

Jeg – en rett(e)ferdig lærer?

Åshild Femdal



Mastergradsoppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

FORORD

Denne oppgavens problemstilling ble unnfanga i en juleferie under retting av en stor stilbunke, og kan nærmest betraktes som en sårt tiltrengt førstehjelp til meg selv. Det slo meg nemlig hvor usikker jeg var på det å vurdere tekst, selv etter 15 år i læreryrket, og jeg savna det å rådføre meg med kolleger om både kommentar og karakter. En vil jo helst gi eleven en tilbakemelding som harmonerer med kvaliteten på produktet, en respons som eleven kan bruke for å komme videre i sitt tekstarbeid, og som er så ”riktig” som mulig. Jeg har tidligere deltatt i samarbeid om vurdering på skolen der jeg er ansatt, og i krysningpunktet mellom frustrasjonen over stilbunken av juletemamener og ønsket om et fruktbart samarbeid om vurdering, fant jeg ut at jeg nettopp ville undersøke den eventuelle gevinsten av et slikt samarbeid nærmere.

Selv har jeg brukt vurderingsskjema hver gang jeg har retta en tekst. For meg har det fungert som en ”sjekkliste” slik at jeg ikke skulle overse viktige aspekter ved teksten. Samtidig har min personlige ”synsing” overfor eleven blitt erstatta av kommentarer til forhåndsdefinerte, konkrete kriterier. Jeg ville dermed også studere nærmere hvorvidt et vurderingsskjema er gunstig å bruke i tekstvurdering.

I arbeidet med dette har blitt mange timer ved pc'en og over bøker og artikler, men jeg mener å ha kommet ut av det både med større kompetanse på området, og økt interesse for emnet vurdering. Arbeidet med denne oppgaven har imidlertid vært en reise i et kupert landskap, og hadde ikke kommet i stand var det ikke for et knippe gode hjelpere.

Først og fremst vil jeg takke min kjære Jon, fordi du er en fantastisk kjæreste og samarbeidspartner i ett og alt.

Veileder Frøydis skal selvfølgelig også takkes! Av deg har jeg fått interessante litteraturtips og kyndig veiledning (på en måte som lot *meg* beholde ansvaret for teksten). Gjennom din kloke veiledning har du i praksis vist det litteraturen fortalte.

Bibliotekar Vibeke Stensvik Jensen fortjener også en takk, som ufortrødent og alltid motivert har skaffa til veie alle de ”rare” titlene jeg etterspurte.

Til slutt en takk til mine tre herlige barn: Nå fortjener vi en ferie - sammen!

INNHold

1.0. INNLEDNING	7
1.1. Bakgrunn og problemstilling	7
1.2. Oppbygning	9
1.3. Avgrensninger	9
1.4. Tidligere forskning	10
2.0. TEORI	13
2.1. Innholdet i begrepet ”vurdering” slik det er brukt i denne avhandlinga	13
2.2. Ulike former for respons	14
2.2.1. Formativ og summativ vurdering	14
2.2.2. Normbasert vurdering/gruppevurdering og kriteriebasert vurdering.....	14
2.2.3. Holistisk vurdering	15
2.2.4. Analytisk vurdering	15
2.3. Responsens fokus	15
2.3.1. Leserfokusert respons	15
2.3.2. Kriteriefokusert respons.....	16
2.3.3. Skriverfokusert respons	16
2.4. Måter respons kan gis på	17
2.4.1. Skriftlige kommentarer	17
2.4.2. Muntlige kommentarer	18
2.4.3. Respons på skjema; vurderingsskjema eller responsark.....	18
2.4.4. Skrivekonferanse	19
2.4.5. Prosessorientert skriving.....	19
2.4.6. Mappevurdering.....	19
2.4.7. Tester/nasjonale prøver.....	20
2.5. Hvem gir responsen	21
2.5.1. Respons gitt av læreren.....	21
2.5.2. Respons gitt av medelever/”kameratvurdering”(peer assessment).....	22
2.6. Sensorveiledninger og vurderingsveiledninger	23

2.7. Karakterer	25
3.0. METODE OG MATERIALE	27
3.1. Valg av metode	27
3.2. Feltarbeid	28
3.2.1. Presentasjon av informantene og undersøkelsen	28
3.3. Min rolle som forsker: både observatør og deltaker	30
3.4. Materiale	31
3.4.1. Elevoppgaven	31
3.5. Avhandlingas holdbarhet	31
4.0. RESULTATER	33
<i>A. Fra vurderingssamarbeidet</i>	
4.1. Diskusjonen i lærergruppene	33
4.2. Tekstmaterialet	34
4.2.1. To eksempeltekster	35
4.3. Hva viser diskusjonene om bruken av kriterier generelt?	38
4.3.1. Sjangertrekk	38
4.3.2. Tekstens omfang	38
4.3.3. Svar på oppgaven	39
4.3.3.1. Behandlinga av identitetsbegrepet i oppgaveformuleringa	40
4.4. Innbyrdes vektning av tekstkriterier	41
4.4.1. Hvordan vektet innhold mot språk?	41
4.4.2. Hvilken vekt tillegges tekstenes helhet?	43
4.5. Aspekter ved tekstene som lærerne føler trang til å diskutere med	
kolleger	45
4.6. Teksteksterne faktorer som påvirker vurderinga	45
4.6.1. Å lese tekstene med ulikt utgangspunkt	45
4.6.2. Lærernes posisjoner i diskusjonene	47
4.6.3. Lærernes forhold til elevene	48
4.6.4. Den kommende eksamens betydning	49

4.7. Oppsummering av lærersamtalene	50
<i>B. Fra intervjuene</i>	
4.8. Hva sier lærerne selv om bruken av vurderingsskjema.....	51
4.9. Lærernes syn på rettesamarbeid.....	53
4.10. Oppsummering av intervjuene	54
4.11. Hvilke funn har jeg gjort?.....	54
5.0. DRØFTING	58
5.1. Samtalene i lærergruppene er ustruktureerte.....	58
5.2. Lærerne vektlegger formalkunnskaper mer enn sensor-/vurderingsveiledninga oppfordrer til.....	59
5.3. Vurderingssamtalen viste at oppgaveformuleringa ikke var godt nok tilpassa sjangeren det ble spurt om.....	60
5.3.1. Sjangeren i elevoppgaven	60
5.3.2. Instruksjonsverbet i oppgaven	63
5.4. Tilbakemeldinga til eleven skjer gjennom vurderingsskjemaet	64
5.4.1. Lærernes kommentarer	64
5.4.1.1. Margkommentarer versus sluttkommentarer	66
5.4.2. Vurderingsskjemaets funksjon.....	68
5.4.2.1. Holistisk vurderingsskala.....	73
5.4.2.2. Analytisk vurderingsskala.....	73
5.4.3. Vurderingssamarbeidets vilkår i lærerhverdagen	75
6.0. OPPSUMMERING, KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE.....	76
6.1. Oppsummering	76
6.2. Konklusjon	77
6.2.1 Vurderingssamarbeidet	77
6.2.2 Vurderingsskjemaet	78
6.3. Veien videre.....	79
6.3.1. Vurderingssamarbeidet	79
6.3.2 Vurderingsskjemaet	80

6.4. Etterord/ettertanker	81
Referanser.....	83
Vedlegg 1a) Tveits forslag til organisering av vurderingsarbeidet i et fag.....	85
Vedlegg 1b) Tveits forslag til kvalitetssikring av lærernes karaktervurdering.....	86
Vedlegg 1c) Tveits forslag til justering av karakteren på sluttmapper	86
Vedlegg 2a) Teksten ”Drikk din personlighet”	87
Vedlegg 2b) Eksempel på utfylt vurderingsskjema	90
Vedlegg 2c) Teksten ”Drikkevarer og identitet”.....	91
Vedlegg 3: Instruksjon i rettesamarbeidet.....	95
Vedlegg 4a) Vurderingsskjema til skrive­dag 1 etter Kunnskapsløftet.....	96
Vedlegg 4b) Vurderingsskjema til skrive­dag 2 etter Kunnskapsløftet	97
Vedlegg 5: Intervjuguide.....	98
Vedlegg 6: Oversikt over innholdet i alle elev­tekstene.....	100
Vedlegg 7: Sensorskjema.....	101

Jeg - en rett(e)ferdig lærer?

1. 0. INNLEDNING

1.1. BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING

Ordspillet i denne avhandlingas tittel refererer til to av sidene ved dens problemstilling, og har strengt tatt opprinnelig vært brukt i en annen sammenheng, - som resultat av en tastefeil. Men ved nærmere ettertanke fant jeg uttrykket betegnende for temaet i denne oppgaven. For yter jeg som lærer jeg som lærer mine elever rettferdighet når jeg bedømmer tekstene deres? Og er jeg ferdig med å rette når det kun er jeg som har lest teksten og forsynt den med en karakter? Er det med andre ord tilstrekkelig at det bare er *min* oppfatning ligger bak vurderinga?

I Vurderingsveiledninga (2006:4) møter vi påstanden om at påliteligheten i vurderinga ved ulike prøver og eksamener er lav. Dette skulle gjelde alle skoleslag, og over hele verden. Det pekes også på at det er en komplisert affære å vurdere skriftlig kompetanse, da denne omfatter svært mange delelementer. Stadig er det et mål at vurderinga skal være så *valid* som mulig, og det er ofte bare desimaler som avgjør om elevene kan starte på den utdanninga de ønsker. Satt på spissen kan et menneskes framtid avgjøres av karakteren de får i et fag i videregående skole. Dette skulle si noe om hvor viktig det er å bedømme riktig.

Per i dag avgjøres elevenes vei videre av eksamenskarakterene og av karakterene de får til standpunkt. Til eksamen er elevene prisgitt en sensor, i den daglige skolehverdagen sin egen lærer. Dette faktum burde understreke hvor viktig det er at den som bedømmer en tekst har god *vurderingskompetanse*. Det er også viktig at det er en så høy grad av *bedømmersamsvar* om den aktuelle teksten som mulig. Flest mulig bedømmere bør være enige i vurderinga som er gjort. Lærere kan av ulike årsaker vurdere samme tekst forskjellig. Blant annet kan faktorer som ikke har tilknytning til selve teksten ved vurdering, spille inn. Forhold som er knytta til eleven så vel som til læreren kan også påvirke. I slike tilfeller kan det være en trygghet både for vurdereren og den som får sin tekst vurdert at det står flere bak den vurdering som er gjort. Kjell Lars Berge (1993b:154) peker på at det er en utfordring og et mål å få bedømmere til å rangere besvarelsene så likt som mulig. Utfordringa består ifølge ham blant annet i å få alle

bedømmere til å bruke skalaen likt, ”*la den begynne på samme sted*”. Dessuten hersker det ofte ulik oppfatning av hva som kjennetegner en god tekst. En og samme tekst kan derfor i prinsippet bli vurdert til alt fra 1 til 6, noe som også noen ganger har forekommet. Det optimale ville være at alle de som vurderer teksten var samstemte om tekstkommentarer og karakter. På bakgrunn av lærernes ulike personligheter og bakgrunner kan dette synes som en utopi. Så hvordan bringe tilveie en slags *kvalitetssikring* av vurderinga?

Fra flere hold foreslås et utstrakt vurderingssamarbeid, også kalt *tolkningsfellesskap*.

Vurderingveiledninga (2006:4) konkretiserer bakgrunnen for dette: ”*Målet er i siste instans å utvikle et profesjonelt og levende tolkningsfellesskap blant norsklærerne*”.

Siden karakteren på avsluttende eksamen i videregående skole er avgjørende for elevenes videre utdanningsløp, burde etter mitt syn vurdering i høyeste grad kvalitetssikres her. Slik kvalitetssikring burde nok foregå i alle fag, men kanskje særlig i humaniora-fag, der en ofte baserer vurderinga på skjønn. Særlig i en slik situasjon er det naturlig å ville etterstrebe noe håndfast og allmenngyldig. Med utgangspunkt i dette faktum og bestemt av trinnet jeg selv underviser på, rettes mitt fokus i denne avhandlinga dermed mot vurdering i *videregående opplæring*.

Ved eksamen i norsk oppfordres sensorene til å bruke et nasjonalt vurderingsskjema. Vil et slikt skjema være et nyttig redskap også i *undervisvurdering*? Ved bruk av dette blir alle elevene vurdert etter de samme kriteriene. På denne bakgrunn skulle kanskje bruken av vurderingsskjema kunne være et bidrag til en mer rettferdig bedømming. Stadig er det likevel *bedømmeren* som avgjør om teksten hører hjemme på et nivå over eller under middels, eller om den viser middels grad av måloppnåelse. Det er bedømmeren som ut fra sine holdninger, meninger og erfaringer skriver kommentarer og karaktersetter elevtekstene.

Det er anliggender som dette som motiverer denne avhandlingas problemstilling, som er: ”*Hvordan fungerer et vurderingssamarbeid mellom lærere?*” Hvorvidt er et *vurderingsskjema* fruktbart verktøy i dette arbeidet?

De to spørsmåla i problemstillinga danner også disposisjonen i oppgaven. Først settes et vurderingssamarbeid under lupen, deretter rettes fokuset mot bruken av vurderingsskjema.

Tre forskningsspørsmål skal også forsøkes besvart:

- 1) I hvilken grad følger lærerdiskusjonen en fast struktur?

- 2) Forløper de to vurderingssamarbeidet likt på de to skolene?
- 3) Hvordan er forholdet mellom den vurderinga som skjer i rettesamarbeidet og den responsen elevene faktisk får?

1.2. OPPBYGNING

Oppgaven består av *innledning, teorikapittel, metodekapittel, resultatkapittel, drøfting av resultatene, oppsummering og veien videre*. Teorikapitlet inneholder relevant litteratur om emnet. Metododelen er en framstilling av hvordan oppgavens empiriske materiale ble innhenta, bearbeida og analysert. Resultatkapitlet sammenfatter funn i materialet fra både vurderingssamarbeidet og intervjuet. I drøftingsdelen blir overordna funn diskutert før jeg avslutningsvis forsøker å konkludere på bakgrunn av funn og tolkninger.

1.3. AVGRENSNINGER

I min undersøkelse ble elevene bedt om å skrive en *artikkel*. Sjangeren ”argumenterende/resonnerende” tekst var et bevisst valg da den skulle være godt kjent både for elever og lærere. De deltakende elevene bør ha så like forutsetninger som mulig forut for tekstskrivinga. Jeg valgte ikke sjangeren *essay*, da det er langt mer usikkert om alle de deltakende elevene har kjennskap til og erfaring med denne sjangeren på det tidspunktet teksten skrives, altså 1. semester på VKII. Essayet anses også som en på flere måter krevende sjanger, og vanligvis arbeides det ikke med denne teksttypen før en gang i løpet av VKII. En eventuell vurderingsdiskusjon om sjangrer som ”kåseri”, ”tekst”, ”novelle” eller andre sjangrer kommer heller ikke fram her.

Jeg valgte bort oppgavene gitt til fagdagen til fordel for en *friskrivingsoppgave*. Siden det er elever fra to skoler involvert, kunne det hende de ikke hadde rukket like langt i pensum på det tidspunktet undersøkelsen fant sted. Fagdagsoppgavene omhandler nettopp pensumrelaterte temaer. Jeg har ikke valgt disse da jeg ville unngå et ulikt utgangspunkt for elevene.

Den aktuelle oppgaven er en privatistoppgave, valgt primært av praktiske årsaker: Privatister har verken teksthefte eller forberedelsestid på friskrivingsdagen, slik ordinære elever har. Privatistoppgavene er av mer allmenn karakter, og har ofte tekstvedlegg. I denne avhandlinga mener jeg det ville det føre for langt å stadig referere til tekster i et teksthefte, samtidig som det aktuelle tekstheftet da hadde måttet ligge ved.

Jeg har valgt en oppgave fra oppgavesettet fra 2007 (eksamen i norsk for privatister våren 2007 i *nynorsk*). Da det er *oppgavetypen* (artikkel) som var interessant for min oppgave, fant jeg ingen grunn til å droppe den på grunn av målformen. Det er *oppgavetypen* i seg selv som er gjenstand for undersøkelsen i oppgaven. Jeg valgte et så nytt oppgavesett som fra 2007 for å unngå at noen av de impliserte lærerne allerede kunne ha brukt oppgaven som øvingsoppgave eller som heldagsprøve i gruppene sine. Og så lenge sensors fokus skal være det samme ved privatisteksamen som ved eleveksamen, ser jeg det ikke som noe hinder å velge en eksamensoppgave for privatister.

1.4. Tidligere forskning

Skjønt det flere steder understrekes at det er et *mål* å utvikle gode tolkningsfellesskap har jeg funnet lite om hvordan slike fellesskap fungerer *i praksis*. Jeg har søkt etter litteratur om emnet på bibliotek og internett, i tidligere hovedoppgaver og i bøker om vurdering generelt, men ikke funnet mye stoff om dette. For eksempel oppmuntrer Vurderingsveiledninga fra 2006 til et ”profesjonelt og levende tolkningsfellesskap blant norsklærerne”:

Det er likevel et mål å utvikle en profesjonalitet i tekstvurderingen slik at man kan forankre vurderingen i visse uttrykte kriterier. Det vil gjøre det mulig for vurdererne å diskutere vurderingen, og ikke minst å kommunisere grunnlaget for vurderingen til dem som blir vurdert. Målet er i siste instans å utvikle et profesjonelt og levende tolkningsfellesskap blant norsklærerne (Vurderingsveiledning fra 2006)

Svein Lie (2006) påpeker at tilstrekkelig pålitelige resultater av testing kun kan oppnås ved at

(...) man gjennom bred erfaring har kommet fram til et godt tolkningsfellesskap blant alle sensorene, og at samme besvarelser vurderes av minst to uavhengige sensorer, som ideelt sett deretter møtes og diskuterer uoverensstemmelsene. (Lie, 2006:89)

Riktignok gjelder dette i sin originalkontekst de nasjonale prøvene, men som enkeltstående fenomen kan det være illustrerende også i vår sammenheng.

Kjell Lars Berge (1993) har riktignok sagt en del om tolkningsfellesskap, men ikke om hvordan et tolkningsfellesskap fungerer *i praksis*. Han trekker snarere fram hvor vanskelig det er å oppnå *bedømmersamsvar* (1993b:154), og sier at tolkningsfellesskapet kan være en fruktbar vei å gå:

Samme tekst skal bedømmes identisk av kompetente bedømmere [...]. Skal en ha noen forhåpninger om å nå dette målet, må man ha etablert et tolkningsfellesskap der bedømmerne har *et felles vurderingsskjønn*. Bedømmerne må også følge samme strategi for bruk av evalueringsskala. (Berge, 1993b:15)

Han stiller seg generelt kritisk til validiteten ved vurdering, og peker på at lærere ofte er usikre på om deres vurdering er pålitelig og rimelig (Berge i Östlund-Stjärnegårdh, 2002). Berge (1993b:154) sier videre at

”etableringen av et tolkningsfellesskap [er] grunnleggende nødvendig dersom man i det hele tatt skal ha noen forhåpninger om bedømmeroverensstemmelse” [...] De personer som utgjør dette vurderingsfellesskapet, må ha utviklet samme vurderingsskjønn. Det innebærer å ha inkorporert samme tekstnormer” (Berge, 1993:154).

I avhandlinga ”Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers tekster” presenterer og analyserer Östlund-Stjärnegårdh (2002) samarbeid om vurdering av elevtekster. I dette tilfellet samles de i fem rubrikker: ”teksten som helhet”, ”innehåll”, ”stil”, ”disposition” og ”språk”. Rubrikkene er danna på bakgrunn av en enkét foretatt i forkant av undersøkelsen omkring spørsmålet *hva lærerne finner viktig ved tekstvurdering*. Hun konkluderer i sin avhandling at ”medbedömning” er viktig for i størst mulig grad å sikre en valid vurdering. I hennes avhandling er det fokus på de nasjonale prøvene, som i Sverige brukes i mye større utstrekning enn i Norge, blant annet som eksamen. Det er kun én sensor som vurderer hver besvarelse, og i denne sammenhengen er Östlund-Stjärnegårdhs fokus på vurderingssamarbeid et interessant bidrag. Et samarbeid om vurdering kan på bakgrunn av dette synes ekstra nødvendig. Også i Norge stilles det spørsmålstegn ved disse prøvenes validitet når de kun er retta av én lærer, og det er elevenes egen.

Eva Östlund-Stjärnegårdh siteres i Åsa Hirsh & Mikael Wibergs studie, som presenterer et vurderingssamarbeid i teksten ”Det kan bli skillnader, det kan det, men vi kan inte göra något åt det. Eller? En studie om likvärdig bedömning kring elevtexter” (2007). Her studeres rettferdighet i tekstvurdering og verdien av samarbeid i denne sammenheng. Forfatterne konkluderer med at nettopp lærersamarbeid om vurdering kan være en løsning om man etterstreber en mer pålitelig vurdering. Begge disse svenske undersøkelsene tar for seg vurderingssamarbeid om elevtekster, og begge studerer og vurderer elevbidraga i en lærergruppe.

Jeg har altså ikke hatt annet konkret materiale om vurderingssamarbeid *i praksis* å forholde meg til enn de to svenske undersøkelsene nevnt over, noe som motiverer behovet for å gjøre en egen undersøkelse på dette feltet.

2.0: TEORI

2.1. Innholdet i begrepet ”vurdering” slik det er brukt i denne avhandlingen.

Siden denne avhandlingen i hovedsak dreier seg om *vurdering*, ser jeg det nødvendig å kort komme inn på hva dette begrepet betyr.

Ifølge Lauvås (i Tveit, 2007:56) er det å

sammenholde noe forekommende med en eller annen målestokk (standarder, normer, krav, verdier) med tanke på å komme fram til en eller annen konklusjon – det kan dreie seg om å konkludere med at noe er godt nok (”bestått”, godkjent, antatt) (Tveit, 2007:56)

Et nærliggende synonym er *evaluering*, som Lauvås (ibid) sier er ”et upresist begrep i vanlig bruk”. Han sier videre at ”vurdering” fra departementets side har vært forbundet med all vurdering av elever og studenter, og at begrepet ”evaluering” brukes om vurdering av andre forhold enn elever og undervisning (ibid s. 57). Vurdering (og evaluering) er dermed et så vidt innholdstungt begrep at jeg vil klargjøre hvordan det brukes i min sammenheng.

Vurdering kan være *formativ* eller *summativ*, den kan være *norm-* eller *kriteriebasert*, *holistisk* eller *analytisk*.

Noen presiseringer:

- 1) Eleven vil videre i denne oppgaven av praktiske årsaker gjennomgående omtales som *han*, læreren som *hun*.
- 2) Skjemaet som brukes i min undersøkelse er opprinnelig tenkt brukt ved sensurering av *eksamen*. I mitt tilfelle brukes det i vurdering av en stil som er del av *undervisvurderinga*. Det at dets funksjon med dette blir tosidig danner i seg selv grobunn for en diskusjon rundt hvorvidt skjemaet er et hensiktsmessig verktøy også i vurderinga underveis.

Å bruke vurderingsskjema er én av mange måter å gi tilbakemelding på. Respons kan imidlertid gis på mange måter, og i det følgende vil jeg redegjøre for noen av dem.

Først og fremst er *respons* ifølge Black og Wiliam (1997:48)

information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way.

2.2. Ulike former for respons

Tradisjonelt har lærere gitt *skriftlig* respons på elevens tekster, men også muntlig. Når elevene har skrevet en tekst får de en form for respons på denne, være seg i form av en kortere eller lengre kommentar, i margin, avslutningsvis eller på et vurderingsskjema. Respons på elevtekster er som regel skriftlig, men den kan også formidles muntlig i en skrivekonferanse. Den kan gis av læreren, eller av medelever.

2.2.1. *Formativ og summativ* vurdering (underveisvurdering)

Den formative vurderinga omfatter blant annet all vurdering som skjer i klasserommet, gitt formelt eller uformelt. Dette kalles vurdering *for* læring. Eleven får veiledning underveis i læringsforløpet. Fjørtoft (i *Norsklæreren* 2007:6) peker på at den formative vurderinga gir eleven informasjon om hvilke mål han har nådd så langt, og fungerer som en veiledning om hvordan eleven kan arbeide videre i faget. Den *summative* vurderinga betegnes snarere som vurdering *av* læring, idet elevens sluttprodukt vurderes i dette tilfellet. Slik vurdering gjøres for å kunne sette karakter. Fjørtoft konkluderer med at det hovedsakelig er den formative vurderinga som fremmer læring for elevene.

2.2.2. *Normbasert vurdering/gruppevurdering og kriteriebasert vurdering*

Normbasert vurdering skal ikke finnes i skolen i dag, og heller ikke være brukt siden 80-tallet¹. Elevenes prestasjoner skal ikke måles i forhold til hverandre. Slik vurdering sier intet om kvaliteten på den enkelte elevs kompetanse.

Ved *kriteriebasert vurdering* måles faglige prestasjoner opp mot forhåndsdefinerte kriterier. Vurderingsskjemaet fra Utdanningsdirektoratet er et eksempel på dette.

¹ Opplysning fra Frøydis Hertzberg

2.2.3. Holistisk vurdering

Holistisk vurdering innebærer at et produkt som helhet blir vurdert med én karakter. Karakteren gir et samla uttrykk for prestasjonen (Weigle 2002:114-115), og kan slik betraktes som mer valid enn analytisk vurdering. Denne formen for vurdering viser leserens autentiske, personlige reaksjon på teksten. I forhold til den analytiske vurderinga har den holistiske et fortrinn ved at den ser hele teksten under ett.

2.2.4. Analytisk vurdering

Ved *analytisk* vurdering vurderes et produkts ulike egenskaper separat og innbyrdes uavhengig av hverandre (Dysthe, 1999:221). Disse elementene kan være generelle, som for eksempel innhold, rettskriving, eller spesifikt tilpassa hver teksttype. Hvert element får en tallverdi på en skala, i form av en delkarakter eller poengsum, og den endelige karakteren er summen av disse. Hvert element kan telle like mye, eller en kan øke poengsummen til de elementa en i det aktuelle tilfellet legger mest vekt på. Slik kan en framheve det, i den aktuelle sammenhengen, viktigste momentet. På denne måten bevisstgjøres også eleven på sin skriving, idet ”den tause kunnskapen” som læreren ofte bruker i vurdering synliggjøres for eleven.

2.3. Responsens fokus

Respons er hovedsakelig *leserfokusert*, *kriteriefokusert* eller *skriverfokusert*. I det følgende vil jeg utdype disse begrepa.

2.3.1. Leserfokusert respons

Hos Hoel (2000:227) og Dysthe m.fl. (2000:141) hører vi at den *leserfokuserte* responsen uttrykker leserens subjektive reaksjon på det han leser. Leseren kan gi uttrykk for hvordan han reagerer på teksten. Siden det dreier seg om *leserens subjektive reaksjon* på teksten, er det lettere for elevene å vurdere seg selv og andre, og eventuelt gjøre nødvendige revisjoner. Elever kan på denne måten lære å vurdere seg selv, og derigjennom endre teksten sin (Beach og Friedrich, 2006:226). Er ikke eleven i stand til å gjøre de foreslåtte endringene, med andre ord om de ligger utenfor hans *proksimale utviklingszone* (Hoel, 2000:23), er det liten vits i å

fremme disse endringsforslaga. Hoel sier videre at det kan være hensiktsmessig å la den leserfokuserte responsen komme før den kriteriefokuserte responsen, da *den subjektive lesaropplevinga kan hjelpe responsgivaren å komme "på innsida" av teksten* (ibid s. 119). Hun peker på at dette er nødvendig for senere å kunne gi en respons som er mer analytisk og kriteriefokusert.

