kom det forslag om en ”skriveferdighetsdag” og en ”læreplandag”, det vi i dag kaller friskrivingsdag (tidligere ressursheftedag) og fagdag.

I hvilken grad er informantens diskurser på kollisjonskurs med disse offentlige diskursene om skriveopplæring, spesielt når det gjelder oppgaver til eksamen? Dannelsesdiskursen med vektlegging av en type faglighet gjennom pensumrelaterte oppgaver i litteraturhistorie og språkhistorie er i tråd med de fleste informantenes diskurser om dette. Informantene synes det er bra at det er en sammenheng mellom hva de underviser elevene i og hva elevene kommer opp i til eksamen. Anne er ikke helt fornøyd med denne vektleggingen av dannelsesdiskursen. Hun ønsker, i enda større grad enn de andre, å understreke norskfaget som et redskapsfag.

Det er også interessant å merke seg Berges framstilling av uenigheten mellom lærermiljø om verdien av novellen som oppgavesjanger. Novellens ikke helt klart definerte kriterier og som forutsetter tekst på deling (Enghaug 1999: 195), skaper fortsatt uro og misnøye hos noen av informantene mine. Ingen hadde innvendinger mot essay, mens Kristian synes kåseriet var alt for vanskelig for dem. Det er med andre ord ikke antagonistiske diskurser på gang bare mellom myndigheter og lærere, men også mellom forskjellige lærergrupper eller typer, den gang som nå. Det er med på å understreke at det er flere diskurser på gang når det gjelder skriving i skolen. De fleste lærerne er også uenig i bruk av friskrivingsheftet, som de ikke synes tilfører elevene noe, men heller skaper praktiske problemer. Myndighetenes diskurser om dette er på kollisjonskurs med de fleste av informantene. Men som helhet (bortsett fra bruk av novellesjangeren) virker det som informantenes diskurser når det gjelder ”prinsippene” for oppgavesettene til eksamen, samsvarer med myndighetenes. At de år om annet ikke er fornøyd, er en annen sak.

7.3.2 Offentlige diskurser knyttet til innføringen av R94

Hva preger diskursene eller dialogen mellom skolemyndigheter og skolen når læreplanen i norsk i R94 skal innføres? Gjennom denne prosessen ble diskursene mange og tilspissede. Jeg velger ut noen momenter som peker på noen generelle trekk ved dialogen mellom videregående skole, faggrupper og departementet i denne perioden. Jeg baserer meg på Ove Skarpenes sin avhandling (2004) ”*Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*”. Reform 74 ble til på mer enn ti år, mens arbeidet med hele R94 tok et par år, og norskplanen et år (Skarpenes 2004: 369). Flere av dem som var med på dette, opplevde departementets og Hernes styring av prosessen og innholdet som vanskelig.

Utformingen av planen skulle skje gjennom målstyring og gjennom å dele i moduler. De som hadde ansvaret for utformingen av norskfaget mente at det ikke egnet seg for et fag som norsk, fordi faget er en helhet med stigende kompetansekrav innenfor samme emne (2004: 371, 372). I tillegg til slike faglige innvendinger, som ikke ble tatt til følge, var tidspress og dårlig økonomi rammevilkår deltakerne ikke var fornøyd med (2004: 372, 373). UiB klaget på at ingen fra det fagdidaktiske eller det basisfaglige miljø deres var representert. LNU reagerte på at heller ikke de fikk være med i læreplangruppa (2004: 375). Flere konferanser der forskjellige fagfolk kom til orde, ble arrangert. Hernes fant fram til og valgte ut fagfolk han hadde tillit til i denne prosessen, både når det gjaldt det fagdidaktiske og det basisfaglige (2004: 377,378). Læreplangruppa kom med flere forslag både som gruppe og som bidrag fra enkeltrepresentanter. Den endelige utformingen var det Hernes selv som sto for (2005: 378). Skarpenes konkluderer med at departementet hadde full kontroll og brukte denne kontrollen, og at det ødela den demokratiske prosessen (2004: 379). Det var åpenbart flere diskurser på gang, men Hernes tok styringen med hvilke diskurser som fikk komme til orde og var relevante i den læreplandebatten. Til slutt fikk de diskursene hegemoniet som vektla de tradisjonelle akademiske ferdighetene i norskfaget, mener Skarpenes (2004: 379). Hernes brukte sin makt til å lage strukturer og rammer som satte grenser for forskjellige aktørers adgang til diskursene (Jørgensen og Phillips 1999: 85).

Kristians diskurser er de som klarest uttrykker mistillit til læreplanen i norsk, ikke minst til det han oppfatter som Hernes' autoritære grep om planen ved ikke å lytte til faggruppers innspill og gjennom å skrive mesteparten av læreplanen selv. Det gjør ham generelt skeptisk til planen. De andre informantenes diskurser om læreplanen er mest preget av at de synes planen spriker mellom å vektlegge dannelsesaspektet og norskfaget som et redskapsfag, og at det er stor og krevende plan hvor det er vanskelig å vite hvor du som lærer skal legge vekten. Målstyringsmodellen skulle gjøre dette lettere. I praksis opplever ikke informantene det slik.

7.4 Dialogen mellom skolemyndigheter og videregående skole, samhandling eller diskursiv kamp? En oppsummering

Diskursanalysen vektlegger kamp og konflikter gjennom diskurser som kjemper om makten og som fører til endring. I følge Berge er "Den institusjonelle og legitime doxaen (er) resultatet av et kollektivt arbeid utført av mange ulike aktører med innbyrdes lite overlappende, og kanskje også motsetningsfulle interesser og hensikter." Slik karakteriserer han den perioden han har forsket på (Berge 1996:365). Endringer i oppgavesettene i denne

perioden har foregått samtidig med en endring i synet på skriveopplæring og teorier om skriving. Det har vært med på å berike endringsprosessen, men også vanskeliggjort den, mener Berge. Hvilket teoretisk grunnlag for skriving skulle en legge til grunn for endringene? (1996:378). Berge understreker at endringene som er gjort ikke er vitenskapelig fundert eller vitenskapelig evaluert. De har hatt norsklærernes doxa og erfaringer som forutsetninger, men har først og fremst hatt andre pådrivere enn norsklærere. Berge uttrykker det slik: ”Forsøket med alternative oppgaver har på ingen måte vært ensidig styrt ovenfra, men har vært gjennomført som en *samhandling* mellom interesserte norsklærerkulturer og de offentlige organ med ansvar for eksamen, oppgavesett og oppgavetyper” (1996:378).

Berge bruker det harmoniserende og politisk korrekte begrepet ”samhandling” til å betegne prosessen over. Diskursanalysen er opptatt av å utforske og kartlegge maktrelasjoner i samfunnet (Jørgensen og Phillips 1999:11) og er mer opptatt av å beskrive endringer som en ”diskursiv kamp”. RVOs norskkonsulenter, forskjellige utvalg, forskjellige norskfaglige miljø, forskere og lærere representerte forskjellige måter å snakke om og forstå den sosiale verden på i denne sammenhengen. De kjempet for at deres måte å forstå og snakke om oppgavesett og dermed skriveopplæringen på, vant fram. Bruk av diskurser foregår aldri i et tomrom. Gjennom intertekstualitet, at en tekst inkorporerer elementer fra en annen tekst i seg, for eksempel gjennom bruk av tidligere betydninger og forslag (1999:15), eller interdiskursivitet, at man trekker på andre diskurser (1999: 84), endres diskursene gjennom gjensidig interaksjon. Dette kan vi òg bruke ordet samhandling om, og da er vi tilbake til Berges karakteristikk. Men det er ikke slik at alle diskurser har like stor gjennomslagkraft. Bestemte rammer kan sette grenser for aktørers tilgang til forskjellige diskurser. Endring begrenses av maktrelasjoner (1999: 85). Diskurser som står i et antagonistisk forhold til forskningens diskurser om skriveopplæring, vil ha liten gjennomslagskraft hos myndighetene. Diskurser som reduserer noe av lærerens makt når det gjelder vurdering av tekster eller vil påføre henne mye ekstraarbeid, vil sannsynligvis ha mindre gjennomslagskraft hos lærerne. Prosessen ved innføringen av R94 ble preget av mange motstridende diskurser i omløp, men i siste instans redigerte Hernes med sterk hånd og bestemte hvilke av diskursene som var gangbare (Skarpenes 2004:379). Få av aktørene vil kalle det en samhandling.