2.3.2. Kriteriefokusert respons

Forskjellen mellom leserfokusert og kriteriefokusert respons er uklar, sier Hoel (2000:118). I praksis vil de to formene for respons utfylle hverandre, og er mest hensiktsmessige i kombinasjon. Subjektive reaksjoner hos leseren er ofte en forløper for den mer kriteriefokusert, analytisk respons (ibid s. 119). Det kan derfor være hensiktsmessig å la den leserbaserte responsen komme før den kriteriebaserte.

Kriteriefokusert respons forventes å være faglig forankra. Her vurderes en tekst opp mot forhåndsbestemte kriterier. Kriteriefokusert respons har vi blant annet når læreren omtaler teksten ved å ta utgangspunkt i tekstens sjanger. Slik respons forutsetter at sjangerkjennetegna er kjent for den som mottar responsen.

2.3.4. Skriverfokusert respons

Den skriverfokuserte responsen tar utgangspunkt i hvordan man best kan formidle et budskap til skriveren. Dysthe peker på at slik tilbakemelding krever at en både tar hensyn til elevens nærmeste utviklingssone, og velger hensiktsmessige responsmåter i forhold til det nivået eleven befinner seg på. Dette påvirker hvilke områder responsgiveren fokuserer på, samtidig som det avgjør hvilke strategier en velger når en gir respons (Dysthe m.fl. 2004:141-142). Hoel (2000:119) peker på at idet fokuset er på skriveren kan responsgiveren eksempelvis stille ham spørsmål om hva han søker å få til, hva han opplever å allerede ha lykkes med, hvor han trenger støtte, og hvor han trenger ytterligere utfordring. Ved skriverfokusert respons rettes fokuset mot den som produserer teksten, og tar hensyn til hva skriveren vil uttrykke med teksten sin. Skriveren bør få respons som ivaretar det som bør utvikles og eventuelt hvor det er nødvendig med ytterligere utfordring. Tilbakemeldinga bør harmonere med nivået skriveren befinner seg på. Slik form for respons forutsetter ikke bare god kjennskap til

elevene, men også at en kjenner til deres skriveutvikling og utviklingspotensial. Det anslås å være læreren som er best egna til å gi slik respons, da en både må ta hensyn til elevens nærmeste utviklingssone og gi respons på en måte som er konstruktiv for mottakeren. Selv om denne responsformen er krevende, kan dyktige elever også praktisere god skriverfokusert tilbakemelding, hevder Hoel (2000:119).

2.4. *Måter responsen kan gis på*

Respons kan formidles på ulike måter. Responsen kan gis skriftlig, i form av tekstkommentarer i margin av teksten eller avslutningsvis. Den kan gis i en skrivekonferanse, via prosessorientert skriving eller mappevurdering, og gjennom testresultater.

2.4.1. *Skriftlige kommentarer*

Nancy Sommers satte allerede i 1982 lys på betydningen av lærerkommentarenes art og deres plassering i elevteksten. Hun sier at lærere bruker mye tid og krefter på retting av elevtekster, til tross for at dette foretaket ikke er så verdsatt. Videre peker hun på at respons på tekster er viktig, da den forteller tekstens forfatter om budskapet har nådd fram til leseren. Dersom slik respons ikke foreligger vil skribenten kunne slå seg til ro med at det han ville formidle med teksten er kommunisert, selv når dette eventuelt ikke er tilfelle. Den respons som gis elevene kan ofte oppleves som frustrerende, da det ofte ikke gis signaler om hvilke aspekter det er viktigst å gjøre noe med for å oppnå en kommuniserende tekst (Sommers, 1982:151). En ”feil” kan på denne måten virke mer graverende enn den egentlig er. Sommers sier videre at elever oppfordres til å rette opp teksten, samtidig som de skal utvikle den. Læreren bør i et første utkast konsentrere seg om aspekter som sammenheng i innholdet og struktur. I et senere utkast kan aspekter som for eksempel rettskriving og språklig sammenheng.

Lærerkommentarene opptrer både inne i teksten og i margin (*interlinear and marginal comments*) (Sommers, 1982:148 ff). Kommentarene inne i teksten har en annen hensikt enn kommentarene i margin, sier Sommers. Kommentarene inne i teksten oppfordrer eleven til å betrakte teksten som ferdig, den trenger bare noe omskriving. Margkommentarene sier noe om at teksten ikke oppleves som ferdigskrevet; eleven trenger å utvikle den mer for å formidle sitt budskap.

Mary Ann Igland (2001:250) skiller også mellom margkommentarer og sluttkommentarer, men sier at skillet ikke har sammenheng med den plassering kommentarene har i teksten. Det er kommentarenes *hensikt og funksjon* som avgjør hvor de plasseres. Igland (ibid) sier at margkommentaren gjelder et avgrensa tekstfragment. Kommentarene omfatter ofte både innhold og språk samtidig, og gir ingen signaler om hva det er viktigst at eleven endrer.

2.4.2. *Muntlige kommentarer*

Responsen kan også bli muntlig formidla, eventuelt i en skrivekonferanse. Her møtes lærer og elev ansikt til ansikt og diskuterer sterke og svake sider ved elevteksten. Det ligger slik til rette for å samtale om eventuelle endringer som bør gjøres. Eleven får anledning til å forklare meninga med teksten nærmere, samtidig som faren for misforståelser kan reduseres på denne måten.

2.4.3. *Respons på et skjema, vurderingsskjema eller responsark.*

For to tiår siden ble det utvikla særskilte skjemaer til bruk for sensorer ved vurderinga av tekster til avgangseksamen (Berge, 1996). Det er et slikt skjema undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven, tar utgangspunkt i.

I tekstvurdering kan *responsark* være en måte å *konkretisere ein kriteriefokusert respons på* (Hoel, 2000:228). Slike ark synes å være spesielt tiltenkt elever i en kameratvurderingssituasjon. Et responsark kan være retta inn mot sjanger (jf. vedlegg 6), mot innholdsutvikling og komposisjon, eller mot rettskriving, tegnsetting og syntaks. Det kan ha flere funksjoner: Det kan hjelpe elevene å se sterke og svake sider ved teksten, slik at de kan gi en god tilbakemelding til skribenten. Det blir samtidig lettere for responsgiveren å fokusere, konkretisere, spesifisere og systematisere den responsen de gir. Responsarket bidrar ifølge Hoel (ibid s. 229) til å strukturere responsarbeidet idet elevene ved å følge punktene på responsarket lettere kan holde seg slik til arbeidsoppgaven, og ikke la seg forlede av digresjoner. Elevene bør selv være med å utvikle responsark, idet slikt arbeid er en læringsprosess i seg selv, og gir elevene et eieforhold til hjelpemidlet. Hoel presiserer samtidig at responsarket bør være en *midlertidig* hjelp som elevene bør frigjøre seg fra etter hvert: Det skal hjelpe elevene å bygge opp sin egen responskompetanse. Når denne kunnskapen er internalisert, trenger de ikke lenger slik støtte.

2.4.4. Skrivekonferanse

En skrivekonferanse åpner for at læreren kan begrunne responsen hun har gitt. Lærer og elev kan ha en skrivekonferanse underveis i et arbeid, eller i etterkant. Her inviteres samtidig eleven til å delta aktivt i diskusjonen om endring og forbedring av teksten. De kan også vurdere seg selv og foreslå alternative endringer (Beach and Friedrich, 2006:228).

Dette er vanligere på barnetrinnet enn i ungdomsskolen og videregående skole, men kan være nyttig også der. Beach og Friedrich sier at antall konferanser mellom lærer og elev har økt veldig de siste tiåra, da mange lærere ser dette tiltaket som en viktig bestanddel i sin undervisning (ibid s.228). På denne måten får elevene mulighet til å gi uttrykk for *sin* hensikt med teksten. De kan evaluere seg selv, og ved behov samtidig få assistanse fra læreren. Mener imidlertid eleven selv at teksten hans er ferdig, viser responsen ved lærerkonferanser seg å ha liten effekt (ibid). Skal responsen fokusere på spesielle sider ved utkastet er skriftlige kommentarer er å foretrekke. Dreier det seg derimot om elevens tanker og ideer kan muntlig feedback for eksempel i en konferanse være gunstigst.

2.4.5. Prosessorientert skrivning (POS)

Prosessorientert skrivning er en arbeidsmåte som inkluderer respons fra lærere (og/eller medelever) underveis, og er formidlet av Mary K. Healy midt på åttitallet. Laila Aase (1988:30) omtaler POS som én av to retninger innen skriveopplæring i norsk. Her synliggjøres prosessen forut for produktet i større grad enn ved tradisjonell skriveundervisning (Grøtan m.fl. 2000:172). Prosessorientert skrivning er en arbeidsmåte som inkluderer respons fra læreren (og/eller medelever) underveis. Den andre retningen kalles *kreativ skrivning*, og har mange fellestrekk med POS. Denne skrivepedagogikken stimulerer elevene til skrivning blant annet gjennom lek med ord og eksperimentering med språket.

2.4.6. Mappevurdering

Mappevurdering er nært beslekta med POS, og nevnes her fordi det er et alternativ til tradisjonell vurdering. Mappevurdering som sådan ligger ikke til grunn for undersøkelsen i denne avhandlinga, men nevnes fordi den konkretiserer og eksemplifiserer fenomenet *underveisvurdering*. Oppgaven elevene skriver i forbindelse med min avhandling kan ses som del av den løpende vurderinga. Her er det likevel ikke lagt opp til at de har anledning til å

endre eller utvikle teksten sin som følge av responsen de får. Derfor faller materialet for min undersøkelse ”mellom to stoler”, eller mer positivt vinkla: det tangerer litt av vurdering gitt både underveis og til slutt.

Mappevurdering er inspirert av utprøvinger med *portfolio assessment* i USA og Canada. Elevene er her med på å dokumentere sitt eget arbeid i en gitt periode. En skrivemappe fylt med alle arbeider i en gitt periode skal gi et fyldig bilde av hvor eleven befinner seg i sin skriveutvikling, og vise sterke og svake sider. Eleven har selv ansvaret for å velge ut tekster til en presentasjonsmappe, og oppfordres dermed til å reflektere rundt de valg han treffer. Mappevurdering har med dette også verdi som *prosess* i og med at eleven blir deltaker i vurderingsprosessen, ikke bare *objekt* for vurderinga (Dysthe, 1999:238). Elevenes refleksjon vektlegges: Her skal de også evnen reflektere over egen *læringsprosess*. Elevene oppfordres også til å reflektere over egne *refleksjonsprosesser*.

2.4.7. Tester/nasjonale prøver

Det viser seg å være både positive og negative reserfaringer med fenomenet *tester*. For å belyse emnet viser Berge m.fl. (2003:51) til at Utdannings - og forskningsdepartementet (UFD) ønsker å videreutvikle nasjonale skrivetester, og drøfter det å *måle* tekstkompetanse. Samtidig viser de skepsis til dette ved å referere til internasjonale erfaringer; idet de mener at jo mer reliabel testen blir, dess mindre valid er den som et *mål på skrivekompetanse*. Kritikken begrunnes med at det er vanskelig å oppnå reliabel tekstvurdering gjennom en test, da det er aspekter ved tekstvurdering som vanskelig *lar* seg vurdere på denne måten. Skrivekompetanse forklares som *beherskelse av tekstnormer*, der tekstnormer innebærer *alle nivåer*, fra rettskriving til sjangertrekk. Det er denne kompleksiteten de aktuelle forskerne mener ikke dekkes ved *tester*.

Black og Wiliam (1998:7) sier at man i dag er på vei bort fra testing, og heller på vei

[...] towards greater interest in the interactions between assessment and classroom learning and away from concentration on the properties of restricted forms on test are only weakly linked to the learning experiences of students.

Resultatene fra prøvene skal gi kvalitativ informasjon om elevenes resultater sett i forhold til kompetansemålene i læreplanverket. All erfaring viser at det ikke holder med ett sett skriftlige

kriterier for vurderinga, og skriveforskerne er skeptiske til at prøvene rettes av elevens egen lærer.

Skal reliabiliteten i slik testing være akseptabel, vil tester som prøver sjangerkompetanse måtte føre til *sjangerformalisme*, som for eksempel innenfor Australia-skolen, mener Berge (2003) m.fl. Etter å ha blitt drilla i mønstertekster, blir det her målt i hvilken grad elevene har adoptert formkravene. Skriveforskerne konkluderer på bakgrunn av dette at testing av *skrivekompetanse* ikke er særlig nyttig.

For å kartlegge det faglige nivået på landsbasis iverksatte norske myndigheter i 2004 for første gang *nasjonale prøver*. Disse prøvene kan betraktes som *tester*, da de primært består av flervalgsoppgaver der elevene skal markere det de mener er det rette alternativet. (Prøvene har også åpne oppgaver). Disse testene har vært mest benytta i grunnskolen, men har også vært brukt i 1.klasse på videregående skole. Nasjonale prøve holdes i regning, engelsk og norsk (lesing og skriving). Slike prøver ble gjennomført i 2004 og 2005 før de ble fjerna. Prøvene møtte mye kritikk, som blant annet bestod i at de krevde mye tid og mye arbeid av læreren, i tillegg til at læreren ikke kunne bruke dens resultater i den øvrige undervisninga generelt. Vårt naboland Sverige praktiserer nasjonale prøver i mye større omfang enn hva som gjøres i Norge. De nasjonale prøvene skal bidra til rettferdighet på nasjonalt nivå når det gjelder karaktersetning. De skal også danne grunnlaget for så enhetlig vurdering som mulig

2.5. Hvem gir responsen?

Respons gis primært av læreren, men kan også gis av medelever.

2.5.1. Respons gitt av læreren

Studier av lærerrespons på elevers tekster understreker viktigheten av å gi respons overhodet: Blir det ikke gitt noen form for feedback på tekstene deres, vil de heller ikke strebe etter å forbedre dem, ifølge Beach og Friedrich (2006:231). Ifølge Beach og Friedrich (ibid s. 227) er det spesielt to måter å gi tekstrespons på som elever finner nyttige. Det første er kommentarer som *foreslår forbedringspunkter*. Dernest nevnes kommentarer som forklarer *hvorfor* noe er bra eller dårlig i teksten. En studie av 172 studenter det første året på college viser at de foretrekker mer spesifikke kommentarer og en klar rettleiding enn generaliserende kommentarer. Elevene her foretrakk også kommentarer som favna det mer globale ved

teksten, så som deres ideer, utviklinga i teksten osv. Dette utelukker ikke nødvendigvis dårlig kritikk, men responsen må være konstruktiv. Det viser seg mer fruktbart å *be eleven om mer informasjon* framfor å utfordre deres egne tanker og ideer (ibid s. 228). Skriftlige kommentarer er å foretrekke når den skal fokusere på spesielle sider ved utkastet. Skal elevens tanker og ideer utfordres og utvikles kan muntlig feedback for eksempel i en konferanse være det gunstigste. Beach og Friedrich (2001:228) presenterer en undersøkelse med grunnskoleelever ("elementary students") som derimot viste at det å oppmuntre til ytterligere svar på aspekter ved teksten deres hadde lite for seg om teksten var ferdigskrevet. Det resulterte kun i en *lengre* tekst, ikke nødvendigvis ble den bedre kvalitativt sett.

I den hensikt å hjelpe elevene med å forbedre teksten har læreren ulike muligheter: Sommers (1982:152) gir råd om at tilbakemeldinga ikke bør være for detaljert og omfattende. Læreren bør snarere vurdere noen utvalgte aspekter om gangen og direkte kommentere aktuelle aspekter i teksten. Er læreren for indirekte og svarer med for runde, generelle bemerkninger, kan elevene bare bli frustrerte, og oppleve lærerens korreksjoner som uhåndgripelige og meningsløse (ibid s.153).

2.5.2. Respons gitt av medelever / "kameratvurdering" (peer assessment)

Ved "kameratvurdering" gir elevene hverandre tekstrespons (Beach og Friedrich, 2002:229). Denne aktiviteten kan være motivert av at læreren ikke finner tid til å gi alle sine elever individuell respons. De understreker imidlertid at dette er *trained peers*. Elevene bør altså ha skoling i å vurdere. Dette kan også oppnås ved å vurdere andres tekster, noe som også kan øke elevenes tekstbevissthet generelt. Når elever vurderer en hverandres tekster ut fra på forhånd definerte kriterier, vil de kanskje internalisere de aktuelle vurderingskriteriene, samtidig som det vil øke kjennskapen til teksten og sjangeren (Hoel, 2000:17). Hun sier videre at veiledninga ifølge læreplanen for videregående opplæring i norsk 1993 har som mål å sette elevene i stand til å vurdere og stille seg kritiske til egne tekster.

Elever kan gi hverandre tekstrespons i responsgrupper. Slike grupper består av elever som deler sine tekstutkast med hverandre og gir hverandre respons. Deretter kan de, om de finner det hensiktsmessig, endre teksten etter de råd de har fått.

Som følge av at lærere ofte ikke har tid til å ha skrivekonferanser med hver og en elev, kan elevene læres opp til selv å gjennomføre slike konferanser med hverandre. Gjennom *peer*

assessment vurderer de ikke bare egne tekster, men også medelevers tekster og utkast. Dette legger til rette for internalisering av vurderingskrav og vurderingskriterier. Elevene lærer mye ved å gi hverandre tilbakemelding, og får gjennom dette arbeidet trening i å utvikle det metaspråket de behøver for å kunne kommunisere budskap/kunnskap til andre. En undersøkelse viser at kameratvurdering blant elever på gymnasnivå medførte at disse elevene skrev bedre enn de som utelukkende hadde fått kommentarer fra læreren (Beach og Friedrich, 2001:229). Det slås fast at elever kan bidra med nyttig respons, men de må lære å bruke strategier for å gi god feedback, samtidig som de bør kunne komme fram til løsninger ved å samarbeide i en gruppe. Har ikke elevene denne kunnskapen, risikerer responsen de gir kun å utelukkende være positiv eller negativ.

Det er delte meninger om gevinsten av kameratvurdering. Ifølge Beach og Friedrich (2006:230) viser en undersøkelse at denne vurderingsformen kan gi elevene stort utbytte, mens andre elever mente de ikke fikk så mye ut av vurdering gjort av jevnaldrende. Flere elever stoler mer på korreksjonene læreren gir enn på medelevenes. Særlig elever med annen kulturell bakgrunn har stor respekt for lærerens oppfatning. Ifølge Beach og Friedrich (ibid) sier elever at medelever gjerne yter god respons, men at de trenger *trening* i å gjøre dette. I tillegg til vurdering gjort av medelever bør lærere *også* korrigere og vurdere elevtekstene.

2.6. Sensorveiledninger og vurderingsveiledninger

Som et tiltak i retning av å oppnå størst mulig grad av validitet i vurderinga, er det utarbeida felles retningslinjer i form av sensorveiledning og vurderingsveiledning. Den første sensorveiledninga ble utarbeida i 1988 (Vagle m.fl., 2000:78). Inntil da hadde det eksistert få retningslinjer for sensorene. Man skulle forlange at språk og innhold var godt, og at teksten skulle ha få feil for å kunne gi de beste karakterene. Tidlig i 1990-åra begynte fagnemnda i norsk å utarbeide konkrete kriterier for vurdering av elevens tekster. Disse kriteriene ble først presentert som noe sensorene *kunne* bruke, senere som noe de *burde* bruke, for så å presenteres som noe alle sensorer skulle vurdere ut fra. Slik skulle en landsgyldig vurdering sikres elevene.

I 1997 gav kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet ut en generell vurderingsveiledning. To år senere var en vurderingsveiledning spesielt for norskfaget ferdigstilt, og den er fremdeles i bruk.

Vurderingsveiledninga som gjentatte ganger konsulteres i denne avhandlingen er en revisjon av ”Vurderingsveiledning i norsk skriftlig” som ble utgitt av Eksamenssekretariatet i 1998. Svært lite skal være endra i Vurderingsveiledninga 2006. Sensorveiledninger lages imidlertid årlig i de fag det holdes eksamen i, og gir sensor konkrete råd direkte knyttet til de aktuelle oppgavene. Når det for eksempel gjelder hva sensorveiledninga sier om krava til tekstens sjanger, vises det til læreplanen, allmenne lærebokdefinisjoner og tilhørende vurderingsveiledning.

Det er på Utdanningsdirektoratets hjemmeside jeg har funnet informasjon både om vurderingsskjemaer, vurderingsveiledninger og sensorveiledninger. Meg bekjent er det kun her denne informasjonen finnes; det har ikke lyktes meg å finne mer utdypende stoff her eller andre steder. Vurderingsveiledninga som er utarbeida til eksamenssettet vår oppgave er henta fra gir først opplysninger om ”*Vurdering i norsk skriftlig*”, deretter om ”*Vurdering av språklige ferdigheter*”, til slutt om ”*Vurdering av innholdet i en elevtekst*”. Den sier at den kan være et hjelpemiddel for sensorene til skriftlig eksamen.

Vurderingsveiledninga utvikla til eksamenssettet som vår oppgave er henta fra, sier at

”sensor skal møte hver tekst uten å være forutinntatt og med åpent sinn vurdere hvordan teksten svarer på instruksjonen og kommuniserer sitt budskap.”

Sensorveiledninga skisserer taksonomien i en saklig-resonnerende tekst i tre nivåer: Eleven skal på de ulike nivåene kunne

nivå 1: gjengi faktaopplysninger

nivå 2: sette de faktiske opplysningene inn i en sosial, historisk, psykologisk eller kulturell sammenheng

nivå 3: anvende sine egne bakgrunnserfaringer og kunnskaper for å vise selvstendighet i forhold til problemstillinga.

Sensorveiledninga oppfordrer sensor til å være åpen for ulike tolkninger av oppgaven brukt i vår sammenheng. Det som vektlegges er eksaminandens evne til å gå utover det rent beskrivende. Eksaminanden skal med andre ord kunne *problematisere* stoffet. Klarer han det, behersker han nivå 3 i taksonomien nevnt over; - idet eksaminanden skal kunne bruke egen erfaring og kunnskap, og vise selvstendighet i forhold til problemstillinga.

Det som sies generelt om ferdighetene til eksamen i norsk skriftlig skal ifølge Vurderingsveiledninga (2006) også være relevant for standpunktvurderinga. Likevel skilles det mellom elevenes sluttkompetanse (ved avsluttende heldagsprøver og eksamen) og hva som kan forventes av dem underveis i læringsforløpet:

”underveisvurderingen skal favne bredere enn eksamensvurderingen. I klasserommet skal man ta hensyn til flere kriterier, som for eksempel elevens engasjement og utvikling, og man kan skrive tekster i større bredde enn det som er relevant til eksamen.” (Vurderingsveiledning, 2006:3)

Den sier videre at det er viktig at vurderingskriteriene formidles til elevene slik at de vet hva de blir bedømt etter. Det innrømmes i vurderingsveiledninga at noe av stoffet kan være vanskelig tilgjengelig for denne målgruppa, men likevel oppfordres lærerne å gjøre dem kjent med det. Dette hadde jeg ikke oppfordra deltakerne i undersøkelsen om å gjøre, og en av lærerne påpekte nettopp at elevene burde kjenne vurderingskriteriene slik at de visste hva som krevdes av dem. Ifølge Hoel (2000:230) kan det ses som et ledd i å skape ”*eit meir spesifikt tolkningsfelleskap og ein kollektiv vurderingskultur knytt til elevtekstar*” når en bevisstgjør elevene om disse vurderingskriteriene.

2.7. Karakterer

Det er lang tradisjon for å måle elevens arbeider med karakterer. ”Ikke” stod tidligere for Ikke tilfredsstillende (som var strykkarakter), lik dagens 1. (0 gis ikke lenger). Den beste karakteren var S, Særdeles tilfredsstillende, tilsvarende dagens 6. Vi har i dag en karakterskala fra 6 til 1, der 6 altså utgjør den beste karakteren. På vurderingsskjemaet uttrykker karakterene 6 og 5 prestasjoner over middels. 4 og 3 beskriver en middels prestasjon, mens tekster under middels kvalifiserer til karakterene 2 og 1.

Dale og Wærness (i Tveit, 2007:104) peker på at det i den norske skolen finnes to vurderingsregimer; - den målrelaterte vurderinga, knytta til *prestasjoner* i fag, og den individrelaterte vurderinga, knytta til tilpassa opplæring, med vekt på elevenes framgang. Dermed skapes ifølge dem et system for elevvurdering der krava til elevene og deres framgang blir diffuse. Den målrelaterte vurderinga knyttes ifølge dem ikke klart nok til elevenes læring, mens den individrelaterte vurderinga ikke rettes tydelig nok mot *oppnådd* kompetanse. De sier videre (ibid s.105) at når en graderer elever etter om de er under middels, middels eller over middels flinke, strider det i mot intensjonen om *mestring*, som utgjør

bakgrunnen for tilpassa opplæring. Dale og Wærness argumenterer også for at mestringsbeskrivelsene synes reservert de elevene som får karakterene 5 og 6. Når det i vurderinga kommenteres hva elevene *ikke* behersker, med dertil negative kommentarer, fungerer den ikke som kompetansemål for *mestring*. Forfatterne kritiserer med andre ord et system som beskriver *mangel på mestring* for alle elever som ikke får 5 eller 6.

Kjell Lars Berge (1993b:168) problematiserer karakterskalaen i det norske karaktersystemet. Han sier at den er en ordinalskala der tallene er kontinuerlige. Det innebærer blant annet at den ikke sier noe om hvor langt fra hverandre de enkelte karakternivåa er. Det synes for eksempel ofte å være mye større avstand fra en femmer til en sekser enn det er mellom fireren og treeren. Berge (1993:71) peker på at en karakter er en egenskap og ikke egentlig en numerisk størrelse. Men den kan likevel behandles som det nettopp i egenskap av å være et kontinuerlig tall som realiserer muligheten for å rangere besvarelser innbyrdes. Tall oppfattes av mange som absolutte størrelser, og skulle slik bety det samme hver gang tallet brukes, uansett hvem som bruker det. Slik er det imidlertid dessverre ikke, sier Berge, og eksemplifiserer med at de samme egenskapene kan gis ulik tallverdi av to ulike sensorer. De kan ha oppfatta to tekster som like kvalitativt sett, men har kanskje ulik oppfatning av *hva de ulike karakterene er verdt*.

3.0. METODE OG MATERIALE

I dette kapittelet presenterer jeg de metodene jeg har gjort bruk av for å kunne besvare problemstillinga. Først eliminerer jeg de metodene som ikke ville ha brakt meg videre i forhold til det jeg vil undersøke, for å lande på den strategien som i denne sammenhengen virker mest fruktbar. I tillegg vil jeg presentere empirien i form av vurderingssamarbeid og gruppeintervju.

3.1. Valg av metode

Hvilken metode det er mest hensiktsmessig å bruke avhenger av problemstillinga for oppgaven. *Kvantitative* tilnærminger kjennetegnes blant annet av at det på forhånd er avklart hva en ønsker å få opplysninger om. Undersøkelsene preges av at man går i bredden. Kvantitative undersøkelser kunne være interessant i en slik sammenheng i den grad de for eksempel synliggjorde hvordan karakterene fordelte seg på elevtekstene. Da hadde jeg måttet inkludere mange flere informanter for at oppgavens resultat skulle bli reliabelt. Jeg kunne også ha vist resultatene av lærernes vurderinger i *tabeller*, for å synliggjøre hvor mange elever som for eksempel fikk 3 og hvilke kriterier vurdererne la til grunn for denne karakteren. Dette ville imidlertid kun ha blitt statistikk, og ikke gitt svar på det jeg vil undersøke. Mer interessant i denne sammenhengen er *hvilke begrunnelser* vurdererne legger til grunn for den karakteren de setter, og hvordan de i samarbeid kommer fram til denne, dvs. *interaksjonen* dem imellom. Ved kvalitative undersøkelser er fysisk nærhet og gjensidig forståelse en forutsetning, og man går her mer i dybden. Ut fra min problemstilling gir den kvalitative metoden seg selv. Jeg har brukt to metoder for å innhente informasjon om problemstillinga; *observerende deltakelse i et vurderingssamarbeid og gruppeintervju*. Hensikten med det avsluttende intervjuet skulle tjene flere formål: det skal prøve å fange opp *lærernes erfaringer* med å delta i et vurderingssamarbeid, og i hvilken grad de ellers samarbeider om vurdering. Det skulle også innhente informasjon om de bruker vurderingsskjema i dette arbeidet, og om de mener det er et nyttig verktøy i vurderinga.

Både vurderingssamarbeidet og intervjuene ble tatt opp på minidisk og transkribert i etterkant. Intensjonen var å transkribere det jeg så som relevant i forhold til oppgavens problemstilling, men det har likevel blitt mye. Dette fordi det i løpet av vurderingssamarbeidet i økende grad

ble viktig for meg å prøve å fange opp *alle* synspunktene som kom fram, for å i størst mulig grad danne et riktig og nyansert bilde av lærerdiskusjonene.

3.2. Feltarbeid

3.2.1. Presentasjon av informantene og undersøkelsen.

Undersøkelsene er gjort på to videregående skoler på Østlandet. Begge skolene er kombinerte skoler, det vil si at de både huser allmennfaglig/studiespesialiserende linje og yrkesfaglig linje. Alle elevene går på VK2 når undersøkelsen finner sted.

Både lærere og elever er informanter: Elevene i egenskap av å ha skrevet tekstene som utgjør en stor del av denne avhandlingas materiale, lærerne fordi det er deres utsagn i vurderingssamarbeidet og i gruppeintervjuet som undersøkelsen baserer seg på. Elevtallet i hver klasse er i gjennomsnitt 25.

De deltakende lærerne utgjør til sammen et antall på sju. Det var i utgangspunktet tenkt at de skulle ha vært åtte, fire fra hver skole, men én ble syk. Lærerne er valgt på bakgrunn av at de er norsklærere på VK2 på sin skole, og at de har erfaring med å bruke vurderingsskjema.

For oversikts skyld presenterer jeg lærerne som deltok i tabellen under, med (fingert) navn, alder, antall år i videregående skole og stilling.

Navn	Alder	År i videregående skole	Stilling
Asbjørn	53 år	20	lektor
Bente	50 år	25	lektor
Cille	57 år	22	lektor
Dorte	41 år	15	Adjunkt med opprykk
Eva	61 år	14	Adjunkt med opprykk
Frida	61 år	33	Lektor med opprykk
Geir	55 år	25	Lektor med opprykk

(Dorte er med i begge vurderingssamarbeida)

Alle informantene har rundt 20 års undervisningserfaring fra videregående skole. To er adjunker med tilleggsutdanning, fem er lektorer. Aldersmessig er de sju lærerne fra 41 til 60 år. Begge kjønn er representert, med en overvekt på kvinner. Alle underviser blant annet i norsk på VKII inneværende skoleår, og var dermed aktuelle informanter i min undersøkelse.

Alle de sju deltakende lærerne hadde på forhånd gitt samme stiloppgave til elevene sine. De deltakende lærerne hadde på forhånd fått tilsendt

- 1) samme vurderingsskjema
- 2) lenke til oppgavekommentarer og karakterforskrift

Blir antallet deltakere i vurderingssamarbeidet for stort, kan det sprengne tiden en har til rådighet. Mange meninger skal fram, diskusjoner oppstår. Avhengig av antallet lærere kan det for eksempel bli seks eller flere tekster å lese/vurdere i *forkant* av diskusjonen, noe som også krever tid og krefter. Ulempene ved å være kun to, kan derimot være at synspunkta blir for få og snevre, og det hele kan ende med at en likevel ikke fester litt til det resultatet som kommer fram.

I det avsluttende intervjuet skulle informantene reflektere rundt og gi informasjon om hvorvidt de ofte hadde samarbeid om vurdering på sin skole. De skulle si noe om i hvilken grad de mente slikt samarbeid var fruktbart, om de vanligvis brukte vurderingsskjema i vurdering, og om de i så fall fant dette hensiktsmessig. Til slutt skulle de svare på om de hadde lært om vurdering i løpet av sin utdanning.

Elevene fikk opplyst at teksten deres kunne bli trukket ut til et vurderingssamarbeid, og senere brukt i en mastergradsoppgave. Jeg bad om at lærerne valgte en tekst som de faktisk var usikre på hvordan de skulle vurdere. Min hensikt med dette var å skape en så virkelighetsnær ramme rundt arbeidet som mulig. Da jeg selv kjenner læreryrkets hverdag godt, og har stor respekt for kollegenes arbeidskrevende arbeidsmengde, ville jeg gi deltakerne minst mulig ekstraarbeid. Derfor la jeg til rette for at oppgaven elevene skrev kunne også kunne fungere som del av det øvrige karaktergrunnlaget.

Lærerne var på forhånd blitt informert om at jeg forutsatte at elevene som deltok hadde arbeidet noe med resonnerende skriving i forkant, slik at alle hadde et så likt utgangspunkt som mulig. Siden elevene ved begge skolene skrev tekster som svar på den samme oppgaven velger jeg å behandle de to skolene sammen. Jeg ser lærernes kommentarer under ett, både når

det gjelder vurderingssamarbeidet og resultatene fra intervjuene. Jeg gjengir kommentarer fra lærerne og siterer fra elevtekstene på begge skolene når jeg studerer ulike aspekter ved tekstvurderinga. Finner jeg felles trekk eller divergerende faktorer mellom de to skolene, kommenterer jeg det spesielt. Videre siterer jeg fra aktuelle elevtekster for å konkretisere lærernes utsagn og meninger.

3.3. Min rolle som forsker: både observatør og deltaker

Jeg deltok i vurderingssamarbeidet både som lærer og forsker. Jeg fungerte dermed som *observerende deltaker*. Hele tiden var informantene klar over at jeg i tillegg til å delta som lærer også fungerte som forsker og observatør. Det var naturlig for meg å delta i samtalen på linje med kollegene, og ikke styre samtalen i for stor grad. Jeg ville legge til rette for at vurderingssamarbeidet ble mest mulig mest mulig realistisk.

I min undersøkelse er observasjonsformen *åpen*, idet aktørene er kjent med at det er en observatør er tilstede (Holme og Solvang (2004:105f). De er innforstått med at det drives kartlegging av gruppas funksjonsmåte. Da jeg kjenner de fleste deltakerne som er med i undersøkelsen, om enn i varierende grad, hadde jeg allerede ”inngang og tillit i gruppa” (ibid s. 107).

Intervjuet etter gruppesamtalen om tekstene er et ”gruppeintervju”. Denne intervjuformen skiller seg fra for eksempel respondentintervjuet og informantintervjuet (Holme og Solvang, 2004:103) ved sin sosiale dimensjon. Gruppeintervjuet er en diskusjon mellom mennesker som i samspill skaper meninger og holdninger. Her understrekes at minoritetens meninger lett kan undertrykkes gjennom denne formen for intervju (ibid).

Siden jeg som forsker også fungerer som deltaker i vurderingssamarbeidet, grenser det jeg har gjort til *aksjonsforskning*. Aksjonsforskning innebærer at forskeren er med på å løse praktiske problem sammen med andre. Deltakelsen er samtidig en lærings- og forskningssituasjon for forskeren (Holme og Solvang, 2004:70) Ifølge Tiller (2004:127) omfatter observerende deltakelse situasjoner der forskeren både observerer og utvikler relasjoner til sine informanter. I vurderingssamarbeidet utvikla lærerne relasjoner til hverandre i kraft av å være sammen om å diskutere tekster.

3.4. Materiale

Materialet som danner grunnlaget for denne studien er:

1. Sju elevtekster
2. Opptak av diskusjonene i to vurderingssamarbeid, samt transkripsjoner av disse.
3. Opptak av intervjuer med de samme to gruppene og transkripsjoner av disse.
4. Vurderingsskjema

Hver av de to lærergruppene har retta utvalgte elevbesvarelser fra elevene til alle lærerne i gruppa. De deltakende lærerne er i forkant av rettesamarbeidet bedt om å fokusere spesielt på resonnerende skriving i norskundervisninga, skjønt denne teksttypen skulle være kjent for elevene på dette stadiet (VK2).

3.4.1. Elevoppgaven

Det er den resonnerende teksten som er gjenstand for vurdering i denne oppgaven. Oppgaven elevene skulle skrive lyder slik:

”Kaffe, te, brus, øl og vin – forteller drikkevanene våre noe om hvem vi er eller ønsker å være? Skriv en artikkel om drikke og identitet.”

Dette er en eksamensoppgave (friskriving for privatister våren 2007). I dag finner vi ofte eksamensoppgaver der eksaminanden skal ta hensyn til både kontekst og mottaker. Det skapes slik en kontekst der mål og retning skisseres for eksaminanden. I vårt tilfelle nevnes intet om verken (fiktiv) kontekst og eller mottaker, og eleven må dermed definere dette selv.

3.5. Avhandlingas holdbarhet

For å finne ut hvor holdbar undersøkelsen min er, stiller jeg følgende spørsmål:

Hvor sannsynlig er det andre ville funnet det samme som meg i en liknende undersøkelse (reliabilitet)? I hvilken utstrekning representerer mine data virkeligheten (validitet)?

Jeg har hatt rolla både som forsker og som informant. Svakheten ved dette er at jeg ikke har nok avstand til materialet mitt. Styrken er at jeg som lærer er vant til å vurdere tekster, og kjenner skolesituasjonen. Om diskusjoner i andre lærerkonstellasjoner hadde endt opp med

omtrentlig de samme resultatene som vi gjorde, hadde vært en god tilbakemelding når det gjelder den enkeltes vurderingsevne. Det kan også ses som et indisium på at lærerne kan være relativt trygge på sine vurderinger, i *denne* situasjonen. Det er et hypotetisk spørsmål hvordan de samme lærerne ville ha vurdert andre tekster, og ikke minst hvordan andre lærere ville ha vurdert både disse tekstene og eventuelt andre tekster i en annen sammenheng. Resultatene mine blir på bakgrunn av de overnevnte punktene ikke allmenngyldige, men sanne i den konteksten som de her var del av.

4.0. RESULTATER

Resultatkapitlet deles i en A-del og en B-del, bestemt av de to metodene som frambringer denne avhandlingas resultater. A-delen viser lærernes diskusjoner om elevtekstene, og i B-delen skriver materialet seg fra intervjuene med lærerne. Parallelt med sitater fra lærerne trekker jeg fram utdrag fra vurderingsveiledning og/eller sensorveiledning.

A. Fra vurderingssamarbeidet

4.1. Diskusjonen i lærergruppene

For å tegne et bilde av hvordan to vurderingssamarbeid fungerer, studerer jeg nærmere de to lærermøtene som utgjør hoveddelen av materialet i denne oppgaven.

Felles for møtene var at begge hadde en varighet av ca. 90 minutter. På *Midtbygda videregående skole* var møtet godt forberedt og effektivt. Lærerne samarbeider også ellers noe sammen om planlegging og skriveoppgaver, og er vant til å jobbe sammen. Selv om de er trygge på hverandre var det et konsentrert møte. Forstyrrende faktorer var heller av fysisk art: Vi hadde ikke noe eget rom til rådighet der vi kunne lukke døra og arbeide uforstyrret. I mangel av dette plasserte vi oss rundt et bord i enden av en korridor. Hit kom også etter hvert en håndverker som hadde arbeid å gjøre rett over hodene våre, noe som distraherer litt.

Det er ingen som spesielt dominerer samtalen om tekstene. Dorte har færrest kommentarer, noe som kan tilskrives hennes doble rolle som forsker og deltaker. Hennes deltakelse består for det meste i spede forsøk på å lede samtalen og følge skjemaet, men hun forlater ofte denne rolla til fordel for å delta på linje med de andre deltakerne. Asbjørn har heller ikke så mange kommentarer, men han var den som ser på tekstene med størst velvilje. Han tillegger dessuten det *språklige* aspektet ved tekstene mest vekt. Hans innvendinger bærer preg av å ville se tekstene i et positivt lys, han syntes å ”se mer stort på det”. Det var Bente og Cille som bidro mest, uten at noen av dem dominerte samtalen nevneverdig.

På *Bakke videregående skole* kom vurderingssamarbeidet litt sent i gang da en av lærerne var forsinka. Møtet måtte også avbrytes før vi var helt ferdige, da et fagforeningsmøte kalte. Dette møtet bar dermed mer preg av hastverk enn møtet på Midtbygda. Roen vi kanskje hadde trengt for å holde en konsentrert samtale ble nok noe skadelidende av dette. Lærergruppa på Bakke arbeider også ellers i team om klassene sine og kjenner hverandre godt. I denne gruppa

ble det mye latter og digresjoner, kanskje som konsekvens av den tryggheten de føler. Konstellasjonen domineres særlig av én. Frida tar ofte ordet, og har sterke meninger som hun grundig underbygger:

Avslutninga skuffa meg mest. Han [eleven] er jo ganske spenstig gjennom hele, men selve avslutninga er jo bare helt middelmådig og knapt nok det. Hvor han bare tar opp masse stereotype påstander uten å problematisere (Frida).

Det er forskjeller mellom de to lærerkonstellasjonene, men det er også mange likhetstrekk. Ingen av lærergruppene fulgte vurderingsskjemaet systematisk da de diskuterte tekstene. Det kan være en konsekvens av at ingen av gruppene hadde noen definert leder. Jeg inntok ingen klar lederrolle i min undersøkelse da jeg ønska at vurderingssamarbeidet skulle foregå så autentisk som mulig. Sannsynligvis er det dette som fører til at begge vurderingssamarbeida bærer preg av at lederrolla ikke blir inntatt av noen. Ingen synes å automatisk ville styre samtalen. Lærerne forventa kanskje at det var jeg som initiativtaker som skulle føre an. Dette hadde vi imidlertid ikke avklart på forhånd. Forut for diskusjonen i den ene gruppa spør riktignok den ene av lærerne hvordan jeg har tenkt meg det, om jeg hadde tenkt å styre samarbeidet. Svaret mitt var at jeg hadde tenkt til å lede det til en viss grad, men at jeg så for meg at det ble et vurderingssamarbeid slik vi *pleide* å ha det. En annen av lærerne spør om ikke det er viktig at jeg styrer det i en retning som gjør at jeg kan *bruke* dette etterpå. Jeg svarer at jeg ikke vil legge sterke føringer for diskusjonen, men at jeg har noen tanker om hvordan samarbeidet skal forløpe. Innimellom ville jeg stille spørsmål for å føre samtalen videre i ønska retning.

4.2. Tekstmaterialet

Diskusjonene i lærergruppene dreier seg rundt tekster skrevet av elever på to videregående skoler. Vedlegg 7 viser en kortfatta framstilling av innholdet i tekstene de sju lærerne hadde brakt med til vurderingssamarbeidet. Kolonnen helt til venstre viser tekstens tittel. Deretter følger et kort innholdsreferat i kolonne 2, før det opplyses om tekstens omfang (antall A4-ark) i tredje kolonne. Kolonne 4 viser den karakteren lærerne endte på i vurderingssamarbeidet.

På Midtbygda videregående skole brukte elevene PC, noe de ikke hadde tilgang til på Bakke videregående. Dette må tas med i betraktninga når det gjelder tekstenes omfang. De tekstene

som er skrevet på PC er markert med ”PC” i kolonnen for ”overskrift”. Overskriften er elevens egen, da oppgaveinstruksjonen ikke legger noen særskilte føringer her.

4.2.1. To eksempeltekster

For å illustrere kontrasten mellom en *over middels* tekst (5/4) og en *under middels* tekst (2) sammenlikner jeg to av elevtekstene. De (se vedlegg 3a og 3b) er bygd over samme lest, - som reelle avisartikler. Det er interessant å kontrastere den teksten som fikk best karakter med den som skåra lavest, for å prøve å få øye på *hva* som utgjør denne forskjellen.

Da de er henta fra hver sin skole, og ergo vurdert av to ulike lærergrupper, behandler jeg dem separat.

Teksten med overskrifta ”Drikk din personlighet”(vedlegg 3a) fra Midtbygda videregående skole

Teksten er utforma som en reell avisartikkel med overskrift og ingress, og avsnitta er markert ved hjelp av ”underoverskrifter”. Ingressen indikerer hva teksten vil handle om:

Vi har alle vår identitet som sier noe om hvem vi er og hva vi står for. Men gjenspeiles vår personlighet i våre drikkevaner? (fra teksten ”Drikk din personlighet”).

I teksten kan ”underoverskriftene” sies å danne disposisjonen. Teksten er delt i fysisk tydelige avsnitt. Eleven innleder med identitetsbegrepet i avsnittet ”Identitet” ved å definere det. I neste avsnitt, ”Prestisje”, fokuserer eleven på alder og mennesketype.

Neste avsnitt har overskrifta ”Bevisst”, så følger ”For mye øl blir krøll”, før teksten avsluttes under overskrifta ”Behov og lyst”. I avsnittet ”Bevisst” sier eleven at vi stadig blir mer bevisste de valga vi tar, påvirka av mediene. Avsnittet ”For mye øl blir krøll” handler om at øl forbindes med fotball, og at nordmenn er kjent for helgefyll. Det siste avsnittet, ”Behov og lyst” problematiserer sammenhengen mellom økonomi og drikkevaner.

Jeg ser ikke noen ”utvikling” i denne disposisjonen, om dette skulle være definisjonen på en disposisjon ”over middels”. Hvert avsnitt utdyper et nytt moment. Det er kanskje derfor disposisjonen oppleves som ”ryddig”. I tillegg til innledninga, som definerer begrepet, runder avslutninga av på et underfundig vis:

Det vi drikker utover behovet kroppen setter, sier noe om hvem vi vil utstråle at vi er. Fornuftig eller nytende. Økonomisk eller sløsende. Gjerrig eller raus. Jeg avslutter denne teksten med et glass vann med isbiter. Hvem er jeg?(fra teksten ”Drikk din personlighet”.)

Det synes dermed både å være både den fysiske avsnittsinndelinga og inndelinga rent innholdsmessig som utgjør tekstens gode disposisjon. Lærerne påpeker riktignok at noen avsnitt har overskrift, og andre ikke. De forlater likevel dette momentet uten å la det trekke teksten ned.

Lærerne er enige i at språket fungerer godt i denne teksten. ”Drikk din personlighet” ble vurdert som en tekst *over middels*. Lærerne har noe ulikt forhold til teksten, noe som avspeiler seg i karakterene: Tre av fire lærere har gitt karakterer rundt 5, det vil si at de plasserer teksten over middels, én lærer har gitt 4/3. Særlig har Bente og Asbjørn ulike oppfatninger av en del tekstaspekter.

Bente, som gav teksten 4/3, begrunner karakteren med at

Disponeringen av teksten er bra. Jeg har gitt den en firer, og kanskje har jeg vært litt streng. Det som har trukket ned er en del uklarheter, som har gjort at jeg ikke synes den ligger over middels (Bente).

Mot dette sier Asbjørn:

Ofte er avslutningen veldig klisjéprega i en middels eller under middels tekst. Det er glimrende setninger i de siste avsnitt. Jeg er helt uenig i at denne er en middels tekst (Asbjørn).

Han gav teksten karakteren 5, og begrunner det med at han synes teksten som helhet ligger over middels. Særlig er det språket han mener hever teksten over middels.

Bente mener at eleven må ha svart på *hele* oppgaven for å få en karakter over middels.

Asbjørn innvender at sensorer ofte kan glemme at

de har å gjøre med en bra skribent, og setter 2 istedenfor 3. En elev som kanskje egentlig fortjener en firer kan de trekke for mye på innholdet (Asbjørn).

For denne læreren synes det primært å være *språket* som er utslagsgivende for en god karakter.

Teksten ”Drikkevarer og identitet” fra Bakke videregående skole (vedlegg 3b)

I likhet med teksten ”Drikk din personlighet” er denne teksten bygd opp som en reell avisartikkel. Den omfatter en hendelse skrevet på journalistisk vis der plottet spinner rundt en politiker som drikker te på café. Den forteller videre på hypotetisk vis hva som kunne ha skjedd dersom han heller hadde valgt kaffe, og teksten forvandles langt på vei til en mer novelleliknende tekst.

Alle lærerne uttrykker umiddelbart begeistring over denne teksten, og er samstemte om dens kvaliteter. De sier at den er spenstig, frisk og morsom å lese, og berømmer den for å være et selvstendig stykke arbeid.

Lærerne ved Bakke skole synes å være mer kritiske til en slik tekstoppbygging enn lærerne ved Midtbygda skole, men mener samtidig at eleven utviser *mot* ved å skrive en slik type tekst. Grunnen til det er blant annet tekstens layout. Den ser ut som en autentisk avisartikkel med spalter, underoverskrifter og brødtekst. Artikkelen er håndskrevet, noe som kanskje gir et noe fremmedarta uttrykk. Den er endog illustrert med bilder som eleven selv har tegna. Lærerne virker kritiske til denne layouten primært av respekt for de krav som senere kan bli stilt eleven til eksamen, og uttrykker stor usikkerhet på om denne måten å løse oppgaven på vil bli akseptert i en eksamenssituasjon.

Kun Frida har satt karakter; 2. Eva rakk ikke å lese teksten så grundig forut for vurderingssamarbeidet, og følte seg dermed ikke i posisjon til å karaktersette den. Dorte var så i tvil om hvordan hun skulle vurdere teksten og hvor hun skulle plassere den karaktermessig at hun ikke klarte å sette noen karakter.

Teksten som karakteriseres så positivt av lærerne synes tross dette å stå i fare for å stryke. Det skyldes primært språket: Alle lærerne peker på dårlig rettskriving, blant annet av typen å /og - feil og vakkende bruk av dobbel og enkel konsonant. De mener at man bør kunne kreve bedre rettskriving av elevene det siste året i videregående skole. Frida legger til at eleven også trenger å utvikle innholdet, og evnen til tekstoppbygging. Her er brukt mange stereotypier, noe hun mener demper originaliteten i teksten.

Lærerne synes samla sett å la kvaliteten ved tekstens kreative løsning og originale innhold vike for det de opplever som et vakkende språk. At eleven ender på 2 på denne stilen skyldes altså hovedsakelig språket, og kan dermed virke som et signal om at de formelle sidene ved språket teller mer enn et eksperimenterende, kreativt innhold.

4.3. Hva viser diskusjonene om bruken av kriterier generelt?

I vårt tilfelle oppfordres lærerne til å ta utgangspunkt i kriteriene på det vurderingsskjemaet som brukes ved den nasjonale eksamen i norsk etter R94 (se vedlegg 2b). Hvordan bruker så lærerne disse kriteriene?

4.3.1. Sjangertrekk

Hvorvidt artikkelsjangeren egner seg i vår oppgave problematiseres gjentatte ganger av lærerne. Cille sier det slik:

Jeg tenker jo at artikkelsjangeren kanskje ikke er så godt tilpasset det emnet. Fordi det forutsetter at man har en del kunnskaper om det emnet man skriver om. Og det for en 18-åring å kunne si noe om *identitet*, det er jo et samfunnsfaglig begrep. Det jobber vi med der. Men det er ikke lett, heller. Og jeg tenker at det å kalle det et essay ville ha gjort det lettere å skrive om dette temaet (Cille).

Dorte vender også stadig tilbake til at mange av artiklene har kåserende trekk. Det at lærerne etterlyser større grad av drøfting i tekstene og en mer dyptgående behandling av problemstillinga, kan trolig nettopp tilskrives det doble budskapet oppgaven gir. Den etterspør en artikkel, men oppgaveformuleringa inviterer til noe mer kåserende. Lærerne trekker fram sjangerproblematikken, og når det gjelder de aller fleste tekstene savner de en mer inngående *drøfting*.

4.3.2. Tekstens omfang

Betyr *tekstens lengde* noe for hvordan lærerne oppfatter den? Når det gjelder teksten ”Drikke og identitet” sier Frida:

Det eneste jeg synes trekker ned her er at teksten er for kort. [Eleven] går for lett gjennom det. (Frida).

Lange tekster premieres, forutsatt at lengden skyldes at eleven har bearbeida momentene sine godt, og har mange momenter om emnet de behandler. Bente og Cille begrunner karakteren de setter ut fra tekstlengde:

Han kunne godt ha gått opp til både 3 og 4 om han hadde bearbeida både stoff og språk mye bedre. Og det er ikke gjort her. (Bente)

Det er mange emner han kunne ha gjort mye mer ut av, derfor synes jeg 2/3 er en riktig karakter. (Cille)

Denne læreren synes teksten ellers er god, men at eleven har tatt for lett på det, og ikke gått tilstrekkelig i dybden.

Geir honorerer eleven som har skrevet teksten ”Drikkevarer og identitet” nettopp for dens lengde:

Gutten har aldri skrevet så langt før! Han har hatt noen fine tanker, men aldri gjort noe ut av det. (Geir)

Dette faktum overskygges likevel av at lærerne mener språket i samme tekst er for mangelfullt.

Om teksten ”Drikkevarer og identitet – finnes det en sammenheng?” sier Bente:

Han kunne godt ha gått opp til både 3 og 4 om han hadde bearbeida både stoff og språk bedre. Det er mange emner han kunne ha gjort mer ut av, derfor synes jeg 2/3 er en riktig karakter. (Bente)

4.3.3. Svar på oppgaven

Oppgaveinstruksjonen gir signal om hva elevene skal skrive om i teksten sin, og blir av lærerne oppfatta som viktig å følge. *I motsatt fall kan elevene velge en vei som er for lett ved kun å svare på det de behersker*, sier Bente. Hun trekker inn nivåinndelinga på vurderingsskjemaet, og peker på at

For å kunne få en karakter over middels, må en ha svart på oppgavens alle ledd. Ellers er det ingen over middels besvarelse. Det synes jeg er riktig, for det kan jo bli en del snarveier for noen luringer; ”det går greit likevel”. Kan en ikke svare på alle, så blir det neppe noen toppkarakter. (Bente)

Frida slår hardt ned på at en elev ikke har fulgt oppgaveinstruksjonen, men selv omdefinert den i innledninga:

Og han omdefinierer hele oppgaven! Han svarer ikke på oppgaven (Frida).