Situasjonen i dag er at det fortsatt er flere forsøk med eksamensordninger og oppgavesett i gang. Den nye læreplanen, KL06, roper etter en annen offisiell eksamensordning enn den vi har nå, for å få lærerne til å virkeliggjøre intensjonene i læreplanen. I et diskursanalytisk språk

har den hegemoniske intervensjon om eksamensdiskursen med andre ord ikke lykkes. Det er ikke bare en diskurs om skriveopplæring og eksamensordninger blant aktørene i videregående skole i dag. Jeg vil til dels si at diskursene står i et antagonistisk forhold til hverandre og i noen grad truer hverandres eksistens og entydighet, slik diskurser innen en diskursorden kan (Jørgensen og Phillips 1999: 60). Vi har for eksempel diskursen om tradisjonell skriving og summativ vurdering, og diskursen om prosessorientert skriving med veiledning underveis og mapper. Men da må en tenke på dem som analytiske begrep, et forskergrep om virkeligheten (1999:149), ikke som klart avgrensede størrelser i praksis. Med den premissen kan en si at de kan utelukke hverandre gjensidig. I praksis behøver de ikke det.

I vårt demokratiske samfunn er det en selvfølge at skolemyndighetene ønsker dialog med skolen, med institusjoner og fora som representerer skolen i saker som angår skolen. Jeg har prøvd å vise at skolemyndighetene trekker inn faggrupper fra forskjellige plan, skoler og fylker i arbeid med saker knyttet til skolens utvikling, både når det gjelder fag og organisering. Hvilke personer og fagmiljø som blir med, hvilke strukturer og rammer dette arbeidet foregår i, er svært viktig for hvilke diskurser som blir regnet som relevante og får være med i det videre arbeid. Om den skoleutviklingen som har skjedd de siste tiårene i norsk skole bedre kan beskrives som et resultat av samhandling eller diskursiv kamp, er avhengig av metodene en bruker til å forske på dette. Men den diskursanalytiske synsvinkelen får understreket at lærernes doxa når det gjelder skriveopplæring og vurdering, ikke har samsvart med skolemyndighetenes doxa på alle plan.

Jeg har beskrevet utsnitt av samhandlingen (som Berge kaller det), eller den diskursive kamp (som diskursanalysen kaller det) mellom skolemyndigheter og skole på noen utvalgte områder. Det at det i dag, uansett årsak, fremdeles eksisterer mange forskjellige opplæringskulturer på skriveopplæring og vurdering side om side i vgs, fører nok til at intensjonene i læreplanen(e) forsinkes. Samtidig kan det bety at når endring i skriveopplæringen virkelig skjer, så skjer det som en følge av lærernes egne diskurser og sosiale praksis rundt dette, ikke bare som etterfulgt påbud ovenfra. Det betyr at det lærerne etter hvert gjennomfører, kan bli en integrert del av den undervisningen de gir i norskfaget. Samtidig kan det at skriveopplæringen og vurderingen ikke har en entydig praksis, gjøre at lærerne diskuterer dette seg i mellom. Det er ikke lenger en doxa, en taus kunnskap som alle stilltiende er enige om. Uenighetene kommer til uttrykk og bryner seg mot hverandre, diskurser kjemper mot hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Det er gjennom slik praksis

at tolkingsfellesskapet mellom lærere oppstår. Det var Berge som først brukte og ”oppfant” begrepet tolkingsfellesskap her i Norge, uavhengig av at Stanley Fish lanserte sitt begrep ”interpretive communities” i USA (Fish 1980: *Is there a text in this class?*), riktignok med en litt annen betydning. I vår sammenheng innebærer begrepet tolkingsfellesskap blant annet at lærerne har samtalt og diskutert seg fram til kriterier på hva som er gode tekster og hvilke karaktergrenser kriteriene markerer.

7.5 Videregående sammenliknet med ungdomsskolen

Finnes virkelig et slikt aktivt tolkingsfellesskap i vgs? Er det ikke heller slik at forskjellige norskfaglige miljø har hatt sine diskurser med sine forkjempere i fagdidaktiske fora, mens den menige lektor har sittet bøyd over stilbunker og håpet at det hele skulle gå over? Jeg lar ungdomsskolen være en referanse å måle seg mot. Berge hevder at KAL prosjektet i ungdomsskolen viste at samsvaret mellom bedømmere i ungdomsskolen er litt bedre enn i videregående, selv om det testteoretisk ikke er godt nok der heller (Berge 2005a: 106 – 107). Ungdomsskolen har etablert organiserte samtaler mellom vanlige lærere, fagnemda, sensorcorps og også elever og foreldre når det gjelder kriterier på tekster og vurdering. Formidling av oppgaver og vurderingsveiledninger har supplert denne praksisen. Prosessen med å skape et kvalitativt godt tolkingsfellesskap i ungdomsskolen er i gang (Vagle m.fl. 2007:76 – 77). Jeg tror det imidlertid er flere hindringer til dette arbeidet i vgs, pga skoleslagets egenart og den sosiale og diskursive praksis. Lærerne underviser i færre fag i videregående enn i ungdomsskolen og fagene er noe mer avgrenset og det framtvinger ikke nødvendigvis et samarbeid over faggrensene. Det sosialpedagogiske arbeidet er i mindre grad tydeligere og ikke like ofte så sosialt krevende med føringer om hyppige samtaler lærerne imellom og mellom lærer og elev. Timeplanene kan ikke uten videre omgjøres til tverrfaglige prosjekt. Samarbeidet og samtalen rundt fag og elever får et mindre krevende og strukturert omfang enn i ungdomsskolen. Denne sosiale praksisen konstituerer diskursen om skriving. Diskusjon om elevenes tekster blir dermed ikke nødvendigvis en naturlig del av dette. I tillegg til disse rammebetingelsene ved de to skoleslagene, er lærernes utdannelsesbakgrunn viktig. Norsklektorer som har dominert de allmennfaglige linjer, (nå studiespesialiserende og studieforbereidende), i videregående skole til nå, er først og fremst norskfaglig utdannet, dvs at de har hovedfaget sitt i språk eller litteratur. For mange er den didaktiske utdannelsen svært liten og for mange ikke så interessant, slik noen av informantene mine uttrykker det. Norskfaget er også mye mer preget av litteraturhistorie, klassiske tekster og språkhistorie enn

i ungdomsskolen. Til sammen har kulturen for samarbeid og deling av erfaring, tekster og opplegg og vurderingskriterier, trangere kår i vgs, men den er der.

8 HVA KAN VI LÆRE? DIDAKTISKE KONSEKVENSER

8.1 Komplekst materiale med stor bredde

I denne oppgaven har jeg ønsket å være en lærerstemme om skriveopplæringen og vurderingen i videregående skole, gjennom å la lærerne selv komme til orde. Samtidig har jeg ønsket å ha et kritisk blikk på dette utenfra. Hva kan bli bedre? Det er ikke enkelt å pendle mellom de to posisjoneringene. Jeg er selv lærer og identifiserer meg sterkt med den rollen, samtidig som jeg ser klare behov for endringer i skriveopplæringen og vurderingen. I arbeidet med å tolke og skrive om det empiriske materialet, har jeg til stadighet hatt flere uryddige hensikter på gang, både med å forsvare og kritisere. Og det er jo slik skolehverdagen er for mange lærere. De ser at det er mye som bør gjøres annerledes, men de har ikke kapasitet og krefter til å endre praksisen sin.