Eleven skulle ta utgangspunkt i ”drikke” generelt, men omdefinierer oppgavelyden og sier at han skal skrive om bare én side av saken, nemlig ungdom og alkohol. Med dette styrer eleven unna den opprinnelige oppgaveinstruksjonen, og slipper å svare på mer enn det han selv definerer som problemstillinga, og kanskje kan mest om. Asbjørn synes likevel ikke dette bør gjøres mekanisk. Han mener at om språket i teksten er godt, skal det ikke ødelegge at eleven ikke har svart på oppgaven. Mot dette mener Cille at språket blir satt på prøve når en skal

uttrykke komplekse tanker. I denne teksten henger språk og innhold godt sammen, sier hun, og eksemplifiserer med et utdrag fra stilen med overskrifta ” Drikk din personlighet”:

Det vil da bli et veldig stramt budsjett i perioder og overflod i andre. Vi prioriterer forskjellig, og drikkevanene blir deretter. Folk tilegner seg et passende repertoar av drikke, som til sammen definerer rammen for deres sosiale identitet og livsstil. (Utdrag fra teksten ”Drikk din personlighet”)

Det er altså noe ulike oppfatninger rundt viktigheten av dette, men de fleste lærerne opplever det som veldig viktig at elevene følger oppgaveinstruksjonen. Vurderingsveiledninga gir ingen eksplisitte retningslinjer i dette spørsmålet, så diskusjonen blir prega av de ulike lærernes oppfatning og erfaring.

Lærernes reaksjoner på sjangeren i oppgaveformuleringa og måten elevene har løst oppgaven på gir signaler om at enten er den aktuelle oppgaven for avansert for vår elevgruppe, eller så er sjangeren uegna til å besvare dens problemstilling.

4.3.3.1. Behandlinga av identitetsbegrepet i oppgaveformuleringa.

Flere av lærerne påpeker at *identitetsbegrepet* i oppgaveformuleringa er fraværende i elevsvara. De er imidlertid ikke samstemte i dette. Asbjørn synes for eksempel å se med større velvilje på hvordan eleven skriver om identitetsbegrepet, for eksempel når det gjelder teksten ”Drikk din personlighet”:

Hun [eleven] avslutter med ting som har med identitetsbegrepet å gjøre: ”For mye øl blir krøll. Dette sier noe om våre holdninger. Drikke forteller mye om oss, men kanskje vi drikker for å gjemme oss bort, eller få fram hvem vi virkelig er? Er ikke det både en problematisering og at hun skjønner hva identitetsproblemet egentlig er? (Asbjørn)

Lærerne har noe ulikt syn på hvorvidt elevene har realisert identitetsbegrepet og hvor mye som skal kreves av elevene i så måte.

I samtalen om teksten ”Forteller drikkevanene våre noe om hvem vi er eller hvem vi ønsker å være?”

4.4. Innbyrdes vektning av tekstkriterier

Vurderingsskjemaet som brukes ved nasjonal eksamen i norsk er bygd opp av mange kriterier. Med utgangspunkt i retningslinjene i Vurderingsveiledninga (2006) retter jeg søkelyset mot hvordan lærerne vekter de ulike tekstkriteriene i sin bedømming.

4.4.1. Hvordan vektet innhold mot språk?

Hva mener lærerne teller mest i en tekst, - at den har et godt innhold, eller at den er skrevet i et godt språk? ”Språk” favner i denne sammenhengen både tekstorganisering og rettskriving/tegnsetting.

Ifølge Vurderingsveiledninga (2006:8) finnes det ikke noe fasitsvar på hva en god tekst er. Kravet om at teksten skal *kommunisere* understrekes imidlertid, men det er ikke mulig å gi noe enkelt svar på *hva som gjør at den kommuniserer*. Vurderingsveiledninga (ibid) gir likevel en pekepinn om hva som gjør en tekst god:

En god tekst skal

- Ha en stiltone som virker velvalgt i forhold til emne og mottaker
- Ha preg av å være planlagt
- Ha språklig flyt og variasjon
- Vise at eleven behersker de formalspråklige reglene

Den sier videre at en bevisst tekstorganisering kjennetegnes ved en gjennomarbeida avsnittsinndeling:

Avsnittsinndelingen viser tekstens framdrift og gir dermed leseren et signal om den innholdsmessige planen med teksten. [...] Tradisjonelt sier vi at avsnittet skal samle seg om ett (del-)tema. Vi må kunne forvente at elevene følger allmenn skikk og bruk for visuell sideutforming. Det vil blant annet si at teksten må være synlig inndelt i avsnitt, og at avsnittsinndelingen er markert på konvensjonelt vis med innrykk fra venstre marg eller blanklinje.

Asbjørn er ikke begeistra for hvordan avsnitta er organisert i teksten ”Vi er hva vi drikker”:

Det er ganske dårlig avsnittsinndeling. Den er jo feil, måten de er satt opp på. Det er innrykk på det første avsnittet, det skal det ikke være. Han må velge måten han setter det opp på; enten hoppe over en linje eller innrykk (Asbjørn).

Bente er bare delvis enig:

Det jeg synes det er grunn til å trekke for er når et avsnitt består av en linje, og en plutselig ikke hopper over en linje men bruker innrykk. Sånne halvavsnitt reagerer jeg veldig negativt på. For det viser at her er det ingen struktur i det hele tatt. Men dette er jo en formell fillefeil, synes jeg. Men hadde jeg vært sensor på denne, ville jeg ikke trukket for det i det hele tatt (Bente).

Asbjørn og Bente har altså ulikt inntrykk av hvordan avsnitta er organisert i den aktuelle teksten, og bedømmer den ut fra dette ulikt.

Lærerne lar haltende rettskriving trekke ned i teksten ”Drikkevarer og identitet”. Alle er enige i at teksten innholdsmessig er frisk og spennende, men at det språklige er svært mangelfullt:

Det mangler mye på logikk og språklighet. Det er mye å ta tak i her: Mange og/å-feil. Inkonsekvent bruk av dobbel og enkel konsonant. Samskrivingsfeil.

Generelt sett virker det som om de fleste lærerne i min undersøkelse vektlegger de formelle feila i stor grad. I følge intervjuene er lærerne enige om at rettskriving ikke er det viktigste i en tekst, men alle slår likevel ned på det når tekstene skal vurderes. En ordveksling om stilen ”Drikkevarer og identitet” fra Bakke videregående skole kan illustrere dette:

Geir: Han kan jo ikke rettskriving. Må man ikke ha bedre rettskriving for å stå på eksamen i 3. klasse?
Frida: Det er mye å ta tak i her: mange og/å-feil. En annen av lærerne utdyper: Det mangler punktum. Tegnsettinga er mangelfull. En tredje lærer bifaller: Mange skrivefeil!

Om teksten ”Vi er hva vi drikker” sier en av lærerne:

Her er upresis, slurvete språkføring. Det skjemmer teksten veldig, synes jeg.

De fleste lærerne slår ned på dårlig rettskriving, men noen ser mer mellom fingrene med det enn andre. En mer velvillig holdning finner vi hos denne læreren. Hun sier om samme tekst:

Han kan jo skrive, men det fungerer ikke som hel tekst. Men sånn bitvis fungerer det. Jeg har da sett verre språk enn dette her.

Mange av kommentarene til *innholdet* i teksten ”Drikkevarer og identitet” er prega av ros og begeistring:

”Det var den mest morsomme å lese!” ”Og selve avsnittene er jo fantastisk morsomme. [...]” ”Det er en ny og kreativ tolkning. Det er jo relevant, han har satt det inn i en ramme.” ”Veldig stereotyp, men på en morsommere måte enn de andre.”

Kommentarer vedrørende *den språklige utforminga* i denne teksten er derimot gjennomgående negative:

”Men det mangler mye på logikk og språklighet.” ”Det er mye å ta tak i her: mange og/å-feil.
”Inkonsekvent bruk av dobbel og enkel konsonant; *politikkeren*. Samskrivingsfeil.”

Lærerne frykter at teksten ikke ville ha passert til en eksamen, primært på grunn av den utilfredsstillende ortografien. Her trekker det mangelfulle språket så ned at innholdet, som lærerne fryder seg over, ikke tilgodeses.

For Cille forutsetter godt språk og godt innhold hverandre:

For meg så henger det [språk og innhold] sammen. Du må ha evnen til å uttrykke deg med en viss kompleksitet innholdsmessig for å kunne prøve ut dine språklige ferdigheter. Det er når man skal uttrykke komplekse tanker at språket blir satt på prøve. Da må du jo gå noe i dybden. Det må være et innhold som problematiserer, som byr på litt motstand.(Cille)

Hun viser samtidig glede over et godt språk, og lar dét veie opp for et innhold der det ikke er så god sammenheng:

Det er noen referanser som ikke blir tydelig formulert. Men det har jeg båret over med, for jeg lar meg nok lettere forføre av en sånn flyt og en sånn skriveglede.

Asbjørn mener at mange bedømmere fester seg ved *detaljer* i elevtekstene, og dermed overser om eleven skulle ha et godt språk. Denne læreren mener at det er den språklige utforminga som er viktigst. Asbjørn blir ikke motsagt av noen av de andre lærerne, men de uttrykker heller ikke klart at de er enige med ham.

4.4.2. Hvilken vekt tillegges tekstenes helhet?

Vurderingsveiledninga (2006) sier at

Vurdererne plikter å foreta en helhetsvurdering av tekstene. (Vurderingsveiledning 2006:5)

Til tross for at lærerne i intervjuene sier at de ser helheten som det viktigste ved vurderinga av en tekst, har de ikke kommentert den eksplisitt ved fire av de sju tekstene.

Dette er kanskje en konsekvens av at lærerne har brukt et vurderingsskjema der visse tekstkriterier styrer vurderinga. Den analytiske utforminga ved skjemaet kan legges til grunn i den grad dets kriterier henleder til et fragmentert syn på vurdering.

Siden lærerne har fått instruks om å bruke et spesielt vurderingsskjema i vurderinga, styrer dette naturlig nok hvilke tekstaspekter de kommenterer. På bakgrunn av dette fant jeg det interessant å studere hvilke sider ved tekstene de likevel *ikke* hadde kommentert. Disse er samla i oversikten under.

<i>Tittel</i>	<i>Hva er ikke kommentert?</i>
1. "Drikk din personlighet"	logisk avsnittsinndeling
2. "Vi er hva vi drikker"	helhet
3. "Forteller drikke noe om identiteten vår?"	Sjangertrekk, logisk avsnittsinndeling
4. "Forteller drikkevanene våre noe om hvem vi er eller hvem vi ønsker å være"	momentmengde, logisk avsnittsinndeling, rettskriving/tegnsetting
5. "Drikke og identitet"	kommunikasjon, fagkunnskaper, momentmengde, helhet
6. "Drikkevaner og identitet – finnes det en sammenheng?"	kommunikasjon, fagkunnskaper og sjangertrekk, helhet
7. "Drikkevarer og identitet"	disponering av teksten, kommunikasjon, fagkunnskaper, sjangertrekk, helhet

Lærerne gav i intervjuet uttrykk for at de så tekstens helhet som det viktigste kriteriet i vurderinga. At visse tekstaspekter ikke er kommentert trenger ikke skyldes annet enn tilfeldighet eller forglemmelse, men det kan også skyldes at lærerne ikke finner dette elementet som viktig å kommentere ved den aktuelle teksten. Det kan også være en konsekvens av at de ikke følger vurderingsskjemaet systematisk i diskusjonen. Ved fire av sju tekster er likevel *helheten* ikke eksplisitt kommentert, til tross for at vurderingsveiledninga tydelig uttrykker at det skal foretas en helhetlig vurdering av tekstene.

4.5. Aspekter ved tekstene som lærerne føler trang til å diskutere med kolleger.

I instruksjonen lærerne fikk av meg stod at de skulle velge en tekst til vurderingssamarbeidet der de var ekstra i tvil om vurderinga. Denne kategorien studerer dermed hvilke trekk dette dreier seg om i materialet. De som eksplisitt grunngir tekstvalget sitt gir følgende begrunnelser:

Jeg har satt 3/2, sikkert fordi jeg kjenner gutten og innrømmer å være sjarmert av han. Det var primært det jeg ville justere også, ved å velge denne teksten til rettesamarbeidet. (Dorte)

Denne læreren frykter at hun er redd hun favoriserer en elev fordi hun er sjarmert av ham. En annen lærer fokuserer på at elever iblant kan havne på ei hylle karaktermessig, og bli der, omtrent uavhengig av prestasjon. Det kan være vanskelig ”å komme ut av denne ”sirkelen”, og det er for å komme seg ut av et eventuelt galt spor at hun har brakt sin tekst med til vurderingssamarbeidet.

Elevene kan gis ulike roller. Det kan være lettere for en elev hvis besvarelser ”alltid” ligger over middels å bli værende på dette nivået. Cille ønsker av en slik årsak å høre fleres meninger om en stil skrevet av en elev hun har pleid å gi 5.

Bakgrunnen for at Eva valgte stilen ”Forteller drikke noe om identiteten vår?” til vurderingssamarbeidet, var et ønske om at flere skulle bedømme teksten, da eleven ofte er uenig i karakteren han får:

Han synes alltid han får for dårlig karakter av meg. Og han får dårlig karakter fordi jeg synes han skriver så rart språk.(Eva)

Geir valgte ”Drikkevarer og identitet” fordi han syntes den var så original og annerledes enn de øvrige tekstene, og derfor vanskelig å karaktersette.

4.6. Tekst-eksterne faktorer som påvirker vurderinga

Ved vurdering er det mange faktorer som spiller inn. Det er sannsynlig at forhold rundt bedømmeren påvirker synet på tekstene og de krav en stiller til dem.

4.6.1. Å lese tekstene med ulike utgangspunkt, som medleser og motleser

En finner det en leter etter; - leter en etter positive trekk i en tekst finner en dem sannsynligvis i en eller annen form, liksom en finner negative sider om det er dem en søker. Når læreren skal vurdere og karaktersette en elevtekst kan hun velge å lese teksten med et positivt eller et negativt utgangspunkt; hun kan være ”medleser” eller ”motleser”. For å studere hvordan dette er realisert i denne undersøkelsens tekster ser jeg nærmere på kommentarene til to av dem; ”Drikk din personlighet”(vedlegg 3a) og ”Drikkevarer og identitet” (vedlegg 3b).

Kommentarene deler jeg i ”medleserkommentarer” og ”motleserkommentarer” for å tydeliggjøre de to ulike holdningene til tekstene. ”Drikk din personlighet” er den eneste teksten i mitt materiale som ble vurdert som en tekst over middels. Medleseren roser både innhold og språk. Innholdsmessig framheves at innledningen er *ryddig og god*, og avslutningen *artig*. Følgende aspekt brukes som et argument for at teksten befinner seg over middels: *”Ofte er avslutningen veldig klisjéprega i en middels eller under middels tekst. Denne er ikke det, heller det motsatte. Jeg er helt uenig i at dette er en middels tekst.”* Medleseren påpeker at eleven ivaretar identitetsbegrepet i oppgaveinstruksjonen: *”Hun avslutter med ting som har med identitetsbegrepet å gjøre. [...] Er det ikke både en problematisering og at hun skjønner hva identitetsproblemet egentlig er?”* ”Jeg synes eleven kommer inn på dette med identitetsbegrepet flere steder her. Ut fra sitt ståsted.” Medleseren karakteriserer også språket som godt: *Teksten er god å lese, godt ordforråd. Flere gode formuleringer.”* *”Det er glimrende setninger i de siste avsnitta”.* *”Det er noen referanser som ikke blir tydelig formulert. Men det har jeg båret over med, for jeg lar meg nok lettere forføre av en sånn flyt og en sånn skriveglede.”*

Motleseren har ikke mange replikker når det gjelder denne teksten. Det eneste er etterlysning av en bedre utdyping av noen momenter når det gjelder innholdet, og læreren er *ikke like imponert over problematiseringsgraden utover*. Jeg har bare registrert én negativ kommentar til det språklige; bedømmeren synes en setning: *[...] ikke [henger] sammen i mitt hode.”*

Teksten ”Drikkevarer og identitet” endte opp under middels enda de positive kommentarene teller dobbelt så mange som de negative. Medleseren fester seg ved den kreative, innovative måten å løse oppgaven på: *”Det er en ny og kreativ tolkning.”* *”Han har jo lagd overskrifter som gjør en nysgjerrig.”* *”Den var så spenstig! Hadde jeg vært redaktør i en avis og skulle ansette en journalist, ville jeg valgt han! Han kunne bli en kreativ medarbeider.”* *”Det er en god begynnelse, jeg synes teksten er spenstig og ”ny”.* *Jeg blir så glad når jeg kommer over noe som er nytt og litt annerledes i den bunken vi sitter og retter til øyet blir stort og vått.”*

”Og selve avsnittene er jo fantastisk morsomme. Hva han har assosiert tingene til! Han har holdt seg til emnet, på helt sin egen måte.”

Om innholdet sies det videre at teksten *”var den mest morsomme å lese!”* Eleven *”har jo så potensial! og ”har mange fine, selvstendige tanker, og tør litt, og det er for så vidt bra!”* Når det gjelder innholdet ser motleseren primært den manglende problematiseringsevnen: *”Avslutninga skuffa meg mest. Han er jo ganske spenstig gjennom hele, men selve avslutninga blir jo bare helt middelmådig og knapt nok det. Hvor han bare tar opp masse stereotype påstander, uten å problematisere.”*

Medleseren fokuserer på det som oppleves som et nyskapende og friskt innhold, mens motleseren er mer opptatt av det haltende språket.

4.6.2. Lærernes posisjoner i diskusjonen

Lærerne inntar altså ulike posisjoner overfor elevenes tekster og møter dem dermed med ulike utgangspunkt. Asbjørn legger for eksempel stor vekt på elevenes språklige uttrykksevne. Han sier ved vurderinga av teksten ”Drikk din personlighet”:

Helheten er over middels. Det har med språket å gjøre. Jeg synes det er så bra at det er en over middels. [...] Det er glimrende setninger i de siste avsnitt. Jeg er helt uenig i at dette er en middels tekst [...] Jeg synes språket er den delen som regel teller mest, mer enn innholdet. (Asbjørn)

Han synes å lese elevtekstene med velvilje, og begrunner dette slik:

En må være litt tekstvelvillig, ikke bare lete etter feil. ”Er den skrevet sånn som JEG vil at den skal skrives. [...]” Jeg synes ikke den [femmeren] er svak, heller, jeg. Det virker som en elev som leser mye sjøl, i og med at språket er så bra som det er. [...] Hvis eleven skriver glimrende så setter ikke jeg 2 på den hvis han har bomma på oppgaven. (Asbjørn)

Bente strammer ofte inn:

[...], men jeg er vel ikke like imponert over problematiseringsgraden utover. Det må jo også stilles noen krav! Dette er en eksamensoppgave, og våre elever går i 3.klasse. De er ikke helt klar for eksamen, men de er ikke 2. klassinger.[...] Han kunne ha gått opp til både 3 og 4om han hadde bearbeida både stoff og språk mye bedre. Og det er ikke gjort her. (Bente)

Cille legger gjerne godviljen til:

Kan en kalle det et mellomspråk? Som ved fremmedspråkene, der de skal lære seg norsk, som en periode bruker litt av begge deler. Jeg ser positivt på det at elevene forsøker, og kanskje ikke har nådd det modenhetsnivået ennå. Men at de er på vei. (Cille)

Frida kan synes å posisjonere seg som en noe kravstor og omstendelig vurderer:

Jeg tror nok gutten kunne læres opp til å bli en god skriver. Han må læres opp til å være mer kritisk til språket sitt. Se logikken i det, ikke bare skrive en masse tull hulter til bulter. Han virker veldig umoden og overflatisk.

Dette utsagnet repliseres slik av Geir:

Jeg synes han her tross alt har streifa innom oppgaven, i motsetning til to av mine som bare skrev om ungdom og alkohol.

Geir inntar gjennomgående en mer nøytral rolle i diskusjonene, men synet hans virker å gjennomgående preges av velvilje:

Men det er jo litt om identiteten i det ene avsnittet. Jeg har to som jeg har satt 1 på fordi de bare skriver om alkohol, så jeg synes tross alt den her er noe annet. Han kommer tilbake til oppgaven på slutten og får sagt noe annet.

Også Eva synes å ha et velvillig utgangspunkt. I forbindelse med teksten ”Forteller drikkevanene våre noe om hvem vi er eller hvem vi ønsker å være?” fokuserer hun på det positive og sier:

Man merker at han har mange fine evner, gutten er sikkert intelligent på sin måte. [...] Oppgaven er jo miss, men eleven skriver bra! (Eva)

4.6.3. Lærernes forhold til eleven

Forut for et ordinært rettesamarbeid retter hver lærer en eller flere tekster fra egne elever. I tillegg retter man elevtekster fra de øvrige kollegene. Disse tekstene vil da være anonyme. Som bedømmer kjenner man altså bare forfatteren av den egne teksten, ikke de øvrige. Utgjør det noen forskjell at teksten er skrevet av ens egen elev? En er nærmere sine egne elever, kjenner til deres personlighet og kanskje bakgrunn, deres forutsetninger og innsats. Ofte er norsklæreren også klassens kontaktlærer. Det ligger slik til rette for nærmere kontakt med elevene, for eksempel gjennom elevsamtaler. Eleven trer tydeligere fram som menneske, slik

at empati og velvilje vil kunne influere både på karaktersetting og kommentar. For eksempel sier Eva:

Og så har det noe med å gjøre at dette er min elev, jeg er litt forutinntatt. Jeg kjenner eleven og vet at han gjør så godt han kan. [...] Denne gutten er nemlig en veldig arbeidsom elev.(Eva)

Bente tar eleven i forsvar i samarbeidet om stilen ”Vi er hva vi drikker”, med feste i at hun kjenner eleven og hans arbeidskapasitet.

Det er nok i stil med resten av oppgava; vedkommende har prøvd. Og det tror jeg ham på, at han på alle disse nettstedene har funnet opplysninger som han har brukt i oppgaven. Men han har ikke brukt så mye at det er tydelig å se hvor han har funnet informasjonen. (Bente)

Samtidig kan det motsatte være tilfelle; læreren kan være ekstra restriktiv med å forsvare en positiv respons til sin egen elev.

Det er et særtrekk ved ham hver gang. Jeg synes det er mye rart i språket, nesten så det grenser til en slags dysleksi.(Eva)

4.6.4. Den kommende eksamens betydning

Lærerne synes å vurdere tekstene med eksamen som rettesnor, og veilede og forberede elevene i forhold til denne. De synes å se oppgaven ”med sensorøyne” på bakgrunn av egen erfaring eller sunne fornuft. Lærerne konsulterer ikke vurderingsveiledninga eller sensorveiledninga aktivt i diskusjonen, men noen av dem refererer til den.

Lærerne frykter at teksten ”Drikkevarer og identitet” ikke vil passere ved en kommende eksamen, primært på grunn av den utilfredsstillende ortografien.

Jeg tror faktisk han ville ha strøket på den til eksamen, siden han ikke har holdt seg til oppgaven. (Eva)

Når det gjelder teksten ”Vi er hva vi drikker” argumenterer en av lærerne for at avsnittsinndelinga bør være ryddig ved å sette seg i en sensors sted:

For en sensor ser det mye ryddigere ut når teksten er satt riktig opp. [...] Men som sensor ville jeg ikke ha trukket for det [at eleven bruker både innrykk og linjeskift for å markere avsnitt] i det hele tatt. (Bente)

Lærerne diskuterer om de skal sette 3 eller 2 på teksten ”Drikkevarer og identitet – finnes det en sammenheng?” Bente ser karakteren i forhold til eksamen, og mener at

[han] hadde [han] vært heldig hadde han vært oppe til eksamen med denne – han hadde fått godt betalt med en treer.(Bente)

Om teksten ”Drikk din personlighet” sier hun at hun ikke er imponert over problematiseringsgraden, og trekker i den sammenhengen inn hva en må kunne forvente av elevene på dette trinnet:

Det må jo også stilles noen krav. Dette er en eksamensoppgave, og elevene går i 3. klasse. De er ikke helt klar for eksamen, men de er ikke 2. Klassinger (Bente).

Alle lærerne var blitt tilsendt lenke til vurderingsveiledning og sensorveiledning på forhånd. Det ville være å forvente at de også brukte disse dokumentene som rettesnor. Om ikke de konkret konsulterer disse dokumentene i rettesamarbeidet underveis, refererer likevel flere av lærerne fra dem, og synes å være tildels kjent med innholdet.

Eva viser at hun har internalisert mye av innholdet i disse dokumentene:

Når det gjelder sjangertrekka synes jeg vi skal se på de overordna måla i sensorveiledningen etter '94: ”Hvis eleven har skrevet oppgaven utenfor det som man antar er de faste normene for en sjanger, men har løst oppgaven på en ny måte, så skal det ikke trekke ned, men heller opp.” Så sjangerkrava er ikke absolutte når det gjelder en eksamensoppgave. Hvis stilen fungerer som en god tekst, så var det hovedsaken, og det skulle trekke opp at man hadde gjort det på en ny måte (Eva).

Dette nevner også Bente i anledning teksten ”Vi er hva vi drikker”:

[...] Det virker litt for uferdig til at jeg sier: Dette var en god idé! Du brøt sjangerkrava, men det fungerte godt. Det var med vilje. Den tanken har jeg kanskje ikke her (Bente).

Geir refererer sensorveiledninga i samtalen om teksten ”Drikke og identitet”:

Det står i sensorrettledninga at stoffet skal problematiseres. Og det er det ikke mye av verken her eller i de andre stilene (Geir).

4.7. Oppsummering av lærersamtalene

Lærerne fester seg ved urimeligheten i det å skulle løse den aktuelle oppgaven som en *artikkel*. De synes ingen av elevene har fått det brukbart til, og flere trekker fram at sjangervalget må være uheldig i forhold til oppgaveformuleringa. Flere lærere savner en

større grad av drøfting i tekstene, noe for øvrig også vurderingsveiledninga til oppgavesettet forventer. De premierer lange tekster, såfremt lengden skyldes en rik momentmengde der momenta er grundig bearbeida.

De fleste lærerne synes det er veldig viktig at elevene følger oppgaveinstruksjonen. I vårt tilfelle konkluderer lærerne med at skriveoppgaven enten er for avansert for den aktuelle elevmassen, eller så er sjangeren *artikkel* uegna.

De fleste lærerne slår hardt ned på mangelfull rettskriving, men noen ser mer mellom fingrene med det enn andre. De sier også at tekstens *helhet* er det viktigste, samtidig som de unnlater å kommentere den eksplisitt i løpet av vurderingssamarbeida. Lærerne i min undersøkelse er stort sett enige, stor uenighet kommer i alle fall sjelden til uttrykk slik jeg har tolka materialet mitt.

I den hensikt å få vite mer om hvorvidt lærerne i min undersøkelse tenker rundt *bruken av vurderingsskjema* handler intervjuguidens første del om det. Andre del søker å avdekke hva de selv sier om *rettesamarbeid*.

B. Fra intervjuene

4.8. Hva sier lærerne selv om bruken av vurderingsskjema?

Opplever lærerne det som hensiktsmessig å benytte vurderingsskjema i vurdering?

Siden lærerne ble oppfordra til å bruke et bestemt vurderingsskjema i forbindelse med min undersøkelse, er det uvesentlig i denne sammenhengen å feste seg ved *hvorvidt* lærerne bruker vurderingsskjema eller ikke. Mer interessant er i hvilken grad de føler det er *fruktbart* å bruke det.

Bente sier at hun alltid bruker det på VK1 og VK2, og skriver en del for å begrunne kommentarene. Hun kommenterer kriteriene på vurderingsskjemaet i tillegg til å skrive videre kommentarer under slik at elevene skal vite hva hun ser etter når hun retter. Cille sier hun skriver veldig mye, da hun føler behov for å gi grundig tilbakemelding til elevene. Denne læreren mener det er viktig å tenke *helhet*. Skjemaet forstyrrer henne mer enn det gagnar, og hun finner det vanskelig å vite nøyaktig hvor kommentarene skal settes. Cille opplever det som mer hensiktsmessig å skrive egne kommentarer til elevene, og ikke låses av et skjema med ferdig utfylte kategorier. Det ble ikke diskutert hvorvidt det er skjemaer generelt hun

opplevde som lite brukbare, eller om det var det bestemte skjemaet som jeg presenterte dem for.

Asbjørn sier han bruker vurderingsskjema stadig oftere, for å *rasjonalisere* vurderingsarbeidet. Han mener det er bortkasta å skrive hele setninger, derfor har han utvikla egne tegn til bruk ved vurdering. Han sier:

Jeg stoler på egne tegn når jeg retter. Det er nok ikke noe fasitsvar på hvordan en skal gjøre det. Hver lærer har sin personlige stil, og elevene vender seg til måten læreren gjør det på. Det ene kan være like bra som det andre. Det var verre om en lærer fikk det som en tvangstrøye, at han MÅ gjøre det sånn når han egentlig ikke vil det. (Asbjørn)

Asbjørn innvender at det nok ikke eksisterer noe fasitsvar her; hver lærer må bruke den metoden som virker mest hensiktsmessig. Han sier at kriteriene på skjemaet fra Utdanningsdirektoratet ikke dekker de ønskete kommentarene, og han har tidligere laga en egen variant med en firedeling. Her settes det karakter på hvert av fire aspekter ved teksten: forkorta som S, I, O og L. Forkortelsene står for *språk, innhold, ortografi og layout*. Den siste kategorien er blitt aktuell etter at elevene har begynt å skrive på PC. Hver tekst får derfor fire karakterer, men *helheten* veier tyngst. Et skråblikk til vurderingsskjemaene utvikla etter LK06 viser at ett av kriteriene under i kategorien ”oppbygging” heter ”*struktur, avsnittsbruk*”, men det fokuseres ikke på tekstens layout utover dette.

Eva brukte ikke vurderingsskjema på sist heldagsprøve, men skrev minst en halv sides kommentar til hver elev. Denne læreren mener å ha internalisert vurderingskriteriene i så stor grad at det viktigste var med selv om ikke kriteriene på et vurderingsskjema styrte vurderingsprosessen. Hun mener at det er en fare for at kriteriene tar fokuset bort fra *helheten*, og får bedre uttrykt sin vurdering av teksten ved å skrive en lengre, sammenhengende kommentar. Både lærer og elev kan bli pressa inn i et formalisert mønster ved å bruke vurderingsskjema. En annen ulempe ved dette kan være at elevene tolker tilbakemeldinga veldig bokstavlig, sier hun, at de med pinlig nøyaktighet fokuserer på hvor krysset er plassert forhold til karakteren de har fått. Dette kan skygge for *helhetsvurderinga* av teksten. Eva frykter at elevene kan oppleve vurderingsskjemaet som så fragmentarisk at de til slutt ikke vet hva de skal forholde seg til. Derfor finner denne læreren det mer hensiktsmessig å uavhengig av skjemaet kommentere negative og positive sider ved stilen med egne ord. Elevene finner det nok også lettere å forholde seg til enn de mange kategoriene på et vurderingsskjema. Lærerne er enige om at det viktigste vurderingskriteriet på vurderingsskjemaet er *helheten*.

Cille sier at hun skriver mye på vurderingsskjemaet for at elevene skal dra nytte av det når de senere skal skrive andre tekster. Denne læreren opplever at elevene faktisk ser på kommentarene de får der, nettopp fordi de vet de trenger dem ved neste skriving. Det er også Dortes erfaring at elevene studerer og tar til seg de kommentarene de får som respons etter å ha skrevet en tekst. Bente tror heller det er de elevene som ligger på midten av karakterskalaen og oppover som er opptatte av å lese lærerens kommentarer og lære av sine feil. De med karakter fra midten og ned vier ikke dette mye tid, mener hun.

Asbjørn pleier ikke å oppfordre elevene til å gjøre noe med teksten, og begrunner dette slik:

Jeg husker fra min egen tid; det å måtte gjøre noe med det etterpå, var døden! Da var en ferdig med det, og så bli tvunget til å gjøre noe med det etterpå! Det vet jeg elevene ikke liker nå, heller, derfor gjør ikke jeg det [”tvinge” elevene til å rette en tekst etter at den er levert og karaktersatt] (Asbjørn)

Bente har samme erfaring:

Jeg hadde samme opplevelse som deg da jeg var elev. Da var jeg mentalt ferdig. Så den rettinga funka aldri. Jeg presser heller ikke elevene til det, for jeg trur ikke noe på det. [...] Sånne ting som mange gjør feil tar jeg ofte en samling på. (Bente)

Norskeksamen etter LK -06 er nyansert etter oppgavetype og sjanger, noe vurderingsskjemaene preges av. Skjemaet utvikla etter R94 har faste kriterier uansett oppgavetype, mens vurderingsskjemaene utvikla til LK-06 virker mer tilpassa den sjangeren elevene skriver.

4.9. Lærernes syn på rettesamarbeid

Alle lærerne er positive til å samarbeide om vurdering. Ingen har innsigelser når det gjelder årsaken til at de likevel ikke praktiserer det så ofte som ønskelig, er mangelen på tid og krefter i en lærerhverdag de opplever som allerede fylt til randen av gjøremål. Et alternativ er å be én annen faglærer se på teksten. Vurderingssamarbeid muliggjøres i større grad dersom lærerne setter av fast tid til det.

De nevner at de føler seg tryggere på sin tekstvurdering dersom flere kolleger står bak. Bonusen ved rettesamarbeid er ikke bare at det øker sjansen for å oppnå en riktigere karakter, men det åpner også for refleksjon over hva en vektlegger i tekstene.

4.10. Oppsummering av intervjuene

Intervjuene ble foretatt i de respektive gruppene umiddelbart etter diskusjonene.

Hovedhensikten var å få del i hva lærerne selv tenker om det å praktisere vurderingssamarbeid, og hvorvidt vurderingsskjemaet egner seg som tilbakemeldingsverktøy i dette arbeidet. Jeg vil presisere at det tilhører instruksen å bruke en noe (av meg) manipulert versjon av dette skjemaet i vurderinga. De fleste lærerne sier de har nytte av å bruke skjema ved tekstvurdering, men noen av dem finner vurderingsskjemaet fra Utdanningsdirektoratet enten for detaljert eller for uhåndterlig. En av dem bruker skjemaet for å rasjonalisere vurderingsarbeidet, mens en annen føler behov for å gi så fyldig tilbakemelding til eleven at det sprenger rammene rundt vurderingsskjemaet. En tredje lærer synes ikke hun får sagt det hun vil si om teksten fordi kriteriene på skjemaet er for snevre. To av lærerne forklarer at de synes bruken av vurderingsskjemaer medfører et for fragmentert syn på tekstene, der snarere dens helhet skulle stå i fokus.

Instruksen ber lærerne velge ut den teksten til vurderingssamarbeidet som de har problemer med å vurdere. Det er flere grunner til at de opplever vurderinga som problematisk. En av lærerne er redd hun favoriserer en elev fordi hun opplever ham som sympatisk, og vil derfor ha flere til å lese teksten hans. En annen lærer har valgt teksten til en elev som stadig er uenig i karakteren han får. En original tekst er også valgt ut. Denne teksten overrasker lærerne i den grad at flere synes det er umulig å karaktersette den.

Lærerne er samstemte både når det gjelder at vurderingssamarbeid er viktig og når det gjelder grunnen til at de likevel praktiserer dette sjelden. De sier at skolehverdagen med dens rammefaktorer ikke gir rom for slikt arbeid, da den allerede er svært travel.

4.11. Hvilke funn har jeg gjort?

Jeg understreker først at resultater og funn i denne avhandlingen bygger på *mine* avgrensninger, tolkninger og vurderinger. Alt må derfor ses i lys av min bakgrunn som lærer og kollega, mine holdninger, forventninger og erfaringer. At andre forskere trolig hadde prioritert, valgt og tolka situasjoner og funn annerledes må derfor tas i betraktning.

Denne avhandlingen prøver primært å kartlegge hvordan to lærergrupper samarbeider om vurdering, og hvorvidt de finner det gunstig å bruke vurderingsskjema ved tekstvurdering.

De funn jeg har gjort kan samles i følgende punkter, og vil bli diskutert i neste kapittel. De bygger på informasjon både fra vurderingssamarbeida og de påfølgende intervjuene.

1) Samtalene i lærergruppene er ustrukturerte

Vurderingssamarbeidet preges av at ingen påtar seg å lede diskusjonen, hvilket resulterer i at samtalen lett flyter ut. Dette gjelder spesielt den ene lærergruppa. Ingen av gruppene følger kriteriene på skjemaet i samtalen, noe som igjen kan ha sammenheng med at ingen har rolla som *leder* i gruppene. Dette er sannsynligvis også en av årsakene til at diskusjonene ofte tar lengre tid enn nødvendig. Lærerne i den ene gruppa jobber også ellers sammen i team, de synes å kjenne hverandre godt og virker trygge i situasjonen. Veien fra faglig diskusjon til latter og digresjoner er her kort. Arbeidet i den andre lærergruppa er mer konsentrert. De synes også å kjenne hverandre godt, men arbeider ikke ellers så tett sammen som den første lærergruppa gjør. Det kan ha noe å si at jeg representerer et ”fremmedelement” i gruppa. Samtalen forløper her ryddigere i den gruppa som jeg ellers ikke er en del av.

2) Lærerne legger mer vekt på formalkunnskaper enn det sensorveiledninga oppfordrer til

Noen av lærerne synes å legge størst vekt på tekstenes *språklige aspekt* til tross for at vurderingsveiledninga understreker at det er tekstens *helhet* som primært skal vurderes. De gir også selv uttrykk for at det viktigste er å vurdere teksten som helhet. I praksis synes de imidlertid å handle ut fra et annet syn, nemlig at elevenes *formalkunnskaper* veier tungt. Særlig er det én tekst som får negativ respons konkretisert nettopp i dårlig rettskriving. Denne teksten tviler de aktuelle lærerne på at vil passere ved en eventuell eksamen, og derfor virker det som om de på denne måten vil hjelpe eleven ved å komme en slik situasjon i forkjøpet. Så lenge denne teksten ikke er noen reell eksamensoppgave, føler vel lærerne at de fremdeles har en sjanse til å lede eleven i riktig retning ved å korrigere deres grammatiske feil.

3) Vurderingssamtalen satte lys på at oppgaveformuleringa ikke var godt nok tilpassa sjangeren det ble spurt om

Lærerne savner en mer utstrakt drøfting i tekstene, samtidig som noen av dem etterlyser en mer filosoferende tilnærming til emnet. Sjangeren som etterspørres i oppgaven er artikkel. Det

kreves av denne teksttypen at den skal drøfte et emne, diskuterer også hvorvidt elevene som deltok er for umodne for denne type oppgave. Sjangeren i elevens oppgave er ikke velegna i forhold til dens problemstilling. Oppgaven etterspør en artikkel, mens ordlyden oppfordrer til en mer kåserende/essayistisk prega tekst. Frustrasjonen rundt forholdet mellom sjanger og oppgavelyd i denne oppgaven kommer til uttrykk blant annet ved at noen lærere etterlyser en mer utstrakt *filosofering* rundt momenta. Dette skulle tilsi at de forventer en mer essayprega tekst. Andre savner snarere en grundigere *drøfting*, noe som peker mer i retning av en resonnerende/utgreiende artikkel. Spørsmålet om hva som kreves av en artikkel er tydelig heller ikke er klart for elevene.

4) Alle lærerne sier at de finner vurderingssamarbeid svært viktig. De praktiserer likevel ikke dette så ofte som ønskelig

Samtlige legger den travle skolehverdagen til grunn. De føler det krever mye å skulle praktisere denne typen samarbeid. I tillegg til å rette tekstene i sin egen klasse må de rette ytterligere fire-fem besvarelser, og sette av tid til den påfølgende diskusjonen. Det krever også sterk mental tilstedeværelse, særlig når en vet at vurderinga skal diskuteres med kolleger. En må kunne argumentere for sitt syn, og være bevisst hvilke tekstutdrag som eksemplifiserer det en sikter til.

Mange lærere opplever skolehverdagen som hektisk. Lærerne på den ene skolen skulle på et annet møte direkte etter rettesamarbeidet. De måtte derfor avbryte samarbeidet mens det fremdeles hang løse tråder i luften. De fysiske forholda ligger heller ikke alltid til rette. På Midtbygda skole hadde vi for eksempel ikke noe eget rom til rådighet, og ble forstyrret av en håndverker. At det på en skole kan være trangt om plassen kan også medvirke til at slike samarbeidsmøter ikke holdes.

5) Tilbakemeldinga til elevene skjer primært gjennom vurderingsskjemaet

De fleste lærerne gir det utfylte vurderingsskjemaet til elevene sammen med elevenes tekst, i tillegg til at de skriver kommentarer i selve teksten. Hva elevene gjør med skjemaet snakker de ikke så mye om. En av dem sier hun gjennomgår høyfrekvente feil i samla klasse, en annen oppbevarer elevenes tekster og vurderingsskjemaer for så å dele dette ut igjen til gjennomsyn før neste skrivning, slik at elevene tydelig ser hva de gjør bra og hva de må arbeide mer med neste gang. Eksemplene på retta elevtekst (vedlegg 2a og 2c) viser at læreren som har vurdert

dem både markerer i marginen og skriver en sluttkommentar. I teksten ”Drikk din personlighet” (vedlegg 2a) har læreren både markert inne i teksten, gjerne med strek under et ord som er galt skrevet. Hun foreslår ikke alternative løsninger, men overlater tydeligvis til eleven å rette selv. Vi finner også kommentarer som eksempelvis ”essaypreg” og ”litt tungt” i tekstens marg. Kommentarene til denne teksten bærer altså preg av å oppfordre eleven til å endre teksten sin, men overlater til eleven selv å finne ut *hvordan*. Vurderingsskjemaet tilhørende denne teksten (vedlegg 2b) gir i så måte mer konkret informasjon om i hvilken grad eleven har mestra ulike tekstaspekter. Denne teksten endte i vurderingssamarbeidet opp på karakteren 5/4, og betraktes dermed som en besvarelse *over middels*. Kommentarene er overveiende positive; ”Mye bra. Godt å lese. Flere gode formuleringer”, ”artig”. De kommentarene som ikke umiddelbart kan anses som positive er for eksempel ”litt tungt”, ”høytidelig! Avviker litt fra resten”, kilde? Kunne ha vært utdypa.”Den avsluttende kommentaren refererer til teksten som helhet, og lyder slik: *God tekst. Godt språk, utfyllende innhold. Underoverskrifter*. Her med andre ord referanser både til språk og innhold.

5.0: DRØFTING

I dette kapitlet drøftes de resultater og funn jeg presenterte i forrige kapittel. Her vil de ses i sammenheng med relevante retningslinjer i Vurderingsveiledninga (2006) og knyttes til aktuell teori nevnt i kapittel 2.

5.1. Samtalene i lærergruppene er ustrukturerte

Enkelte av lærerne snakker om ting som ikke er vesentlige i sammenhengen. Samtalen preges av digresjoner og avbrytelser. Når de ikke bruker vurderingsskjemaet systematisk, og ingen leder samtalen, synes den iblant ”å flyte ut” og forledes av digresjoner. Dette frambringer tanken om at det hadde vært gunstig om en i gruppa fungerte som leder.

White (i Weigle 2002:112) fremmer nettopp forslaget om å oppnevne en ”reading leader” i de tilfellene der det måtte oppstå stor uenighet i vurderingene. Denne lederen skal påse at vurdererne holder seg til den forståelsen av vurderingskriteriene som de har blitt enige om. Samtidig skal denne lederen fange opp vurderere som ikke er pålitelige og enten hjelpe dem på rett vei eller ”avskjedige” dem. White understreker hvor viktige slike ledere er da de ifølge ham har enorm betydning for hvordan tekstene blir lest. En slik leder kunne også hatt funksjonen å lede diskusjonen i gruppa slik at møtet ble effektivt, og sørge for at de temaer som skulle diskuteres ble diskutert innenfor tidsrammene.

Vi hører om ulike framgangsmåter når det gjelder vurderingssamarbeid i Weigle (2002:129). White anbefaler her ”controlled reading” – det vil si en gruppe som vurderer tekster under kontrollerte former: De skal lese og karaktersette tekstene på samme sted til samme tid. På denne måten kan feilkilder unngås. At vurderinga skjer under så kontrollerte former kan også bidra positivt til å opprettholde vurderingsstandardene. Slikt samarbeid praktiseres så vidt meg bekjent ikke av de lærerne som deltar i min undersøkelse. Når og hvor de leser og vurderer tekstene bestemmer de selv. De møtes imidlertid til et avtalt tidspunkt og diskuterer vurderinga av tekstene.

Som ledd i en kvalitetssikring foreslår White videre å *trene vurderere i å vurdere*, og foreslår i dette øyemed at ”leselederen” først skal vurdere en tekst som vil fungere som *eksempeltekst*. Dette er spesielt viktig ved vurdering av tekster det er spesielt vanskelig å vurdere, sier White.

Slike eksempeltekster kan være en god støtte å ha som ”mal”, spesielt i møte med tekster som ikke er svar på oppgaven eller som står i fare for å stryke.

5.2. Lærerne vektlegger formalkunnskaper mer enn sensor - og vurderingsveiledninga oppfordrer til.

Lærerne synes å legge størst vekt på tekstenes *språklige aspekt* til tross for at vurderingsveiledninga understreker at det er tekstens *helhet* som skal vurderes.

Vurderingsveiledninga sier (2006:14) at *svakhetene ved elevens formelle ferdigheter lett kan kvantifiseres, og at dette derfor oppleves som den enkleste delen av vurderingsarbeidet*. På denne måten kan de formalspråklige sidene få for stort fokus sammenlikna med andre språknivå i teksten. Det at lærerne vektlegger tekstens språklige side så tungt kan skyldes at dette er et mer konkret og håndfast kriterium. Samme vurderingsveiledning gir råd om både å *ivareta kravene til en konvensjonell, sikker, ryddig og enhetlig språkføring*, men her understrekes samtidig at slike krav ikke må føre til ren formalisme: *språklige regler og konvensjoner skal ikke gjøres til en tvangstrøye* (ibid).

Ifølge Nancy Sommers (1982:154) leser lærere tekster med det for øye å finne feil, og da gjør de nettopp det. Fokuset på å finne feil fortrenger oppmerksomheten rundt tekstens egentlige mening.

I intervjuet sier lærerne at det viktigste når en vurderer en tekst er hvordan den fungerer som helhet. I *praksis* fester likevel mange av dem seg ved det språklige aspektet, og da spesielt *rettskriving*. Lærerne hadde følgende kommentarer til språket i teksten ”Drikkevarer og identitet”.

”Han kan jo ikke rettskriving. Må man ikke ha bedre rettskriving for å stå på eksamen i 3. klasse?” ”Det er mye å ta tak i her: mange og/å-feil.” ”Men det mangler mye på logikk og språklighet.”(om teksten ”Drikkevarer og identitet”)

Den språklige siden ved teksten trekker ned, og da først og fremst rettskrivinga. De samme lærerne er samtidig veldig positive til innholdet i teksten.

Til sammenlikning berømmes teksten ”Drikk din personlighet” berømmes for sitt *gode* språk:

”Språket drar opp her. Det signaliserer så mye når det gjelder resonnement og tanke.”(Asbjørn)

Ifølge Sommers (1982:148) er det ikke rettskriving vi først og fremst konsentrerer oss om når vi skriver en tekst utenfor skolesammenheng. Da er hensikten snarere å formidle et budskap, og søke å oppnå at mottakeren oppfatter dette budskapet.

Lærerens mål skulle derfor i tidlig skriving snarere være å søke mening i tekstens *innhold*. Sommers synes å mene at korreksjon på et tidlig stadium skulle gjelde innholdet, det vil si eventuelle brister i logikken, forstyrrende elementer når det gjelder tekstens mening og manglende informasjon (ibid s. 153).

En lærers hensikt med å gi respons skulle være å hjelpe eleven å forbedre teksten sin. Tradisjonelt syntes man å tro at en tekst ble bedre ved å rette det endelige produktet, men Sommers mener at det bare vil henlede elevenes oppmerksomhet på setningsoppbygning og grammatiske forhold. Elevene ble oppfordra til å disponere teksten før de skrev den, istedenfor at innholdet ble skapt etter hvert som de skrev. Dette fokuset på ytre forhold reduserte viktigheten av å korrigere teksten. Nyere forskning understreker at elevene i tillegg bør lære å bruke responsen de får slik at de kan evaluere sine egne utkast (ibid s.155).

5.3. Vurderingssamtalen viste at oppgaveformuleringa ikke var godt tilpassa sjangeren det ble spurt om.

5.3.1. Sjangeren i elevoppgaven

Oppgaven etterspør en artikkel, mens ordlyden oppfordrer til en mer kåserende/essayistisk prega tekst. Da oppgaven ber elevene skrive en *artikkel* studerer jeg først denne sjangeren nærmere. Oppgaveinstruksjonen lyder slik: ”*Kaffe, te, brus, øl og vin – forteller drikkevanene våre noe om hvem vi er eller ønsker å være? Skriv en artikkel om drikke og identitet.*”

Lærerne etterlyser en mer utstrakt drøfting i tekstene; de mener dette kan forventes av en artikkel. De synes samtidig usikre på hva man kan kreve av denne teksttypen: Kan en slik tekst ha form av en reell avisartikkel? Skal det ikke være en *drøfting* i en slik type tekst? Det synes å forekomme elevene vanskelig å besvare oppgavens problemstilling i en artikkels form. Jeg dveler ved dette da flere av lærerne uttrykte at oppgaven inviterer til en tekst mer i retning av et essay/kåseri enn en artikkel.

Artikkelen er heller ingen entydig sjanger. Laila Aase (1988:108) deler sjangeren i undersjangrene *leksikonartikler, kronikker, tidsskriftartikler, reportasjer og omfattende*

bokanmeldelser. Essayet nevnes ikke i denne sammenhengen. En kunne imidlertid ha forsvart glidende overganger mellom sjangrer ut fra Vurderingsveiledninga (2006:10):

Sjangerinndelingen kan også sammenliknes med regnbuen, den er et kontinuum. Vi ser godt forskjellen gult og grønt, men vi kan ikke definere eksakt hvor grensen går mellom de to fargene. (Vurderingsveiledning, 2006:10)

Ut fra dette må en kunne trekke slutninga at artikkelen og essayet er to forskjellige og selvstendige sjangrer som ikke overlapper hverandre.

Det er heller slik at en tekst som regel har trekk fra ulike sjangre, mens én sjanger dominerer. Den kan altså i hovedsak være narrativ (for eksempel en fortelling), og samtidig for eksempel ha deskriptive trekk (Vagle, 2004:254.)

Hvordan en definerer artikkelsjangeren har betydning for hva en skal kreve av elevteksten. Den kan blant annet oppfattes som en tekst av resonnerende art, en argumenterende tekst og en avisartikkel. Artikkelen kan betraktes som en ”skolsk” teksttype. Laila Aase (1988:108) forteller at hun overfor elevene definerer ”norsk stil” som en artikkel når ingen sjanger er oppgitt. Dette skal gi elevene signaler om at de da skal besvare oppgaven som *en sammenhengende tekst av utgreiende eller resonnerende art*. Ut fra denne definisjonen kan artikkelen ses som en *resonnerende* tekst.

Tirrkonen-Condit lanserer en modell for problemorienterte tekster, den såkalte ”PL-strukturen” (Vagle, 2004:210) Den består av komponentene *situasjon, problem, løsning* og *evaluering*, der *problem* og *løsning* danner kjernen. Når det gjelder vår oppgave er det forholdet mellom identitet og drikke som skal problematiseres. Nettopp drøfting/ problematisering er noe de fleste lærerne synes er fraværende i de fleste tekstene i vår sammenheng.

Lærerne er enige i at elevene generelt ikke har reflektert tilfredsstillende i tekstene, det synes å gjelde alle tekstene. De savner ”dyptpløyende” svar og flere ”gode argumenter”. Noen elever har riktignok reflektert mer enn andre, men de aller fleste har ”stereotype framstillinger og så blitt ferdig med det”. Dette kan skyldes oppgavens natur. Elevene har kanskje ikke opplevd det som naturlig å *drøfte* denne problemstillinga i denne oppgaven. Automatisk har det i alle fall blitt mer essayistiske framstillinger. Sett i lys av PL-strukturen er det forholdet mellom drikke og identitet som utgjør ”problemet”, og ”løsningen” skulle

være en eventuell forbindelse mellom ulike drikker og ulike identiteter. Men denne oppgaven synes å kreve en mer filosoferende tilnærming enn en oppbygning etter PL-strukturen.

I to av de sju tekstene har elevene tolka sjangeren ”artikkel” i retning av en reell *avisartikkel*. Vurderingsveiledninga (2006:9) sier at

For elevene er massemedia levende forbilder, mens sensor i sterkere grad kan være preget av tidligere utdanning og eldre tekstlige forbilder. Lærebøkene som brukes i skolen, kan også i noen tilfeller være preget av et rigid og noe ”utdatert” sjangerbegrep. (Vurderingsveiledning, 2006:9)

Lærerne i den ene lærergruppa er usikre på om oppgaven rettmessig kan besvares slik, og diskuterer hvordan en *artikkel* egentlig skal være oppbygd. Ifølge vurderingsveiledninga skal artikkelen

[...] ikke deles opp med underoverskrifter, men ha vanlig avsnittsinndeling, og deles enten med innrykk eller linjeskift. Likevel aksepterer sjangerkonvensjonene i stadig større grad grafiske signaler som gjør teksten oversiktlig. Er en eksamenstekst satt opp på en annen måte enn forventa, og det fører til at teksten kommuniserer bedre, skal det ifølge vurderingsveiledninga ikke trekkes for det. (Vurderingsveiledning 2006:11)

Som konsekvens av dette vil artikkelen kunne ha overskrift, brødtekst og underoverskrifter, som en autentisk avisartikkel. Begrunnelsen er at *slike tekster er forbilder for elevene. Hvis en eksamenstekst er satt opp med grafiske signaler som gir teksten luft og oversiktighet, skal det ikke trekkes for det, såfram teksten kommuniserer, ifølge vurderingsveiledninga.*

Dokumentet sier videre at

vi [...] i dag [ser] en økende tendens til å bruke visuelle og typografiske virkemidler i den offentlige språksfæren. Tekstbegrepet blir utvidet og omfatter ”sammensatte tekster”. (Vurderingsveiledning, 2006:11)

Vi befinner oss mellom reformene R94 og LK 06, hvilket synes å skape noe forvirring: I forbindelse med teksten ”Drikkevarer og identitet” sier for eksempel en av lærerne, Eva, om problematikken rundt mellomoverskrifter kontra avsnittsinndeling:

Etter Kunnskapsløftet hadde det nok vært greit, men det er vel ikke det for dem vi har (Eva).