Bakgrunnen for oppgaven var KAL prosjektet, som hevdet at samtalekulturen i ungdomsskolen hadde skapt et relativt godt tolkingsfellesskap og at samsvaret mellom bedømmere er bedre enn i videregående skole (KAL 1997:9). Berges avhandling (Berge 1996: 488, 489) slo fast at lite hadde skjedd med skriveopplæringen i videregående skole i de årene han ser på. Dette er bakgrunnen for at jeg vil se på sammenhengene mellom samtalekulturen, skriveopplæringen og vurderingskulturen i den videregående skole. Å finne sammenhenger vil si å finne ut hvordan en faktor virker på en annen. Men når faktorene er i stadig endring og så lite avgrenset i definisjonen som samtalekultur, skriveopplæring og vurdering, er det imidlertid vanskelig å vite hva en egentlig skal se etter. Er det selve prosessen en skal måle eller er det resultatet av den? Diskursanalysen, som er det forskningskonseptet jeg har brukt, er ikke ute etter å sjekke om jeg gir en sann beskrivelse av ”virkeligheten”, men er først og fremst ute etter selve beskrivelsen og virkningen av den (Jørgensen og Phillips 1999: 125). Gjennom det empiriske materialet har jeg har stadig fått bekreftet de diskursanalytiske premissene om sammenhengen mellom diskurser og sosial praksis. Hvordan informantene snakket om skriveopplæringen sin og vurderingen sin, sprang ut av deres praksis og vil igjen være med på å prege den for framtiden. Hvordan de vurderer, er med på å konstituere skriveopplæringen deres, og hvordan skriveopplæringen deres er, gir grunnlag for vurderingen deres. Lærernes diskurser om skriveopplæring henger sammen med myndighetenes diskurser om dette og vice versa. Disse sammenhengene har jeg nærmest rituelt oppsummert gjennom hele oppgaven. Det er interessant å få bekreftet dette teoretiske grunnlaget om sammenhenger, men ikke alle sier oss noe nytt. Så jeg flytter fokus fra disse

sammenhengene til å bruke det diskursanalytiske og fagdidaktiske blikket til å se på virkningen av den beskrivelsen jeg gir av informantene skriveopplæring og vurdering.

I dette siste kapitlet ønsker jeg derfor presentere noen av de didaktiske konsekvensene av de analysene jeg har gjort. Materialet er stort og komplekst og utmerker seg ved større bredde enn dybde. Mange sider ved skriveopplæringen og vurderingen er trukket inn. Det har innimellom vært vanskelig å vite hva som bør utdypes og hva som kan utelates. Det har med andre ord vært vanskelig å avgrense seg. I tillegg har jeg til stadighet oppsummert underveis. Det blir nesten å gjøre vold på materialet ved å innsnevre det til noen få didaktiske konsekvenser og la det bli stående som poenget ved det jeg har funnet (Flyberg 1991 her referert i Hanssen 1999: 154). Men bare slik kan jeg spise noen poeng som jeg synes er det viktigste i det empiriske materialet, ut fra den problemstillingen som var utgangspunkt for oppgaven

Informantene har både beskrevet sin egen praksis og reflektert over den. Jeg har tenkt både praktisk og prinsipielt i drøftinger, oppsummeringer og konklusjoner om aktuelle tema. Det er slik fagdidaktikken ligger plassert: I skjæringspunktet eller i feltet mellom konkrete og teoretiske overveielser. Med dette blikket har jeg ønsket å rette oppgaven min mot dem som jobber i skolehverdagen, norsklærere i videregående skole og ledere som organiserer skolehverdagen for disse norsklærerne. Det vil jeg prøve å holde fast på når jeg skriver om didaktiske konsekvenser, selv om disse mottakerne nok er mer opptatt med å klare hverdagen enn å lese masteroppgaver.

8.2 Eksamen tolker og vektlegger læreplanen for lærerne og bestemmer vurderingen

Jeg begynner med den åpenbare konsekvensen, som også er understreket av en rekke andre, nemlig sammenhengen mellom skriveopplæring og eksamen. Når jeg likevel tar det med, er det fordi det empiriske materialet er så entydig på dette. Det blir liten eller ingen endring av lærernes skriveopplæring og vurdering hvis ikke eksamen endres. Lærernes nøkkel til skriveopplæringen og vurderingskulturen ligger i eksamen. Den type sjangrer, oppgaver, tema og arbeidsmåte som eksamen vektlegger, vektlegger lærerne. Når det gjelder vurderingen er bildet mer komplekst. Karakternivået som blir tydeliggjort gjennom eksamen, veileder informantenes standpunkt-vurdering, men likevel i noe avsvakket form. Informantene er seg bevisst at de i løpet av året har brukt karakterer for eksempel til å oppmuntre elever. De har også skjelt til hva de trodde elevene kom til å få til eksamen og justert karakteren i forhold til

det. Lærerne har også ofte visst at til eksamen ville en elevtekst fått en annen karakter enn den de har gitt, men lærerne har hatt andre agendaer på gang. De nye vurderingsforskrifter gjør slike hensyn som lærere har vanskelig for å unngå, enda mindre legitime. (...)”Føresetnadene til den enkelte eleven skal ikkje trekkjast inn” (Forskrift til opplæringslova § 4- 7)

Utenforliggende hensyn som innsats og situasjon skal ikke trekkes med i vurderingen av en tekst. Spørsmålet blir om lærere noen gang blir i stand til å sette karakterer i et kontekstuell tomrom. Med gode tolkingsfellesskap eller ”bedømmerlag” vil lærerne finne fram til hva slags kriterier de bør vurdere etter og hvilke hensyn som er legitime. Det vil kunne normere dem også i utfordrende, konkrete situasjoner så vurderingen ikke blir tilfeldig og urettferdig.

Eksamen må endres i tråd med læreplanens intensjoner fordi eksamen er det styringsverktøyet som styrer lærernes undervisning mest. Når myndighetene ønsker en annen type skriveopplæring, må eksamen være fanfaren som viser det. Hvis eksamen lar elevene velge en sjanger og denne teksten skal skrives ferdig i løpet av 5 timer, så er det den kompetansen lærerne driller elevene i. Hvis eksamen skal måle en skrivekompetanse som innebærer en bredde i mestring av sjangrer, så må eksamen legges opp på en annen måte. Dette blir nå ytterligere understreket av de nye vurderingsforskriftene som sier noe om når elevene skal måles.(...)”Karakteren skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet da karakteren blir fastsett” (Forskrift til opplæringslova § 4 -7) Det foregår interne (og eksterne?) diskusjoner om hva som menes med denne formuleringen. Skal vurderingen foregå på slutten av året, eller er det vurderingen etter at man har vært gjennom et arbeid med et bestemt kompetansemål, uavhengig når på året det skjer? Kan vi vurdere en generell skrivekompetanse hos elevene, eller kan vi bare måle en bestemt kompetanse til å svare på bestemte oppgaver der enkelte teksttyper eller sjangrer er dominerende? Selv om vi med faglig tyngde kan hevde at en som er god til å skrive novelle ikke nødvendigvis er god til å skrive en drøftingsartikkel, er det klart at jo mer skrivetrening generelt elevene får i løpet av et år, jo bedre skrivere blir de. Så uansett tolking av hva ”sluttkompetanse” er, er det best å få målt den seinest mulig. Men det er vanskelig å legge til rette for at elevene skal få vist en bredde i sjangerne som utgjør standpunkt-karakteren på slutten av året. Ved å benytte seg av tekstsamlinger som skal vurderes helt ved enden av terminen og som elevene kan endre helt til de får en slutt-karakter, vil både bredden og sluttkompetansen lettere måles. Tekstsamlinger som slik vurderes på slutten av året og viser bredden i tekstskriving, kombinert med en mer tradisjonell eksamen, vil kunne gi det beste uttrykket for elevenes skrivekompetanse. Det vil også være i tråd med de nye vurderingsforskriftene. Dette likner svært på det forslaget

prosjektgruppa med ansvaret for nasjonale prøver i skrivning skisserte da det gjaldt å ivareta validiteten for skriveprøvene (Berge 2007: 246 – 249).

Både eksamen og endring av vurderingsforskrifter er myndighetenes ansvar. Det er nettopp kommet forslag til hvordan eksamen i Kunnskapsløftet for Vg3 skal være. Man har nå en unik anledning til å endre eksamen, slik at den understreker og blir i takt med intensjonene i den nye læreplanen, KL06. Men myndighetenes avgjørelser og bestemmelser er ikke uavhengig av lærernes diskurser om dette. Det er en sammenheng som jeg tidligere har forsøkt å påvise. Utdanningsdirektoratet ba om lærernes og skolenes reaksjoner på de nye forslagene til eksamen. Lærerne må involvere seg i dette arbeidet gjennom drøftinger på skolen, på kurs og samlinger. De må være aktive og grundige i sine tilbakemeldinger til Utdanningsdirektoratet. De må skrive innlegg i avisen, de må være med i aktuelle fora for slik debatt, for eksempel ”Norsklæreren”, så deres diskurser om dette er med på å prege debatten. Da vil alle de praktiske utfordringene fra lærerne møte de idéelle målene fra myndighetene. Et møte mellom lærernes og myndighetenes diskurser, vil kunne endre diskursene og dermed skape en skolevirkelighet som gjøre lærerne lettere i stand til å utføre de faglige intensjoner som ligger i læreplanen.