Denne læreren kjenner tydeligvis til hovedinnholdet i begge reformene, og kommer derfor i villrede.

Ifølge Vurderingsveiledninga (2006) betyr en *profesjonell norskfaglig vurdering [betyr] å se om teksten fungerer etter hensikten, uten å fortape seg i teoretiske sjangerkrav.* (Vurderingsveiledning, 2006:10). Ut fra dette skulle det viktigste være at teksten fungerer og kommuniserer, mer enn at den nødvendigvis følger gitte sjangerkrav. Sensorene skal verdsette tekster med språklig dristighet og tekster der eleven viser forståelse for det nære samspillet mellom ordvalg og sjanger. *En sakligresonnerende tekst preges vanligvis av et nøytralt, logisk, presist og objektivt ordvalg, men lærerne/sensorene skal også honorere språklig dristighet* (Vurderingsveiledning 2006: 9).

5.3.2. Instruksjonsverbet i oppgaven

Elevoppgavens instruksjonsverb er kun *skriv* (en artikkel om drikke og identitet). Ifølge vurderingsveiledninga (2006) hører denne instruksjonen hjemme på det høyeste nivået i taksonomien, med sitt krav om at elevene må *vurdere selv*. Det er forventet at de skal bruke sine bakgrunnskunnskaper for å utvise selvstendighet i forhold til problemstillinga, og de skal kunne *drøfte* temaet for oppgaven.

Vurderingsveiledninga til oppgavesettet vår oppgave er hentet fra sier at

I flerleddede oppgaver kan stigende vanskelighetsgrader være innebygd i oppgaveformuleringene (f.eks. ”gjør greie for” og ”drøft”). Oppgaver med ett instruksjonsverb gir ikke muligheter for en slik trinnvis markering av vanskelighetsgradene. I slike oppgaver er det elevens evne til problemløsning og behandling av stoffet som uttrykker grad av modenhet og selvstendighet, eller det intellektuelle nivået eleven befinner seg på. (Vurderingsveiledning, 2006:18)

Denne modenheten ser det ut til at svært få av våre elever besitter. Oppgaven er muligens bedre egnet på et høyere alderstrinn. Den var også opprinnelig en eksamensoppgave for privatister, som gjerne er eldre enn 18 år.

Formidlinga av et stoff er hovedsakelig preget av samhandlinga mellom aktørene elev og lærer, eleven som skal lære et stoff og læreren som skal formidle det. Forut for skrivesituasjonen har læreren prøvd å tilrettelegge for at elevene skulle erverve seg kunnskap om artikkelsjangeren.

5.4. Tilbakemeldinga til elevene skjer gjennom vurderingsskjemaet

Tilbakemeldinga til elevene skjer primært på vurderingsskjemaet. Slik fungerer den mer som en *registrering* av hvordan eleven har håndtert de ulike kriteriene enn som konstruktiv tekstrespons til elevene. Skjemaet åpner for ulike former for respons: Bedømmeren markerer med et kryss hvor teksten befinner seg i forhold til faste kriterier. Det er plass til kommentarer ved hvert kriterium, i tillegg til en avsluttende kommentar på teksten som helhet.

5.4.1. Lærernes kommentarer

Lærernes kommentarer kan opptre både i selve teksten, som margkommentarer og/eller avslutningsvis. Den kan være skriftlig og muntlig. Gis den muntlig kan det skje i en lærerkonferanse, i samtale med eleven ansikt til ansikt, eller den kan formidles digitalt. Skjer den digitalt gis læreren større mulighet til å gi eleven mer informasjon enn ved skriftlige kommentarer.

Ifølge Beach og Friedrich (2001:225) viser undersøkelser at responsen til elevene som regel skjer nettopp via skriftlige kommentarer. Tradisjonelt har lærere gitt *skriftlig* respons på elevens tekster, som regel i form av en avsluttende kommentar på en tekst eller som kommentarer i marginen. Beach og Friedrich (2006:230) drøfter hvorvidt læreren skal korrigere elevens feil, eller bare markere dem og overlate til eleven å rette. Undersøkelsene de refererer viser ulike konklusjoner. En studie blant fransktalende elever i femte klasse viser ingen forskjell på effekten av de to vurderingsmåtene når det gjelder hvorvidt teksten er blitt bedre eller ikke. De konkluderer med at innflytelsen på rettinga av teksten er den samme ved begge framgangsmåter. Undersøkelser blant fremmedspråksstudenter viser imidlertid at elevene gjør færre feil ved selv å finne feilen enn når læreren retter feilen for dem (ibid). Studien som sammenlikner lærerens korrigering av feil med at læreren gjør eleven oppmerksom på feilen for så å rette selv.

Responsen kan også bli gitt på et vurderingsskjema. Skjemaet i vedlegg 2b viser ett eksempel på utfylt vurderingsskjema. Det åpner for tre måter å gi eleven respons på. Bedømmeren har satt kryss i forhold til om hun mener teksten befinner seg på et nivå over eller under middels, eller om den hører hjemme på et middels nivå. Hun har også kommentert hvordan eleven har oppfylt kriteriet i kolonnen helt til høyre. Kriterium 1 er for eksempel kommentert slik: ”Veldig artig avslutning. Ingress med fete typer → ”ordentlig artikkel”. Ryddig og god

innledning. Noen kommentarer bærer preg av å *registrere* sider ved elevens tekst (*Ingress med fete typer* → ”ordentlig artikkel”,) andre av å *gi endringsforslag*: (Noen [momenter] kunne likevel ha vært bedre utdypa). Nederst har hun skrevet utfyllende kommentarer, som bærer preg av å være korte og registrerende: ”God tekst. Godt språk, utfyllende innhold. Underoverskrifter.”

I forlengelsen av dette møter vi den prosessorienterte skriveopplæringa, der eleven i skriveprosessen får veiledning, og respons underveis. Det er mulig å utvikle teksten etter de råd som gis. Dysthe (1999:215) peker på at det nok kan føles meningsløst å kommentere og markere feil i ferdige tekster. Hun sier at sluttkommentarer på ferdige tekster ikke er bortkasta. *Tradisjonell feilretting er bedre enn ingen kommentar*, sier hun (ibid s.217). Men legger til at feilretting av et sluttprodukt ikke har stor læringsverdi. Hun setter spørsmålsteget ved om ikke sluttkommentarens viktigste funksjon nettopp er å være en begrunnelse for karakteren.

Et sentralt moment i forbindelse med vurdering er hvordan responsen til elevene er forma. Nancy Sommers var med å starte diskusjonen om hvor mye læreren skulle styre elevene når de kommenterte tekstene deres: med andre ord hvor *fremhjælpene kontra direktiv* skulle læreren være i sine kommentarer (Rosenberg, 1997). Kommentarene som burde hjelpe elevene til å bli mer effektive skrivere, oppfyller i følge henne ikke dette formålet (Sommers, 1982:153). Hun kritiserer videre lærerkommentarene for å være for vage og generelle: I følge henne bruker mange lærere de samme ord og begrepa som et slags stempel uansett hvilken tekst som vurderes, og spesifiserer således ikke tilbakemeldinga på den aktuelle teksten. Eleven får dermed verken vite nøyaktig hva som må endres, eller hvordan han skal gjøre det.

most teachers' comments are not text-specific and could be interchanged, rubber-stamped, from text to text. The comments are not anchored in the particulars of the students' texts, but rather a series of vague directives that are not text-specific. (Sommers, 1982:153)

Eleven trenger også veiledning i *hvordan å ta bruk* av lærerkommentarene, sier Sommers.

Lærernes fokus er heller på hvilket *karakternivå* de ulike elevtekstene befinner seg. For å finne kriterier å vurdere etter, henfaller læreren ifølge Sommers ofte til å lete etter feil (Sommers 1982:154). Hun finner som regel disse, overser tekstens helhet, og misforstår dermed elevens intensjon med teksten. Sommers understreker at det skulle være et mål å søke

mening i tekstens innhold for i tidlige utkast å veilede eleven i å klargjøre tekstens hensikt. Lærerens kommentar bør i første omgang gjelde bare dét.

Beach og Friedrich (2006:226) sier i tillegg at lærerresponsen er for generell og vag, og at elevene ønsker mer spesifikke og individuelle kommentarer på teksten. Dette bør være kommentarer som eksemplifiserer og forklarer *hvorfor* noe er bra og noe annet mindre bra. Lærere (og medelever) bør variere sin tilbakemelding i forhold til elevenes behov og individuelle forbedringsområder.

5.4.1.1. Margkommentarer versus sluttkommentarer.

Nancy Sommers (1982:148ff) problematiserer forholdet mellom margkommentarer og sluttkommentarer, og sier at elever må endre OG utvikle teksten videre samtidig. De to måtene å kommentere på representerer to ulike siktemål. Kommentarene i margin insinuerer at teksten er under bearbeiding og bør endres for å kommunisere sin mening bedre. Kommentarene mellom linjene synes derimot å betrakte teksten mer som *et ferdig produkt* som trenger endringer.

Sommers setter fingeren på at respons kanskje like mye kan være et uttrykk for at læreren ”vil vise at hun gjør jobben sin” som å hjelpe eleven videre i arbeidet med tekstskriving (Sommers, 1982:155). Hvilken hensikt den som retter har med teksten får følger for hvordan responsen er utforma. Er hensikten at eleven skal *endre* teksten sin som følge av responsen, som ved prosessorientert skriving, eller skal han skal bare legge seg endringsforslaga på minne og skrive neste tekst i tråd med disse? Slike anliggender kan forme responsen som gis.

Mary Ann Igland (2001:250) skiller mellom margkommentarer og sluttkommentarer, men sier at skillet ikke har sammenheng med den plassering kommentarene har i teksten. Det er kommentarenes hensikt og funksjon som avgjør hvor de plasseres. Hun sier (ibid) at margkommentaren gjelder et avgrensa tekstfragment. Ut fra hennes materiale kan margkommentarene romme fra ett ord til fire setninger. Sluttkommentaren omfatter sterke og svake sider ved teksten *som helhet*. Dens funksjon er å oppsummere innholdet i teksten som helhet på bakgrunn av en eller flere margkommentarer.

Hvor *effektive* margkommentarene er kontra sluttkommentarene illustreres ved Smith (i Beach og Friedrich, 2006:225). Hans undersøkelse sier at margkommentarer uttrykt som personlige reaksjoner på teksten (som for eksempel ”uff”) eller sluttkommentarer som er altfor generelle, ikke oppleves som nyttige av elevene. I vårt tilfelle lyder en setning slik: *Dette er mennesker som er litt ordentlige og som er opptatt av kosthold*. Kommentaren fra læreren lyder slik: ”Litt tungt”. Eleven hadde kanskje lært mer av kommentaren dersom den ikke kun beskrev det som ikke var tilfredsstillende, men var mer konstruktivt vinkla, eksempelvis ”Hvordan kan setningen gjøres lettere?”

I mitt materiale er margkommentarene korte, ofte bestående av ett ord. Eksempler fra teksten ”Drikk din personlighet” er ”artig”, ”kilde?”, ”essaypreg”. De er i hovedsak *kommenterende*, og omhandler her hovedsaklig *sjangerspørsmålet*, nærmere bestemt peker de på hvorvidt denne artikkelen har *essaypreg*. Kommentarene er korte og noen ganger forma som spørsmål: ”Kilde?”, ”Litt snevert? → essaypreg?”.

Igland (2001:250) sier at sluttkommentarene karakteriseres av å være noe lengre enn margkommentarene, men også de er språklig fortetta. De består blant annet av forkortelser, og den semantiske forbindelsen mellom setningene er oftest implisitt. Alt dette bestemt av at sluttkommentaren skal *utrette mye på liten plass* (ibid). Sluttkommentaren på vår tekst er ”grenser til essayet – men gjør det noe? Artig avslutning.” Den er kort, og gjenspeiler hele teksten (sjangeren) i tillegg til at den eksplisitt trekker fram avslutninga.

Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er hva elevene lærer mest av - kommentarer på et vurderingsskjema eller kommentarer inne i teksten? Beach og Friedrich (2001:225) trekker fram en undersøkelse der dette er sammenlikna (gjelder femte klasse franskspråklige elever), og den viser at det ikke var noen forskjell når det gjelder *effekt*. Lærerkorreksjonene resulterte i mer presis retting, og elevene foretrakk dette fordi det var effektivt. På den andre siden trenger elever å lære seg å rette seg selv (Beach og Friedrich, 2001:230.)

Beach og Friedrich (2006:225) peker på at de fleste kommentarene som gis er skriftlige, men at de er for uklare og generelle. De sier at omvendt av tidligere forskning viser en nyere undersøkelse at læreres kommentarer ikke er overveiende overflatiske og generelle, men at lærere i større grad responderer på mer innholdsmessige sider ved elevenes tekster.

Igland (2001:254) peker på at når eleven ikke følger de endringsforslag som læreren har gitt, kan det ha flere årsaker. Det kan hende han ikke er enig i endringene, ikke bryr seg om å

endre teksten sin eller ikke orker, men det kan også hende han ikke vet hvordan han skal gå fram.

5.4.2. Vurderingsskjemaets funksjon

Det må presiseres at vurderingsskjemaet i vår sammenheng realiseres på to ulike måter; opprinnelig brukes det i eksamenssammenheng, men her fungerer det som del av en standpunktvurdering. Når den formative og den summative funksjonen møtes slik kan det by på utfordringer. Ifølge Aase (1988:59) fungerer responsen eleven får på et sluttprodukt mer som en *begrunnelse for karakteren* enn som veiledning til eleven. Hun sier videre at tradisjonell retting kjennetegnes ved at eleven får respons på mange ulike aspekter samtidig, og nevner alt fra ortografi og tegnsetting via komposisjon og oppgavefortolkning til sjangerforståelse, stil og argumentasjon. Dette tvinger fram spørsmålet om hvorvidt skjemaets ”doble formål” er hensiktsmessig, idet forholdet mellom formativ og summativ vurdering her speiles (og blandes?). Den vurderinga som skjer underveis skal omfatte flere kriterier enn den avsluttende vurderinga. Er det rom for dette på det vurderingsskjemaet som ellers brukes i eksamenssensur?

Skjemaet ”Vurderingsskjema for norsksensur” ble sensorene oppfordra til å bruke ved sensurering av eksamensbesvarelser i norsk etter Reform ’94.

Skjemaet (se vedlegg 7) som er brukt i undersøkelsen i min oppgave *baserer seg på* dette skjemaet, men kriteriene er noe nyansert og utdypa av meg, primært i den hensikt at responsen skulle være mer funksjonell for eleven, og lettere å forstå. Varianten som er brukt i denne undersøkelsen har overskrifta ”Vurderingsskjema i norsk”. Det er ikke tenkt brukt i eksamenssensur, men i den generelle tekstvurderinga ellers i skoleåret, og er derfor modifisert med dette for øye. Tanken min har vært å gjøre responsen lettere tilgjengelig for elevene gjennom å bryte ned kriteriene i mer konkrete underspørsmål.

VURDERINGSSKJEMA I NORSK

KRITERIER:	Over middels	Middels	Under middels	KOMMENTARER:
Innhold	(6-5)	(4-3)	(2-1)	
Disponering av teksten - Er momentene ryddig presentert slik at teksten henger sammen? - Er teksten ordna i innledning, hoveddel og avslutning?				
Originalitet Har teksten særpreg?				
Fagkunnskaper I hvilken grad inneholder teksten fagkunnskaper, om et emne eller om en gitt tekst (tekstforståelse)?				
Momentmengde I hvilken grad inneholder besvarelsen nødvendige momenter?				
Sjangertrekk Har teksten de trekk som en forventer av sjangeren?				
Språk				
Logisk avsnittsinndeling - Behandler hvert avsnitt et nytt moment? - Er avsnittsinndelinga logisk?				
Flyt i språket Henger setningene naturlig sammen slik at teksten er lett å lese?				
Rettskriving/tegnsetting Er ord rett skrevet? Er tegn satt på rett plass?				
Helhet Hvordan fungerer teksten som helhet?				

Kommentar:

Karakter:

Andre måter å bruke skjema i tilbakemelding på er *responsarket*. Responsark varierer i forhold til hvor detaljerte de er. De kan ta utgangspunkt i sjanger, rette seg mot for eksempel artikkel, novelle osv. De kan også gjelde mer globale nivå og ta for seg komposisjon og innhold, eller mot lokale nivå, og fokusere på syntaks, tegnsetting og rettskriving. De utarbeides etter det aktuelle behovet, og bør ikke kopieres og brukes i andre situasjoner.

Hoel (2000:228 ff) tar for seg slike ark, men det synes intendert at det er elevene som skal bruke dem. Slik hun framstiller bruken av responsarket fungerer det som ledd i underveisvurdering. Det kommer ikke fram om lærere også bruker slike ark i sin vurdering, som det er tilfelle for vurderingsskjemaet fra Utdanningsdirektoratet. Responsark hjelper ifølge Hoel eleven til å se både sterke og svake sider ved sin egen tekst. Slike ark bidrar til å strukturere responsarbeidet dersom en følger skjemaet i diskusjonen om teksten. *Responsark er en måte å konkretisere ein kriteriefokusert respons på*, ifølge Hoel.

Hoel (ibid s. 231) sier videre at neste skritt i denne prosessen er at å internalisere kriteriene på skjemaet, slik at skjemaet i seg selv blir overflødig når en gir respons på en tekst. I utgangspunktet er det ment som en støtte for utrente elever som skal respondere på medelevers tekster. Det fungerer på denne måten som ”scaffolding”; stillaset fjernes når kunnskapen er lært og automatisert.

I min undersøkelse er det to lærere som ikke bruker vurderingsskjema lenger. Den ene opplever det ikke som funksjonelt, da det ikke gir plass for kommentarer på det hun vil si om teksten. Hun føler seg låst av kriteriene. Hoel (ibid s. 232) refererer også kritikk av responsark, og sier at de kan føre til formalisme. Responsen kan bli for ensidig og skape stereotype tekster. Den andre læreren mener å ha internalisert kriteriene på skjemaet i den grad at det er blitt overflødig for henne å bruke. Hun sier det er viktig at slike ark blir brukt på en fleksibel måte, slik at de ikke bidrar til å skape rigide holdninger. Dette kan til en viss grad også gjelde vurderingsskjemaet brukt i vår sammenheng. Også dette skjemaet kan oppleves som svært normativt og føre til stereotype tekster.

Vil et vurderingsskjema mer i retning av et responsark fungere bedre enn skjemaet brukt i min undersøkelse? Respons på et responsark åpner mer for utvelgende respons enn det opprinnelige skjemaet, der responsen kan ses som ”vegg-til-vegg-respons” siden mange aspekter ved teksten vurderes samtidig.

Responsarket nedenfor er retta mot den resonnerende teksten, da det er denne sjangeren som har fokus i vår sammenheng.

Responsark til resonnerende stil

1. Pek på minst ett konkret, positivt innslag i utkastet
2. Innhold
 - a) Svarer teksten på det oppgaven spør om?
 - b) Er alle ledd/spørsmål i oppgaven dekt?
3. Organisering
 - a) Er momentene ordnet i logisk/hensiktsmessig rekkefølge?
 - b) Er det sammenheng i teksten, dvs. er momentene som hører sammen, samlet?
 - c) Avsnitt – er de riktig plassert?
4. Utarbeiding av innhold
 - a) Er meninger, påstander og argumenter underbygd?
«Jeg mener ...», «Jeg synes ...» ... «FORDI ...»
Husk de 6 spørreordene: hvem, hva, hvor, hvordan, hvorfor, når
 - b) Kan skriveren utfylle med
 - egne erfaringer, opplevinger, tanker
 - andres erfaringer, opplevinger, tanker
 - vise til kilder: bøker, aviser, fjernsyn, Internett, skolekunnskap osv.
5. Innledning og avslutning
 - a) Gjør innledninga leseren interessert?
 - b) Avslutning: oppsummering, konklusjon, tilbakeblikk, avrundning ...
 - c) Husk knepet med innledning og avslutning som er like (teksten som en ring)!
6. Råd du vil gi skriveren
 - a) Hva bør han/hun gjøre for å få en bedre tekst?
 - b) Husk å være konkret, det hjelper ikke om du sier: «Du må utarbeide momentene mer», «Du må skrive mer»!
7. Spesielt for tekstanalyseoppgaver: Er teksten utnyttet godt nok?
8. Kontroller språket til slutt

Flere av lærerne i min undersøkelse gir elevene vurderingsskjemaet i sin helhet når det brukes i vurderinga underveis. Dermed får eleven tydelig se de vurderingskriteriene som er lagt til grunn for vurderingene læreren har gjort. Dette skaper imidlertid nye spørsmål: Hva gjør læreren i et slikt tilfelle med tilbakemeldinga til eleven om karakteren og begrunnelsen for den er endra eller modifisert etter konsultasjon med en eller flere kolleger? Den ene av de to som gjør dette sier at hun dokumenterer det på skjemaet før hun gir det til eleven dersom flere lærere står bak kommentarer og karakter. Den andre fører eventuelle tilleggsopplysninger på skjemaet. Vurderingsveiledninga (2006:3) sier også i klartekst at eleven skal se hvilke kriterier han blir vurdert etter: ”*Det er viktig at vurderingskriteriene formidles til elevene.*”

Ved å få vurderingsskjemaet i sin helhet ser eleven hvilke kriterier han blir vurdert etter, og i hvilken grad (læreren mener) han har oppnådd dem. Samtidig ser han kommentaren fra læreren, og selvfølgelig karakteren som er satt på bakgrunn av vurderinga. Hoel sier det slik (2000:230):

Å synliggjere vurderingskriteria og å gjere elevane medvitne om desse er eit ledd i å skape eit meir spesifikt tolkingsfellesskap og ein kollektiv vurderingskultur knytt til elevtekstar (Hoel, 2000:230)

Er det fruktbart å benytte vurderingsskjema ved vurdering? I så fall- hvilket vurderingsskjema skal en bruke?

En skala skal bestå av minst to trinn; bestått – ikke-bestått. Oftest består den av tre eller flere nivåer, avhengig av behovet man har. Skalaen som brukes i det norske eksamenssystemet er en *ordinalskala* der tallene er *kontinuerlige*. (Berge, 1993b:168). Konsekvensen av dette er at skalaen kun brukes til å rangere et produkt i forhold til andre produkter. Dette kan minne om ”gruppevurdering”, der elever/grupper måles mot hverandre. Denne formen for vurdering brukes ikke lenger, til fordel for en mer individsentrert vurdering. Her tangeres kjernen i forholdet og/eller distinksjonen mellom formativ og summativ vurdering: Skjemaet med sin inndeling i hvorvidt teksten befinner seg under middels, over middels eller om den er en middels tekst bidrar kanskje til å rangere elever, men i utgangspunktet var det ment brukt i sluttvurdering. I underveisvurderinga trengs trolig en annen form for verktøy. Også vurderingsskjemaene utvikla etter Kunnskapsløftet er bygd opp på samme måte (se vedlegg 4a og 4b).

Sara Cushing Weigle (2002:112) viser at det finnes flere varianter av vurderingsskjemaer og vurderingsskalaer. Hun nevner blant andre *holistic scales* (holistiske skalaer) og *analytic*

scales (analytiske skalaer). Jeg trekker fram disse skalaene spesielt da jeg mener det er holistisk og analytisk vurdering som har størst relevans for denne oppgaven. Hvilken skala det er mest hensiktsmessig å bruke i hvert enkelt tilfelle bestemmes av hvorvidt det skal gis én karakter på hele produktet (en samla vurdering av teksten) eller om ulike egenskaper ved teksten skal vurderes separat, innbyrdes uavhengig av hverandre (analytisk vurdering).

I min oppgave brukes et skjema som i overveiende grad er holistisk, da teksten vurderes og karaktersettes som et helhetlig produkt. Samtidig vurderes teksten opp mot en rekke kriterier, der tekstaspekter som *innhold, språk, rettskriving/tegnsetting* osv. blir vurdert separat. Hver tekst får likevel en samla vurdering og én karakter til slutt, slik at det er riktigst å si at vurderinga er holistisk. Det er derfor disse to skalaene jeg i det følgende vil utdype nærmere.

5.4.2.1. Holistisk vurderingsskala

Weigle (2002:112) forklarer holistisk vurdering ved at hver tekst *som helhet* blir vurdert opp mot flere kriterier. Det at holistisk vurdering har en "scoring rubric" skiller den fra forløperen, "general impression marking". Når vurderinga er basert på et generelt inntrykk er ikke kriteriene eksplisitt forklart. Det er de imidlertid ved den holistiske vurderinga. Denne vurderingsformen har blitt hyppig benytta de siste 25 åra, noe som kan tilskrives at den holistiske vurderinga kan gjøres raskt i og med at det bare er én karakter som skal settes. Den er altså verken tidkrevende eller kostnadskrevende. White argumenterer for at den holistiske skalaen er mer *valid* enn den analytiske da den i større grad er uttrykk for en ekte og personlig reaksjon på teksten. Weigle (2002:114) trekker fram at denne formen for vurdering er uheldig når det gjelder elever med et annet mormål, da ulike evner kan utvikle seg i ulik takt. Slik kan den holistiske vurderingsskalaen bidra til at en eventuell styrke for eksempel i tekstens innhold ikke kommer fram til fordel for eksempelvis manglende grammatikk-kunnskaper.

5.4.2.2. Analytisk vurderingsskala

Ved analytisk vurdering vurderes hver tekst mot ulike aspekter ved teksten, for eksempel *innhold, organisering, vokabular, bruk av språket og rettskriving/tegnsetting* (Weigle, 2002:114). Produktets egenskaper vurderes separat og innbyrdes uavhengig. Når eleven får klare tilbakemeldinger på hvert av disse områdene blir han bevisst på hvordan han skriver, da den analytiske vurderinga setter ord på deler av teksten som ellers bedømmeren ikke setter

eksplisitt ord på. Det kan underlette vurderinga at kriteriene er definert på forhånd, samtidig som det legges bedre til rette for en rettferdig vurdering.

Vil en skille mellom ulike kriterier i bedømminga, der noen anses som mer tungtveiende enn andre, er *analytisk* vurderingsmetode et godt alternativ i og med at denne skalaen muliggjør det å skille ut noen kriterier framfor andre. Dette gjør den også enklere for utrente vurderere å forholde seg til da det kan oppleves som enklere å forholde seg til deler av gangen framfor hele teksten. Analytisk vurdering er for eksempel mest gunstig for andrespråklærere, da den synliggjør elevenes styrke på ulike områder. Ulempen ved analytisk skåring er at metoden er tidkrevende da en ved kun én karakter vil skjule mye nyansert informasjon.

Denne formen for vurdering omtaler Olga Dysthe som ”delvurdering” (Dysthe, 2000:221). Delvurdering innebærer ifølge henne å vurdere *enkeltelementa* i en tekst. Delelementa kan være generelle, og gjelde innhold, disposisjon og rettskriving, eller være spesielt tilpassa den enkelte teksttypen. Også ved helhetsvurdering måler en delene. Ifølge Dysthe (ibid) består forskjellen i at mens en ved analytisk vurdering vektet hvert punkt etter en poengskala, ved den holistiske vurderinga gjør notater til hvert punkt, men venter med å sette endelig karakter til etter at vurderinga av delene er oppsummert. En vurderer en tekst på bakgrunn av tanken på at *helheten i en tekst er mer enn summen av delene*. Dysthe peker videre på at når læreren ved eksplisitt å sette delkarakterer eller poengsummer på delene kan møte innsigelser fra elevene, da de vanskelig aksepterer en karakter som ikke følger en matematisk oppsummering. De innser ofte ikke at en helhetsvurdering kan romme mer enn en separat vurdering av tekstens enkelte deler. Dysthe (ibid s. 222) mener at delvurdering gir et uriktig bilde av hva som skaper en god tekst. Hun sier at formålet med delvurdering skulle være å bidra til å tydeliggjøre elevarbeidets sterke og svake sider. Slik hjelpes elevene til konkret å se hvilke tekstaspekter de behersker, og hva de bør arbeide mer med.

Weigle oppsummerer med at hvilken skala en bør benytte ikke alltid er åpenbart, og at det er *hensikten* med vurderinga som må avgjøre dette valget (Weigle, 2002:114ff). Vurderinga kan for eksempel være ment å skulle kartlegge i hvilken grad skriveren har lyktes i å mestre ulike tekstaspekter. Den kan danne grunnlaget for en begrunnelse av karakteren, eller bidra til å hjelpe skriveren videre i ”riktigere retning”.

Samtidig som vi ser fordelene ved analytisk vurdering, understreker Sommers (1982:151) viktigheten av å *porasjonere* responsen, da det å skulle rette opp og utvikle teksten på samme tid kun vil skape frustrasjon. Tilbakemelding på for eksempel rettskriving bør derfor ikke gis

samtidig med respons på tekstens innhold i tilbakemeldinga. Snarere bør fokus være på hvilket problem det er mest presserende å gjøre noe med (ibid).

Om en erfaren vurderer tar utgangspunkt i en analytisk skala kan hun i praksis likevel vurdere holistisk, mener Weigle (2002:120). Ut fra sin erfaring har læreren en *fornemmelse* for hvor teksten befinner seg kvalitetsmessig, og dette kan påvirke hennes vurdering av tekstens ulike deler underveis.

5.4.3. Vurderingssamarbeidets vilkår i lærerhverdagen

Alle lærerne sier at det er nyttig å samarbeide om vurdering, men praktiserer likevel ikke dette i den utstrekning de ønsker.

Black og Wiliam (1998:18) refererer en undersøkelse som avdekker at lærere ikke kjenner til sine kollegers vurderingsarbeid. De kjenner ikke til resultatene deres, og skulle de kjenne til dem stoler de ikke på dem. Slike holdninger skaper ikke grobunn for et godt vurderingssamarbeid mellom kolleger.

Det er heller det motsatte som synes å være tilfelle når det gjelder lærerne i min undersøkelse. De synes denne typen samarbeid er veldig nyttig, og virker svært positive til å samarbeide med kolleger om vurdering. Den kollektive vurderinga gjør dem tryggere på de vurderingene de gjør. De blir kjent med hverandres synspunkter på vurdering gjennom diskusjonen av tekstene. Alle lærerne uttrykker at de gjerne skulle samarbeida oftere om vurdering var det ikke for den travle skolehverdagen. De finner det både nyttig og viktig å praktisere rettesamarbeid, og føler seg tryggere på sin vurderingsevne når de har fått diskutert oppfatningene sine med andre. Det gir også trygghet å ta del i deres synspunkter. Problemet er snarere at de synes de *mangler tid*. Samstemt legger de til grunn at arbeidsdagen ikke gir rom for slikt arbeid. Lærerne synes ikke det virker tilrettelagt for denne typen aktivitet på deres arbeidsplass, verken når det gjelder oppmerksomheten dette arbeidet får i skolehverdagen eller respekten for tida og kreftene som kreves.

6. 0. OPPSUMMERING, KONKLUSJON, OG VEIEN VIDERE

6.1. Oppsummering

Oppsummeringa av oppgaven tar utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene i oppgaven. De forsøkes besvart på bakgrunn av resultatene av oppgavens undersøkelse samt drøftinga av dem.

- 1) I hvilken grad følger lærerdiskusjonen en fast struktur?
- 2) Forløper de to vurderingssamarbeidet likt på de to skolene?
- 3) Hvordan er forholdet mellom den vurderinga som skjer i rettesamarbeidet og den responsen elevene faktisk får?

1) Materialet mitt viser at diskusjonene ikke følger noen fast struktur. Samtalen flyter lett ut, noe som kan forklares med at ingen av lærergruppene bruker kriteriene på vurderingsskjemaet som rettesnor i samtalen. De lar seg lett forføre av digresjoner, og da ingen av gruppene har noen leder kommer de sent, om overhodet, tilbake til det de snakka om. Dette, sammen med at flere av lærerne blir ivrige og avbryter hverandre i diskusjonen, bidrar også til at samtalen ikke forløper strukturert. En mer systematisk diskusjon, styrt av en leder, ville sannsynligvis ha effektivisert samarbeidet. En måte å gjøre dette på kan være å bruke vurderingsskjemaet som disposisjon. Da økes sjansen for at samtalen forløper ryddig; lærerne får sett teksten i lys av alle kriteriene på skjemaet, hvilket også kan legge til rette for en rettferdig vurdering.

2) Vurderingssamarbeida forløper i mangt likt på de to skolene. Felles for dem er blant annet at ingen av gruppene definerer noen leder. Ingen av gruppene følger heller vurderingsskjemaet i samtalen. På noen punkter er de likevel forskjellige. Diskusjonen i lærergruppa fra Midtbygda videregående skole er mer konsentrert enn diskusjonen på Bakke. Der leder samtalen ofte ut i digresjoner og latter, og den tar derfor lengre tid enn nødvendig. De synes å ha en så god kollegial tone at de rett som det er mister fokuset på vurderingssamarbeidet i seg selv.

Ved Midtbygda er tonen også god mellom kollegene, men der synes de ikke å miste fokus i samme grad. Lærerne ved Bakke skole synes i sum å vurdere tekstene ”strengere” enn sine kolleger ved Midtbygda skole. Dette er særlig tydelig i framstillinga av hvordan de to

gruppene møter de to tekstene i avsnitt 4.2.1. Ved Midtbygda videregående skole kommenterer de for eksempel ikke engang at teksten er bygd opp som en reell avisartikkel, mens denne problematikken utgjør en vesentlig del av diskusjonen ved Bakke videregående. Det må suppleres at teksten lærerne ved Bakke diskuterer ender under middels, mens teksten ved Midtbygda anses som en over middels tekst. En årsak til dette kan også være det formalspråklige aspektet. Når det gjelder det formalspråklige aspektet er det ingen klar forskjell mellom de to skolene: Alle lærerne synes strengt tatt å kreve mer av elevens rettskriving enn hva vurderingsveiledninga legger opp til.

3) Lærerne diskuterer elevtekstene seg imellom i grupper. Men hvordan formidles denne responsen til dem den faktisk er ment for, - *elevene*? I vårt tilfelle brakte sju lærere med seg hver sin elevtekst til rettesamarbeidet. I forkant hadde de retta teksten, gitt kommentar, fylt ut vurderingsskjema og satt karakter. Implisitt i et vurderingssamarbeids natur ligger vel nettopp en diskusjon rundt vurderinga, slik at den egne lærerens kommentar og karakter er et *utgangspunkt* for diskusjon og eventuelt en påfølgende modifisering.

Når det kommer til hvordan det markeres på skjemaet om karakteren og begrunnelsen for den er blitt endra etter vurderingssamarbeidet, praktiserer lærerne dette noe ulikt. Elevene får i de fleste tilfellene skjemaet tilbake i utfylt stand. En av lærerne i min undersøkelse forteller også at hun dokumenterer det på skjemaet om hun har diskutert besvarelsen med en kollega, som kvalitetssikring. Har vurderingssamarbeidet i lærergruppa ført til en endra eller modifisert kommentar og/eller karakter, markerer flere av lærerne dette på vurderingsskjemaet.

6.2. Konklusjon

6.2.1. Vurderingssamarbeidet

Undersøkelsen som ligger til grunn for denne avhandlinga viser at lærerne finner vurderingssamarbeid så nyttig at de ønsker mer av denne aktiviteten, til tross for at de opplever slikt arbeid som tidkrevende.

Via diskusjonene i lærergruppene kommer det fram at lærerne kan endre oppfatning om karakter og kommentar etter å ha rådført seg med kolleger, noe som igjen kan fungere som en

kvalitetssikring for elevene. Diskusjonene i mitt materiale viser at ved flere anledninger endres en karakter etter diskusjon med kollegene.

Undersøkelsen avdekker også at det kan være avstand mellom hva lærerne *sier* de mener og hvordan de faktisk agerer, eller kanskje mellom hva de *vil* mene og hvordan de faktisk ser det. Vurderingssamarbeid kan med andre ord også være bevisstgjørende.

Men det er en tidkrevende aktivitet, sier lærerne; og finner ofte ikke plass til dette i sin skolehverdag. Om gruppa hadde definert en leder som hadde styrt samtalen, eventuelt ved å følge kriteriene på vurderingsskjemaet, ville det trolig være lettere å overholde tidsrammene i større grad. I tillegg kunne en kanskje få fram flere synspunkter på tekstene.

Det kommer også fram gjennom lærerdiskusjonene at vurdering er underlagt mange teksteksterne faktorer, så som forkjærlighet for elever, det å stemple elever karaktermessig, begunstige egne elever, eventuelt det motsatte og liknende. Et vurderingssamarbeid kan gjøre læreren oppmerksom på slike faktorer. At flere lærere vurderer samme tekst og diskuterer vurderinga, kan med andre ord bidra til å kvalitetssikre den.

6.2.2. Vurderingsskjemaet

Vurderingsskjema er det flere som finner hensiktsmessig å bruke. Enkelte lærere legger til grunn at det er oversiktlig og ryddig både for dem selv og for elevene å følge kriteriene på skjemaet, som en ”sjekklister”. For andre oppleves imidlertid ikke skjemaet som funksjonelt, da det er utforma slik at det hindrer dem i å uttrykke den informasjonen de ønsker å gi eleven. Kriteriene på skjemaet er ikke slik utforma at det er fruktbart å bruke for alle.

Tidligere i oppgaven har jeg sett vurderingsskjemaer i sammenheng med responskjemaer. Vurderingsskjemaene utarbeida til Kunnskapsløftet ser ut til å være konstruert mer i retning av responsarket, idet det er to skjema, ett for hver skrive dag. Skrive dag 1 (vedlegg 4a) omfatter ”sakprega tekst – elevens prosjekt”. Til skrive dag 2 brukes et annet skjema (vedlegg 4b), mer tilpassa temaet for denne prøva, som er ”skjønnlitterær tekst”. I mangt er skjemaene identiske, men noe av poenget med dem er at de også måler ulike sjangerstyrte tekstaspekter. Kriterier som skiller skjemaet for skrive dag 1 fra det for skrive dag 2 er kriterier som *kunnskap, relevant informasjon og stoffutvalg, refleksjon, vurdering, argumentasjon, underbygging/utdyping*. Disse kriteriene ser ut til å være mer tilpassa den sakprega sjangeren.

Til gjengjeld finner vi på skjemaet for den skjønnlitterære teksten kriteriene *formidling av opplevelser og følelser, og samsvar med intensjonen i oppgaven*. Disse henter ut tilleggsinformasjon i henhold til den skjønnlitterære sjangeren.

Min undersøkelse avdekker at lærerne riktignok bruker skjemaet i tekstvurderinga (som de i denne sammenhengen er ”pålagt” av meg), men de bruker det ikke konkret i den påfølgende diskusjonen. Hva dette kan skyldes, kommer ikke fram her.

6.3. Veien videre

6.3.1. Vurderingssamarbeidet

Hva forteller funn og drøftinger i denne oppgaven om hvor veien kan gå videre på dette feltet?

Konklusjonen over var at lærerne i min undersøkelse gjerne skulle ha praktisert samarbeid om vurdering oftere, var det ikke for mangelen på tid.

Vurderingssamarbeid kunne inngå som en naturlig del av lærerhverdagen. Skal dette imidlertid være realistisk, må det gis tid og rom. Et spørsmål som gjenstår, er hvem skal holdes ansvarlig for at vurderingssamarbeid iverksettes og eventuelt gjøres til en rutine. Er det personen som fungerer som fagleder/hovedlærer²?

På Bakke videregående skole bedrev de tidligere regelmessig vurderingssamarbeid, initiert av den som i den perioden var hovedlærer. Da ny hovedlærer overtok ble ikke denne praksisen videreført. En av lærerne i min undersøkelse er selv fagleder, men sier hun ikke orker å måtte ha ansvar for organisering av slikt arbeid i tillegg til alle sine øvrige arbeidsoppgaver. Kunne det tenkes at faglærerne i et fagteam fant slikt samarbeid så viktig at de selv tok ansvar for å initiere det? Skal dette være realiserbart bør de etter min oppfatning unntas andre arbeidsoppgaver i denne perioden. Og den delen er det kanskje naturlig at skolens administrasjon håndterer?

For å vinne økt innsikt i hvordan vurderingssamarbeid fungerer, kunne et videre arbeid med dette være å inkludere lærergrupper ved flere skoler. Da kunne en sammenlikne flere lærere, flere skoler og flere oppfatninger rundt tekstvurdering. Et utgangspunkt kunne for eksempel

² Betegnelsen ”hovedlærer” er nå flere steder erstatta med ”fagleder” eller av tilsvarende betegnelser.

være å studere i hvilken grad tekstvurdering er lik på ulike steder i landet, da det burde være et mål å oppnå en så ens vurderingsholdning som mulig på landsbasis.

6.3.2. Vurderingsskjemaet

Undersøkelsen min viser at det er hensiktsmessig å disponere samtalen med utgangspunkt i kriteriene på et vurderingsskjema for å oppnå en strukturert samtale om tekstvurdering. Om lærerne velger å bruke dette når de selv vurderer tekstene må være opp til den enkelte. Ikke alle opplever et skjema som det fra Utdanningsdirektoratet som funksjonelt å bruke. Samtidig er det trolig en fordel at de som vurderer teksten har et felles utgangspunkt å diskutere ut fra.

Min undersøkelse avdekker også at vurderingsskjema i sin nåværende form ikke oppleves funksjonelt av alle som vurderer. Hensikten med å bruke det må være at eleven skal få en tilbakemelding på teksten sin, men i dette øyemed må skjemaet *fungere* som redskap både for den som vurderer og den som blir vurdert. To av lærerne i min undersøkelse gav uttrykk for at det fungerte dårlig for dem å håndtere det skjemaet de ble oppfordra til å bruke. Det bør være åpning for individuelle måter å gjøre dette på slik at det å bruke vurderingsskjema ikke oppleves som en tvangstrøye, men som et *hjelpemiddel*, helst både for læreren og eleven.

Da vurderingsskjemaet fra utdanningsdirektoratet dekker ulike sider ved både språk og innhold og slik gir tilbakemelding på mange ulike aspekter ved teksten, kan det virke forvirrende for eleven. Dette er i utgangspunktet også tenkt brukt ved eksamen. Brukes det i *underveisvurdering*, kan det skapes en fare for at eleven opplever kravet om korreksjon så overveldende at han ikke greier å nyttiggjøre seg den. I underveisvurderinga kan det være mer hensiktsmessig for eleven at tilbakemeldinga konsentrerer seg om utvalgte deler av teksten om gangen. Positivt ved å bruke vurderingsskjema ved tekstvurdering kan være at det fungerer som en forberedelse på de kriteriene elevene blir vurdert og bedømt etter til eksamen.

Vurderingsskjemaets utforming kan være lik det som brukes i min oppgave, - et skjema med utgangspunkt i skjemaene fra Utdanningsdirektoratet. Det kan også være utforma etter mønster av et responsark, skreddersydd etter den aktuelle sjangeren. Men det skulle være en fordel om skjemaet er felles for flere lærere slik at man har et felles utgangspunkt for et effektivt og kvalitetsfylt vurderingssamarbeid.

Med andre ord tror jeg *en ytterligere utvikling av hensiktsmessige vurderingsskjemaer* ville være interessant å vie mer oppmerksomhet. På bakgrunn av mine erfaringer fra arbeidet med denne avhandlinga mener jeg det ville være fruktbart å utvikle skjemaer som er enda mer ”brukerorienterte”, slik at elevene kan bruke tilbakemeldingene konkret som del i en underveisvurdering, gjerne også som utgangspunkt for en bevisstgjørende egenvurdering. I et videre arbeid på dette feltet kunne elever inkluderes i mye større grad. Interessant å fange opp er både deres synspunkter på hvordan lærere vurderer tekstene deres og i hvilken grad de opplever vurderingsskjemaet nyttig som tilbakemeldingskanal.

I tillegg til å gi eleven respons/tilbakemelding på arbeidet, bør man veilede ham på veien videre derfra. Det er for eleven mye mer motiverende å få råd og veiledning om hvordan han kan gjøre det bedre *neste gang*, framfor i ettertid å skulle lære av en feil som allerede er begått, for så å måtte rette den opp – ”når toget likevel er gått”.

6.4. Etterord/ettertanker

Jeg er takknemlig for å ha fått sjansen til å fordype meg nettopp i emnet *vurderingssamarbeid*. Erfaringa fra 15 år i skolen ligger bak at jeg opplever dette temaet som både interessant og ikke minst viktig å utforske nærmere. *Vurdering* er i seg selv en krumtapp i skolesammenheng, og samarbeid oppfordres en til i de fleste sammenhenger. Hvorfor ikke fremme et mer organisert samarbeid også om vurdering? Et slikt samarbeid kunne øke muligheten for at elevene fikk en mest mulig pålitelig vurdering.

Det er et tankekors at lærerne i min undersøkelse ikke har hatt noen form for undervisning i emnet ”vurdering”. Særlig av den grunn hadde det vært nyttig å samarbeide om vurdering. For nye lærere må det være en trygghet å ta del i sine mer erfarne kollegers oppfatninger. Det kommer samtidig fram i min undersøkelse at også lærere med lang fartstid i skolen opplever slikt samarbeid som lærerikt. Dette sier noe om at en kanskje aldri kan, eller bør bli helt autonom i forhold til slikt arbeid. Jeg opplever det i alle fall selv slik at jeg aldri kan bli utlært på dette området.

Gjennom arbeidet med denne avhandlinga er jeg i økende grad blitt klar over hvor viktig vurderingssamarbeid er, og jeg mener å ha fått enda sterkere interesse for emnet i tillegg til økt kompetanse på området.

Jeg er viss på at jeg vil dra nytte av det jeg har lært og erfart gjennom arbeidet med denne oppgaven i min videre lærergjerning. Det er likeledes mitt håp at flere får øynene opp for den kvalitetssikringa som ligger i slikt arbeid, både for elever og lærere, og at det fra skolehold kan legges bedre til rette for denne aktiviteten med tanke på tids- og ressursbruk.

REFERANSER:

Aase, Laila: (1988) ”Stilskrivning og danning”. Om skriveopplæring i videregående skole. Oslo: LNU/Cappelen

Beach, Richard and Tom Friedrich (2000): “Response to writing”. Handbook of writing research, s.222-233. The Guilford press. New York, London.

Berge, Kjell Lars (1993b): ”På søking etter tolkningsfellesskap”. *Skrivepedagogisk fornying*. L.S. Evensen & I. Moslet s. 151-189 Ad Notam. Oslo.

Berge, Kjell Lars (1996) Avhandling: Norsksensorerens tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse, Trondheim: NTNU

Berge Kjell Lars, Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (2005): Ungdommers skrivekompetanse. Universitetsforlaget, Oslo.

Black, Paul and Dylan Wiliam (1997): Learning inside the black box s. 7- 65. London.

Dysthe, Olga (red.) (2001): Dialog, samspel og læring, Oslo: Abstrakt forlag

Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel (2000): *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt forlag, Oslo.

Dysthe, Olga (1999): Ord på nye spor. Oslo: Det norske Samlaget.

Grøtan, Aslaug, Kristin Helstad, Frøydis Hertzberg og Astrid Roe (2000). ”Innovasjon i klasserommet”. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2-3, s. 171-183

Holme, Idar Magne og Krohn Solvang, Bernt (2004): Metode og metodebruk, Tano Aschehoug

Løkensgaard Hoel, Torlaug (2000): Skrive og samtale – responsgrupper som læringsfellesskap. Gyldendal

Fjørtoft, Henning (2007) *Vurdering og vurderingsverktøy*. Norskklærerer nr. 2 s. 6-11.

Rosenberg, Anders (1997): Ret rimeligt! Speciale. Studienævnet for Retorik. København.

Sommers, Nancy (1982): Responding to Student Writing, s.148-156. College Composition and Communication, Vol. 33, No. 2, May.

Svennevig, Jan, Margareth Sandvig og Wenche Vagle (1995): Tilnærminger til tekst. LNU. Cappelen akademiske forlag

Tiller, Tom (red.) (2004) Aksjonsforskning i skole og utdanning. Høyskoleforlaget.

Tveit, Sverre (red.) (2007) Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring. Universitetsforlaget

Vagle, Wenche, Margareth Sandvik og Jan Svennevig (2004): Tekst og kontekst. J. W. Cappelens forlag

Weigle, Sara Cushing (2002): Assessing writing. Cambridge university press

Östlund-Stjärnegårdh, Eva (2002): Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers tekster. Uppsala Universitet

Henvisninger til lenker fra internett:

Sensorveiledning:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Eksamen/Videregående/V2007/Vurderingsveiledninger/VG4001-VG400Y-VG400A-VG4006-FS1343_Norsk_friskriving_sensorveiledning_v2007.pdf

Lesedato: 180209

Vurderingsveiledning:

http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregående/V2006/Vurderingsveiledninger/Vurderingsveiledning_norsk_skriftlig.pdf

Lesedato: 180209

Stortingsmelding nr. 16:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

Lesedato: 180209

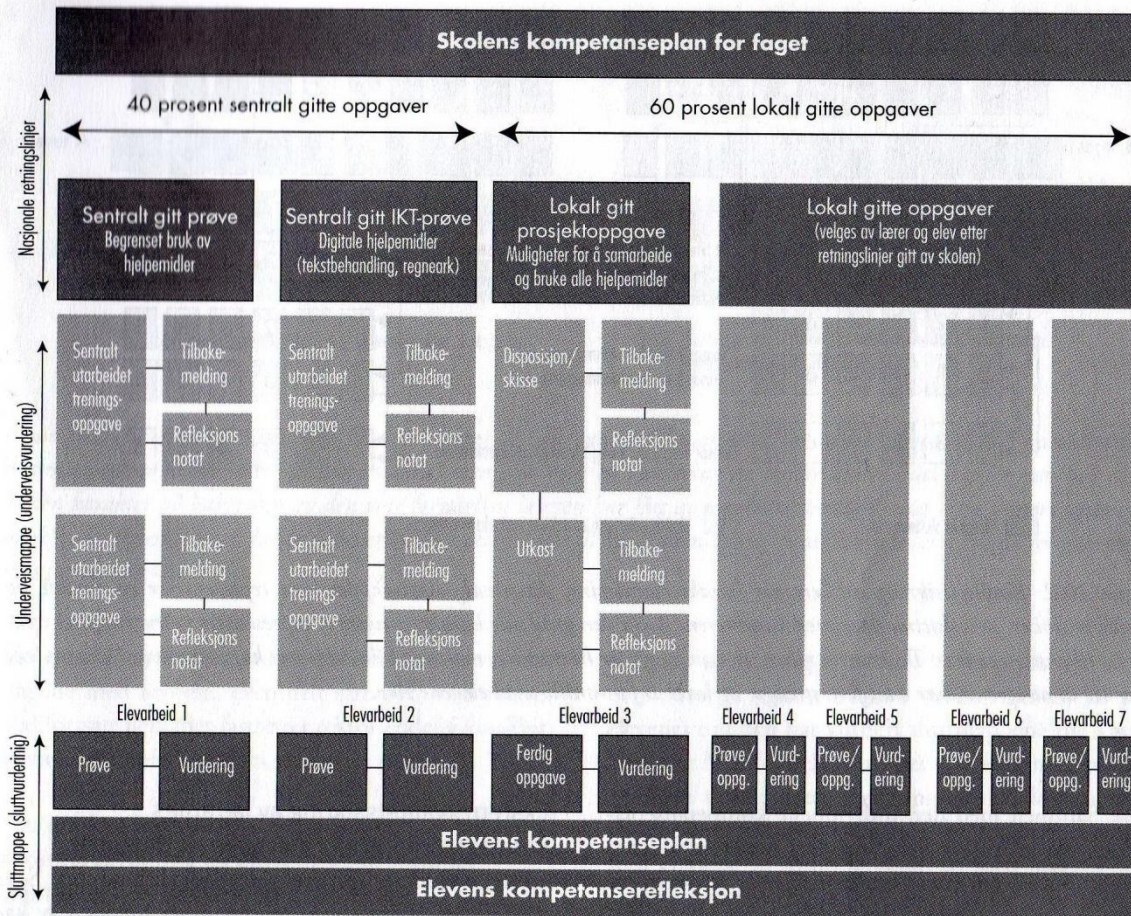
Stortingsmelding nr. 29:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/1994-1995/Stmeld-nr-29-1994-95.html?id=464078>