8.3 Lærerspråket versus diskurser som får gjennomslag og skaper endringer

Jeg har prøvd å vise at det er en diskursiv kamp i skolen om skriveopplæring og vurdering. Jeg har prøvd å vise at i hvilken grad en diskurs får gjennomslag, er svært forenklet sagt, hvem som sier hva på hvilken måte. Departementets valg av fagfolk fra forskjellige forskningsmiljøer til å skrive læreplaner, hvilke høringsinstanser som får uttale seg om planer og mindre endringer, hvilken måte de kan gi tilbakemelding på, hvor langt tid de får til å gjennomføre en slik høringsprosess, hvilken grafisk form og oppsett de ferdige tekstene skal ha, alt dette er med på å avgjøre hvilke diskurser som får gjennomslag og til slutt får hegemoniet i de offentlige tekster (Jørgensen og Phillips 1999:80,81) Den enkelte skole og lærerne har tilsynelatende liten makt over slike forhold, med mindre de posisjonerer seg slik at det de sier tillegges betydning.

Det betyr at lærerne må lære seg det språket som er gangbart, for eksempel i departementets korridorer og som finner støtte, i hvert fall i noen forskningsmiljøer. De fleste lærere er skolert i en annen fagtradisjon enn den som gjelder i denne sammenhengen. Det språket de fleste informantene hadde om didaktikk og læring, kom av erfaring. Det er lokalt og konkret,

ikke så abstrakt og konsekvent. Lærernes diskurser mangler ofte tilknytning til teorier om aktuelle fenomen. Kunnskapen ligger ofte i en rekke underforståtte premisser som lærerne handler ut fra. Denne tause kunnskapen som styrer lærernes handlinger kalles doxa, som jeg har nevnt flere ganger (Berge 1996: 459). Doxa er en sosial og diskursiv handling som er med i det diskursive spillet og spiller med andre diskurser. Skal denne tause kunnskapen som manifesterer seg i en rekke av lærernes handlinger i skriveopplæringen og vurderingen deres få mer å si, bli vurdert og verdsatt, må doxaen bevisstgjøres. Lærerne må lære seg språket og begrepene om handlingene sine, eller de ”rette” diskurser, slik at de blir regnet med i de fora der beslutningene blir tatt. Det nytter ikke å klage og syte over det nye som kommer eller over at det er så mye å gjøre eller at noe ikke fungerer, hvis ikke lærerne kan bruke språk og begreper som har gjennomslagskraft i beslutningsorganene. Lærerne må lære seg forskerspråket og metaspråket på sin egen undervisning. Det har med skolering å gjøre, men også med vilje og ork til å anlegge metaperspektiv på egen undervisning. Lærere er i en unik posisjon. De vasser i sin egen empiri. Samtidig har de et potensiale til å få et teoretisk perspektiv på det de gjør, fordi de kan se skolehverdagen med skriving og vurdering både ”nedenfra” og ”ovenfra”. Lærerne må se sin egen skriveopplæring og vurdering i sammenheng med skolens liv for øvrig og det som skjer i samfunnet rundt. Men det kan ikke være den enkelte lærers oppgave alene, men lærerne i fagseksjoner ved de enkelte skoler, i de enkelte fylker som må jobbe sammen om dette.

Det er også en annen viktig side ved det å lære å bruke et annet språk om skriveopplæring og vurdering enn bare det konkrete og nære. Et mer abstrakt og overbyggende begrepsapparat må nødvendigvis være knyttet an til teori innen skriveopplæring og vurdering og går inn i denne forståelsesrammen. Teorien gir et helhetssyn på fenomener og tilbyr forklaringsmodeller som løfter enkelttilfeller inn i kategorier og systemer. Når Hans ikke klarer å nyttegjøre seg Lises respons, så er ikke det nødvendigvis fordi Hans er motvillig eller fordi elevrespons ikke fungerer. Et fagspråk gir læreren forklaringsmodeller som skaper sammenhenger og ikke bare beskriver enkeltfenomener. I det øyeblikk du for eksempel bruker begreper om forskjellige typer vurdering, har du skapt en virkelighet der vurdering er noe annet enn bare å karaktersette en tekst. Hvordan lærerne snakker om skriveopplæringen og vurderingen, er derfor viktig. Bruker en lærer et begrep som er gangbart, må de andre svare på det begrepet, ta det med i sin tolking av ytringen, og dermed blir dette en del av den virkelighetsforståelsen lærerne må operere i.

8.4 ”Flere hoder tenker bedre enn ett”

Jeg vil avslutte med *strukturer*. Jeg har pekt på det tidvis inkonsekvente i informantenes posisjoneringer og på deres tendens til å være norsklærere på sitt individuelle vis og med egne prioriteringer. Strukturer kan hjelpe lærere til å være mer konsistente, utholdende og systematiske i skriveopplæringen og vurderingen. Det er viktig ikke å være privatpraktiserende. Når det gjelder utviklingen av tolkingsfellesskapet som er så viktig for å konstituere en god skriveopplæring og vurdering, må vi organisere og strukturere slik at vi ikke blir prisgitt tilfeldig dagsform og tidsklemmer som skviser lærere. Samtalen rundt skriveopplæring og vurdering er av avgjørende betydning for kvaliteten. Da må ikke tilfeldighetene råde når det gjelder å legge til rette. Vi må lage strukturer og rutiner for faglige samtaler om tekster for å bearbeide uenigheter, diagnostisere tekster og finne fram til kriterier (Berge 2007: 247) Den diskursive praksis innebærer også sosiale handlinger. Det er ikke bare samtalen rundt tekster som skaper tolkingsfellesskapene. De praktiske rammene rundt skriveopplæring og vurderingspraksis er i stor grad med på å konstituere dette feltet, slik jeg har vist i kapittel 7.1. Det er viktig hva slags organisering som gjelder på skolene, i norsktimene og i skriveopplæringen. Jobber lærerne i team eller har fast samarbeid, der planlegging og etterarbeid med blant annet skriveopplæring er gjenstand for diskusjon mellom flere lærere? Hva slags faglig og didaktisk utdanning har lærerne? Hvis en ønsker å endre skriveopplæring og vurdering i en bestemt retning, må det arbeides med også disse rammefaktorene. Flere av informantene etterlyste jevnlig samtaler om tekster og vurdering. Tolkingsfellesskapet er der allerede, men det må styrkes av en organisering på den enkelte skole, i hvert fylke og nasjonalt. På den måten kan elever få den skriveopplæring og vurdering de har krav på. Slik kan lærernes erfaringer og kunnskaper være med på å konstituere skriveopplæringen og vurderingen i videregående skole.

Jeg startet oppgaven med å skue bakover. Jeg vil avslutte med å se framover. Jeg har pekt på strukturer og på organisering av lærere som viktig for å skape utholdenhet og systematikk i skriveopplæringen og vurderingen. Kanskje kan strukturer på andre plan også være en hjelp? Jeg tenker på struktureringen av den nye læreplanen med vekt på grunnleggende ferdigheter. Disse ferdighetene har som forutsetning at det er gjennom språket, gjennom å snakke og skrive at en kan tilegne seg meningsfull kunnskap om et fag (Berge 2008: 229). Jeg håper at denne premissen og denne strukturen i oppsettet av den nye læreplanen vil ”tvinge” lærere til å vektlegge skrivingen, både som redskap for elevene til å tilegne seg kunnskap og som mål

for å bli kompetente borgere.

LITTERATURLISTE

- Berge, K. L. (1988): *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn.* Oslo: LNU/Cappelen.
- Berge, K. L. (1993): "På søking etter tolkningsfellesskap." I: I. Moslet og L.S. Evensen (red.), *Skrivepedagogisk fornyelse.* Oslo: Ad Notam Gyldendal, 151 – 190.
- Berge, K. L. (1994): "Vurdering av elevtekster. En tekstkulturelt perspektiv på vurdering, med særlig vekt på bedømmerne." *Norsklæreren*, 4/94, 37 - 43 og 5/94, 32 – 38.
- Berge, K. L. (1996): *Norsksensurers tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse.* Avhandling for graden dr. artium, HF- fakultetet, Trondheim:NTNU.
- Berge, K.L. (2002): Å skape mening med tekst – et etterord om sakprosa og tekstvitenskap. I: J.L. Tønnesson (red.): *Den flerstemmige sakprosaen.* Bergen: Fagbokforlaget, 232 – 242.
- Berge, K.L., Evensen S. L., Hertzberg F. og Vagle, W.(red.)(2005a): *Ungdommers skrivekompetanse. Bd I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L., Evensen S. L., Hertzberg F. & Vagle, W.(red)(2005b): *Ungdommers skrivekompetanse. Bd 2. Norskeksamen som tekst.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. (2005a): "Skriveprøvens pålitelighet". I Berge, K.L., Evensen S. L., Hertzberg F. & Vagle, W.(red.)(2005): *Ungdommers skrivekompetanse. Bd I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering.* Oslo: Universitetsforlaget, 101 – 113.
- Berge, K.L. (2005b): "Tekstkulturer og tekstkvalitet". I Berge, K.L., Evensen S. L., Hertzberg F. & Vagle, W.(red)(2005): *Ungdommers skrivekompetanse. Bd 2. Norskeksamen som tekst.* Oslo: Universitetsforlaget, 11 – 190.
- Berge, K.L.(2005c):"Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring." I Nordal, A. S. (red.). *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæringa.* Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa, nr. 1. Høgskolen i Volda, 65 – 95.
- Berge, K.L.(2007): "Hvorfor ble de nasjonale prøvene i skrijving et mislykket prosjekt? Historien om et kvalitetssikringsnotat om de nasjonale skriveprøvene rettet til statsråd Kristin Clemet. I Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring.* Oslo: Universitetsforlaget, 245 – 248.
- Berge, K.L. (2008): "Skrijving som grunnleggende ferdighet." I Hølleland, H.(red): *På vei mot Kunnskapsløftet.* Oslo: Cappelen Damm.
- Bergesen, H.O.(2006): *Kampen om kunnskapsskolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Benwell, B.(2005):"Lucky this is anonymous." Ethnographies of reception in men's magazines: A "textual culture" approach." *Discourse & Society.* Nr.16,147 – 169.
- Bjørger I. (2007): "Tømmerstokkens historie- eller hvorfor det er så vanskelig å si noe fornuftig om læring." I Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring.* Oslo: Universitetsforlaget, 121 – 129.

- Bjørkvold, E. & Penne, S. (1991): *Skriveteori*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*. Eight printing. London: Harvard University Press
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserom. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Dysthe, O. (2007): ”Mappevurdering som opplæringsform.” I Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Enghaug, K. (1999): *Vurdering på norsksensorens premisser eller tekst på deling? En sosiointeraksjonistisk analyse av fem norsksensors lesning av en elevnovelle i lys av forholdet mellom elevautonomi og lærerstyring*. Hovedoppgave i nordistikk og litteraturvitenskap. Avd. for nordisk språk og litteratur. Universitetet i Oslo
- Evensen, L.S. og Løkensgard Hoel, T. (red)(1997): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Goffman, E. (1992): *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatikk*. Oslo: PAX
- Forskrift til opplæringslova. http://udir.no/upload/ny_forskr_til_oppll.pdf Lastet ned 20.04.08
- Grøtan, A. (1997). *Med vidvinkel og telelinse. Prosessorientert skrivepedagogikk i videregående skole*. Hovedfagsoppgave i norskdidaktikk. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap/Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo
- Hanssen, M. (1999): *Når skoleskriving blir kommuniserende*. Hovedfagsoppgave i norskdidaktikk. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap/Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Hoel, T. L. (1995): *Elevsamtaler om skrivning i videregående skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Avhandling for dr. art. graden ved AVH, Universitetet i Trondheim
- Hoel, T. L. (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Huse, B. H.(2006): *Evaluerings som resultatvaluering. En diskursanalyse av beslutninger knyttet til innføringen av nasjonale prøver i norsk grunnopplæring*. Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet.
- Hølleland, H.(red)(2008): *På vei mot Kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen Damm, 228 – 250.
- Hågvar, Y. B.(2003): *Hele folkets diskurs. En kritisk diskursanalyse av den gode VG – sak*. Oslo, Norsk Sakprosa. Del II: ”Diskursiv praksis.

Jacobsen, R. (1978): Dominanten (1935) I Heldal, A. og Linneberg, A.: *Strukturalismen i litteraturvitenskapen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 60 – 65.

Johnson, D.W. Johnson, R.T, Johnson, E. (2001) “*som hånd i hanske*”. En praktisk innføring i samarbeidslæring. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.

Jørgensen M. og Winther, Phillips L.(1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

KAL – prosjektets sammendragsrapport: <http://prosjekt.hihm.no/r97-kal/Synteserapport-KAL-sept.pdf> Lastet ned 18.02.08.

Karseth, B., Gundem B. B., Engelsen B.U. (red) (1993): *Om styring og læreplanutvikling*. Rapport nr.9. 1993 i serien Forsknings – og studiegruppen for læreplanteori og fagdidaktikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal AS.

Lauvås, P. (2007): Standpunktvurderingen – et problem eller selve problemet. I Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring* Oslo: Universitetsforlaget.

Linell P. (1998): *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 70 – 131.

Longum, L. (1996): ”Sjangerforventninger og karaktersetting”, *Norsklæraren nr. 5, 49*.

Læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen. (1996) Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Oslo.

Læreplan for videregående opplæring. Norsk. Felles allment for alle studieretninger. Kyrkje-, utdannings-, og forskningsdepartementet. Oktober 1993.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Felles%20allmenne%20fag/lareplan_norsk.rtf. Lastet ned 18.02.08.

Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006. Kunnskapsdepartementet.

Matthiesen, G. (2007): Vurdering i skole og opplæring – problemstillinger og erfaringer. I Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Neumann,I.B.(2001): *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Oslo: Fagbokforlaget.

Ongstad, S. (1996): *Hva gjør vi med sjangrene – og de med oss?* Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.

Ongstad, S. (1999): Vad ar positioneringsanalys? ”Sjalvpositionering” i en (post)moderen skola som eksempel. I Safstrøm, C.A.& Østman, L.(red.) (1999): *Textanalys. Introduktion till syftesrelaterad kritikk*. Lund: Studentlitteratur, 148 – 173.

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

Opplæringsloven. <http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html> Lastet ned 20.05.08

Penne, S. (2001): *Norsk som identitetsfag – norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, E. (1998): *Argumentasjon som posisjonering. Helvetesdebatten 1953 i et dialogisk perspektiv*. Hovedoppgave i i nordisk språk. Universitetet i Oslo.

Rommetveit R. (1992): Outlines of a dialogically based social – cognitive approach to human cognition and communication. I Wold, A. Heen (red.): *The dialogical alternative. Towards a theory of language and mind*. Oslo: Scandinavian University Press, 9 – 44.

Rommetveit, R. (1996): Læring gjennom dialog. En sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.

Raaheim A. og Hauge H. (2007): Eksamen og eksamensangst. I Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring* Oslo: Universitetsforlaget, 66 – 73.

Severud, J. (2003): *Ubehaget i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sjyvollen R.B (2007): Elevenes syn på elevvurdering. I Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget, 17 – 28.

Slagstad, R. (2000): ”Samfunnsinstitusjon”, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr.2-3, 106 – 114. Opprinnelig holdt som foredrag ved Vestlandske lærarstemne.

Slagstad, R. (2000): ”Lararens oppgift och skolans roll”, *Tvarsnitt*, nr. 1, 2000, 40 – 53.

Smidt, J. (1992): ”I klassens sosiale rom blir teksten til”, *Norsklæreren nr.1*, 17 – 22.

Smidt, J. (1996): *Fornyelsens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90 – åra*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Smidt, J.K. (2003): *Mellom elite og publikum: Litterær smak og litteraturformidling blant bibliotekarer i norske folkebibliotek*. Oslo: Det historisk- filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Skarpenes O. (2004): *Kunnskapens legitimering. En studie av to reformer og tre fag i videregående skole*. Avhandling for dr. polit- graden. Sosiologisk institutt. Universitetet i Bergen.

N. Skarpenes (1993): Kan innholdet i den videregående skolen styres ved hjelp av mål?. I: B.Karseth, B.Brandtzæg Gudem, B. Ulstrup Engelsens (red) *Om styring og læreplanutvikling* (Oslo) Pedagogisk forskningsinstitutt), 71 – 97.

Skjelbred, D. (1992): *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: LNU/Cappelens Forlag AS.

Tønnesson, J.T.(red)(2002): *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnesson, J.T. (2002): Alt anna enn dikting. I Tønnesson, J.T.(red): *Den flerstemmige sakprosaen*. Bergen: Fagbokforlaget, 9 - 26.

Tveit, S.(red)(2007): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo:Universitetsforlaget.

Vagle, W., Berge K.L, Evensen L.S. og Hertzberg F. (2007): Det umulige er nesten mulig. Om norskeksamen på ungdomsskolen og utviklingen av vurderingsnormer. I Tveit, S. (red.): *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring* Oslo: Universitetsforlaget, 74 -83.

Vurderingsveiledning i norsk skriftlig. Videregående opplæring. Eksamenssekretariatet 1998.

Vygotsky, L.(1986/2001): *Tenkning og tale*. Oslo. Gyldendal Akademiske.

Ytreberg, E. (2006). ”Det ekspanderende selvet. Om deltakelse i reality – TV”. <http://www.Vinduet.no/tekst.asp?id=351>

Aase, L. (2005): ”Mappe – læringsprosess og vurderingsform”, *Skolenettet*. Lastet ned 18.03.2007.

Eksempeloppgaver til Vg3 i norsk. http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=3494
Lastet ned 20.04.08. Må ha passord.

VEDLEGG 1 Interjvuguiden

1 Lærerens bakgrunn

Hva slags utdanning og erfaringsbakgrunn har du som norsklærer?

2 Læreplanen

Hva oppfatter du som det viktige i norskfaget i videregående skole fra læreplanens synsvinkel? Er du enig i denne vektleggingen?

3 Eksamensordningen

Hvilken tilbakevirkende kraft mener du eksamen og eksamenssjangerne har på skriveopplæringen i skolen? Får eksamen prøvd elevene i det som du anser som det viktigste i norskfaget?

4 Skriveopplæringen

Holdninger til sjangere

Legger du vekt på bestemte sjangere i skriveopplæringen? (fagartikler, drøftingsartikler, tolking av skjønnlitteratur, tolking av sakprosa, essay, kåseri, novelle osv). Hvilke og hvorfor? Synes du noen sjangere er viktigere enn andre? Synes du noen sjangere er vanskeligere for elevene enn andre? Hvordan underviser du elevene i sjangere? Avhenger det av sjangeren? Legger du vekt på at skrivingen skal være knyttet til en spesiell kommunikasjonssituasjon med bestemte mottakere?

Mål og andre metoder i skriveopplæringen

Hva mener du er det viktigste målet for skriveopplæringen? Hva slags skolering har du fått i å undervise i skriveopplæring? Hvor stor plass gir du skriveopplæringen i forhold til andre deler av undervisningen? Bruker du bestemte metoder i skriveopplæringen din? Hva forbinder du med prosessorientert skrivepedagogikk? Bruker du denne skrivepedagogikken eller deler av den som for eksempel idéfase, muntlig lærerrespons, responsgrupper, skriftlig lærerrespons, andre mottakergrupper eller mappevurdering? Hva synes du om denne prosessorienterte skriveopplæringen eller deler av den?

Heldagsprøver og skrivedager

Hvor ofte har dere heldagsprøver og hvordan foregår disse? Gir du andre skriveoppgaver utover disse heldagsprøvene? Hvordan jobber elevene med disse oppgavene. Har disse to typer skriving forskjellige funksjoner for deg og elevene? Hvilke? I hvilken grad bearbeider du og elevene tema eller skriveoppgaver som blir gitt, på forhånd? Hvordan gir du elevene tekstene tilbake?

Faktorer i skriveprosessen

Hva tror du ideelt sett fremmer en god skriveprosess? Hva hemmer skriveprosessen hos elevene?

5 Samarbeid med elever

Medbestemmelse

I hvilken grad samarbeider du med elevene dine om skriveopplegg når det gjelder hvor ofte de skal skrive, tema for skrivingen, type oppgaver osv.? Hva bestemmer ev. de og hva bestemmer du? Hva er med på å fremme dette samarbeidet og hva hemmer det? Hvor viktig

anser du dette samarbeidet? Hvordan - eller lar du elevene vurdere skriveopplæringen din?

Kjennskap til elevene

Synes du det er viktig å kjenne norskelevnene dine for å gi formativ veiledning, respons til tekstene deres? Hvorfor / hvorfor ikke? På hvilken måte kan du gjøre deg nytte av kjennskapen til dem?

6 Samarbeid med lærere

Praktisk samarbeid

I hvilken grad samarbeider du eller har samarbeidet med kollegene dine om skriveopplegg, skriveoppgaver, tekstkriterier eller av tekster? Hvor viktig anser du dette samarbeidet?

Fagdiskusjoner

Diskuterer du andre fagdidaktiske spørsmål med kollegene dine som for eksempel eksamensordningen, læreplanen osv?

Diskusjon i fagfora

Hva slags tema blir drøftet på seksjonsmøtene i norsk? Hvem foreslår saker? Savner du noen tema? Er det noe dere er svært uenige om? Hvem dominerer debattene på møtet? Kan du beskrive noen av de holdninger eller syn på norskfaget lærerne ved din skole står for? Synes du norskseksjonen på skolen din driver et faglig utviklingsarbeid som du synes er viktig?

Didaktikkskolering

Leser du fagdidaktiske tidsskrifter som for eksempel Norsk læreren, Utdanning eller annen fagdidaktisk litteratur? Melder du deg på fagdidaktiske kurs utover de obligatoriske planleggingsdagene? Hvorfor / hvorfor ikke? Er det tema eller områder når det gjelder norskfaget du ønsker deg ytterligere opplæring og kunnskaper i?

7 Vurdering av egen praksis

Vurdering av egen praksis i forhold til bestemte kriterier

Hvordan vil du vurdere din egen skriveopplæring og evaluering i forhold til de elevgrupper du får, i forhold til læreplanen, i forhold til eksamen, i forhold til "læring for livet"? Hva er kriteriene du ev. måler skriveopplæringen mot?

Eventuell endring av praksis

I hvilken grad har du endret skriveopplæring og evalueringen i lærerkarrièren din? Hva har gjort at du har endret/ ikke endret praksis? Hvis du har endret praksis, hva har påvirket deg mest til dette? Andre elevgrupper enn tidligere, elevenes reaksjoner, press fra fagseksjon eller ledelse, kollegene, rammeverk som eksamen og læreplaner, fagdidaktiske bøker, tidsskrifter eller kurs, dine egne refleksjoner rundt dette, annet?

Vurdering av kollegenes skriveopplæring

I hvilken grad mener du at lærerne på din skole følger det som er intensjonene når det gjelder målene for skriveopplæring? Hvis de ikke gjør det, hva mener du er årsakene til det? Det er en ny læreplan på trappene. Hva tror du den vil legge vekt på når det gjelder skriveopplæringen?

8 Vurdering

Beskrivelse og vurdering av egen vurdering

I hvilken grad skjelner du mellom formativ veiledning eller respons (underveisev.) og summativ (sluttvurdering) Hvorfor? Hvordan veileder du elevene dine med tekstarbeidet deres?

Hva mer kunne du tenke deg å gjøre med dette? Hvorfor? Hvor viktig tror du dette er? Hvilke faktorer får denne veiledningen til å øke, hva får den til å minke? Hvilke tekster (sjangere) er det lett å gi veiledning til, hvilke er vanskeligere? Hvorfor? I hvilken grad har du tekstkriterier og modelltekster i hodet når du gir veiledning? Diskuterer du tekstkriterier med elevene dine? I hvilken grad ser du på om teksten fungerer i den situasjonen den er gitt? Er det en forskjell på "skolesjangere" og andre sjangere når det gjelder dette? Føler du at det er en rettferdig og objektiv karakter og at du skal "finne" den når det gjelder summativ evaluering av tekster?

Lærerrespons

Hvis du veileder underveis og kommenterer prosessen, hva legger du vekt på å kommentere? (helheten, at oppgaven er besvart, at sjangerkriteriene er fulgt, det språklige (syntaks, ordforråd, rettskriving, uttrykksform som stil og med metaforer for eksempel) modenheten og holdningene, kreativitet og selvstendighet, elevenes kunnskaper, varierer fra tekst til tekst, fra person til person). Responderer du på det samme og på samme måte i en formativ evaluering som i en summativ evaluering? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Elevrespons

Lar du elevene gi respons til hverandres tekster? Hvorfor / hvorfor ikke? Hva er erfaringene dine med elevrespons? Tror du elevene lærer mer av lærernes eller andre elevers kommentarer? Hvorfor?

Kryssretting

"Kryssretter" du ferdige tekster med kollegene dine? Hvordan? Hvor ofte? Samsvarer dere i vurderingene eller kommentarene? Hvis dere er uenige, hva er oftest årsaken til det? Er det oftest uenighet i det enkelte konkrete tilfelle? Er det uenighet generelt om tekstkriterier? Er det uenighet om hvor "strenge" dere skal være? Er det uenighet om hva som skal tillegges størst vekt i en tekst? Hvordan fastsetter du karakteren hvis dere er uenige? Hva gjør dere for å arbeide dere fram til større enighet generelt? Skaper noen sjangere større uenighet enn andre? Hvorfor tror du? Hvilke konsekvenser kan det få for elevene? Hvis dere ofte er enige, hva tror du det skyldes? (Se forslagene over)

9 Lærernes "doxa"

Lærernes praksis er preget av det som blir kalt "doxa", eller en form for taus kunnskap som for den enkelte lærer er en rekke "selvfølgeligheter" som er gitte som en sjelden diskuterer. (Et eksempel kunne være at novelle er mindre nyttig å lære elevene enn artikkel, et annet eksempel at en elev som velger en novelle som regel er svakere faglig enn en som skriver en artikkel, et tredje eksempel hvor mye du egentlig kan forvente av et essay i skolen.) Klarer du sette ord på noen av dine meninger og kunnskap om skriveopplæringen og evalueringen i vgs som du sjelden eller aldri diskuterer, med mindre du kanskje blir provosert? Tror du du og dine kolleger har en slik felles taus kunnskap om evaluering og skriveopplæring? Er det viktig at denne kunnskapen er felles eller lik? Hvis du mener det er viktig, hvordan tror du norsklærere kan øke kvaliteten på et slikt tolkingsfellesskap eller vurderingsfellesskap?

Sammenhenger mellom skriveopplæring og vurdering

I hvilken grad tror du det er en sammenheng mellom hvordan du samarbeider med andre og hvordan du driver skriveopplæring? I hvilken grad mener du det er sammenheng mellom hvordan du driver skriveopplæring og hvordan du evaluerer tekster?

10 Prosessvurdering i praksis.

Les vedlagt tekst. (kåseri) Hva slags formativ veiledning eller respons eller kommentar ville du gitt på denne teksten på VKII trinnet til en elev som pleier å få 4 på bokmålstekstene sine. Bruk så lang tid du trenger.

VEDLEGG 2

Elevtteksten til enkeltintervjuene

Eksamensbesvarelse vår 2004. Ressurshftet ”Språk”.

Teksten er opprinnelig håndskrevet.

OPPGAVE 2

Ta utgangspunkt i opp slagene på side 2 og 3 og side 14 og 15, og skriv et kåseri eller en artikkel om mellommenneskelig kommunikasjon uten ord.

RUSSISK OG BANJO

Jeg er fet. Jeg er stygg. Jeg er frastøtende. Jeg er patetisk. Jeg må klippe meg. Jeg mister hår og kan ikke legge skjul på det. Jeg bør klippe meg slik at det ikke ser ut som jeg prøver å skjule noe. Er det ikke det damer vil ha? En selvsikker mann? Menn trenger ikke å være attraktive, så lenge de er selvsikre. Hvem prøver jeg å lure? Det er nesten like mye press på menn som på damer. Men hvorfor er det slik? Hvorfor er det Morten — Millionær som får alle damene. Ok, han har den tøffeste bilen og den nyeste mobilen. Men er det det damer vil ha nå til dags? Er folk blitt så matrealistiske? Krig, sult og fattigdom. Det er ikke disse tingene som bekymrer oss. Nei, det er de kule bilene, 500 kanaler på en 69 tommers widescreen TV, en fyrs navn på undertøyet vårt. Jeg trodde alltid at skjønnhet kom inne i fra, helt til jeg fikk høre at det kun var noe de stygge sa.

Jeg bør gjøre noe snart. Å sitte på jobben fra 09.00 — 17.00 hver dag, for å så komme hjem og kun være den herlige personen jeg er, ser ikke ut til å hjelpe noe som helst. Dette er livet mitt, og det blir ikke bedre enn dette. Dette er mitt liv og det avsluttes et sekund av gangen.

Så hva må jeg gjøre? Gå mot mine prinsipper. Spare litt, og kjøpe den dyre dressen og kaste flanellskjortene. Hvis kvinnene ikke tror det er mer til meg en det som møter øyet, bør det som møter øyet være en flott person. Så får de heller bli positivt overrasket når de finner ut hvilken flott personlighet jeg har. Men er det nok? Holder det noen gang lenger en ett stevnemøte. Eller må jeg bli mer interresant og lære meg russisk og spille banjo for å kompensere for det skallede hodet mitt?

Her er en morsom anekdote: Morten — millionær på jobben var på en av sine månedlige sydenturer og kom hjem med en Rolex klokke som han hadde brukt 40 000 kroner på. Selvfølgelig syntes Pia og Hilde og resten av kollegaene at dette var utrolig kult. Da tenker jo jeg, som den patetiske unnskyldningen for et mannfolk som jeg er, at dette må jeg også skaffe. Men hvor skal jeg skaffe 40 000 kroner? Umulig, så jeg fant ut at man kunne skaffe billige kopier helt nede i 500 kroner. Disse bestod av ca. samme materielle, men man kunne se at det var en kopi på sekundviseren. Den flyttet seg nemlig kun 1 -2 ganger i sekundet, mens ekte Rolex flytter seg 8 ganger i sekundet. Jeg tittet på klokken til Morten og fant ut at hans var en kopi. Han hadde blitt lurt. Jeg forklarte han det, og hva gjør han? Han kaster klokken. Klokken han hadde brukt 40 000 kroner på. Det var hvor mye han brydde seg om en merkevare.

Vi er alle blitt så opptatt av det at halve VG og Dagbladet er fylt med hvilken superkjendis som går med hvilket supertrendy merke. Og det er ikke bare klær. Jeg lest forleden om et nytt sminkemerke, laget for gutter! Jeg tenkte at de ville gå konkurs på 15 minutter, men det viser seg at folk faktisk bruker det.

Morten — millionær og millionær kameratene hans drar ofte på helsestudio. Han skryter om at han klarer 150 i benkpress. Men for hva? Han har overarmer så store som lekablokker og bein så sterke som en travhest, men han har aldri måtte sloss og kjempe, eller løpe for livet sitt. Vi lever i en alder uten mål og mening. Vi har ikke en stor krig å kjempe i, eller noen stor depresjon. Vår krig er en mental krig og vår store depresjon er livene våre. Det eneste vi har igjen å bekymre oss for er hva og hvem som er mest i øyefallende. Men jeg dør heller før jeg tar en fettsugingsoperasjon. Med alt dette lagt på bordet og tatt i betraktning håper jeg på å finne noen likesinnede personer der ute. Jeg vet du finnes.

VEDLEGG 3

Eleveleksten til fellessamtalen.

Eksamensbesvarelse vår 2004. Ressurshftet ”Språk”.

Teksten var opprinnelig håndskrevet.

OPPGAVE 3

“Vil du bli ei undertrykt jente, skal du seie at du er ei undertrykt jente,” skriver Eldrid Lunden (se ressursheftet side 6). Skriv et essay eller et kåseri om språk og makt.

TALE ER GULL, DERFOR ELSKER VI DET

David Letterman har alltid gjester av mer eller mindre smarte kjendiser med i showet sitt. En dag var det Jessica Simpson sin tur. Hun fikk vite at tunfisk er “havets kylling”. Den blonde, smilende kvinnen ble med ett merkelig stille og så til stor forundring meget betenkt ut, men hun fjernet all mistanke om dette da hun åpnet munnen og ytret: “Da må det være derfor det er så godt! Jeg liker nemlig ikke fisk.”

Det hender ofte at folk snakker før de tenker gjennom det som skal ut. Enkelte mer enn andre. I noen situasjoner er det spesielt viktig å huske på dette, for det kan uønskede konsekvenser. Dessverre kan det faktisk virke som enkelte ble født uten denne evnen.

En kveld eks- kjæresten min og jeg koste oss med en film, kom vi, av en eller annen grunn, inn på temaet rullestolbrukere. Han påpekte at han aldri hadde sett en neger i rullestol, og så lo vi litt av det, for det hadde faktisk ikke jeg heller. Jeg tenkte etter, og fant ut at jeg heller ikke hadde sett noen mongoloide i rullestol. Han ble helt rar i ansiktet og tittet på meg som om jeg var et monster fra Helvete. “Sier du mongoloide?” spurte han tilslutt. Jeg ble helt stum. (Det er verdt å få med at vi hadde bare vært sammen i noen dager, og var i den alderen der en ikke nødvendigvis trengte å kjenne kjæresten veldig godt). Noe som tydeligvis var tilfellet her. Det viste seg nemlig at broren hadde denne sykdommen, som jeg raskt lært å omtale som psykisk — utviklingshemmet. (Vi var sammen en uke)

Ord har større makt enn vi tror på forhånd. De kan gjøre et menneske lykkelig eller skape problemer og såre folk. Det er ikke uten grunn det blir laget ordlister med ja — ord og nei — ord. En må mer og mer istørre grad passe på hva en sier, spesielt når det gjelder personer fra andre land.

På en annen side har ikke språket så stor makt at det alene kan forandre ting i samfunnet. Som O. Brox skriver i Dagbladet: “Det er naturligvis billigere å lage ord som “Renholdsarbeidere med afrikansk bakgrunn” enn å gjøre noe med de forhold vår nye, importerte tjener klasse arbeider under”. Og han har rett. Det finnes mange fine ordformuleringer, men ingen som faktisk klarer å forandre realiteten. I innlegget skriver han også om at vi forbinder enkelte ord med negativ levestandard. For eksempel at ordet innvandrer forbindes med dårlige jobber med lite lønn. Det er synd, for mange av de har sikkert så mye mer å tilby enn det de får muligheten til å vise frem. Vi nordmenn har bare fått som vane å anta annerledes. Dømmekraften trer ofte for fort inn.

For noen uker siden satt noen venner og jeg og så på TV. (Jeg gjør det ganske ofte) Vi kom over en kanal der noen av etnisk opprinnelse (for å være politisk korrekt) danset rundt i tradisjonelle klesdrakter, og noen som ble intervjuet. Jeg skjønnte ikke noe av de som ble sagt og ble da ganske oppgitt over at vi så på dette. Jeg delte dette med de andre og spurte de hvorfor vi ikke skrudde over på noe annet, for de snakker jo islamsk eller noe. Da snudde alle

seg forundret og stirret dumt på meg. “Mente du det der seriøst?” liksom. Jeg hadde aldri vært mer seriøs jeg for min del, og bare ventet på et svar. Plutselig brøt alle ut i latter. “Du, de snakker norsk de der altså!” Ganske pinlig i grunnen, jeg bare antok at de snakket islamsk og gadd egentlig aldri å høre etter. (Men så har vi det med å tenke før en snakker....)

De som har størst behov for å uttrykke seg riktig, må være kjendisene. Spesielt stand — up komikerene. Det kan ikke være en veldig, behagelig opplevelse å fortelle en vits en trodde skulle slå virkelig an, men i stedet for brusende latter, blir salen helt stille, etterfulgt av vill buing. Det er da komikeren ønsker å skru tiden bare 20 sekunder tilbake, for å gjøre om vitsen, men da er det for sent. Vitsen er sagt, hørt og erklært “ikke — godkjent”. Jeg for min del syns synd på disse komikerene. Av personlig erfaring vet jeg hvordan det er at ingen ler av vitsene mine. (som jeg selv synes er hysterisk morsomme) Det skjer egentlig ganske ofte. Hver gang jeg forteller vitsen til flere enn meg selv, faktisk.

Bestefaren min har alltid en eller annen historie på lur, som oftest noe jeg har hørt før. Det er en spesiell historie han tar om og om igjen. Han var sjømann i sin tid, og de fleste fortellingene han fortalte var fra reisene hans. En gang han var i Japan, gav de han et navn: Tom— Peng — Pung. Første gangen jeg hørte dette syntes jeg det var kjempe morsomt og fortalte det til vennene mine. Etterhvert skjønnte jeg at dette ikke var en faktisk hendelse, men tatt rett ut fra en vits. Jeg ble litt skuffet, men når han forteller den historien i dag må jeg fortsatt le. Det er ikke fordi den fortsatt er like morsom for meg, men han synes den er morsom. Og siden jeg liker bestefaren min, vil jeg ikke ta denne gleden fra han.

I et av diktene til Eldrid Lunden skriver hun: “Vil du bli ei undertrykt jente, skal du seie at du er ei undertrykt jente”. Og den tanken kan jeg si meg enig i. Hvis du gjentar noe ofte nok over lang nok tid, vil du tilslutt tro det sjøl, og dra andre med deg. Hvis jeg sier til kjæresten min at nesa mi er gigantisk og puppene altfor små, vil han bare si at de er noe tull, for jeg er jo perfekt slik jeg er osv. I Førsten ja, for han vet at jeg er ute og fisker etter komplimenter med slike uttalelser. (kvinner liker slikt.) Men etter hvert vil han begynne å titte litt mer på nesa mi og puppene mine og finner ut at: “Hm, ja nesa er ganske stor ja og puppene er ikke akkurat noe å skryte av de heller.” Så da blir det til at jeg begynner å like meg selv litt mer, og han begynner å like meg mindre. Til slutt liker ingen av oss meg. Derfor bør vi være litt forsiktige når vi er ute og fisker. Gutter er lett påvirkelige. Jeg vet om en som kjøpte en pupp til jenta si.

Det er allikevel ikke bare gutter som blir lett påvirket. Vi er alle skyldige og samtidig ofre for fenomenet kalt: reklame. Overalt blir vi bombardert med bilder av vakre mennesker, fine biler vi ikke har råd til, smykker vi heller ikke har råd til og kremer som ikke fungerer, men resultatet er at vi allikevel kjøper oss disse produktene. Det flotte språket de bruker, får varene til å høres livsviktige ut. For hva har vi gjort uten den nye fuktighets kremen med Q10 og polamider, eller tannkrem med bakingssoda (som forresten er bakepulver (!)) Alt er flott, fint, vidunderlig, vakkert, unikt og vi blir lykkelige, penere, sunnere og gladere hvis de kjøper seg disse produktene. Det som skjer er at vi blir blakkere. Intet annet.

Det som forundrer meg mest er virkningen av hvem som sier hva. 2 forskjellige mennesker kan si akkurat det samme, men bare en blir hørt. Jeg var en av de. Da jeg gikk på barneskolen torde jeg aldri å si noe høyt, jeg bare sa det lavt til de rundt meg. For jeg visste at hvis jeg hadde sagt det høyt, var det bare bortkasting av en god replikk. Derfor hver gang jeg sa noe, var det Joakim (en godt likt gutt i klassen) som formidlet det videre til alle. Og folk lo de. Fordi han sa det, ikke jeg.

Det er mange ord, slik som jeg elsker deg som har blitt mindre betydelig nå enn det var før. Jeg husker de gamle filmene der de alltid ventet på det riktige tidspunktet før de kysset. følelsene skulle være ekte, og lidenskapen dyp, før de kunne si “Jeg elsker deg” (eller I love you, siden filmene som regel var amerikansk) Nå er det mer at folk elsker alt. Elsker den gensen, elsker den isen. Og si “Jeg elsker deg” til kjæresten er et dagligdags rituale, man slenger på i slutten av telefon samtalen. Da blir den viktige meningen med ordet borte. Elsker er noe viktig som betyr noe helt spesielt, men det ser ut til å forsvinne. Hvis vi ikke begrenser bruken av det, vel og merke. Noe jeg for min del forsøker å gjøre. Det er mye jeg liker, men bare èn jeg virkelig elsker.

- Stemmen min.