Lesedato: 180209

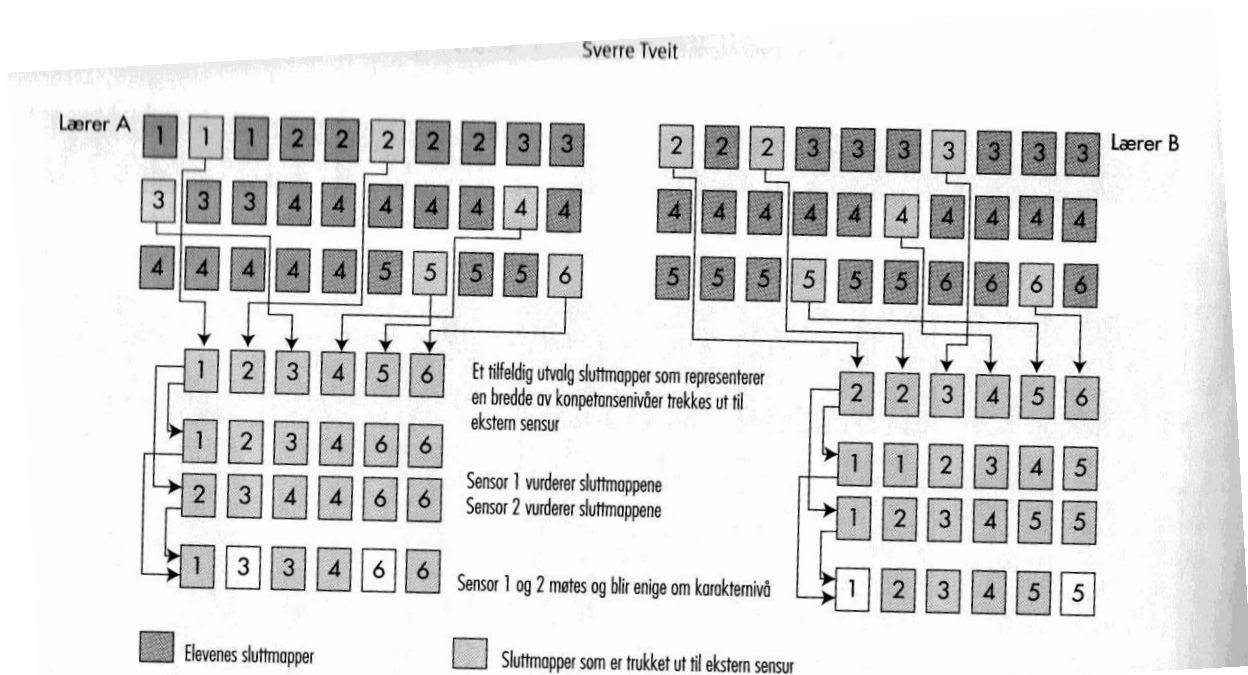
Vedlegg

Vedlegg 1 a) Sverre Tveits forslag til organisering av vurderingsarbeidet i et fag (Tveit, 2007:235)



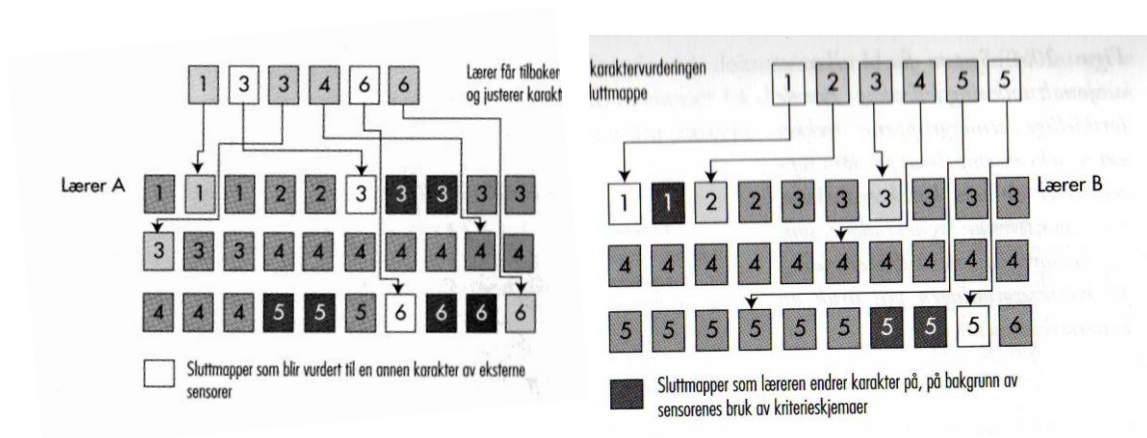
Figur 20.1 Organisering av vurderingsarbeidet i et fag. Læreplanen og nasjonale retningslinjer for elevvurdering gir føringer for hvordan vurderingsarbeidet skal organiseres. Det skisseres her to sentralt gitte prøver, og noen minstekrav til utformingen av oppgaver/prøver lokalt. Det vi i dag kjenner som eksamen inkluderes altså i vurderingsgrunnlaget for standpunkt karakteren, etter at det lokale innholdet til sluttmappe er valgt ut. Dette er kun et eksempel på hvordan vurderingsarbeidet i et fag kan organiseres. Retningslinjene bør tilpasses de enkelte fagenes egenart. De store forskjellene mellom fag som matematikk og historie, bør gjenspeiles i de nasjonale retningslinjene. Sluttmappe inneholder de enkelte elevarbeidene, lærerens karaktervurdering og kriterieskjemaene som er brukt, elevens kompetanseplan og elevenes kompetanserefleksjon. Dette er grunnlaget for kvalitetssikring av lærerens karaktervurdering (figur 20.2 og 20.3).

Vedlegg 1b): Modell over Tveits forslag til kvalitetssikring av lærernes karaktervurdering ved sluttvurdering.



zur 20.2. Kvalitetssikring

Vedlegg 1c): Modell over Tveits forslag til justering av karakteren på sluttmapper på bakgrunn av den eksterne sensuren (Tveit, 2007:237)





DRIKK DIN PERSONLIGHET

Vi har alle vår identitet som sier noe om hvem vi er og hva vi står for. Men gjenspeiles vår personlighet i våre drikkevaner?

Identitet

Hva former identiteten vår? Kan siste moterække fra Gucci forme oss, så kan vel også den nyeste blandingen av kaffe, melk, sjokolade og skum gjøre det samme for oss i kaffekruset. Klesstil, utdanning, språk, livsstil, nasjonalitet, kjønn, alder og etnisk tilhørighet er med på å forme vår identitet. Men hva kan ikke være en del av vår identitet, men likevel fortelle hvem vi er? Vi oppfører oss ut i fra utgangspunktet vi har, og vi påvirkes av miljø og omstendigheter. Ut i fra hva, når og hvor man er, så kan drikke også være med på å avsløre hvem vi er.

Prestisje

essay Kaffe latté er en ungdommelig kaffe som har inntatt kafeene. Den representerer noe nytt, moderne og stilig. Det er en internasjonal drikke som mange føler seg ungdommelig med. Mange følger dagens trender, og de drikker derfor kaffe latté. Er du akademiker og har en bærbar PC i veska, også kjent som laptop i de rette miljøene, så går gjerne turen til en hipp kafé. Men i motsetning til den tidsriktige kaffen, så har vi den vanlige, sorte, uten ekstraordinære tilsetninger. Den gir uttrykk for noe sosialt og tradisjonelt. Vi har kaffekjerringa som er glad i en god kopp kaffe, røyk og en trivelig samtale. Dette gjøres gjerne i lag med nabodama, som har siste nytt å fortelle. De som liker kaffe, forbinder jeg ofte med gruppen som liker sukkerbrus, øl og pølse. Her blir både den yngre og eldre generasjonen

representert. Men hva er så forskjellen på sladrejerringa og den unge i puberteten? Jo, ungdommen har melk i kaffen. Så er det jo ikke lenger snakk om den gode gamle kaffekoppen til en tier, men mote er dyrt, og ungdom betaler gjerne for prestisje. Det er snakk om prestisje, og folk velger produkter enten fordi det er billig, eller fordi de rundt oss skal vite det svir litt i pungen, pengepungen.

essay
prej.

anger

Bevisst

Jeg opplever det slik at det er en annen gruppe mennesker som drikke te. De som drikker te vil være litt mer bevisste i sine valg. Disse hører ofte til de som foretrekker lettbrus og vin, vi teller jo kalorier... Dette er mennesker som er litt ordentlige og (som er) opptatt av kosthold. Flere og flere skremmes av bilder av feite folk som slankes på fjernsyn og tanken på syreetsende tenner. Mediene påvirker, og vi blir mer bevisste i valgene som tas. Både positivt og negativt. Helsa er viktig, og sukkerbrus blir erstattet med lettbrus og vann hos de jeg velger å kalle "te-menneskene". I studentmiljøer er det ofte slik at de som drikker te er også de som er økonomiske og har med sin egen matpakke, mens kaffedrikkere velger å sove lenge, og kjøper dagens rett i kantina.

anger

joat
delt

essay
prej?

litt tungt

For mye øl blir krøll

Øl er ofte forbundet med menn og fotball. Dette er mye på grunn av slitne menn på brune puber, i blant annet Skottland. Men øl er også forbundet med festivaler og studenter. Alkohol er en del av det sosiale liv på Universitetene, og det har vært slik siden munkenes tid. Vi i Norge er kjent for helgefyll, for vi har ikke kontinentale drikkevaner slik som resten av verden. Franskmenn drikker alkohol daglig, og danskene kan kjøpe øl i skolekantina. Men vi nordmenn tar det ofte helt ut når vi drikker alkohol. Mannlige studenter drikker i snitt 400 halvliters i året og kvinnelige 228, ifølge en rapport fra prosjektet «Studenter og rusmidler». Folk er i ferd med å drikke på seg helseskader. Dette sier noe om våre holdninger. Drikke forteller mye om oss, men kanskje vi drikker for å gjemme bort eller få fram den vi egentlig er?

litt snarert!
↓
essaysprej

kilde?

kunne
ha vært
utdypet.

Behov og lyst

Drikke kan deles inn i behov og lyst. Til frokost, lunsj, middag og kvelds må forskjellige drikkebehov dekkes. Ved festligere anledninger (så) kan det være vin, champagne, rom, gin og andre fine drikker som gjelder. Vin er ofte forbundet med den eldre garde, men det er også mange unge som drikker vin. Rødvinsdrikkere kan være organiserte tvner som for eksempel

alfabetiserer cd-samlingen eller bretter undertøyet. De kan være litt kjedelige eller litt trege for noen, men ofte organiserte og fokuserte individer med stor kjærlighet for det de liker. Importøl i julegave er en klassiker!

Behovet og lysten sier noe om økonomien. Kan handlevanene fortelle oss noe om drikkevaner? En person med god jobb og inntekt betaler kanskje regningene over nett.

Vesentlig?

Pengene organiseres i forskjellige grupper og det er et system. Denne personen har mulighet til å kjøpe det som er dyrt og bra. Men en annen person går helt amok når lønninga kommer.

Det vil da bli et veldig stramt budsjett i perioder og overflod i andre. Vi prioriterer forskjellig, og drikkevanene blir deretter. Folk tilegner seg et passende repertoar av drikke, som til sammen definerer rammen for deres sosiale identitet og livsstil.

høytdelig!
avviker litt
fra resten!

Det vi drikker utover behovet kroppen setter, sier noe om hvem vi vil utstråle at vi er.

Fornuftig eller nytende. Økonomisk eller sløsende. Gjerrig eller raus. Jeg avslutter denne teksten med et glass vann med isbiter, hvem er jeg?

grønser til essayet -
men gjør det noe?

Artig avslutning.

Vedlegg 2 b) Eksempel på utfylt vurderingsskjema til teksten "Drikk din personlighet".

VURDERINGSSKJEMA I NORSK

Navn: Drikk din personlighet Klasse: _____

KRITERIER:	Over middels (6-5)	Middels (4-3)	Under middels (2-0)	KOMMENTARER:
Innhold				Helhet 5
Disponering av teksten - Er momentene ryddig presentert slik at teksten henger sammen? - Er teksten ordna i innledning, hoveddel og avslutning?	X			Veldig artig avslutning. Inngress med fete typper. → "ordentlig" artikkel. Ryddig og god markering.
Originalitet Har teksten særpreg?	X			artig at eleven utdypes ved å stille opp personer/uttrykk.
Fagkunnskaper I hvilken grad inneholder teksten fagkunnskaper, om et emne eller om en gitt tekst (tekstforståelse)?				
Momentmengde I hvilken grad inneholder besvarelsen nødvendige momenter?	X			Bra. Noen kunne likevel ha vært bedre utdypa.
Sjangertrekk Har teksten de trekka som en forventer av sjangeren?	X			essaypreg, men det gjør teksten bare li en med levende og spennende artikkel.
Språk				
Logisk avsnittsinndeling - Behandler hvert avsnitt et nytt moment? - Er avsnittsinndelinga logisk?	X			Ja.
Flyt i språket Henger setningene naturlig sammen slik at teksten er lett å lese?	X			Mye bra. Godt å lese - godt ordforråd. Flere gode formuleringer.
Rettskriving/tegnsetting Er ord rett skrevet? Er tegn satt på rett plass?	X			Ja, dette er bra og gjennomført. Funker.
Helhet Hvordan fungerer teksten som helhet?	X			Godt! God å lese, underholdende, men klar.

Utfyllende kommentarer: God tekst

Karakter: 5/4

Godt språk, utfyllende innhold.
underoverskrifter.

Drikkevarer og

En ^{britisk} politiker sitter å sipper
? (av) teen sin på en café.

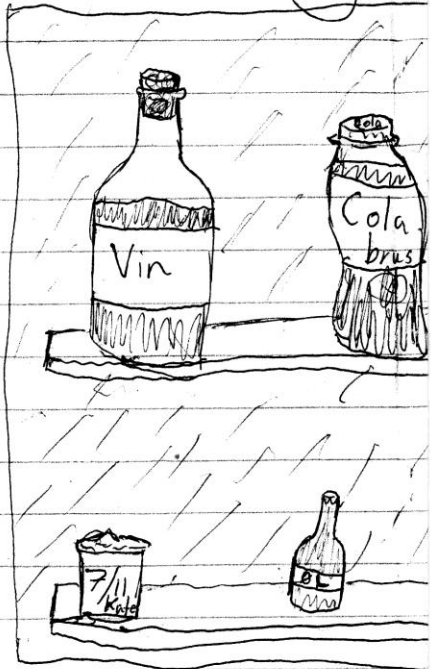
Plutselig høres et smell. Politikeren faller
død om. Dette høres kanskje ikke ut
som det har noe med drikkevarer og
identitet å gjøre, men det har det. Vi skal se
nærmere på hva som kanskje kunne
gått annerledes om han bare drakk
en annen drikk.

«Snakker underdrivende»

Dette kunne ha endet annerledes om
den britiske politiker hadde gått
hjem til sin kone og drukket te
med henne mens han snakker underdrivende?
om sine venner, fortalte dårlige ordspill og
snakket nedverdiggende om arbeiderklassen.
Ut fallet kunne også ha vært annerledes
om han hadde drukket en annen drikk.

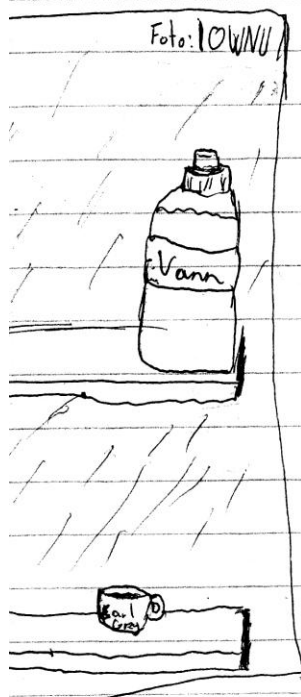
«Ikke tid»

La oss si at politikeren var kafe drikker
istede. Da ville han hatt ~~flere~~ flere steder
å skaffe kafen sin og ville dermed ha
mindre sjans for å være på kafén
for deretter å bli skutt. Han kunne
gått inn på 7/11 og kjøpt seg
en kafe kopp der, han kunne igjen gå på



café. Men å drikke
kaffe på der har
han nok ikke tid til
han måtte nok
drikke det hjemme
hvor kona kunne
lage det mens han
arbeidet. Etter hun
var klar med å
lage den ville de
snakke sammen og
han ville snakke
om ting hun
sikkert forstod
lite eller ingenting.

I den titet



trener. Som mange finner på treningsstudio eller kanskje bare en trener for et idrettslag.

<< Ikke trenger tenke >>

La oss si vår venn var en øl drikker. Da ville han neppe vært på en café. Han ville vært på pub og sett på fotball med gutta og drukket favoritt drikken deres Øl. Han ville neppe vært politiker heller, det ville nok vært en jobb hvor man ikke trenger tenke så mye heller,

som man kan rige å si mand ikke uttrykke seg!
kan komme en gang i blandt.

<< Tok en sprut >>

Hadde vår venn den britiske politikeren drukket vann hadde han sikkert ikke vært på kafé'n. Han hadde sikkert vært å jogget i parken mens han tok en sprut av vann inni mellom. For alt vi vet kanskje han aldri hadde vært politiker hvis han drakk vann. Han kunne ha vært en sportsutøver eller en

<< Sjarmere henne >>

Hadde vår venn drukket vin, ville han sikker vært i et møte istede for å være på café. Hvis han ikke hadde vært det ville han nok vært hos sin kone og kost seg med vin mens han prøver å sjarmere henne til sengs, og hvis det står feil hadde vi funnet vår venn på et hotell rom med en annen kvinne

<< Hos Tannlegen >>

Hvis vår venn hadde drukket brus hadde han kanskje vært hjemme å spist potetgull og drukket brus mens han så en film med dama eller med venner. I verste fall hadde han vært ~~og~~ hos tannlegen å bora.

Mest sannsynligvis

ville han hovedsakelig jobbe med noe annet en politikk men han kunne sikkert ha arbeidet med det på siden. Den vanlige jobben ville være noe som kanskje ikke varken fancy eller forferdelig.

<< Travel person >>

Hvis en person drikker te har han som regel litt klasse og god tid.



Hvis en drikker kaffe er mannlige som regel en travel person ^{av} med høy klasse.

En som drikker vann will være interessert i å holde seg i form, kan egentlig være fra hvilken som helst klasse.

En som drikker øl er i middel- eller av lav-klasse, er fest glad og liker å være dum og beruset.

En som drikker vin er av høy klasse eller en sjarmør.

En som drikker brus er i middelklasse, og liker å kose seg med film ~~og~~ snacks og partneren eller venner.

Vedlegg 3: Instruksjon i rettesamarbeidet

Hei kjære kollega,

og tusen takk for at du vil delta i rettesamarbeidet! Håper vi alle vil finne prosessen interessant og lærerik, og ikke for arbeidskrevende. Forhåpentligvis er dette noe både lærere og elever vil nyte godt av. Jeg vil få understreke noen rammer om arbeidet:

1. Du bør aller helst ha latt elevene arbeide *noe* med resonnerende skriving i forkant. Slik vil de kunne ha et så likt utgangspunkt for skrivinga som mulig. (Jeg setter *noe* i kursiv da jeg tror de aller fleste elever på VKII en eller annen gang i sin karriere har arbeidet med denne teksttypen).
2. Elevene bør få opplyst at lærerne skal gjennomføre et rettesamarbeid, og at teksten deres i den sammenheng kan bli brukt i en mastergradsoppgave.
3. Velg helst en tekst der du er usikker på karakteren. Det er denne teksten jeg vil du skal kopiere i 5-6 eksemplarer og distribuere til dine kolleger. Hver og en lærer retter ved å bruke vedlagte vurdeerings skjema. *Dine* rettinger og kommentarer skal ikke være på den kopien dine kolleger får, de skal ha en versjon ”urørt av lærerhender”. Du retter den selvsagt selv, og bruker aller helst vedlagte vurderings skjema som du, som dine kolleger, også tar med til rettesamarbeidet.
4. Elevtekstene må selvfølgelig anonymiseres før de distribueres og diskuteres.

lenker fra internett:

Sensorveiledning:

http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Eksamen/Videregående/V2007/Vurderingsveiledninger/VG4001-VG400Y-VG400A-VG4006-FS1343_Norsk_friskriving_sensorveiledning_v2007.pdf

Vurderingsveiledning:

http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregående/V2006/Vurderingsveiledninger/Vurderingsveiledning_norsk_skriftlig.pdf

Vedlegg 4: Vurderingsskjemaer til skrive dag 1 og 2, etter Kunnskapsløftet.



NORSK - VURDERINGSSKJEMA SKRIVEDAG 1 SAKPREGA TEKST - ELEVENS PROSJEKT

Skole:	Gruppe	Elevnummer	Målform	Karakterforslag

Førsteintrykk av hele teksten:	Over middels	Middels	Under middels

Hvordan kommuniserer teksten?

VURDERINGSKRITERIER	KOMMENTARER
INNHold: <ul style="list-style-type: none">• Tematisk sammenheng• Forståelse, innsikt, kunnskap• Relevant informasjon og stoffutvalg• Engasjement, kreativitet• Refleksjon, vurdering• Generalisering• Argumentasjon, underbygging/utdyping• Tittel	
OPPBYGGING: <ul style="list-style-type: none">• Sjangervalg som passer til tema, mottaker og tekstens funksjon• Relevant bruk av virkemidler• Struktur, avsnittbruk	
SPRÅK: <ul style="list-style-type: none">• Nyansert, klart, variert og personlig språk• Variert syntaks og tekstbinding• Ordtilfang, ordvalg	
FORMELLE FERDIGHETER: <ul style="list-style-type: none">• Formverk• Ortografi• Tegnssetting	
HELHETSURDERING AV TEKSTEN:	

NORSK - VURDERINGSSKJEMA SKRIVEDAG 2
SKJØNNLITTERÆR TEKST

Skole:	Gruppe	Elevnr.	Målform	Oppg.nr.	Kar.forsl.

Førsteintrykk av hele teksten:	Over middels	Middels	Under middels

Hvordan kommuniserer teksten?

VURDERINGSKRITERIER	KOMMENTARER
INNHold: <ul style="list-style-type: none"> • Tematisk sammenheng • Forståelse, innsikt • Engasjement, kreativitet • Formidling av opplevelser og følelser • Tittel • Samsvar med intensjonen i oppgaven 	
OPPBYGGING: <ul style="list-style-type: none"> • Sjangervalg som passer til tema • Relevant bruk av virkemidler • Struktur, avsnitt 	
SPRÅK: <ul style="list-style-type: none"> • Nyansert, klart, variert og personlig språk • Syntaks og tekstbinding • Ordtilfang, ordvalg 	
FORMELLE FERDIGHETER: <ul style="list-style-type: none"> • Formverk • Ortografi • Tegnsetting 	
HELHETSVURDERING AV TEKSTEN:	

Vedlegg 5: Intervjuguide

Jeg vil intervjuer de deltakende lærerne i etterkant av rettesamarbeidet for å prøve å fange opp deres tanker rundt det å praktisere rettesamarbeid, og det ut fra et felles vurderingsskjema. Tjener dette arbeidet noen hensikt? I så fall hvilken?

Da dette intervjuet skal prøve å fange opp lærernes holdninger til det å praktisere rettesamarbeid, opplever jeg det naturlig å prøve å få et innblikk i hvordan de tenker om det å bruke vurderingsskjema. Kan det fremme rettferdighet i bedømminga?

Selv om det er bruken av vurderingsskjema som har fokus i denne oppgaven, vil det likevel være naturlig å fokusere på rettesamarbeidet som sådant. I vår sammenheng blir det to sider av samme sak, derfor omhandler intervjuets del 2 dette fenomenet.

1. Vurderingsskjema

a) Et rettesamarbeid kan utmerket godt foregå uten at de deltakende lærerne har brukt et felles vurderingsskjema.

- I hvilken grad mener du det er hensiktsmessig å bruke vurderingsskjema?
- Er det en fordel å bruke et felles vurderingsskjema?

b) Bruker du selv vurderingsskjema når du retter tekster?

- Om ja, hvorfor gjør du det?
 1. Hvor ofte bruker du det?
 2. Hvilken erfaring har du med å bruke det?

- Om nei, hvorfor ikke?

c) Har du noen motforestillinger mot bruk av vurderingsskjema, eventuelt hvilke?

Utbytte for eleven

- Tror du det vil være lærerikt for eleven at læreren bruker vurderingsskjema?
- Har du tanker om hvordan *eleven* kan bruke dette skjemaet når hun retter teksten sin, umiddelbart eller på sikt?

Utbytte for læreren

Hvilke gevinster tror du læreren vil ha av å bruke et vurderingsskjema?

2. Rettesamarbeid

a) Praktiseres rettesamarbeid på din skole?

- Om ja, deltar du ofte i slike rettesamarbeid? Hvilke erfaringer har du med dette?
- Om nei, kan du tenke deg hvorfor dette ikke praktiseres? Skulle du ønske det ble praktisert?
- I hvilken grad tror du et rettesamarbeid kan være fruktbart

- a) for læreren?
- b) for eleven?
- c) Har du noen motforestillinger mot å praktisere rettesamarbeid, eventuelt hvilke?

Vedlegg 6: Oversikt over innholdet i de sju tekstene som ligger til grunn for rettesamarbeidet i denne oppgaven.

Overskrift	Kort innholdsreferat av elevtekstene	Omfang	Karakter
1. "Drikk din personlighet" PC	Teksten er forma som en reell avisartikkel, med overskrift, brødtekst og underavsnitt. Mange sider ved saken blir berørt; - hva som former identiteten vår, at de nye kaffetyper gir prestisje, forholdet mellom hva en drikker og hvem en er, og at økonomien bestemmer hva slags drikke en kjøper.	2,5 sider	5/4
2. "Vi er hva vi drikker" PC	Denne teksten peker på at mange mennesker prøver å være noe annet enn det de er. Her hører vi om hvilke mennesker som drikker hva. Den har kildehenvisninger til slutt, men de utnyttes ikke underveis i teksten.	2 sider, 3 linjer	3
3. "Forteller drikke noe om identiteten vår?"	I teksten nevnes prisene på ulike drikkevarer, om det er sammenheng mellom økonomi og valg av drikke. Vannet "Voss" brukes som eksempel.	3,5 sider	4
4. "Forteller drikkevanene våre noe om hvem vi er eller hvem vi ønsker å være"	Denne teksten går høyt ut i innledningen, men følger ikke opp alt som der loves. Den knytter ulike drikkevarer opp mot ulike mennesketyper.	2,5 sider	2
5. "Drikke og identitet"	En stor del av denne teksten er en lang historie om kaffe. Nyere kaffetyper trekkes fram, men også andre drikker er nevnt. Brus kontrasteres med vann, og her er fokus på at drikke bygger opp under en persons image.	2,5 sider	3
6. "Drikkevaner og identitet – finnes det en sammenheng?" PC	En tekst som sier mye om ulike alkoholholdige drinker, men ikke noe om andre drikkevarer. Den er prega av mangelfull tegnsetting, den er flyktig og temmelig rotete oppbygd.	3 sider	Mellom 2 og 3
7. "Drikkevarer og identitet"	Denne teksten er som er utforma som en reell avisartikkel med overskrift, brødtekst og avsnittsinndeling. Innholdsmessig en original tekst som ikke imponerer like mye språklig sett.	3 sider	2

Vedlegg 7: Sensorskjema

VURDERINGSSKJEMA FOR NORSKSENSUR

Skole	Klasse	Eks.nr.	HM SM	Oppg. nr	BM NN	Karakterforslag
KRITERIER:	Over middels (6-5)	Middels (4-3)	Under middels (2-1) (0)	KOMMENTARER:		
Helhet						
Originalitet/ kreativitet/ selvstendighet						
Innsikt/perspektiv/ kunnskap/forståelse for evt. tekstgrunnlag						
Bredde og relevans i stoffutvalget						
Disposisjon/komposi- sjon/tekstorganisering						
Ordforråd/ordvalg/ tekstsammenbinding/ syntaks						
Formverk/ortografi/ tegnsetting/						

Utfyllende kommentarer:

Karakter:

