

Masteroppgåve

NTNU
Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Haakon Sjøvik

"Det skal eigentleg vere på plass!"

Ein kvalitativ studie av ein gruppevurderingssamtale mellom fem norsklærarar på same skule, med fokus på korleis dei fungerer som eit vurderingsfellesskap

Masteroppgåve i norskdidaktikk (5-10)

Rettleiar: Lennart Jølle

Mai 2021

Haakon Sjøvik

"Det skal eigentleg vere på plass!"

Ein kvalitativ studie av ein gruppevurderingssamtale mellom fem norsklærarar på same skule, med fokus på korleis dei fungerer som eit vurderingsfellesskap

Masteroppgåve i norskdidaktikk (5-10)

Rettleiar: Lennart Jølle

Mai 2021

Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Dette masterprosjektet analyserer korleis ei gruppe på fem norsklærarar på same ungdomsskule vurderer elevtekstar i fellesskap. Prosjektet blei starta etter ei eigen vurderingserfaring med vurderingsskjema og vurderingskriterier. Prosjektet har ei sosiokulturell tilnærming til vurdering, og nyttar i stor grad samtaleteori for å grunngje prosjektet og belyse funna frå analysen. Metoden er det ein kan kalle ein gruppevurderingssamtale med høgtenking, der hensikta er å lokke fram den tause vurderingskunnskapen hjå lærarane. Samtalen er transkribert og analysert i lys av relevant teori. Fokuset er på både innhaldet og samtaleforma, for å sjå korleis lærarane saman vurderer tekst, og kva dei legg vekt på i vurderingsprosessen. Eit av hovudfunna er at lærarane tek i bruk ein internalisert vurderingsskala i arbeidet. Fyrsteinntrykket er såleis vekta i stor grad. Dette samsvarar òg med funnet som viser at lærarane nyttar ein pseudo-analytisk vurderingsstrategi, som ligg nærare opp til holistisk enn analytisk vurdering. Drøftinga viser noko samsvar med funna frå blant anna Normprosjektet, og viser at lærarane som gruppa delvis kan beskrivast som eit tolkingsfellesskap.

Abstract

This master thesis analyses how a group of five teachers of Norwegian at the same school assesses student texts together. The project started after an own rater experience with rater schemes and rater criteria. The project has a sociocultural approach to assessment and uses a large scale of theory of conversation to give grounds for the project and put a light on the findings from the analysis. The method used is what we can call a group rating conversation with think aloud-protocols, where the aim to get the teachers tacit knowledge more attainable. The focus is both on the content and the form of the conversation, to look at how they emphasizes. The results show that they partly can be seen as a community of practice in regards of assessment and that it also corresponds partly with the startup conversations of the Normprosjektet.

Forord

«Det hadde jeg aldri trodd!». Orda tilhøyrar mora til ein god ven av meg, og er sagt i høve med at ho fann ut kva eg skulle skrive om på masterprosjektet mitt. Om det er temaet, faget, utdanningsvalet eller det at eg skal skrive master i det heile ho er overraska over, vitast ikkje, men det var likefullt ein morosam kommentar, som eg vel å tolke i positiv forstand. For no sit ein altså her, på ein litt kjølig lesesal, og er i sluttfasen med å skulle leve inn denne masteroppgåva. Fem år som lærarstudent er ved vefs ende, og eit langt liv i læraryrket ventar. Det er både vemodig og godt å takke av som student. For sjølv om ein har jobba noko i grunnskulen ved sidan av studia, blir det eit heilt nytt tilvere å leggje studietida på is, og spenne på seg skøytene som fulltidslærar.

Å skrive masteroppgåve har vore ei lærerik oppleving. Ikkje berre har ein lært mykje om temaet ein har valt å skrive om, men ein lærer òg mykje om seg sjølv. Det blei ei Take on me- oppleving for ein som gjerne har operert som skipper på skippertaksskuta i mange tilfelle, då det gjekk opp for meg kor mykje arbeid som ligg bak eit fullbyrda masterprosjekt. For der ei skute kan segle på autopilot midtfjords i stille sjø, skriv ikkje ei masteroppgåve seg sjølv. Ei slags stoltheitskjensle har difor komme krypande etterkvart som prosjektet har teke form. Det må vere lov å klappe seg sjølv audmjukt på skuldra og danse litt på både stolar og bord for innsatsen ein har lagt ned. Det er ikkje berre sjølve produktet som gjer at ein kan ta highfive med seg sjølv, men òg det faktum at ein har kome seg heilskinna gjennom dei til tider frustrerande, framskrittsmanglande og keisame periodane. Då er det ekstra godt at lyset i enden av den berømte tunnelen ikkje viser seg å vere eit ulande godstog, men ei etterlengta og velfortent sommarsol.

Eg har for lengst teke av meg grunnlovsdagsdressen og tek no på meg takkebuksene. Vegleiaren min, Lennart Jølle, har vore til veldig god hjelp med sine fiffige tips og triks, samt smittande humor og humør. Ein tålmodigkeit, kunnskap og hjelksamheit som settast stor pris på. Takkast skal òg informantane mine, og skulen og rektoren deira, som velvillige stilte opp og tok seg tid til intervju og innspel. Det same med læraren som delte elevtekstar med meg. Elles bør klasse- og studiekameratar, og øvrige førelesarar takkast for sosial og fagleg omgang. Siste takken går til Tommy Høiland for panenkaen i Istanbul, berre fordi den har vore særslig inspirerande.

Innhaldsteikning

1.0 Innleiing	6
1.1 Bakgrunn for undersøking	6
1.1.1 Vurdering som kompleks aktivitet.....	7
1.1.2 Ønske om samstemmighet	8
1.1.3 Meir analytisk vurdering i tida framover?	8
1.1.4 Vurdering som sosial praksis	9
1.1.5 Vurderingsfellesskap	10
1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål.....	11
1.3 Tidlegare forsking	11
1.4 Hensikt, kontekst og bidrag til forskingsfeltet.....	13
2.0 Teoretisk rammeverk	14
2.1 Teori om samtale.....	14
2.1.1 Språk i kontekst	16
2.1.2 Meiningsskaping	16
2.1.3 Forhandling om mening.....	17
2.1.4 Samtalerollar	18
2.2 Teori om vurdering av skriving.....	18
2.2.1 Vurderingskompetanse	18
2.2.2 Metaspråk	19
2.2.3 Vurderingsstrategi	19
2.2.4 McNamara sin modell for språkprøver.....	20
2.3 Teori om fellesskap.....	21
3.0 Metode	22
3.1 Forskingsdesign	22
3.2 Metodeval	22
3.3 Transkripsjon.....	24
3.3.1 Transkripsjonsnøkkelen	24
3.4 Utval	25
3.4.1 Informantar	25
3.4.2 Elevtekstar	25
3.5 Gjennomføring	26
4.0 Analyse	28
4.1 Ein internalisert karakterskala	29
4.1.1 Forhandling om mening.....	31
4.1.2 True score + rater error = ?	33
4.2. Vurderingsstrategi	35
4.3 Vektlegging.....	37
4.3.1 Analytisk vektlegging	38
4.4 Tematisk kartlegging	39
4.5 Deltakerroller	41
4.5.1 Maktfordeling	42
4.5.2 Vurdering som fortolkingsarbeid.....	43

5.0 Drøfting	45
5.1 Kva legg lærarane vekt på i vurderinga?	45
5.2 korleis skapar lærarane felles meinung?	47
5.3 Korleis kjem vurderingsfellesskapet til syne i ein gruppevurderingssamtale mellom fem norsklærarar på same skule?.....	49
6.0 Avslutning	51
6.1 Vegen vidare	51
7.0 Litteraturliste	53
8.0 Tabellar og bilete	57

1.0 Innleiing

Etter at skriving blei definert som ein av dei fem grunnleggjande ferdighetene etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006, har skriving for alvor blitt sett på som ein viktig del av elevar si læring i skulen. Dette innebar eit aukande behov for å kartleggje elevar sin kompetanse i skriving (Skar & Aasen, 2018, s. 2). Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 13) beskriv at også interessa for vurderinga auka stort, og nemner overgangen til kompetansemål i læreplana som ein av årsakene. Som me veit skriv elevar ei rekke forskjellige typar tekster i løpet av skulegongen, som medfører at lærarar òg må vurdere ei stor mengd med ulike tekstar, i forskjellige sjangrar, og av ulik kvalitet. Sjølv om parolen «Skriving i alle fag» er gjeldande, stadfestar bl.a. Solheim (2020, s. 116) at norskfaget, og dermed norsklærarane, har ei særskilt rolle i elevar si tileigning av kompetanse i og om språk, tekst og skriving. I den nye læreplana (LK20) heiter det at *læraren skal setje karakter i norsk skriftlig basert på kompetansen eleven har vist i eit utval tekstar i ulike sjangrar og for ulike formål* (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I denne masteroppgåva presenterer eg eit kvalitativt forskingsprosjekt der eg analyserar fem norsklærarar frå same skule som vurderer elevtekstar saman, med mål om å finne ut korleis dei, som gruppe, snakkar seg til einighet om vurdering, og kva dei vektlegg i vurderingssamtalen. Hensikta med prosjektet er å sjå på korleis norsklærarar vurderer elevtekster saman. Problemstillinga blir difor slik: *Korleis kjem vurderingsfellesskapet til syne i ein gruppevurderingssamtale mellom fem norsklærarar på same skule?*

1.1 Bakgrunn for undersøking

Vurdering av skriving er ein stor og viktig del av jobbkvardagen til ein norsklærar. Innimellom høyrer ein lærarar snakke om den kontinuerlige og (tid)krevjande prosessen det er å kome gjennom dei store bunkane med elevtekstar. Det er mange tekstar, dei er alle forskjellige, og samlege skal vurderast rettferdig og på ein god og fornuftig måte. Når ein har rukke å kome seg gjennom ein stabel, går det ikkje mange vekene før ein ny dumpast ned på kontorpulten.

Opp gjennom tida som både elev og student sit ein stort sett på den andre sida av vurderingsbordet, og har ikkje like stor kjennskap til dei ulike vurderingsprosessane. Det var først då eg deltok i FUS-prosjektet (Nasjonalt senter for skriveoplæring og skriveforskning, 2018) som vurderer, at mi interesse for vurdering av skriving blei vekkja til live for alvor. Først og fremst gjennom bruken av vurderingsskjema og vurderingskriterier. Dette var noko eg naturlegvis var kjend med, men som eg ikkje hadde nytta i særlig grad sjølv. Det som verkeleg gjorde meg interessert var det faktum at eg følte, gjennom bruken av vurderingsskjemaet, at nokre tekstar ikkje fekk som fortent, medan andre fekk for godt betalt. Dette gjorde meg nysgjerrig, og har utgangspunkt i eit ynskje om å gjere eigne vurderingar av elevtekstar på best mogleg måte og så rettferdig som mogleg i mitt virke som norsklærar i tida framover. Om alle vurderingskriteria vart vekta likt, som dei gjer i FUS-skjemaet, følte eg at elevar som var veldig gode på eitt eller to tekstrområde, som rika teksten deira i stor grad, kom dårlegare ut enn elevar som var ganske god på det meste. Tankeprosessen sirkla rundt spørsmål om kva som eigentleg er ein god tekst, og korleis lærarar avgjer og vurderer dette.

Ein kan dermed seie at mi forståing av skriving og mitt syn på kvaliteten til ein tekst ikkje alltid samsvara med totalen av kriteria i vurderingsskjemaet eg hadde fått utdelt.

Tekstar eg først tenkte var Mangelen på samsvar mellom mi oppfatning av kvaliteten i ein tekst og scoren som elevteksten satt igjen med etter at eg sjølv hadde vurdert den, gjaldt trass alt berre på eit fåtal av dei fleire hundre tekstane eg fekk utdelt. Det var likevel noko som skurra. Har lærarar som er meir erfarte tekstuverdarar enn meg same opplevinga?

1.1.1 Vurdering som kompleks aktivitet

For å finne ut meir om kvifor det skurra, og kome nærmare ei problemstilling for dette forskingsprosjektet, må ein først gjere reie for kva *vurdering av skriving* er og kva det går ut på. Vurdering er nemleg omfattande og såleis ikkje lett å beskrive i korte trekk. Samstundes veit me at vurdering skjer omlag konstant i lærarkvarden. I alle fag, i alle timar, på ulike måtar, og av alle elevar. I dei ulike faga har lærarar kompetansemål å halde seg til, som fungerer som ei *rettesnor for retting*, ettersom dei gjev informasjon om kva elevane *skal kunne* etter ei periode. Norsklærarar på ungdomstrinnet, som er forskingsobjektet i dette prosjektet, vil difor ha kompetansemåla etter 10. trinn som ei referanseramme når elevane nærmar seg slutten av ti års skulegang. Før ein kjem dit, er det ei rekke vurderingar som skal gjerast. For å kome til (kompetanse)mål må elevane opparbeide seg kunnskap og ferdigheter i norskfaget, som til saman dannar denne kompetansen. Mykje av det dei gjer, skal læraren vurdere. Både fordi elevane har krav på det, òg fordi vurderinga skal bidra til at elevane skal forbetre seg. Ein måler grad av måloppnåing, og for å gjere det treng ein kriterier.

Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 17) fortel at kunnskap om vurdering er ein grunnleggjande kompetanse for lærarar. Haanæs (2009, s. 368) forklarar vidare at vurdering kan innehalde så mangt, og eksemplifiserer med at vurdering kan vere både å evaluere, måle noko opp mot mål eller kriterium, og ein måte å lære på. Samstundes seier ho, som mange andre med ho, at det viktigaste formålet med vurdering er å fremje elevane si eiga læring. I tillegg stadfestar Hopfenbeck (2016, s. 5) at vurdering av elevar ikkje er nokon eksakt vitskap. Evensen (2010, s. 13) utdjupar dette med å presisere at vurdering er komplekst og utfordrande ettersom den rommar både faglege og organisatoriske, samt etiske og politiske spørsmål.

Vurdering av elevar er altså ei komplisert øving, og skrivekompetansen blir av mange sett på som den aller vanskelegaste kompetansen å vurdere elevar i (Skar & Aasen, 2018, s. 2). Etter Kunnskapsløftet tredde i kraft har skriving fått ein stor rolle i skulen generelt, og i norskfaget spesielt. Blikstad-Balas (2018, s. 43) tydeliggjer skrivinga si rolle ved å seie at det å gjere elevane kyndige nok til å delta og fungere i det tekstlege samfunnet me er ein del av i dag, er ei av skulens absolutt viktigaste oppgåver. Dette indikerar at norsklærarane sine vurderingar er veldig viktige, ettersom norskfaget har det største ansvaret for å utvikle skriftleg kompetanse (*ibid.*).

Ettersom skriving er ein så viktig del av norskfaget, tar òg elevtekstane ein stor og openberr plass i faget (Haanæs, 2009, s. 348). Elevar skriv mange og forskjellige tekstar, i ulike sjangrar, med ulik lengde og av ulik kvalitet. Dette gjer at vurdering av elevtekstar tek mykje tid for norsklærarar (Matre & Solheim, 2014, s. 219), ettersom elevane har rett på ei skriftefagleg fundert vurdering av alle tekstane sine. På ungdomstrinnet er det heller ikkje alltid nok med ein skriftleg eller munnleg kommentar, det skal som regel òg settast ein karakter (Berge, 2009, s. 45).

Så kvifor er vurdering av skriving så krevjande? Jølle (2015, s. 36) legg fram at vurdering av skriving ikkje enkelt kan lærast og overførast frå andre. Ein stor del av grunnen til dette er at å vurdere skriftlege tekstar er ei kompleks oppgåve (Midtbø, Rossow & Sagbakken, 2018, s. 6). Ein elevtekst består av ei rekkje område som skal vurderast. Kva skal ein leggje vekt på? Kva er bra, kva kan forbetrast, kva skal eleven fokusere på framover? Dette er nokre av mange spørsmål ein lærar må ta stilling til i møtet med elevtekstar. Den nødvendige tekstkompetansen for å vurdere elevtekstar kjem ikkje av seg sjølv, og denne trengs for å kunne sjå det som er viktig i ein elevtekst (Smidt, 2009, s. 312). For å utvikle tekstkompetansen må ein lese, jobbe med, og vurdere nettopp elevtekstar. Dette er gjerne noko ein ikkje har altfor mykje fokus på i lærarutdanninga, som gjer at dette er eit område ein stiller lite forberedt til som norsklærar etter enda utdanning.

Ein byrjar allereie å skjonne kvifor skrivevurdering blir sett på som «problembarnet i vurderingsklassa» (Skar & Aasen, 2018, s. 2) og kvifor mange lærarar tykkjer vurdering av elevtekstar kan være ubehagelig (Evensen, 2010, s. 29). Ein seier at alle vurderarar vurderer ulikt, men som me skal sjå på i neste delkapittel, er det ynskjeleg at alle skal vurdere så likt som mogleg.

1.1.2 Ønske om samstemmigkeit

Ettersom vurdering av skriving er så komplekst, og at vurderinga ofte blir gjort på mange forskjellige måtar, har ein sett eit behov for å utvikle felles normer for skrivevurdering. Eit utprega mål for mykje av den forskningsbaserte vurderinga av skriving har, dei seinaste åra, vore at vurdering av skriftlege elevtekstar skal bli så påliteleg som mogleg. Ein brukar gjerne omgropa reliabilitet og validitet i vurderingsforsking. At ei vurdering er reliabel, eller pålitelig, som eg vel å nytte, vil seie at den endelige vurderinga skal vere så lik som mogleg, uavhengig av kven eller kor mange som vurderer den aktuelle teksten. For at dette skal verte realistisk, må ein utvikle felles normer for skriving og skrivevurdering. Normprosjektet er ei prosjektgruppe som har stått i bresjen for dette, med eit uttalt mål om å på sikt gjere at flest mogleg lærarar i større grad skal vere innforstått med og samkjørde om kva mål, ambisjonar og progresjon som gjeld i skriveopplæringa og dermed òg i vurderingsarbeidet (Matre, Solheim & Otnes, 2021)

Forholdet mellom forsking på vurdering av skriving og lærarane sin skrivevurderingspraksis er ein sentral del av dette prosjektet. Evensen (2009, s. 15) seier at vurdering er utfordrande for både lærarar og forskarar, og følgjer opp med at det trengs eit felles tiltak for å forene dei to gruppene, saman med undervisarar, lærarskular og andre som jobbar med vurdering (ibid. s. 21). Ut frå dette er det difor interessant å trekke inn eit dagsaktuelt debattinnlegg i Aftenposten signert Skar, Aasen og Kvistad (2021) frå Skrivesenteret ved NTNU, med tilhøyrande svar i kommentarfeltet frå universitetslektor Roar Ulvestad.

1.1.3 Meir analytisk vurdering i tida framover?

I debattinnlegget skriv trioen frå Skrivesenteret om sine forslag til endringar av skriftleg eksamen i norsk, som dei har fått i oppdrag frå Utdanningsdirektoratet om å leggje fram. Frå innlegget vil eg trekke fram spesielt eitt av deira forslag, som er særleg aktuelt for prosjektet mitt, nemleg at vurderinga av elevsvara på norskeksamen no skal gjerast analytisk. Eller meir analytisk og mindre holistisk, som dei presiserer lenger ned i

innlegget. Her kan ein stille same spørsmål som Østby (2019), og lure på om det med ein slik løysing fortsatt vil vere plass til lærarautonomi i vurdering og kreativitet frå elevane i skriving.

I svaret sitt reagerer Ulvestad på at sensorpraksisen fram til no blir omtala som holistisk av forskarane. Han skriv at lærarar allereie brukar det han kallar *omstendelige skjema* og plukkar elevtekstane frå kvarandre på alle dei ulike tekstrområda i dagens praksis, og åtvarar om «å gjøre hermeneutikk til matematikk». Han fryktar norskfaget skal verte «kjedelig» om faget skal kvantifiserast, og at kjernelementet *språket som system og moglegheit* vil endrast til «språket som system og nødvendighet» om forslaga får gjennomslag.

Denne diskusjonen er interessant med tanke på at den ikkje berre tek for seg vurdering av norskeksamen, men òg vurdering av skriving generelt. For å få fram poenget kan ein setje dei to sidene opp mot kvarandre. På den eine sida er den analytiske vurderinga, der ein vurderer er lojal mot vurderingsskjemaet og transformerer ein kompleks elevtekst til ei enkel verdurvurdering i form av ein score på kvar av dei ulike vurderingsområda, som så setjast saman til ein karakter. Målet her er å kome fram til eit meir nyansert bilde av skrivekompetansen til den enkelte elev. På den andre sida, med ei holistisk tilnærming til vurdering, vil lærarar kunne gjere meir holistiske vurderingar, der deira autonomi, erfaring og kunnskap om elevtekster spelar inn på vurderinga, og dermed òg karakteren. Om ein overdriv litt, for å fremje eit poeng, kan ein seie at ei utlukkande analytisk vurdering vil vere tilnærma lik ei maskinell vurdering, medan ei holistisk vurdering beror mest på skjønn og erfaring. I så måte kan ein stille følgjande spørsmål; kven skal ein stole på?

Uavhengig av korleis tilnærminga til vurdering er, vil det vere ein distinkt forskjell mellom vurdering som eksakt disiplin, med tilhøyrande pålitelegheitskrav, kontra skriving i norskfaget som er ein kompleks og samansett kompetanse. Ein kan dermed diskutere i kva grad det som kjem ut av forskingsrapportane kan tilpassast lærarkvarden, og om det som kjem fram som mest formålstenleg er mogleg og ynskjeleg å gjennomføre for eksempelvis norsklærarar. I dette prosjektet analyserar eg det lærarar seier i og om vurdering, og får dermed eit innblikk i korleis dei som faktisk jobbar med å vurdere elevtekstar tenkjer og snakkar om nettopp vurdering.

1.1.4 Vurdering som sosial praksis

Både generelt og difor òg i denne oppgåva (som ytterligare forklart i kapittel 2), ser eg på vurdering av skriving som ein sosial, kommunikativ praksis. Mange tenkjer kanskje først og fremst på skrivevurdering som ein individuell disiplin, der lærarar sit aleine med dei omtalte tekstbunkane og vurderer for seg sjølve. Me veit derimot at lærarar likevel òg samarbeider og samtalar med kvarandre om vurdering av elevtekstar og i vurderingsprosessar ute i skulane. Det er spesielt to praksisar som involverer samtale om elevtekster. Den eine er dialog om ein karakter ein har kome fram til og er usikker på, der ein vender seg til ein kollega for å få synspunkt på det ein lurar på. Den andre er ein kalibreringssamtale i førekant av store skriveprøver som f.eks. heildagsprøver, der målet er å bli einige om kva ein skal legge vekt og fokusere på i den komande prøva.

Berge (2009, s. 49) viser samstundes til at implementering av tekstnормer er eit sosialt fenomen fordi tekstnормer er kollektive, og såleis intersubjektive. Han forklarar

tekstnormer som ein ressurs ein tek i bruk når ein samtalar om tekster, som brukast for å fremje meiningsutvektingar om tekst. Berge omtalar difor tekstnormer som eit sosialt kritt i ein vurderingskultur. For at tekstnormer skal vere til nytte, må dei vere ein felles ressurs som kan brukast til å diskutere og vurdere tekstar i gitte kontekstar.

1.1.5 Vurderingsfellesskap

Engh (2011, s. 171) forklarar vurderingskultur som skuleleiarane og lærarane sitt felles syn på vurdering, deira vurderingspraksis, samt utviklinga av praksisen inkludert alle diskusjonane og samtalene kring vurdering. I tillegg regnast korleis ressursar som vurderingsskjema oppfattast og utnyttast som ein del av vurderingskulturen. Ein kan dermed seie at både samtalar om vurdering og bruken av vurderingsressursane er ein viktig del av ein vurderingskultur. Vurderingskulturen er altså eit overordna omgrep, som omfattar samspelet mellom lærarane, sjølv om dei har ulik vurderingskompetanse og -praksis (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 14)

Både skulemyndigheter og forskrarar utevar verdien av å ha ein god vurderingskultur i skulen (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 13). Hopfenbeck (2016, s. 26) meiner det er essensielt at kvar enkelt lærar ikkje blir sitjande aleine med vurderingsarbeidet. For å forme ein vurderingskultur må nemleg heile skulen involverast, frå elevar til rektor. I tillegg til eigen praksis innafor skulen, påverkast vurderingskulturen av både forsking og utdanningspolitiske føringar, ifølge Fjørtoft og Sandvik (2016. s. 17).

Ein god vurderingskultur bør vere på plass for å kunne oppnå eit godt vurderingsfellesskap mellom lærarane. Vurderingsfellesskap blir ofte omtala som tolkingsfellesskap (j.f. Fjørtoft & Sandvik, 2016), og handlar om eit felles syn på tolking av elevtekstar og verdsetting av kvalitet i tekstane. Eit tolkingsfellesskap er ein kontinuerlig prosess med stadige krav og nye praksisar som må fortolkast i lys av eksisterande forståing (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 45). Tolkingsfellesskapet er dermed ikkje stabilt og fast, og det baserer seg på og er avhengig av kommunikasjon mellom deltakarane. Fjørtoft og Sandvik (2016) viser til Fish (1976) som forklarar at deltaking i eit tolkingsfellesskap er avhengig av at ein blir anerkjent som deltakar av dei andre. Vidare i oppgåva vil eg omtale fellesskapet kring vurdering som eit vurderingsfellesskap, for å tydeleggjere at interessa mi kring lærarane som gruppe handlar om meir enn berre den felles tolkinga og forståinga av tekst.

Igland (2009, s. 29) viser til at eit sosiokulturelt perspektiv understrekar at all samhandling er sosialt, kulturelt og historisk konstituert. Eit vurderingsfellesskap, lik all anna form for samhandling, beror altså ikkje berre på det sosiale mellom deltakarane, men samstundes er fellesskapet både kulturelt og historisk forankra. Ein kan såleis seie at fellesskapet både oppstår og formast etter gjevne rammer, som deltakarane må halde seg til. Berge (2009, s. 48) forklarar at eit vurderingsfellesskap består av ei gruppe der alle har felles vurderingsskjønn, og at dei intuitivt vurderer tekstar på same måte, med felles tekstnormer. For å kome dit, må det samarbeidast gjennom kommunikasjon. I mitt prosjekt vil eg analysere om den utvalte gruppa kan reknast som eit vurderingsfellesskap, og eventuelt korleis dei kommuniserer for å vise det, eller korleis dei kommuniserer for å nærme seg eit.

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Gjennom innleiinga har eg lagt fram eit fundament for dette prosjektet. Det starta med min eigen følelse av at alle tekstar ikkje fekk som fortent når eg brukte vurderingsskjema i vurderinga. Vidare såg me på ønsket om større grad av samstemmigheit, som fordrar vurderingsnormer. For å oppnå felles normer må ein snakke saman, og dette arbeidet må starte ute i skulane, for å danne vurderingsfellesskap. Derfor vil eg, med dette prosjektet, sjå nærmere på korleis norsklærarar på same skule, som gruppe, vurderer elevtekstar saman. Problemstillinga blir difor: *Korleis kjem vurderingsfellesskapet til syne i ein gruppevurderingssamtale mellom fem norsklærarar på same skule?*

Det er på bakgrunn av det eg har presentert, at eg i min studie har fått fem lærarar til å snakke *saman* i vurderinga av elevtekstar. For å utdjupe inngangsvinkelen, tek eg òg med meg to forskingsspørsmål inn i prosjektet; *kva legg lærarane vekt på i vurderinga?* og *korleis skapar dei felles meinings?*. Kring temaet vurdering har ein mange moglege inngangsvinklar, og forskingsspørsmåla er såleis med på å snevre inn oppgåva, samstundes som dei deler gjev eit fokus på sjølve samtalen, som form, og innhaldet i den.

1.3 Tidlegare forsking

Feltet for vurderingsforskning er stort og rommar ei rekke inngangsvinklar og ulike typar forsking. Ved å gjennomføre eit forskingsprosjekt plasserer ein seg i eit allereie eksisterande forskingsfelt. Ein kan seie at mitt prosjekt ikkje står aleine, men er avhengig av både forsking som har blitt gjort før og som kjem seinare. I dette kapitlet ser eg på kva for forsking innanfor temaet som har blitt gjort tidlegare. Eg held meg i størst grad forsking som har bliven gjort i Noreg, ettersom mitt prosjekt handlar om norskfaget og vurderingskonteksten i Noreg.

Forsking på skriving og vurdering er eit forskingsfelt i stadig vekst, og, som Solheim og Matre (2014, s. 76) fortel, har det òg i Noreg vore gjennomført ei rekke store forskingsprosjekt om dette emnet. Det største, og kanskje viktigaste, både for mitt prosjekt, og elles, er Normprosjektet (Matre, Solheim & Otnes, 2021). Dette prosjektet starta, som namnet fortel, med hensikt om å skape normer for skrivevurdering her til lands. Normprosjektet har ei rekke ulike forskingsinngangar til skriving og vurdering, der samtalane med lærarar som vurderer elevtekstar, er det som liknar mitt prosjekt i størst grad.

Eit oversiktsstudie frå Behizadeh og Engelhard (2011) forklarar at vurdering av skriving historisk har bestått av to hovudområder, med teoriar om måling av språklege ferdigheiter på den eine, og teoriar om skriveutvikling på den andre Solheim (2020, s. 116). Solheim viser òg til at det i seinare tid har blitt utvikla eit tredje hovedfokus i vurderingsforskning som inneheld ei meir heilskapleg tilnærming til skriveopplæringa. Normprosjektet, med sitt sosiokulturelle og funksjonelle syn på skriving, plasserer seg her.

Normprosjektet har eit overordna mål om å skape eit normfellesskap for lærarar i heile landet, gjennom felles forståing av forventningar og mål i arbeid med skriving i skulen. Ettersom lærarane i mitt prosjekt ikkje har tatt del i Normprosjektet eller liknande normsakapande prosjekt, vel eg her å fokusere på funna som blei gjort i startfasen av

Normprosjektet. Som ein del av Normprosjektet fann Matre og Solheim (2014) i sine samtalar med lærarar i startfasen av prosjektet ei rekkje funn. Dei fann at sjølv om det var ulikheiter i vurderingskulturar og vurderingspraksisar var det gjennomgåande at dei fleste la vekt på det språklege gjennom kommentarar om rettskriving og formverk, medan funskjonelle aspekt ved tekstane, som mottakarmedvit og kommunikasjon sjeldan blei omtala (Matre & Solheim, 2014, s. 224-225). Informantane til Matre og Solheim (2014, s. 226) var nokså einige om krava til rettskriving, medan dei var meir uklåre når det gjaldt tekstrområde som tekstoppbygging, kohesjon og syntaks. Dei fann òg at lærarane ikkje hadde eit velutvikla metaspråk om dei ulike delane av tekstane, og heller nyttja kvardagsspråk, som t.d. «rar setningsoppbygging». Eit anna viktig funn var at lærarane i stor grad støtta seg på eiga erfaring, og dermed gjorde holistiske vurderingar. Dette meinte Matre og Solheim (2014, s. 226) at tyda på at behovet for å vidareutvikle tekstkunnskapen og å utvikle eit meir spesifikt fagspråk er viktig for at lærarane skal komme tettare på tekstane i framtidige vurderingar. Det siste funnet eg vil trekke fram er at lærarane ofte var opptekne av kva som mangla i tekstane, utan å gjere reie for kva som var relevant å ha med, på grunn av den instrumentelle inngangen til vurderinga (Matre & Solheim, 2014, s. 229). Dette viser forskarane eksplisitt ved å trekke fram eit sitat frå ein av informantane som fortel at det er lettare å sjå det som er dårleg enn det som er bra, fordi då er det noko som manglar.

Ei arbeidsgruppe nedsett av Utdannings- og forskingsdepartementet konkluderte i 2006 blant anna med at innhaldet i norskfaget er særskilt komplekst, innhold mange delkompetansar, og at den samla vurderinga alltid vil vere basert på eit fagleg skjønn (Fjørtoft, 2016, s. 155). Mange fleire (t.d. Iversen & Otnes i Fjørtoft, 2016) er einige i at kompetanse i vurdering er komplekst. Og som Berge (2009) seier, viser vurderingsforsking stort sett at det er krevjande å vurdere kvalitet i tekster. Same Berge fann i ei tidlegare undersøking at vurdering av skriving i skulen berre svarar til lav eller middels pålitelegheit. Mykje av forsking på vurdering dreier seg om nettopp utfordringar knytt til pålitelegheit i vurdering av skriveprøver. I forskingsartikkelen frå 2009 spør Berge i lys av dette om tolkingsfellesskap i det heile er mogleg å oppnå kring skriveprøver. Evensen (2012, s. 153) kontrar med at det i liten grad finnast forsking om korleis eit tolkingsfellesskap oppstår. Som me skal sjå seinere er blant anna Etienne Wenger (1998) er opptatt av korleis menneske deltek i praksisfellesskap.

I tillegg til pålitelegheitssutfordringar og tolkingsfellesskap er kva vurderarar ser etter i tekst og korleis dei vurderer tekster område i vurderingsfeltet som er blitt satt under lupa av mange forskarar (Jølle, 2015). Dei svenske vurderingsforskarane Borgström og Ledin (2014) fann i sitt forskingsprosjekt tre hovudfunn som er interessante for mitt prosjekt. Dei fann, ved å samanlikne med andre yrkesgrupper og instansar, at lærarar er dei som vurderer tekst best. Dei framhevar, på lik linje med Berge (2009) at skriveprøver er vanskelige å vurdere, òg for erfarne lærarar. Det siste hovudfunnet deira er at det kjem fram at vurderingsverktøy spelar ein viktig rolle i vurdering av skriving.

Til slutt i delkapitlet vil eg nemne KAL, SKRIV! og allereie nemnde FUS som nokre andre større forskingsprosjekt med relevans for mitt prosjekt som er gjort i Noreg. I tillegg har Jølle (2015) skrive ei doktorgradsavhandling om vurderingsdialogar.

1.4 Hensikt, kontekst og bidrag til forskingsfeltet

Dette prosjektet har som hensikt å utforske vidare på eit aktuelt forskingstema, med veksande interesse, innanfor skule- og utdanningsfeltet. Prosjektet har ein personleg innfallsinkel, der eit ynskje om å lære meir om vurdering av skriving ligg i botnen, og der målet er å sitje igjen med innsikt og kunnskap som eg kan dra nytte av i mi yrkeskarriere som norsklærarar. Forhåpentlegvis kan prosjektet òg vere til hjelp for fleire (framtidige) lærarar og andre som jobbar med vurdering, og samstundes vere eit bidrag til utviklinga av eit vurderingsfellesskap ute i skulane. Det var naturleg for meg å søkje informasjon og kunnskap hjå lærarar, når hensikta er å utvide og forbetra kunnskapane om ein så stor og viktig del av norsklærarkvarden.

Det forskast på ein kjent tematikk, men skil seg frå fleire liknande prosjekt ettersom fokuset er retta på norsklærarar på ungdomstrinnet på *ein* skule. Ved å gjere dette får ein innsikt i korleis lærarar, med ulik erfaring og kompetanse, tolkar, vurderer og snakkar saman om tekst. Som gruppe kan ein seie at dei hører til same vurderingskultur, prosjektet har som hensikt å sjå om dei, som jobbar på ulike trinn, med faget norsk til felles, som gruppe fungerer som eit vurderingsfellesskap.

I forskingsprosessen var eg interessert i å finne ut kva lærarane ser og gjer når dei vurderer, ikkje kva dei har gjort, seier at dei gjer eller kva dei burde gjere. Å setje dei saman i gruppe for å vurdere tekstar, kan på sikt føre til endring av praksis, om naudsynleg, på den aktuelle skulen, og kan samstundes vere bidrag til diskusjon om korleis vurdering av elevtekstar kan gjerast på best mogleg måte av og for lærarane sjølve. Kanskje lærte nokre av informantane noko allereie underveis i forskingssamtalen, og forhåpentlegvis er det å diskutere tekstar som gruppe noko dei tek med seg vidare og nyttar i større grad. Det, som det kjem tydeligare fram etter kvart i oppgåva, er eit urokkelig poeng at vurdering av skriving er eit fagområde som må snakkast (meir) om og samarbeidast (meir) om i skulen. Dette prosjektet kastar lys over dette, og er såleis til nytte både for underteiknande og andre som skal jobbe i skulen og med vurdering av skriving i tida framover.

2.0 Teoretisk rammeverk

Eg har til no lagt fram bakgrunnen for prosjektet, som forklarar kva eg vil undersøkje og kvifor. I dette kapittelet presenterast det teoretiske rammeverket for oppgåva.

Rammeverket er tredelt, og består av delane *samtale*, *vurdering av skriving*, og *felleskap*. Teoriane frå dei tre delane utgjer saman grunnlaget for analysane av forskingsfunna i analysekapittelet. Rammeverket vil òg nyttast saman med den tidlegare forskinga (som er presentert i delkap. 1.3), for å underbyggje drøftinga av analysen. Det teoretiske rammeverket er dermed valt ut som relevant teori for å kunne svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla i prosjektet.

Teorikapitlet er i tillegg ei stadfesting av kunnskapsgrunnlaget i oppgåva. Det som blir presentert vidare i kapitlet er med andre ord det ein kan få kunnskap om ved å analysere ein gruppesamtale. I drøftingskapitlet tek eg dermed med meg analysane og koplar dei med teorikapitlet, for å til saman sitje igjen med kunnskap.

2.1 Teori om samtale

Eg vil no ta for meg samtalens virkemidlar og funksjon, med eit spesielt fokus på korleis menneske kommuniserer for å skape og forhandle om meinung. Når ein skal analysere ein samtale som datamateriale, må ein ha nokre teoriar og omgrep å lene seg på for å kunne hente ut, sortere og kategorisere empiri, som igjen gjer det mogleg å svare på forskingsspørsmåla. Det teoretiske perspektivet eg her vidare presenterer er òg ei framheving av eige ståstad og oppfatning av landskapet som omhandlar læring, kunnskap, forståing, dialog og samhandling.

Dette prosjektet er forankra i sosiokulturell teori, med utgangspunkt i eit syn på skriveopplæring og vurdering som ein sosial aktivitet, der dialog er ein grunnpilar i tileigning og deling av kunnskap. Dialogen er alltid til stades i skrive- og vurderingsarbeid. Eleven går i dialog med teksten, læraren går i dialog med både eleven, som skrivrar av tekst, i tillegg til sjølve elevteksten. Dette er med utgangspunkt i Mikhail Bakhtin (2005) sine tankar om ytringar, der han lanserer skriftlege tekstar som deltakarar i meiningsutveksling.

Heile konteksten kring skriving i skulen er i så måte dialogisk. Skrivekonteksten omfattar både undervisninga, skriveoppgåva og sjølve skriveprosessen. I tillegg vil òg vurderinga vere ein del av denne konteksten, uavhengig av om den er formativ eller summativ. Mykje av poenget med skriveopplæring er å utvikle elevane til å kunne fungere i samfunnet, og såleis kommunisere med, og ved bruk av, dei mange tekstane som finns ute i samfunnet. Ei funksjonell forståing av skriving famnar det ein kan gjere med skrift og det ein kan oppnå gjennom skriving (Solheim & Matre, 2014, s. 78).

Mead (1934) var tidleg ute med å forske på menneske si samhandling. Han la blant anna vekt på at bevisstheita til kvar enkelt er skapt i sosial samanheng, og at ein alltid må ta med konteksten i analyse av kommunikasjon. Ein samtale er nemleg alltid i kontekst, og både påverkast av og påverkar konteksten den er ein del av. Linell (2011, s. 94) forklarer kontekst som dei ressursane for og produkta av samtaledeltakerane sine aktivitetar. Mellom anna Linell (2011) framhevar korleis samhandling i ein bestemt kontekst legg føring for kunnskaps- og meiningskonstruksjon i eit sosiokulturelt perspektiv. I ein «vanleg» vurderingssituasjon føregjeng kommunikasjonen stort sett

mellan ein lærar og ein elev. Ein vurderingsdialog mellom lærarar, som er det eg utforskar her, er dermed ein annan kontekst enn dei er vant med, sjølv om det fortsatt er ein kontekst som handlar om vurdering av skriving.

Vurdering av skriving kan dermed forklara som frå eit dialogisk perspektiv i seg sjølv. Den mest openberre forma for kommunikasjon i vurderingskonteksten er dialogen om tekst mellom eleven, som forfattar av tekst, og læraren, som vurderer. Denne dialogen kan føregå anten skriftleg eller munnleg. I mitt prosjekt ser eg vekk i frå den fysiske delen av eleven, og fokuserer på elevteksten og ei gruppe lærarar som skal lese og vurdere tre av desse. Sjølv om lærarane i prosjektet ikkje kjenner til elevane, vil dei likevel kommunisere med dei, som forfattarar av teksten. Mitt hovudfokus vil derimot vere på dialogen mellom lærarane, i det som Jølle (2015) kallar ein vurderingsdialog. Gruppesamtalen mellom lærarane vil difor vere den dialogen som leggast størst vekt.

I mitt prosjekt, der ei gruppe lærarar samtalar om elevtekstar og diskuterer heilheita i dei, er dialogen lærarane seg imellom openberr, i det som kan kallast ein vurderingsdialog, ein dialog *om* vurdering. Samstundes går ikkje lærarane berre i dialog med kvarandre, men òg med elevtekstane dei skal vurdere. Dei går i dialog *med* teksten. Dermed blir dialogen, i dobbel tyding, viktig for å forstå korleis meiningsane og kunnskapen til lærarane kjem fram i forsking på vurdering av skriving.

Valet av gruppesamtale som metode fordrar ei forståing av kva ein får ut av ein samtale når det gjeld kunnskap, meininger og synspunkt. Eg nyttar her blant anna Linell, Mercer og Svennevig sine betrakningar kring meaningsutveksling og kommunikasjon, saman med Bakhtin sitt syn på dialogen, for å danne eit betre grunnlag i mi forståing av kva ein samtale inneholder og korleis kommunikasjon i denne samanheng fungerer.

Dialogismen er ei eiga kunnskapsteoretisk tilnærming til studiet av språk og psyke som er orientert rundt samspel, og byggjar på teoriane til filosofen Mikhail Bakhtin (Dysthe, 1997, s. 47). Bakhtin sine tankar handlar om dialog både på makro- og mikronivå. Han ser på sjølve livet som dialogisk (makro) og var samtidig opptatt av korleis mening blir til i samspel med andre (mikro).

Bakhtin (2005) nyttar *ytring* som omgrep for å sette ord på korleis kommunikasjon kan sjåast i samanheng. Han viser til at ei ytring alltid er avhengig av både tidlegare og framtidige ytringar, at ei ytring dermed aldri står aleine. I ein munnleg samtale, lik den i mitt prosjekt, vil alle ytringar vere påverka av dei som har kome før, og dei som kjem etter. Linell (2009, s. 72) byggjer vidare på dette, og stadfestar at ein ikkje kan ta ut og sjå eit enkelt utsegn frå ein dialog utan å inkludere det som har blitt sagt før, og det som seiast i etterkant. Dysthe (1997, s. 51) speglar Bakhtins ytring med det som i samtaleanalyse som regel blir kalla ein «tur».

Mellan kvar tur i ein dialog, innehavar ein rollen som lyttar. Bakhtin (2005, s. 10) hevdar at den lyttande samstundes alltid er aktivt svarande. Når ein lyttar gjer ein opp ei mening om det som blir sagt, brukar det, og forbereder seg til å svare på grunnlag av ytringa. Dette kan forståast på same sett som at den som ytrar seg òg er svarande, ettersom ytringa er eit svar på tidlegare ytringar. Alle deltakarane i ein samtale er sånn sett aktive til ein kvar tid, sjølv om ein er avhengig av at lyttaren kjem med ein reaksjon for at mening og forståing skal oppstå.

I mitt prosjekt vil samtalens gje meg innsikt i korleis ei deltararane i ei gruppe nyttar språket for å kommunisere og dele innsikt. Som Säljö (2001, s. 38) proklamerer, er kommunikative prosesser heilt sentrale for utvikling og læring i eit sosiokulturelt perspektiv. Ved å kommunisere blir kvar enkelt innlemma i prosessar som opnar opp for å ta del i og dele kunnskap og ferdigheiter. Samspelet med andre gjer altså at ein kan både tileigne seg og dele kunnskap frå og med kvarandre. For å kommunisere, og for at individet skal dra nytte av kollektivet, spelar språket ein viktig rolle.

Språket er altså ein viktig ressurs i kommunikasjon med andre. Säljö (2001, s. 21) låner omgrepene reiskap frå Vygotskij for å beskrive dei språklege og fysiske ressursane som ein brukar for å forstå og handle saman med omverda. I dette prosjektet legg eg mest vekt på korleis lærarane brukar språket som reiskap i gruppessamtalen. Dette fordi språket både er eit kollektivt og individuelt sosiokulturelt reiskap, som fungerer som eit bindeledd mellom kulturen, interaksjon og individuell tenking (Säljö, 2001, s. 89).

2.1.1 Språk i kontekst

Med ei pragmatisk tilnærming til kommunikasjon kan ein sjå på korleis menneske brukar språk i ulike situasjoner for å skape mening (Svennevig, 20, s. 14). Svennevig presiserer at menneske brukar språk for å skape mening, men at meininga ikkje ligg i språket isolert. Ytringar blir først fylt med mening når dei brukast i kommunikasjonssituasjoner, og at forholdet mellom situasjonen og språkbrukarane spelar inn. Ein kan dermed seie at meiningsskaping gjennom språk er avhengig av kontekst.

Ein må difor sjå ytringar i lys av konteksten, om ein skal hente ut meining. Ulike kommunikative aktivitetar har sin eigen kontekst, med eigne speleregler for å nå målet. I ein vurderingssamtale, ein tekstkontekst med spesifikke reglar for kommunikasjon, der målet er å vurdere ein eller fleire elevtekstar vil deltararane vere avhengige av visse bestemte strategiar for å kunne handle saman. Linell (2009, s. 31) forklarar at deltararane tek i bruk semiotiske ressursar for å skape mening i kontekstuelt forankra situasjoner. Desse ligg tett opp mot det Jølle (2015, s. 35) forklarar som kontekstuelle forventningar, som deltararane må forstå og tilpasse seg til for å fungere i. Det er difor viktig å poengtere at ein vurderingssamtale skjer innanfor ein anna kontekst enn om lærarane hadde vurdert tekstane kvar for seg. Konteksten er med på å bestemme både innhald og form i språkytringar, samstundes som språkhandlingar kan påverke og endre konteksten (Matre, 2009, s. 52). Goffman (1981, s. 53) seier at den sosiale samansettinga ikkje berre gjev ein kontekst, men at den òg er med på å bestemme og forme sjølve strukturen i interaksjonen.

2.1.2 Meiningsskaping

Meining er skapt gjennom situert interaksjon og diskurs, og brakt til live i situasjoner (Linell, 2009, s. 222). Meiningar oppstår altså gjennom meiningsutveksling. Menneske skapar meining gjennom interaksjon med andre, og meiningsskaping er såleis handlingsbasert (Linell, 2009, s. 12). Mercer (2000, s. 6) påstår at ein saman forhandlar om meining kvar gong ein snakkar med andre. Dette samarbeidet om meining fører til at felles kunnskap etablerast. Samtidig kan ein risikere at forhandlinga av meining ikkje alltid er suksessfull.

Meiningsskaping skjer på ulik måte avhengig av korleis samtalen utviklar seg. Mercer (2000, s. 96) har gjennom si forsking kome fram til at det finnast tre ulike typar samtale; kumulativ, disputprega og eksplorerande. Den kumulative samtalen består utelukkande av støtte og positive tilbakemeldingar frå dei andre deltakarane, og inneholder sjeldan konstruktive tilbakemeldingar eller ueinighet. I disputprega samtalar blir ein derimot møtt med negativt lada kritikk, og deltakarane kjempar for å få fram sine eigne meiningar i staden for å lytte til andre. Den tredje typen, eksplorerande samtalar, er den ideelle for å best mogleg skape meining i fellesskap. I eksplorerande samtalar er konstruktiv kritikk ynskja velkommen, og spørsmål frå andre fører til felles utforsking av tema. Denne samtalen er òg kjenneteikna ved at deltakarane grunnar meininga si.

Å vere i dialog fører til nye tankar og tankeprosessar, ettersom tankane må kome frå ein plass. Mercer (2000, s. 9) forklarar dette med at dialog stimulerer tankar på ein måte som ikkje-interaktive prosesesar ikkje kan. Tankane oppstår ikkje av seg sjølv, og ved å lytte til andre vil ein sjølv tenkje på ein ny og vidare måte. For å realisere tankar og idear må desse uttrykkjast i ord (Mercer, 2000, s. 8). Dermed er språket og korleis ein brukar det viktig for å få fram både kunnskap og meining. Mercer seier òg at språket er sentralt om ein skal kunne påverke andre, for å skape endring, utvikling eller handling.

Likevel veit me at ein fortel ikkje alt ein tenkjer til andre (Linell, 2009, s. 228). Saman med den eksterne dialogen, som ein deler med andre, føregjeng òg ein taus og intern dialog (Linell, 2009, s. 74). Dette ser Mercer (2000, s. 16) på som eit problem i forsking på menneskeleg kognisjon, og vil såleis vere ei utfordring òg i mitt prosjekt. Ei løysing kan derfor vere å ta i bruk omgrepet *interthinking*, som Mercer (2000) introduserte for å vise korleis ein kan forklare at menneske ikkje berre snakkar saman, men òg tenkjer saman.

Mercer (2000, s. 16) meiner at det tradisjonelle synet på kommunikasjon som ein lineær prosess der menneske utvekslar idear, tenkjer på dei kvar for seg, for så å igjen utveksle produkta frå sine individuelle tankar ikkje utfyller potensialet menneske har til å kommunisere gjennom språk og tenking. Han brukar interthinking som omgrep for å rette merksemda mot den koordinerte og intellektuelle fellesaktiviteten som folk utfører regelmessig ved hjelp av språket. Det handlar om at menneske forhandlar seg fram til ei forståing i fellesskap. Dei løyser problem, diskuterer ulikheiter og ueinigheter og skapar felles kunnskap og felles forståing gjennom bruken av språket (s. 17). Såleis er resultatet av heilheita gjennom samtenkinga større enn tankane til kvar enkelt.

2.1.3 Forhandling om meining

For å kommunisere må deltakarane samarbeide (Svennevig, 2009, s. 69). Samhandlinga beror på ei forhandling av meining, ettersom ein først har skapt meining når gjensidig kunnskap er oppnådd (ibid. s. 79). Dette samarbeidet består av at deltakarane tilpassar seg kvarandre i ei kompleks, felles handling. Ettersom meining blir til i samspel mellom deltakarane kan ein seie at prosessen fram til gjensidig kunnskap er ei forhandling av meining (ibid. s. 82). Svennevig forklarar dette med at ei ytring i ein samtale viser ei fortolking av dei føregåande ytringane, og at deltakarane forløpande, gjennom turar, presenterer sine fortolkingar, som så aksepterast eller avvisast av dei andre. Ein bruker gjerne tilbakemeldingssignal for å bekrefte at andre sine tolkingar er akseptable, som gjer at samtalen kan fortsette. Det er viktig å merkje seg at tilbakemeldingssignal (ja, mhmm, osv.) ikkje naudsynsvis er teikn på reell forståing, men er kommunikative strategisignal som *hevdar* forståing (Svennevig, 2009, s. 84)

2.1.4 Samtalerollar

Den sosiale samhandlinga er avhengig av nokre strukturerande prinsipp. Kven som har makt og dominerer har òg sitt å seie for gangen i ein samtale. Fordeling av taletid kan sjåast i samanheng med turtaking. Der ein tur definerast som den tida ein talar har til rådigheit før han gjer ordet til nestemann eller blir avbrutt (Svennevig, 2009, s. 91). Å avbryte nokon blir sett på som ei dominerande handling, i likhet med å bestemme emner i form av å innleie, avslutte eller skifte emne. Å ta initiativ er meir dominerande enn å gje respons. Å stille spørsmål, kome med anmodningar og konstative språkhandlingar blir sett på som sterke initiativ i samtale, medan å svare på spørsmål eller å gje minimal respons ikkje signaliserar dominans (Svennevig, 2009).

2.2 Teori om vurdering av skriving

I mi forsking vil vurderingssamtalen ikkje fungere som ei «ekte» vurdering. Det er viktig å vere klar over at både konteksten og premissa for vurderingssamtalen er som den er, og såleis annleis og uvant for lærarane. Det vil blant anna seie at vurderinga gruppa gjennomfører ikkje får nokre konsekvensar for elevane som har skrive tekstane, i form av tilbakemelding og vidare utvikling. Den fører heller ikkje til læring for elevane, som vanlegvis ligg til grunn for all vurdering (Black & Wiliam, 2009). Denne oppgåva tek i så måte ikkje sikte på å vurdere kvaliteten i vurderinga opp mot normer eller andre sine vurderingar, men har heller eit fokus på kva dei gjer og korleis dei gjennomfører den saman, i lys av relevant teori. Dette delkapitlet brukast difor for å utvide forståinga, som starta i innleiingskapitlet, av kva vurdering av tekst er, og inneheld, for å kunne beskrive og analysere innhaldet i gruppevurderingssamtalen.

Skar og Aasen (2018, s. 9) stadfestar at det er ei vanleg utfordring i vurdering av skriving om ein skal prioritere reliabiliteten eller validiteten. Dei forklarar reliabilitet som konsistens i vurderinga, at resultat ikkje er avhengig av kven som vurderer. Dei brukar Kane (2013) for å definere validitet som det at det er mogleg å tolke resultatet meiningsfullt ut frå det ein har hatt som intensjon om å måle (ibid.). I dette prosjektet vil påliteligheta kunne diskuterast i form av kor einige dei er, og gje eit bilet på variansen av vurderarar gruppa består av. Validiteten i vurderinga vil ikkje bli tillagt særleg vekt, ettersom lærarane ikkje har vore med på å utforme oppgåvane elevene svarar på, og heller ikkje kjenner til førebuingsmaterialet, og dermed ikkje vil kunne vite eksakt kva intensjon som ligg til grunn for akkurat denne skriveprøva.

2.2.1 Vurderingskompetanse

Som nemnd innleiingsvis er kunnskap om vurdering heilt sentralt for lærarar. For å kunne sjå kva fagleg nivå ein elev innehavar og bedømme kvaliteten av ein tekst, er vurderingskompetansen til norsklæraren heilt avgjerande (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17). Ved å samle fem norsklærarar til ein samtale, samlar ein òg fem med ulik vurderings- og tekstkompetanse. Det er derimot ikkje interessant å setje vurderingskompetansen til kvar enkelt lærar opp mot dei andre i mitt prosjekt, ettersom hovudfokuset er på gruppa som heilheit. Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 21) forstår vurderingskompetanse som ein samansett kompetanse av blant anna bruk av vurderingsmetodar og vurderingskriterier, samt utviklinga av eit fagspråk om vurdering.

Ved å vise til Stiggins (1995) inkluderer Fjørtoft og Sandvik (2016, s. 18) òg at bevisstheit om mulige feilkjelder og fordommar i vurdering er ein del av vurderingskompetansen. Dermed er vurderingskompetansen til deltakarane i gruppa likevel relevant, ettersom den får følgjer for korleis dei nyttar vurderingskriterier i samtalen, og kva fagspråk dei har for å vurdere tekster.

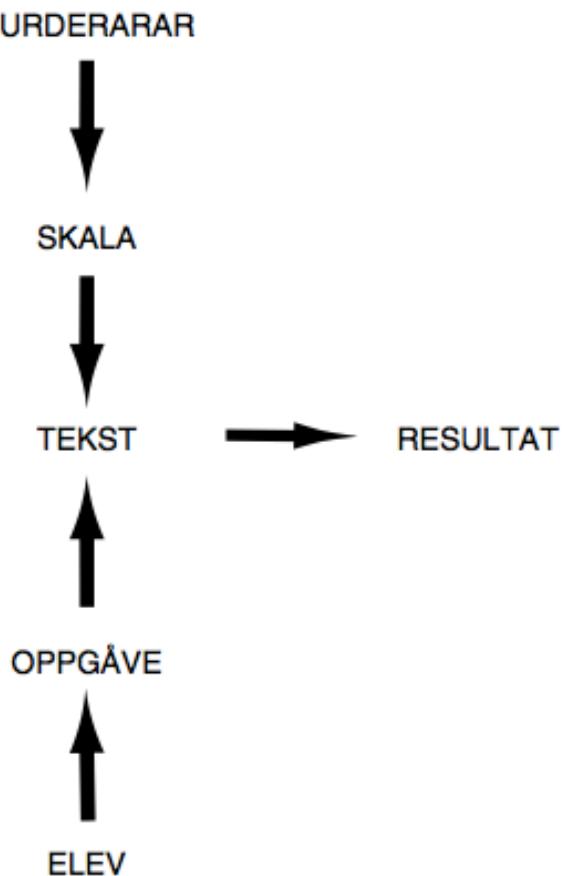
2.2.2 Metaspråk

I forsking på lærarar sine vurderingar er det ofte ei utfordring at dei sit inne med ein del taus kunnskap om tekst og vurdering. Den tause kunnskapen kan innimellom forklarast som mangelen på eit metaspråk om tekst. Metaspråk definerast her som eit språk om språk. Som Fjørtoft og Sandvik var inne på i førre delkapittel, er eit fagspråk, eller det eg omtalar som metaspråk, ein viktig del av vurderingskompetansen til lærarar. Myhill (2016, s. 178), som har forska og skrive mykje om metaspråk og bruken av det, meiner derimot at det må anerkjennast at lærarar likevel kan ha kunnskap om metaspråk sjølv om dei nyttar eit kvardagsspråk i samtalar om vurdering. Evensen (2014) vurderer det dit hen at språkbruken kring skriveundervisning, og difor òg vurdering, ikkje naudsynvis må standardiserast. Skal ein derimot felles kunne ta i bruk normer for vurdering, vil det vere ein fordel at alle i vurderingsfellesskapet nyttar det same språket om normene, og då helst eit metaspråk. Matre og Solheim (2014, s. 221) argumenterer for dette ved å poengtere at metaspråk i samband med vurderingsressursar fungerer som eit forlikande reiskap i vurdering. I metodekapitlet reflekterast det meir kring lærarar sin tause kunnskap om vurdering.

2.2.3 Vurderingsstrategi

Av vurderingsstrategiar er skil ein oftast mellom dei to mest vanlege; holistisk og analytisk vurdering (sjå delkap 1.1.3). Evensen (2010) fortel at ein analytisk vurderingsstrategi går ut på at ein først vurderer detaljar, eller delar, kvar og seg, for så å setje alle saman i ei totalvurdering. Ei holistisk vurdering er derimot intuitiv, og blir gjort basert på skjønn og erfaring. Fjørtoft (2016, s. 168) beskriv ein holistisk framgangsmåte som at læraren vurderer heilheita i ein tekst slik han sjølv oppfattar den. Ein slik vurderingsstrategi blir gjerne kritisert for å vere subjektiv og lite reliabel, og byggjer gjerne på intersubjektive normer, utan å ha definerte kriterier å jobbe ut i frå. Ein analytisk vurderingsstrategi er såleis meir krevjande

2.2.4 McNamara sin modell for språkprøver



Bilde 1: McNamara (2016) sin modell for språkprøver (henta frå Skar & Aasen, 2016)

McNamara (2016) sin modell viser det me kan kalle ein vurderingsprosess der ein vurderer ein tekst for å kome fram til eit resultat. I sentrum av figuren er elevteksten plassert, som det siste leddet før resultatet, både frå utgangspunktet til eleven, som forfattar, og læraren, som vurderer. Ein ser her ut frå modellen at frå begge endane må ein gjennom eit ledd for å kome til sjølve teksten. Begge desse ledda er avhengig av ein tolkings- og forståingsprosess. Eleven må tolke ei oppgåve før han byrjar å skrive teksten og samstundes forstå kva oppgåva spør etter. Læraren må tolke ein vurderingsskala, og brukar sin forståing av den for å gradere teksten. Læraren er dermed avhengig av vurderingskompetanse for å kunne ta skalaen i bruk, samtidig som eleven må ha opparbeidd ferdigheter til å kunne svare på det oppgåva ber om. Me har tidlegare sett at elevar svarar på same oppgåve på mange forskjellige måtar. Ut frå modellen kan ein difor argumentere for at elevar svarar på forskjellige måtar fordi dei tolkar oppgåva ulikt. På same tid vil òg skrivekompetansen spele inn saman med erfaringa med å skrive tekster. Me har òg sett at vurderarar vurderer same teksten på ulike måtar. Ut frå tabellen kan ein forklare det som at vurderinga er avhengig av korleis læraren ikkje berre tolkar elevteksten i lys av oppgåva, men også i samanheng med sin forståing av vurderingsskalaen i samband med sin forståing av kvalitet i tekst.

Om ein legg til fleire elevar eller fleire lærarar, er det difor stor sjanse for at ein vil få både ulike svar frå elevane, men òg ulike vurderingar frå lærarane. I mitt prosjekt, der eg samlar fem lærarar til å vurdere saman er det difor interessant å sjå om resultatet dei kjem fram til eit resultat som er ein samla total av fem ulike tolkingar av skalaen, som såleis gjev fem ulike resultat, eller om dei saman kjem fram til ei felles forståing og eit felles resultat.

2.3 Teori om fellesskap

Som me såg i delkapittel 2.1.2 har mennesket, gjennom bruk av språket, moglegheit til å skape meiningssamman med andre. Säljö (2001, s. 35) utvidar dette med å påpeike at vår læring dermed ikkje er avgrensa til det me sjølv har funne ut, men at me i samspel med andre stadig kan utveksle informasjon, kunnskapar og ferdigheiter. Eit fellesskap fører dermed til moglegheiter for å utvide sin eigen forståing og kunnskap om omverda. Samstundes er det spesifikke reglar og kunnskap som trengs for å ta del i eit fellesskap. Berge (2009, s. 48) eksemplifiserer med at eit tolkingsfellesskap består av ei gruppe menneske som har felles tekstnormer. Det vil med andre ord seie at ei gruppe norsklærarar som til vanleg jobbar med vurdering på same skule, innanfor den same vurderingskulturen, ikkje naudsynsvis saman dannar eit tolkingsfellesskap. Eit manglande tolkingsfellesskap kan knytast til ein tradisjon med holistisk vurdering (Solheim & Matre, 2014, s. 81). Dette kan derimot endre seg, og ein vedvarande dialog mellom lærarane kan på sikt utvikle eit slikt tolkingsfellesskap mellom lærarar (Evensen, 2009, s. 21)

For å vidare forklare eit fellesskap (sjøl delkap. 1.1.5) nyttar eg Etienne Wenger (1998) sitt omgrep *communities of practice*, som me kan omsetje til *praksisfellesskap*. Han viser til at eit praksisfellesskap består av deltakarar som deltek i diskusjonar, der dei delar informasjon og etablerer felles praksis. Wenger (1998, s. 48) skil ikkje mellom teori og praksis, ettersom eit praksisfellesskap vil inkludere begge deler. Han forklarar dette med at alle i eit praksisfellesskap vil ha eigne idear og teoriar om si forståing, men at dei i eit praksisfellesskapet vil utvikle, forhandle og dele desse ideane. Dette vil på sikt føre til ein felles praksis, uavhengig av kva individuelle teoriar som ligg til grunn. Wenger (1998, s. 68) fortel at vegen til felles praksis er gjennom ein reforhandlingsprosess.

Som nemnd i innleiinga er ikkje vurdering av skriving ei handling som berre kan overførast frå ein til ein annan (Jølle, 2015, s. 36).

3.0 Metode

Dette prosjektet er ei kvalitativ studie av fem norsklærarar på same skule. Prosjektet er utforma for å undersøkje korleis dei som gruppe vurderer elevtekstar i fellesskap i ein gruppevurderingssamtale. Empirien er dermed sjølve samtalen, som er tatt opp på lyd og transkribert til data som kan analyserast. Eg har allereie no beskrive fleire val som er tatt på førehand av prosjektet. At dei er fem, at alle er lærarar, at dei jobbar på same skule og at dei vurderer elevtekstar (saman) er val som er tatt i tru om at det vil føre til noko interessant i andre enden av forskingsprosessen.

Det er mange val som takast før, under og etter eit forskingsprosjekt. Desse vala får følgjer for resten av prosjektet, både for gjennomføringa og ikkje minst for informasjonen ein sit igjen med til slutt. Eg har valt eit kvalitativt prosjekt for å komme næraust mogleg inn på lærarane. Å invitere fem lærarar til ein samtale om vurdering av skriving medfører ei rekke implikasjonar. I dette kapitlet vil eg presentere forskingsprosjektet, og beskrive og grunngje nokre av dei viktigaste vala som har blitt teke før, undervegs og etter forskinga.

3.1 Forskingsdesign

I dette prosjektet er ein gruppksamtales mellom fem norsklærarar på same ungdomstrinn datagrunnlaget for analyse og diskusjon. Samtales transkriberasjon og undersøkast gjennom ei todelt analysetilnærming, med fokus på både innhald og form. Den todelte analysen har som hensikt å både avdekkje kva dei samtalar om og korleis dei som gruppe kommuniserer. Ei todeling kan forklara med at det ikkje er noko *kva* utan eit *korleis*, og dei to analyseformene går sånn sett inn i kvarandre.

Korleis kjem vurderingsfellesskapet til syne i ein gruppevurderingssamtale mellom fem norsklærarar på same skule?

Problemstillinga legg føringar for korleis resten av prosjektet blir forstått, ettersom det er den ein søker svar på, og byggjer prosjektet rundt. Korleis problemstillinga er formulert legg og nokre føringar for korleis prosjektet kan oppfattast. At det blir spurt om eit vurderingsfellesskap gjer at eg, som forskar, antek at dei fem lærarane saman utgjer eit vurderingsfellesskap, eller noko som kan minne om eit. At det skal kome til syne viser òg at ein kan sjå spor eller bevis av eit slikt fellesskap i datamaterialet. Forskingsspørsmåla er derimot meir nøytralt ladde, og fordrar ei forståing av at ein kan forstå data med eit hermeneutisk blikk på samtalen.

Prosjektet har dermed ein hermeneutisk innfallsinkel, der ein både ser på samtalen som heilheit, for å danne seg eit bilet av korleis gruppa kommuniserer, samt analyserer dei ulike delane av samtalen for å finne mønster og tema som er interessante å drøfte vidare for å skaffe seg ytterligare innsikt.

3.2 Metodeval

Med vekt på at meiningskapast gjennom dialog falt valet på å gjennomføre ein gruppksamtales med norsklærarar. Eg vel å kalle samtalen ein gruppevurderingssamtale, ettersom målet var at dei som gruppe skal vurdere elevtekstar ved å samtale med kvarandre. Mitt prosjekt hentar inspirasjon frå spesielt Jølle (2015), og Matre og Solheim (2014) sine forskingsprosjekt med lærarsamtalar om vurdering som sentrale element. I begge deira prosjekt får dei, med suksess, lærarar til å snakke om vurderinga medan ho

er pågåande. Som beskrive i innleiinga har prosjektet eit syn på vurdering av skriving som ein sosial aktivitet, som er hovudgrunnen til at eg samlar lærarane til å snakke om og vurdere elevtekstar i fellesskap. Metoden kan best beskrivast som *høgttenking* (Solheim, 2020, s. 129).

Lærarane fekk tilsendt tre elevtekstar ein halvtime før samtalen skulle byrje. Dei fekk beskjed om å lese raskt gjennom dei to tekstane merka «tekst 1» og «tekst 2». For at dei skulle ha eit så likt utgangspunkt som mogleg, og at sjølve vurderinga helst skulle byrje først idet dei var samla som gruppe, var det ynskjeleg at dei stogga den individuelle vurderingsprosessen etter å ha lese gjennom tekstane ein gong.

Høgttenking som metode gjer at lærarane tenkjer høgt og kan setje ord på eiga tekstvurdering medan ho er pågåande (Solheim, 2020, s. 129). Jølle (2015, s. 37) framhevar at lærarane i denne settinga, ulik i individuelle og «tause» vurderingar, blir «pressa» til å setje ord på det dei ser. Argumenta deira kring kvalitet i tekst blir såleis testa mot kollegaane sine oppfatningar.

Sjølv om Mercer (2000) viser at ein kan komme fram til felles kunnskap og felles forståing gjennom språket i samtale, kan det, som Matre og Solheim (2014) legg fram, vere ei utfordring at mange lærarar innehavar *taus kunnskap* om sin vurderingspraksis. I forsking på samtale kan ein berre observere det informantane seier, og ikkje kva dei tenkjer (Säljö, 2001, s. 111). Dette byr på vanskar når ein skal analysere ein samtale, samstundes som det er vanskelig, som forskar, å kartleggje korleis dei vurderer og kvifor dei gjer som dei gjer i sin vurderingspraksis. Dette er kunnskap dei har opparbeida seg gjennom si erfaring som lærar og vurderer og er kunnskap dei ikkje enkelt kan setje ord på. Kort og enkelt forklart dreier det seg om at lærarar kan kjenne igjen ein god tekst, men på enkelte område ha vanskar med å forklare *kvifor* den er god. Det er difor eg har valt at lærarane skal byrje si vurdering samtidig, og at elevtekstane blei delt ut i kort tid før samtalen byrja.

Michael Polanyi (2000) nyttar omgrepene *tacit knowledge*, omsett til *taus kunnskap*, om den kunnskapen ein innehavar, men ikkje klarar å setje ord på. Utgangspunktet her er altså at me menneske kan vite meir enn me kan seie (Polanyi, 2000, s. 16). Wenger (1998, s. 67) viser at ein ikkje kan skilje den tause kunnskapen heilt frå den eksplisitte. Han seier at det ikkje er mogleg å kvitte seg med all taus kunnskap, men at det er mogleg å endre forholdet mellom dei to formene for kunnskap. Sosiale aktivitetar med hensikt om å gjere kunnskap eksplisitt, kan dermed reknast som forhandling av kunnskap, som ein transformasjon i forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap (Wenger, 1998, s. 68). Ein vurderingsgruppesamtale kan bli sett på som ein slik type aktivitet, der, som Jølle (2015, s. 37) seier, vurderarane blir «pressa» til å setje ord på *kvifor* dei meiner ein tekst er av ein bestemt kvalitet. Likevel er det ikkje enkelt å klassifisere kunnskap som enten eksplisitt eller taus, ettersom det avhenger av situasjonen kunnskapen presenterast i (Wenger, 1998, s. 69). Difor har eg satt lærarane til å vurdere tekstu saman, for at dei, i gruppe, skal bli «pressa» til å setje ord på dei tankane og prosessane dei vanlegvis utfører i stillhet, for at meininga deira skal kunne nå fram til dei andre deltagarane, og dermed kunne analyserast, sidan dei i større grad blir uttalt, og ikkje berre forblir taus.

3.3 Transkripsjon

Ein transkripsjon gjev ikkje eit fullstendig bilet av korleis ein samtale er. Det er dermed transkripsjonen ein analyserer, og ikkje sjølv samtalen, ettersom ein transkripsjon er eit resultat av behandling av opptak av lyd (Riis-Johansen, 2020, s. 101). Spesielt sidan samtalen føregjekk på nett, vil det vere endå vanskelegare å få med seg og tyde eventuelle kroppsspråk og signal frå deltakarane. Dette er difor sett vekk ifrå i transkripsjonen.

Ein transkripsjon gjev moglegheiter for ei induktiv tilnærming, og transkripsjonsarbeidet starta difor med ein grovtranskripsjon for å få oversikt over aktuelle inngangsvinklar i prosjektet. Sjølv om det i ein dialog inneheld spor frå tidlegare stadium i samtalen, vil ikkje heile transkripsjonen bli lagt fram i prosjektet. Transkripsjonen som blir vist fram i analysedelen er delt inn i det eg har kalla sekvensar, som gjennom analysane skal fremje kunnskapen eg hentar ut frå samtalen. Sekvensane er av ulik lengde, alt ettersom kor stor del av samtalens som trengs for å belyse dei ulike mønster og informasjonen eg hantar ut.

Som Linell (2011, s. 130) påpeiker, vil ein transkripsjon korkje vere nøytral eller uproblematisk. Han poengterer vidare at transkripsjonen bør fungere som ein arbeidsreiskap, og byggjer på ein samanheng mellom tolking og forståing (s. 131). Med dette i hand, kan ein som forskar seie at resultatet av transkripsjonen beror i stor grad på eins eigen forståing, og at transkripsjonen derfor ikkje viser samtalens sanne «eg».

3.3.1 Transkripsjonsnøkkelen

Eg har valt å gå for ein enkel transkripsjonsnøkkelen, som ikkje inneheld for mykje informasjon. Dette er gjort av to grunnar. Den eine at det ikkje virka naudsynt for mitt prosjekt å komplisere transkripsjonen, ettersom eg etterkvart i transkripsjonsprosessen fann ut at dei få teikna eg har valt å bruke gav nok informasjon til det eg er interessert i å sjå på i samtalen. Den andre er at samtalen blei gjort digitalt. Dette gjorde at lydbiletet somme tider var litt uklårt, spesielt når fleire av informantane snakka samtidig.

Transkripsjonsnøkkelen:

(...) = ytring eller del av ytring som ikkje er relevant er fjerna for å korte ned sekvensane

... = pause/stillhet

[tekst] = forklaring/utdjuping av det som kjem før eller etter

tekst = lydar

«tekst» = opplesing/sitat frå elevtekst

3.4 Utval

3.4.1 Informantar

I mitt prosjekt, der eg ynskja å forske på ungdomsskulelærarar som gruppe, var det hensiktsmessig å gå til ein relativt liten skule. Det var ynskjeleg at informantane som gruppe kunne beskrivast som eit fellesskap, og difor ville eg gjerne ha med alle norsklærarane på *ein* skule. Skulen eg enda opp med har fem lærarar som jobbar med norsk på ungdomstrinnet, og alle fem takka heldigvis ja til å vere med på prosjektet.

Dei fem lærarane blei difor mine informantar. Som gruppe representerer dei norskfaget på sin skule, og kan dermed brukast som eit eksempel på korleis eit norsklærarkollegium på *ein* skule i Noreg er. Alle har ei utdanning innanfor norskfaget, og er involvert, på ulike måtar, i undervisning i norskfaget dette skuleåret. Nokon som faglærar i ein klasse, andre på fleire trinn, medan nokon har ansvar for tilrettelagt norskopplæring. Nokre jobbar på same trinn, og har såleis eit tettare samarbeid i kvardagen enn dei har med andre. Ettersom ein kan seie at alle lærarar er forskjellige, både som vurderarar og i yrkespraksisen elles, vil ei slik gruppe ikkje vere representativ for alle vurderingsfellesskapa rundt om i skulane. Det vil difor vere problematisk å generalisere funna i prosjektet som ein tilnærma fasit på korleis eit norsklærarkollegium opererer og ter seg. Krogh (2018) brukar ein rapport frå Kunnskapsdepartementet (2016) for å vise at det anerkjennast frå myndighetene at det finnast ulike vurderingskultar både mellom ulike skular og innad i skulane. Samstundes kan ein også seie at dersom ein ser på alle lærarar, og dermed vurderarar, som ulike, vil ei slik gruppe kunne vise ei samansetning som ikkje er uvanleg i skulane.

Det passa difor godt at dei fem informantane representerer ulikheiter i faktorar ein gjerne tek omsyn til i forsking, sjølv om eg ikkje tek omsyn til dei ulike faktorane i akkurat dette prosjektet. Dei fem lærarane har ulik alder, med eit spenn frå seint i 20-åra til 60-åra. Dei har ulik erfaring, både når det gjeld fartstid som lærar og i dei ulike rollane dei innehavar og har hatt. Sjølv om alle har utdanning innanfor norskfaget, varierer det kva for utdanning dei har og når den blei teke. Det er ei blanding av kjønn, med fire damer og ein mann. Med andre ord ein variert og samansett gjeng, som har norskfaget til felles, i tillegg til arbeidsplass og lærarrom. Informantane er i transkripsjonen gjort anonyme og gjevne dei fiktive namna Cecilie, Kristine, Martin, Siri og Thea.

3.4.2 Elevtekstar

Elevtekstane blei henta frå ein annan skule, i eit anna område i landet, enn der lærarinformantane jobbar. Dette blei gjort for at lærarane ikkje skulle ha nokon kjennskap til elevane som har skrive tekstane. Samstundes gjer det at lærarane møter teksten, og såleis eleven, for første gong at dei har nøyaktig like lang tid med tekstane, som dermed skapar eit så likt som mogleg utgangspunkt for arbeid med teksten for kvar av dei.

Tekstane er ein del av tentamenssvara til ein 10. klasse, i anledning tentamen kring desember 2020. Sjølve oppgåveheftet er frå ein skriftleg norskeksamen frå nokre år tidlegare, med *livet endrar seg* som tematikk. Grunna pandemien fekk eg ikkje tilgang til sjølve oppgåveheftet, men at eg fekk tilsendt oppgåvetekstane. Vedlegg 3 er ei avskrift av oppgåvetekstane som elevane har svart på, og er den same utforminga som informantane fekk tilsendt frå meg.

Dei to første tekstane, som dei blei bedne om å lese på førehand, er i tillegg svar på to ulike oppgåver. Dette er gjort med von om at det i større grad skal føre til to ulike vurderingar, altså eit klart skille mellom to vurderingsprosessar, og ikkje ei samanlikning av dei to tekstane, der *tekst 1* fungerer som eit samanlikningsgrunnlag for *tekst 2*. Tekst 3, som dei ikkje skulle lese før samtalens, er frå same oppgåve som tekst 2, og var tiltenkt å fungere som ein reserveplan, i fall samtalens om dei to første tekstane blei kortare enn forventa.

Utvælet av tekstar blei gjort med intensjon om å nytte tekstar med passeleg lengde (2-3 sider). Tekstane skulle helst ikkje vere for lange, slik at det blei for mykje å gape over og ta tak i, men heller ikkje for korte, i frykt for at lærarane ikkje skulle ha nok å diskutere.

Tekstane er plukka ut i samband med og med godkjenning frå norsklæraren til elevane som har skrive tekstane. Dei tre tekstane eg enda opp med, blei valt ut frå ein bunke med 12 tekstar, der ingen av dei hadde blitt vurdert til ytterpunktet av skalaen av faglæraren. Å unngå ytterpunktet var ynskjeleg for å vere sikra at informantane kunne peike på både positive og negative sider ved teksten (sjølv om dette i grunn er mogleg i alle tekstar). Før eg landa på dei tre eg gjorde, blei det gjort ei rask gjennomlesing for å vere sikker på at dei var dugande. Det vart ikkje føretatt ei eiga vurdering av tekstane, ettersom det var ynskjeleg, for meg som forskar, å halde meg så nøytral som mogleg til vurderingane som informantane seinare skulle gjøre. Det er ikkje tatt omsyn til faglærar si vurdering av tekstane på anna måte enn at hen la fram dei 12 tekstane hen meinte kunne vere aktuelle. Tekstane er heller ikkje diskutert med hen utover det, ettersom hen har eit anna utgangspunkt enn informantane, i og med at hen kjenner elevane som har skrive tekstane, både personleg og som skrivrarar. Ettersom vurderinga til faglæraren er gjort individuelt, blir den heller ikkje sett på som samanliknbar med korleis ei gruppe på fem diskuterer og vurderer tekstane.

I utgangspunktet kunne tekstane informantane skulle vurdere vore kva som helst tekstar, så lenge dei var skrivne av elevar på ungdomstrinnet. At det blei tekstar frå 10. trinnselever er litt tilfeldig, og handlar mest om kva eg hadde tilgang til på tidspunktet for innsamling. Likevel passar det godt med elevtekstar frå siste trinn på ungdomsskulen, sidan alle norsklærarar på ungdomstrinnet gjerne jobbar med og mot kompetanseområda i norsk etter 10. trinn.

Som det kjem fram seinare i denne oppgåva er ikkje vurderinga av Tekst 3 omtala i analysane. Dette er med gjort med hensikt på grunn av at lærarane ikkje snakka særleg om den teksten, og at det difor var meir hensiktsmessig å legge fokuset på vurderingane av dei to første tekstane. Som eg kjem tilbake til i drøftinga, er det likevel interessant at dei ikkje vurderte tekst 3 i særleg grad.

3.5 Gjennomføring

Den pågåande pandemien gav nokre utfordringar og satt stoppar for fysisk oppmøte på informant-skulen. Dette gjorde at det blei mindre rom for å kome tett på vurderingskulturen på skulen. Den planlagde gruppevurderingssamtalen blei òg difor gjennomført via internett, på video med lyd. Dette endra nokre av føresetnadane for samtalens, men den blei likevel gjennomført nokolunde likt som skissert på førehand.

Etter at dei hadde lese gjennom elevtekstane møttes dei i det digitale videorommet saman med meg. Etter ein rask repetisjon av bestillinga frå meg tok samtalen til. Dei hadde fått beskjed om å vurdere elevtekstane saman, og snakke om det dei legg merkje til, og ikkje særleg meir enn det. Det var ynskjeleg å ikkje legge for mange føringar på korleis dei saman skulle vurdere teksten, ettersom hensikta er å sjå på korleis akkurat dei, som gruppe, går fram og korleis samtalen utviklar seg av seg sjølv. Dei hadde såleis ganske fritt spelerom til å snakke og diskutere på eigen måte. Mine einaste bidrag, bortsett frå ei innleiing og avrunding, var eit par presiseringar undervegs i forbindning med oppgåva deira. Mi rolle som forskar kan difor best forklaraast som aktiv lyttar. Eg var til stades under heile samtalen, men ikkje munnleg aktiv.

4.0 Analyse

I dette kapittelet vil eg presentere funn som kjem fram gjennom fleire ulike analyser av transkripsjonen av gruppessamtalen. Funna vil bli diskutert i noko grad, for så å drøftast vidare i drøftingskapittelet (5.0). Analysane er forankra i teoriar om dialog, med særleg vekt på Linell sine teoriar, med hensikt i å få meir innsikt i kva lærarar legg vekt på i elevtekstar når dei blir bedne om å vurdere tekstar i fellesskap. Dette er interessant både fordi ein kan få ei forståing for kva eit utval lærarar faktisk legg vekt på i vurdering av elevtekstar, og fordi materialet i denne oppgåva, «fellessensur», er ein vanlig praksis i eit norsklærarkollegium, gjerne som ein del av kalibreringsarbeidet ved store skriveprøver (halv-/heilårspørøver).

I mine analysar ser eg på vurderingssamtalen frå start til slutt som ein heilskap. Samstundes kan ein dele inn samtalen i tre delar, ettersom lærarane vurderer tre ulike elevtekstar, som kvar for seg er ei sjølvstendig vurdering, lik det lærarar vanlegvis gjer, når dei vurderer fleire elevtekstar etter kvarandre. Det blir difor òg føremålstenleg å analysere, og gå nærmare inn i, kvar av delane som ein eigen dialog. Dialog som bakteppe for meiningskaping og samhandling gjer at ein likevel ikkje kan skilje dei tre delane heilt frå kvarandre, ettersom dei ulike delane spelar på kvarandre, og at ei ytring om Tekst 3 vil ha spor i seg frå tidlegare ytringar i samtalen, frå eksempelvis i vurderinga av Tekst 1 eller 2. Analysen vil difor bere preg av ei hermeneutisk tilnærming, ettersom eg først ser på samtalen som heilheit, så analyserer dei ulike delane, før eg ender opp med heilskapen til slutt i drøftinga. Den same framgangsmåten vil òg gjelde innanfor dei ulike delane i analysen.

Som nemnd fleire gongar tidlegare, er idealet i vurderingsarbeid samstemmigkeit. Utgangspunktet for deltakarane i eit vurderingsfellesskap bør vere eit felles syn på kvalitet i tekst, og det ynskjelege resultatet er mest mogleg samstemmigkeit. Å analysere vurdering i fellesskap, som i denne gruppessamtalen, kan difor gjerast for å danne seg eit bilet av om, og i så fall korleis, deltakarane etablerer einighet i tekstvurdering gjennom dialog. Felles tekstnormer vil føre til at lærarane har same tilnærming og syn på kvalitet i tekst, både som heilheit, og om dei ulike tekstrområda.

Ein samtale i gruppe om tekst og vurdering av tekst brukast gjerne i skulen som eit kalibreringsarbeid i forbindning med tentamen eller liknande. Hensikta med eit slikt arbeid er å skape ei felles bevisstheit om kva ein vektlegg i elevsvar med utgangspunkt i ei bestemt oppgåve med mål om så stor samstemmigkeit som mogleg. Såleis kan ein påstå at ein kan finne ut kva lærarane vektlegg i elevtekstar gjennom analysen av korleis dei snakkar om kvalitet i tekst. Om fleire, her fem, lærarar er einige i vurderinga av ein elevtekst, er vurderinga meir pålitelig enn ved ei individuell vurdering? Ikkje naudsynsvis, men ei hypotese er at slike samtalar bidreg til utvikling og forbetring av eit funksjonelt praksisfellesskap, eller det ein kan kalle eit vurderingsfellesskap.

Eg har nytta ei induktiv tilnærming til analysearbeidet, som vil seie at eg gjennom mine studiar av den transkriberte samtalen har kome fram til ulike måtar å analysere og diskutere funna ved bruk av teori og tilhøyrande teoretiske omgrep. Dette er mykje likt det Matre og Solheim beskriv som sin framgangsmåte til liknande datamateriale (2014, s. 227), og dei ulike områda eg har kome fram til blir presentert og diskutert i delkapitla som følgjer.

4.1 Ein internalisert karakterskala

I samtalen om Tekst 1 (sjå vedlegg 1) kan ein seie at lærarane har ei hermeneutisk tilnærming til teksten. Lærarane samtalar seg frå heilheita, via dei ulike delane av teksten før dei går tilbake til heilheita igjen. Ein vurderingsprosess startar som regel med å skanne og lese kjapt gjennom teksten. Lærarane fekk beskjed om å lese tekstane som førebuing til gruppесamtalen, noko det kjem fram at alle har gjort. Allereie etter å ha lest gjennom teksten éin gong ser me her at lærarane har danna seg eit fyrsteintrykk av teksten.

Som me veit, og kan lese ut frå McNamara (1996) sin modell for vurderingsprøver, endar ein vurderingsprosess alltid opp i eit resultat. På ungdomstrinnet er dette gjerne i form av ein karakter. Ulik syn og bruk av karakterskalaen er ei utfordring for etablering av samstemmigkeit, og kan reknast som rota til ueinigkeit mellom lærarar i felles vurderingsarbeid. At ein karakter er resultatet og såleis målet i denne vurderingsprosessen til fem lærarar, som jobbar på nettopp ungdomstrinnet, kjem tydeleg fram ganske tidleg i samtalen. Allereie i tur nummer 18 kjem første ytring som handlar om karakter på Tekst 1, som vist i sekvens 1.

Sekvens 1

- Martin: Ja. Og det er klart at, det var veldig springande. Det er sånn bob-bob om ho treff på oppgåva. Første, på ein måte, når eg les den her, er at dette er middels karakter. Det er der den ligg, i det spennet der. Og så får ein vurdere ut ifrå... Så er det ein del formelle feil. (...).
- (...) Cecilie: (...). Middels karakter på grunn av språkbruket... litt umodent språk og ein del grammatikkfeil. Kanskje ein 4ar. På 4- tenkjer eg da... Visst eg skal skyte ut ein karakter allereie no. (...).
- (...) Thea: (...). Eg skjønar ikkje heilt kva du [eleven] prøvar å kome fram til her. Det tenkte eg når eg las den da. Og så er det sjølvsagt ein del... setningsoppbygging, og feil som går igjen da. Startar setningar med 'og' ein del plassar, og 'men'... og komma på feil plass. Unødvendige komma innimellom. Så eg og tenkjer at dette er sånn midt på treet. Men det er jo eit svar. Den har eit innhald. Men det er på ein måte ikkje så veldig *Utydelig tale*... Det er ein tydelig start og ein tydelig slutt òg da. Ho oppsummerar, men ja, ho oppsummerar på slutten. Så ja, det er det eigentleg eg sat igjen med. Kva er det eigentleg du prøvar å formidle her?
- (...) Siri: Ja, eg trur Cecilie såg at eg var ueinig i den fire minusen da. Fordi at... eg tenkjer at ein trear, den skal vere veldig vid eigentleg... og eg ville sagt at dette her var ein klar trear på grunn av at den ikkje gikk i djupna på oppgåva. (...). Så litt bom på oppgåva på ein måte, her og der i alle fall. Og heilheita òg. Så difor kan eg ikkje gå opp på firaren, synes eg.
- Kristine: Nei, det hadde ikkje eg heller gjort, Siri. Eg hadde haldt meg på ein trear der, om eg skal tenkje på å oppsummere til slutt. Då hadde eg vel landa på ein trear eg òg, tenkjer eg. Og det er fordi at det ikkje går i djupna. Det blir litt for overflatisk. Litt for umodent språk.

Ettersom alle kjem med ei karakterytring i løpet av sine første turar kan ein difor forstå at utspela om karakter i sekvens 1 er basert på fyrsteintrykket etter at dei har lese gjennom teksten ein fyrste gong. Karakterutspela kjem altså før dei i det heile tatt har diskutert teksten eller delar av teksten med kvarandre. Kan det at dei er høveleg einige om karakter så tidleg i vurderingsprosessen tyde på ein felles internalisert karakterskala, som i så fall er innarbeidd gjennom tidlegare arbeid i liknande vurderingsaktivitetar og felles arbeid med vurdering?

For vidare analyse av bruken av karakter så tidleg i vurderingsprosessen har eg i det følgjande sett på kva delar av teksten dei fem lærarane faktisk legg til grunn for det første innspelet dei har om karakter på Tekst 1, som er presentert i kronologisk rekkefølge i det eg har satt saman til ein slags sekvens.

Ein ser i «sekvens» 1 at lærarane nyttar både like og ulike forklaringar som sine kollegaar for å rettferdiggjere ein karakter. Summert opp er det fyrsteintrykk, treff/svar på oppgåve, språkbruk, det å gjere seg forstått, djupeheit i teksten og heilskapssinntrykket som nyttast for å underbyggje ein karakter hjå lærarane. Om ein ser dette med utgangspunkt i teori om etablering av einighet kan det argumenterast for at dei, sjølv om dei altså ikkje fokuserer på nøyaktig det same, og nettopp difor, her opererer i eit vurderingsfellesskap. Dei er høveleg einige om karakter (middels måloppnåing), men nyttar ulike kvalitetsområde for å grunngje karakteren. Ingen av dei er ueinige med kvarandre sine ytringar, men i staden for å gjenta det dei andre har sagt, fyller dei på med andre argument for å rettferdiggjere karakteren dei som gruppe tidleg viser seg å vere einige om. Såleis er kvar enkelt si ytring om karakter eit svar på dei tidlegare ytringane som handlar om karakter. Eit svar om at dei er einige, utan å eksplisitt seie dette eller naudsynlegvis vise tilbake til dei andre.

Sjølv om dei er relativt einige, ser me at dei varierer frå 3 til 4-. Er karakterforskjellane, trass i at dei er minimale, så enkelt forklart at nokon er naturleg strengare enn andre? Med tanke på at karakteren kjem så tidleg i vurderinga, er det interessant å analysere vurderingsdialogen kring Tekst 1 vidare i lys av felles meiningsskaping, for å sjå korleis dei samhandlar i vurderinga. Når me kan seie at utgangspunktet er ein karakter, er det formålstenleg å sjå på korleis resten av samtalen utviklar og utspelar seg, for å sjå om karakteren satt på bakgrunn av ein internalisert karakterskala endrar seg når diskusjonen om dei ulike delane av teksten tek til.

Sekvens 2

Siri:	Så, nei, om ein skal ha fire, så tenkjer eg at ein må treffe betre på oppgåva, og språket må rett og slett vere meir på plass.
Thea:	Einig med ho Siri
Kristine:	Einig med deg, Siri, fordi eg føler at dette her blei litt for mykke oppramsing, det var ikkje noko... ja, trefte ikkje heilt
Thea:	Manglar blant anna stor bokstav og sånn
Martin:	Ja, veldig flink til det [ironisk]. Det burde han kunne.
Kristine:	Og så kom eg til siste... den siste delen for den som skriver det her, at i 2020, i dagens samfunn, så har det skjedd mykje, dette med Korona, BLM, protestar... Åh, det skulle du tatt tak i! Korleis det har endra måten å vere ilag på. Plutselig stakk det i meg, dette skulle du tatt tak i og utdjupa litt meir.
Thea:	Ja
Martin:	Ja
Cecilie:	Ja

I sekvens 2 ser me lærarane diskutere kva som manglar eller ikkje er bra nok i teksten, og kva som kunne vore gjort annleis. Det kan, som Matre og Solheim (2014, s. 229) fann i sine vurderingssamtalar, vere lettare for vurderarar å sjå det som er dårleg enn det som er bra i ein elevtekst. Meir fokus på det negative enn det positive, som me ser her, og som er gjennomgåande elles i samtalen, kan tyde på at det er lettare å sjå det som manglar enn det som er bra. Om det er tilfellet forstår eg det som at lærarane ikkje har heilt oversikt over kva som krevjast og beskriv dei ulike trinna i karakterskalaen. I så

fall er den internaliserte karakterskalaen mangefull i si beskriving av dei ulika karakterane.

Samstundes ser eg dette som eit svar på ytringane om karakter i starten av samtalen, og at dei i så måte forsvarar karakteren dei allereie har satt. På same måte som dei var relativt einige om karakteren i starten, er alle her einige om argumenta som blir brukt for å forsvare karakteren, gjennom både minimale responsar og utfyllande innspel.

Sekvens 3

Martin:	På andre sida har, den setninga, setning nummer to midt på... Så står det [siterer frå teksten] «siden jeg har oransjt hår, var første klasse ganske tøft år, siden alle sa jeg hadde en gulrot på hodet». Der, på en måte, bare den setninga der gjer at her kan du ikkje vere anna enn ein trear.
Kristine:	Ja, og så skriv han [siterer frå teksten] «ganske tøft år», men etterpå så kjem setninga [siterer frå teksten] «men det var bare morsomt»
Martin:	Ja
Kristine:	Altså det er motsetningar her
Martin:	Ja... ja
Kristine:	Ja

Sekvens 3 er eit anna eksempel på at lærarane brukar utdrag frå teksten for å forsvare karakteren dei har satt. Her tillegg dei enkeltsetningar frå teksten ein så viktig rolle at den kan spegle ein karakter. Ein kan dermed tolke det som at dei i staden for å sjå etter positive delar i teksten, og det eleven har fått til, eller prøvar på, leiter dei etter det motsette, fordi det passar betre med karakteren, som var utgangspunktet. Ein kan difor seie at den internaliserte skalaen her styrer mykje av vurderingsarbeidet. Det ser ut til at dei sett karakteren først, for så å finne argumenta. Såleis kan ein også seie at fyrsteinntrykket blir tillagt stor vekt, ettersom karakterutspela i starten verkar å vere basert på fyrsteinntrykket til kvar enkelt.

4.1.1 Forhandling om mening

Me har til no sett at karakteren kjem tidleg på bordet, og at den internaliserte karakterskalaen er styrande for resten av vurderingsarbeidet i samtalen om Tekst 1. At lærarane er klare til å setje ein karakter allereie etter å ha lest gjennom teksten éin gong kan dermed tyde på at lærarane, gjennom si erfaring med lesing av elevtekstar, kan kjenne igjen kvalitet i tekst, og mangelen på kvalitet, basert på fyrsteinntrykket, sjølv om dei ulike nivåa i karakterskalaen ikkje blir beskrivne, og såleis moglegvis er nokon mangefull. Likevel stoppar ikkje samtalen her, sjølv om alle deltakarane er høveleg einige. Dei fortsett å forhandle om mening.

Ettersom ein internalisert karakterskala kjem innanfrå, er det vanskeleg å få tak i korleis den ser ut, utan at det blir presentert eksplisitt. I sekvensen under kan me derimot sjå at Siri snakkar om karakterskalaen i samtalane om både Tekst 1 og Tekst 2. Korleis lærarane nyttar karakterskalaen vil ha følgjer for korleis tekstar blir vurdert. Berge (2009, s. 45) viser at karakterskalaen tolkast ulikt av lærarar, at nokre er strengare enn andre og sjeldan brukar dei beste karakterane. Dette kan føre til vanskar når lærarar vurderer tekstar saman.

Sekvens 4

- Siri: Ja, eg trur Cecilie såg at eg var litt ueinig i den fire minusen da. Fordi at... eg tenkjer at **ein trear, den skal vere veldig vid eigentleg** (...)
- Siri: Og det at ei oppgåve er vanskelig er greitt, men... han skal likevel ha eit betre språk for å få ein firar... fordi **fire er eigentleg ein god karakter det.** (...).
- Siri: (...). Men allereie etter 7. klasse så skal ein jo vise at ein kan kommareglar og punktum og stor bokstav. Og det stemmer jo ikkje her i det heile tatt. Det er mange plassar det manglar teiknsetting og stor bokstav og avsnitt. Sånn at, det kan ikkje vere ein femmar! Så ja, det er mi meining i alle fall. **Fire er ein veldig god karakter i 10. klasse.**

Om Siri er det me kan kalle ein streng vurderer, veit me ikkje, men ein kan her sjå at ho legg fram kva ho meiner kjenneteiknar, eller rettare sagt ikkje kjenneteiknar, ein firar og ein femmar. Tekst 1 kan ikkje få fire fordi språket ikkje er godt nok. Tekst 2 kan ikkje vere ein femmar fordi strukturen og bruken av teiknsetting ikkje er god nok. Ein må sjå Siri sine ytringar i sekvens 4 som eit svar på tidligare ytringar om karakterar, og at ho samtidig prøvar å setje ord på kva som kjenneteiknar dei ulike karakterane. Ho er ueinig med dei andre sine ytringar, og nyttar si tolking av karakterskalaen som argument for kva karakter dei to tekstane bør få.

Det kan her tolkast at Siri, i likskap med Martin (sekvens 3), har eit syn på kvalitet, eller mangelen på kvalitet, som baserast på ein internalisert, og meir eller mindre taus, skala. Dei nyttar her enkelte dimensjonar ved tekstar som ikkje høyrer heime på dei ulike trinna i karakterskalaen, i staden for å vise til kva som faktisk skal til for å oppnå høgare karakter. I staden for å sjå teksten som heilheit brukar Martin ei enkeltståande setning som argument for at Tekst 1 er ein trear, medan Siri trekk fram lavt nivå i tekstdimensjonane *språkbruk*, *struktur* og *teiknsetting* for å beskrive at Tekst 1 og Tekst 2 *ikkje kan vere* høvesvis ein firar og ein femmar. Det forklarast ikkje kvifor den enkeltståande setninga svarar til ein trear, og heller ikkje kva med språkbruket eller teiknsettinga som ikkje er bra nok til å få ein firar. Dette forstår eg som at lærarane klarar å kjenne igjen kvalitet, eller mangelen på kvalitet, men nyttar enkeltsetningar og påpeiking av nivået i mangel på eit rikare og meir dekkjande vurderingsspråk.

I forlenginga av tolkinga over, vil eg ta tak i korleis lærarane diskuterer karakter i samtalene om Tekst 2. I arbeidet med transkripsjonen fangar bruken av verbet «trekkje» oppmerksamheita mi. I sekvensen under ser me Cecilie, Martin og Kristine nytte «trekkje» i sine svar på andre sine ytringar om karakter, i det som kan sjåast som tre ytringar der dei forhandlar om meining.

Sekvens 5

- Cecilie: (...) men eg tenkjer at sjølv om det ikkje er avsnitt... det er noko som kan trekkjast i etterkant, tenkjer eg, då tenkjer eg at jobben min er å prøve å få tak i innhaldet... eg blir ikkje så skeptisk alltid, fordi det er så mange som har det [tekstar utan avsnitt], og så kan det skjule seg ting likevel, så eg prøvar, sjølv om eg ser at det formelle manglar, så prøvar eg å tenkje at det tek eg i etterkant. Det er på ein måte ein teknisk bit, som me kan trekkje frå eller legge på, tenkjer eg. (...) så eg ville trekt den her opp på grunn av at han skriv veldig godt, og så kanskje trekt litt ned på grunn av det tekniske.
- (...)
- Martin: (...) Så eg tykkjer dette her er på eit heilt anna nivå enn den trearen som me diskuterte i stad. Men, så er her ein del formelle ting som trekkjer ned,

det ser eg òg, blant anna avsnitt, og så er det ein del språklege feil. Så det er heilt klart at det trekkjer ned. Men ikkje ned på trearen på denne, det må eg berre seie med ein gong.

(...)

Kristine:

Eg tenkjer litt sånn at vi er einige om at innhaldet er veldig bra, og skildringar og den biten der. Spørsmålet er vel kor mykje skal me på ein måte trekkje, i formelle feil, og den biten der. Når innhaldet er såpass bra, altså det er bestandig ein diskusjon dette her. (...). Og klart at... du har evna til å fortelje og du har evna til å skildre, og du har evna til mykje godt her... men du manglar kanskje det formelle da, som eg... ja. Så kor mykje ein då skal trekkje, det veit ikkje eg.

I forhandlinga om meinung (om korleis ein kjem fram til ein karakter) endar dei opp med å saman setje innhald opp mot det formelle (sjå delkapittel 4.4 for vidare utdyping). I fellesskap blir dei, som Kristine stadfestar, «einige om at innhaldet er veldig bra», og er samkøyrd på at resten (det formelle) kan brukast for å trekkje i etterkant. Det kan difor tolkast som at dei saman forhandlar seg fram til at det formelle skal vektast høgt, medan kvaliteten på innhaldet skal brukast som eit utgangspunkt på karakterskalaen før dei byrjar å trekkje ned lågare på grunn av formelle feil.

Sekvens 5 kjem i forkant av ytringa til Siri (linje ?) som vist i sekvens 4, der ho seier at det ikkje kan vere ein femmar. Dette viser at lærarane eksplisitt følgjer opp det dei andre deltakarane seier, utan å naudsynvis kome med ein umiddelbar respons. Med Linell (2009) i bakhand, kan ein no forstå ytringa til Siri som ein oppfølgjar til det Cecilie, Martin og Kristine forhandla om, der ho peikar tilbake, og samstundes legg opp til vidare samtale i form av si ytring/forhandling. Det er òg eit bevis på at ein ikkje kan ta for seg *ei* ytring utan å sjå ho i samanheng med konteksten den står i.

4.1.2 True score + rater error = ?

Me har no sett at lærarane, på det eg vil påstå er to ulike måtar, har forhandla seg fram til einigkeit om dei to elevtekstane. I dialogen om Tekst 1 var utgangspunktet einigkeit, og dialogen vidare spela ut korleis dei i fellesskap peika på område ved teksten som stadfesta karakteren dei var relativt einige om. Om Tekst 2 var det meir usikkerheit om korleis dei skulle vekte dei ulike tekstdimensjonane opp mot kvarandre for å saman lande på ein karakter. Dette førte til ei forhandling av meinung for å kome nærmast mogleg kvarandre.

Eg tolkar det, gjennom meiningsforhandlinga i begge dialogane, som at lærarane som gruppe er på jakt etter éin karakter dei i fellesskap kan einast om, og såleis ikkje anerkjenner at vurderingane kan variere frå vurderar til vurderar.

Sekvens 6

Cecilie:

(...). Eg syns han har gått laus på oppgåva likevel da, og prøvd å dra inn det han kan. Men har bomma, eller gjekk litt på sida. Men det er ei vanskeleg oppgåve! Synes eg.

Thea:

Lang tekst med lite innhald da, eigentleg.

Cecilie:

Ja

Martin:

Ja, og litt for mange setningar, som Thea var inne på, som byrjar med 'og'
Eller 'så'

Siri:

[Siterer frå teksten] «Og på ungdomsskulen hører jeg stygge ord hver dag.» Og så ny setning [siterer frå teksten] «Og i hverdagen utenfor skolen.», ufullstendig setning.

Kristine:

Ja

Martin:

Så det er noen formelle feil, og språkmessige ting å rette på, så til meir me ser på, dess sikrare blir me på denne trearen, Siri

Siri: Ja, og så å/og da, sånne heilt grunnleggjande ting. Det, ja...
Martin: Ja
Siri: Mhm
Martin: Ja

Sekvens 6 viser dei siste ytringane om Tekst 1, der ein kan sjå at lærarane endar opp med å bekrefte kvarandre og fylle på med argument for å stadfeste at denne elevteksten svarar til ein trear. Ein kan såleis seie at einigkeit er oppnådd og at gruppa er nøgde med karakteren dei har landa på. Samstundes kan me sjå i sekvens 7, som er henta frå litt tidlegare i dialogen om Tekst 1, at det likevel ikkje er noko sjølvfølge at denne elevteksten får tildelt ein trear.

Sekvens 7

Kristine: Nei, det hadde ikkje eg heller gjort, Siri. Eg hadde haldt meg på ein trear der, om eg skal tenke på å oppsummere til slutt. Då hadde eg vel landa på ein trear eg òg, tenkjer eg. Og det er fordi at det ikkje går i djupna. Det blir litt for overfladisk. Litt for umodent språk.
Nokon: Ja
Martin: Eg deler synspunkta, men så trur eg samtidig at på vår skule så kunne denne eleven fått ein firar av og til fordi at du blir samanlikna i forhold med korleis resten av tekstane er. Og om det er ein klasse der det er veldig mange svake skrivrarar. Så kan du, på ein måte, bli lurt til å gje denne eleven her ein firar, fordi at han er litt over dei svake som får ein trear. Og så tenkjer me at dette er litt betre, og så havnar han på firaren. Men eg er heilt einig i vurderinga som du gjer Siri. For å være ærlig så er dette ein trear, i alle fall på ein eksamen.
Cecilie: Eg kan jo skyte inn eg også da, i og med at eg heiv ut den firaren da. Så kan eg ta å... eg skjønnar kva dykk meiner, om at han bommar på oppgåva (...).

Her er Martin inne på noko viktig, som gjev ringverkingar for resten av vurderinga. Ein kan seie at lærarane er klar over at dei som vurderarar er såkalla potensielle feilkjelder. Han innrømmer at karakteren ikkje naudsynvis gjev eit riktig bilet av teksten. Det er dermed inga sjølvfølge at det blir gjeve ein trear, sjølv om «dette er ein trear», og at det er ein trear dei ender opp med til slutt (som vist i sekvens 6), fordi ein samanliknar tekstar med kvarandre. Det er dermed interessant å sjå kva som skjer når ein ny tekst blir introdusert.

Ytring
Martin: Jess. Om eg ska seie noko om denne her, så er det, eg òg meiner at dette her er ein tekst som skil seg vesentlig frå den førre (...). (...). Men ikkje ned på trearen på denne, det må eg berre seie med ein gong. Eg vil høgare.

Her ser me at nettopp Martin samanliknar Tekst 2 med Tekst 1 når han skal kommentere den fyrstnemnde. Han brukar kvaliteten i Tekst 1 til å snakke opp Tekst 2, og vil høgare på karakterskalaen på denne, fordi den er betre enn Tekst 1. Borgström og Ledin (2014, s. 134) viser til formelen *observed score = true score + error* for å beskrive korleis ein kan tolke ei vurdering. Med dette kan ein altså seie at vurderingane til gruppa i fellesskap kan reknast som ei feilkjelde, som alle menneskelege vurderarar kan, og at dette anerkjennast av deltakarane sjølv om dei er opptatt av at alle skal bli einige, og diskuterer seg fram til einigkeit.

4.2. Vurderingsstrategi

For å kome fram til eit resultat i vurderinga må ein ha ein strategi. Det følgjande utdraget, sekvens 8, er frå starten av vurderingssamtalen, og me skal sjå nærmare på korleis vurderingsstrategien konstruerast allereie her.

Sekvens 8

Siri:	Eg kan byrje med å seie at eg har brukta skjemaet mitt littegrann da
Martin:	Ja
Kristine:	Eg har ikkje brukta det, eg har berre notert litt for meg sjølv, kan du seie. Ja...
Siri:	Eg tenkjer jo at vi kan ta ei lita runde eg da... så alle får sagt litt... om korleis ein tenkjer. Eg har fylgd det skjemaet som vi brukar på tentamensretting. Og då er det først om ein svarar på oppgåve, oppbygging, språkstil...
Cecilie:	Kan eg berre stoppe deg der, Siri, for no er det eit skjema som ikkje eg har framfor meg. Kor kjem det frå?
Siri:	Eg har lagt det på plassen til alle saman tidlegare, men du treng ikkje å bruke det. Men eg tok utgangspunkt i det da.
Cecilie:	Okei.. Berre fortsett du, så kan eg bla.. så kan eg leite litt medan du pratar.
Siri:	Ja... formelle ferdigheiter, og så til slutt heilsaksinntrykket da. Sånn at, først så såg eg no at overskrifta [på oppgåva] var gjeven. Frå før. [Siterer frå teksten] «Da livet endrer seg» det skulle no den heite. På den oppgåva der. Og så tenkjer eg om dei har svart på oppgåva og dei har jo for så vidt svart på måten me er saman på, eller måten me snakkar på når livet endrar seg. I alle fall... særleg måten me snakkar på når livet endrar seg. Så dei [hen] har no, på ein måte, treft på oppgåva, men eg synes ikkje det var så veldig djupt da. Eh... men så var det språket i seg sjølv da. Eh... der var det jo ein del ord som kanskje er feil skrevet, men eg forstår jo kva dei meiner. Og... nokre därlege formuleringar... det vil seie det var litt umodent språk. Ja. Ok svar på oppgåva, som heilsaksinntrykk. Litt overflatisk. Litt stavefeil, og ja. Men elles, det var jo lett å forstå da. Kva som var meint. Då gjev eg ordet til nestemann.
Kristine:	Eg berre byrjar på enden her eg då. *ler*
Martin:	Neste kvinne [respons på «nestemann»]
Kristine:	For det første vil eg jo seie at det ikkje har noko med oppgåva vår [vurderinga], men sjølve oppgåva [oppgåveteksten] der du skal reflektere. Det handlar om måten me snakkar på og kva som kan endre seg under... underveis i livet. Altså i utgangspunktet så tenkjer eg at det er litt vanskelig oppgåve eg da. Men det er jo så. Den skal me ikkje vurdere. Men overskrifta er [siterer frå teksten] «Når livet endrer seg» og den her første teksten her. Ehm, om det har blitt treft på oppgåva. Nja, litt sånn bob-bob der kjente eg. Eh, det er som du seier Siri, det er ikkje akkurat i djupet. Er innom mykje, men kanskje får sagt all verden likevel. Kva er det eigentleg som endrar seg her? Med språk og måtar å vere ilag på. Ehm, eg og synes det var eit umodent språk, eg synes den personen her hoppar litt... i mellom... i alt i frå hestar til barnehage til litt opprampsande, Ehm. Ja, så eg følte ikkje heilt at han har treft heilt på oppgåva eg da. Det synes eg ikkje. Ja... Det var liksom det første eg tenkte når eg hadde lest ferdig. Trefte ikkje heilt. Det vart litt for mykje som kom inn. Kanskje han heller skulle konsentrert seg om noe. Færre ting og gått meir i djupet på det. Ja, det var no tankane mine, sånn i første omgang. Martin...

Her ser me Siri innleie samtalen med å trekke fram skjemaet *ho* nyttar, og som *dei* vanlegvis nyttar i «tentamensretting». Ho listar opp *svar på oppgåve, oppbygging, språkstil, formelle ferdigheiter* og *heilsaksinntrykk* som dei fem hovudområda for vurderinga. Ho legg med andre ord føringar for kva dei skal fokusere på i vurderinga av dei tre tekstane. Ved å dra fram skjemaet, som dei alle bør vere kjende med, gjer ho det mogleg å ha ei analytisk tilnærming til vurderinga, ved å ta for seg eitt og eitt av dei fem nemnde områda om gongen.

Vidare byrjar ho si vurdering, der ho er innom ei rekke område i teksten. Ho er innom *korleis eleven svarar på oppgåva*, at *den er overflatisk og ikkje går i djupna*, at den inneheld *feilskrivne ord*, at *språket er umodent med därlege formuleringar, stavfeil*, at *teksten er forståeleg*, i tillegg til *heilskapsinntrykket*. Ein kan her sjå at ho til ein viss grad følgjer opp fokusområda ho har lista opp i si første ytring om elevteksten, men at ho kommenterer korleis eleven har svart på alle med ein gong.

Som ein kan sjå i same sekvens tek Kristine over stafettpinnen frå Siri og kjem med sine første betraktingar om elevteksten. Ho tek tak i oppgåveteksten, kjem med sin dom over i kor stor grad eleven har treft på oppgåva, før ho eksplisitt følgjer opp Siri sin kommentar om djupheit i svaret til eleven. Kristine er altså innom nokre av dei tekstdimensjonane Siri nemnde, men ikkje alle, som for så vidt er naturleg, ettersom det er ganske mange. Likevel kan det tyde på at Kristine her følgjer Siri si oppskrift, ved å ta for seg fleire område om gongen, og at ein vurderingsstrategi er i ferd med å etablerast.

Ved å ta for seg fleire tekstområde om gongen kan dei trekke fram både positive og negative sider av teksten samtidig, i tillegg til at dei sjølv kan vel kva dei skal fokusere på. Dette liknar ein holistisk vurderingsstrategi, der heilheita, og korleis den oppfattast av kvar enkelt er pådrivaren, i staden for å ta for seg og kommentere eitt og eitt område, for så å samanfatte til slutt.

Sekvens 9

Siri:	Ja, men likevel om me ikkje har det førebuingsmaterialet, så står det jo at ein kan vise til eksempel frå førebuingsheftet, opplæringa eller frå eige liv. Og han tek jo eksempel frå eige liv, så det er jo relevant forsåvidt akkurat det da. Og det at ei oppgåve er vanskeleg er greit, men... han skal likevel ha eit betre språk for å få ein firar... fordi fire er eigentleg ein god karakter det. Her så er det jo eit umodent språk, og skrivefeil og manglande teiknsetting, og det synes ikkje eg er oppe på firaren i det heile tatt da, om ein skal sjå reint teknisk på det også. Og så dette med at det var berre den eine delen av oppgåva som blei skreve om da, at måten me snakkar saman på, er det einaste som er med, eigentleg, ikkje så mykje om måten me er saman på da. Så, nei, om ein skal ha fire, så tenkjer eg at ein må treffe betre på oppgåva, og språket må rett og slett vere meir på plass.
Thea:	Einig med ho Siri
Kristine:	Eining med deg, Siri, fordi eg føler at dette her blei litt for mykje oppramsing, det var ikkje noko... ja, traff ikkje heilt
Thea:	Manglar blant anna stor bokstav og sånn
Martin:	Ja, veldig flink til det [ironisk]. Det burde han kunne.

Sekvens 10

Siri:	Ja, eg trur Cecilie såg at eg var litt ueinig i den fire minusen da. Fordi at... eg tenkjer at ein trear, den skal være veldig vid eigentleg... og eg ville sagt at dette her var ein klar trear på grunn av at den ikkje gikk i djupna på oppgåva. Det var ein overfladisk svar. Så den svarte ikkje heilt til spørsmålsstillinga, synes eg. Også òg fordi det er ein del formelle feil da. Umudent språk... men me forstår jo godt kva dei skriv. Og forstår avsnitta, korleis dei er oppbygd. Ho tek det skritt for skritt gjennom livet. Men EEEH, det går ikkje i djupna, og det er litt utanfor oppgåva òg, når ein byrjar å snakke om hesten, og korleis den er, og ja. Så litt bom på oppgåva på ein måte, her og der i alle fall. Og heilheita òg. Så difor kan eg ikkje gå opp på firaren, synes eg.
Kristine:	Nei, det hadde ikkje eg heller gjort, Siri. Eg hadde haldt meg på ein trear der, om eg skal tenke på å oppsummere til slutt. Då hadde eg vel landa på

ein trear eg òg, tenkjer eg. Og det er fordi at det ikkje går i djupna. Det blir litt for overfladisk. Litt for umodent språk.

I sekvens 9 og 10 kan me sjå at dei, som gruppe, seinare i dialogen heller ikkje tek for seg ein og ein tekstdimensjon og gjer seg ferdig med den. Det snakkast gjerne om fleire dimensjonar om gongen og ein kan dermed argumentere for at lærarane har det eg vil kalle ei pseudo-analytisk tilnærming til vurderinga, som ligg nærmare ein holistisk vurderingspraksis enn ein analytisk vurderingspraksis.

4.3 Vektlegging

Mykje av grunnen til at dei ikkje fekk utdelt eit skjema eller ei oppskrift å følgje er ynskjet om å sjå kva lærarane ute i skulane faktisk tek tak i og legg vekt på i vurderinga av elevtekstar. Den holistiske vurderingsstrategien krev ei analyse for å få tak i kva lærarane sjølv meiner skal vektleggast i vurdering av elevtekstar. Ettersom dei ikkje har fått i oppgåve å følgje eit bestemt skjema, er det her interessant å sjå kva dei legg vekt på i tekstane, og korleis dei i fellesskap diskuterer kva som skal vektleggast.

Sekvens 11

- Siri: Ein brukar jo ofte å få litt vegleiing, i alle fall i eksamsretting, om kva ein skal leggje godvilja til på, fore eksempel. Men det har vi jo ikkje her, eller vi har ikkje blitt einig om det på førehand.
- Kristine: Ja, det er sant.
- Cecilie: Ja, for me har ikkje kriterier. Hadde me hatt det framføre oss, hadde det kanskje vore litt lettare. Eller då hadde det vore lettare, tenkjer eg.
- Martin: Me har det me. *ler*
- Kristine: Ja, me har jo det. Men kva som skal vektleggast mest og ikkje, det er oftast det ein kan bruke tid på å vurdere da.
- Siri: Men sånn innhaldsmessig òg, så tenkjer eg at det brukar å kome ein forsensur om det er snakk om eksamsoppgåver i alle fall. Der ein seier kva av innhaldet ein skal godkjenne og ikkje, om det er ei litt open oppgåve. Så det har me jo heller ikkje sett på. På førehand.
- Kristine: Nei
- Martin: Nei
- Kristine: Men var dette her... ja, det var tentamen, ja.
- Siri: Ja, men me snakkar jo ofte på skulen i lag om kva me skal tolke som det å treffen oppgåva da. Før me byrjar å rette.
- Kristine: Som oftast så sett me opp vurderingskriteria på førehand...
- Martin: Ja
- Kristine: ... ikkje sant. Kva er det me skal sjå på her, kva er det me skal vise. Så dei er jo gjerne satt opp på førehand. Så det er klart at når ein kjem til tiande, tentamen da, så er det klart at dei fleste punkta står der. *ler*. Men denne vektlegginga da...

Som me ser i denne sekvensen, som kjem ganske seint i samtalens, er lærarane sjølve litt usikre på kva som skal vektleggast mest i desse tekstane, noko dei òg diskuterer fleire gongar i løpet av samtalens. Samstundes gjer den holistiske framgangsmåten at dei gjerne snakkar om ulike delar av tekstane om kvarandre. Det er difor interessant å sjå på forholdet mellom det dei seier at dei legg vekt på og det dei faktisk legg vekt på, gjennom argumentasjonen dei nyttar for å setje ord på ein karakter eller ei måloppnåing.

Som nemnd tidlegare la Siri tidleg føringer (sjå sekvens 1) for kva dei skal fokusere på, ved å dra fram tentamenskjemaet deira med *svar på oppgåve, oppbygging, språkstil,*

formelle ferdigheiter, og heilsapsinntrykk som fem hovuddimensjonar heilt i starten av samtalen. Vidare kjem det fram i delkapittel 4.1 at fyrsteinntrykk, treff/svar på oppgåve, språkbruk, det å gjere seg forstått, djupeheit i teksten og heilsapsinntrykket er dei områda lærarane sjølve brukar for å grunne ein karakter i starten.

4.3.1 Analytisk vektlegging

Om ein går litt djupare inn i samtalen kjem dei i tillegg med små drypp om kva som skal vektleggast mest i vurderinga av elevtekstar, blant anna i den følgjande sekvensen.

Sekvens 12

- Kristine: Eg tenkjer litt sånn at vi er einige om at innhaldet er veldig bra, og skildringar og den biten der. Spørsmålet er vel kor mykje skal me på ein måte trekkje, i forhold til formelle feil, og den biten der. Når innhaldet er såpass bra, altså det er bestandig ein diskusjon dette der... For klart at, no er det sluttkompetansen ein skal vise i tiande på/[før] eksamen. Og klart at... du har evna til å fortelje og du har evna til mykje godt her... men du manglar kanskje det formelle da, som eg... ja. Så kor mykje ein da skal trekkje, det veit ikkje eg.
- Cecilie: Ja, det spørsmålet tenkjer eg på òg.
(...)
- Siri: **Eg tenkjer at det strukturelle skal bety ein del da.** Eg ser jo no at det er veldig flotte skildringar no når eg les den litt meir nøyne, medan me snakkar. Veldig flotte skildringar, så det er jo, på ein måte, diagnosen er ein god tittel og innhaldet elles treff oppgåva. Men allereie etter 7. klasse så skal ein jo vise at ein kan kommareglar og punktum og stor bokstav. Og det stemmer jo ikkje her, i det heile tatt. Det er mange plassar det manglar teiknsetting og stor bokstav og avsnitt. Sånn at, det kan ikkje vere ein femmar! Så, ja, det er mi meining i alle fall. Fire er ein veldig god karakter... i tiande klasse...
- Thea: ... **Eg tenkjer at når ein ikkje har avsnitt ein gong i teksten...**
- Siri: Ja, det skal vere på plass før ungdomsskulen. I alle fall sørge for at avsnitt, punktum og stor bokstav og sånn er på plass i løpet av 8. seinast. Det formelle skal eigentleg vere på plass allereie i 7. klasse... Og dette her er jo tiande, og det er siste sjanse før til våren, så ja...
- Cecilie: ... tillegg me da... kor stor del av... altså det er jo mange ting som skal vere på plass før ungdomsskulen òg, når det gjeld innhald også.
- Siri: Mhm
- Cecilie: Der er da elevar som har alt på plass, men som ikkje er god på innhald, korleis blir dei vurdert i forhold til elevar som har eit veldig godt innhald, men som ikkje har strukturen heilt på plass enno.
- Kristine: **Begge delar tel...**
- Siri: **Det viktigaste er å treffe på oppgåva**, men kan ikkje sjå vekk ifrå dei andre punkta som òg er viktige da, så ein må sjå på begge dele.
- Cecilie: Ja, men eg tenkjer at innhald er mykje meir enn å svare på oppgåva. Korleis ein formidlar stoffet, korleis ein kommuniserer. Eg trur det kjem an på... ein må definere kor... som Kristine sa, kor mykje skal det telle? Eg tenkjer at der er vi forskjellige. Nokon er, legg vekt på struktur meir enn andre, medan andre ser meir på innhald enn andre, tenkjer eg. Om vi klarar å kome til einigkeit der da...

Denne sekvensen, som er ein del av vurderinga av Tekst 2, innleiaast med at Kristine er usikker på i kor stor grad det formelle skal telle i vurderinga (av denne teksten). Cecilie responderer at ho òg lurer på det same. Siri følgjer så opp at «det strukturelle skal bety *ein del da*», som er eit relativt utsegn, og sånn sett ikkje bidreg til oppklaring. Thea slengjer seg så på, og utfyller Siri sin tur, ved å stadfeste at det trass alt ikkje er avsnitt i teksten, noko som kan tolkast som eit innspel som seier at struktur skal vektleggast i stor grad.

Sekvensen utviklar seg til ein diskusjon om tilhøvet mellom tekstdimensjonane *innhald* og *det formelle*, og korleis dei skal vektast opp mot kvarandre. Cecilie og Siri kan seiast å representera kvar sin dimensjon, med Cecilie som talar innhaldet sin sak, medan Siri er struktur-forkjempar. Dei kjem ikkje fram til ein konklusjon, og Kristine bryt dermed inn for å seie at «begge delar tel». Ringen er i så måte slutta, ettersom det var Kristine som opna sekvensen med å setje det formelle opp mot innhaldet.

Den neste turen er difor særstundt interessant. Der seier Siri at «det viktigaste er å treffe på oppgåva». Dette er ei bastant ytring, som samstundes går i mot det ho tidlegare har sagt i same sekvensen, men som er samanfallande med det første tekstrområdet ho la fram heilt i starten av samtalen. Ho følgjer så opp Kristine sin tur, ved å seie at ein likevel må sjå på begge deler, altså innhald og struktur. Ho seier i tillegg at ein «kan ikkje sjå vekk ifrå dei andre punkta som òg er viktige». Dette tolkar eg at ho peikar tilbake til si eiga ytring i starten av samtalen, der ho viser til dei fem tekstdimensjonane frå tentamensskjemaet.

Kva som skal vektleggast i vurderinga går såleis gjennom ei fortolkingsreise. Det starta med dei fem hovudområda frå skjemaet deira, gjekk via dimensjonane lærarane la vekt på i karaktersetjinga av Tekst 1, var innom usikkerheit i dialogen om Tekst 2, med påfølgande diskusjon med innhald og det formelle som to grunnpilarar med ulik funksjon, før det enda opp med dei fem områda frå skjemaet igjen, med «treff på oppgåve» som kanskje den aller viktigaste.

Dette summerast opp i slutten av sekvens 12 ved at Cecilie seier at lærarar er forskjellige, altså at ein vurderer forskjellig. «Nokon legg vekt på struktur meir enn andre, medan andre ser meir på innhald enn andre». Dette kan tolkast som ei avvæpnande ytring, for å avslutte diskusjonen og samstundes rettferdiggjere si eiga mening om at innhald tel meir enn det formelle. I tillegg kan det vere ein indikasjon på at ho aksepterer og er innforstått med at (gruppe)vurderinga ikkje kan bli heilt til å stole på, som me såg nærmere på i delkapittel 4.1.2.

4.4 Tematisk kartlegging

Ei tematisk kartlegging er gjort for å kaste lys over fordelinga av innhaldet i samtalen. Det vil seie å setje det dei ser og snakkar om frå elevteksten inn i kategoriar. Dette er gjort for å få eit kvantitativt oversiktsbilete på samtalen, som kan samanliknast med og gjere funna i dei kvalitative analysane rikare. Ettersom lærarane har ei holistisk/pseudo-analytisk tilnærming til vurderinga, som me allereie har sett, og at dei heller ikkje fekk beskjed om å ta i bruk eit bestemt vurderingsskjema, er ei kartlegging av kva dei snakkar om gjort for å danne eit oversiktsbilete over korleis samtalen utspelar seg, for å kunne diskutere kva lærarane fokuserer (mest) på i tekstan.

Talet på kor mange gongar dei er innom tekstdimensjonane kan vere ein indikasjon på kva lærarane ser og ser etter i møtet med elevtekstar. Dette vil ikkje naudsyntvis seie at det er desse tre områda lærarane *vektlegg* i størst grad i den endelege vurderinga, men det gjev ein peikepinn på ei omtrentleg fordeling av kva dei faktisk talar om, om ein ser samtalen som heilheit. Det må nemnast at enkelte av utspela passar inn i fleire av kategoriane, og at tabellen såleis er ei omtrentleg oversikt. Om ein ser på kor mange gongar dei er innom dei ulike områda.

Det som òg er verdt å leggje merkje til, er at dei regelmessig nyttar nemninga «formelle» eller «det formelle» undervegs i samtalen:

Sekvens 13

- Martin: Så er det noen formelle feil (...)
- Cecilie: (...) sjølv om eg ser at det formelle manglar.
- Thea: (...) men det er litt slitsamt å lese på grunn av formelle feil.
- Kristine: (...) men du [eleven] manglar kanskje det formelle da (...)
- Siri: Det formelle skal eigentleg vere på plass allereie i 7. klasse

Det formelle bør difor reknast som ein eigen kategori, for at tabellen skal ikkje skal gje eit skeivt bilet på innhaldet i samtalen. Dermed kan en seie at det er dei tre områda innhald, språkbruk og det formelle som dominerer i vurderinga, om ein tar på seg dei kvantitative brillene. Ein tabell blir difor slik:

Vurderingsområde	Totale gongar nemnd
Kommunikasjon	14
Innhald	64
Språkbruk	55
Det formelle	78

Tabell 1

Det snakkast som regel om det formelle i negativ forstand, som eksemplifisert i *sekvens 13*. *Formelle feil* blir ei rekkje gongar brukt utan at dei faktisk påpeikar kva type feil dei snakkar om. Såleis kan ein argumentere for at lærarane vektlegg alt som fell innanfor det formelle likt, og at dei ikkje skil mellom eksempelvis rettskrivingsfeil og teiknsettingsfeil. Ein feil er ein feil, på ein måte. Samstundes kan det vere ein indikasjon på at lærarane ikkje har eit metaspårk om det dei reknar som det formelle, altså at dei ser at noko er feil eller manglar, men ikkje er i stand til å setje ord på det. Dette kjem eg tilbake til i drøftingskapitlet.

Heilsapsinntrykk vil vere vanskelig å plassere i ein kategori, ettersom det er nettopp eit inntrykk av alle kategoriane og ikkje like lett kan peikast på i transkripsjonen utan at det nemnast eksplisitt. Siri sjølv seier i sin raske gjennomgang, som vist i *sekvens 1*, at teksten har eit «ok svar på oppgåva, som heilsapsinntrykk», og legg dermed opp til at heilsapsinntrykket handlar mest om i kor stor grad eleven har svart på oppgåva.

4.5 Deltakerroller

Til no har eg fokusert analysen rundt det samtalens inneheld. Til sist i samtalens vil eg gå inn på korleis innhaldet kjem fram, gjennom å vise fram korleis gruppa er satt saman. Som innleiing på delkapitlet vil eg difor presisere at gruppa består av alle deltarane, og at fellesskapet ikkje er noko eitt utan eit alle.

Samtalens mellom dei fem lærarane varer i 58 minutt, og praten flyt stort sett av seg sjølv gjennom det som gjerne kan forklarast som dei strukurerande prinsippa i samtale (Linell, 2001). I dette delkapitlet ser eg på korleis samtalens etablerast, gjennom dei ulike bidraga til kvar enkelt av deltarane. Det er, av fleire grunnar, naturleg at alle ikkje har like mykje taletid i ein gruppesamtale, og ein legg raskt merkje til at alle ikkje bidreg med like mange munnlege innspel. Eg startar difor med ei interaksjonell kartlegging (Riis-Johansen, 2020, s. 104) for å danne eit bilet av korleis gruppa er satt saman, og for å sjå om det finns eit system i bidraga til dei fem deltarane i samtalens. Eg har først valt å sjå på talet turar kvar og ein har.

Namn	Turar	Lange turar
Siri	35	14
Cecilie	52	7
Martin	56	8
Kristine	72	16
Thea	23	3
Totalt	238	48

Tabell 2

Tabell 2 viser altså fordelinga av turar. Ein tur er her sett på som kvar gong nokon bidreg med eit munnleg innspel. Alt frå eit lite «ja» til ei lengre avhandling. Ut frå tabellen ser ein at Kristine er den som tek ordet klart flest gongar, med sine 72 turar. Ho fylgjast av Martin og Cecilie med høvesvis 56 og 52 turar kvar, medan Siri og Thea har færrest, med sine 35 og 23. Ein kan dermed seie at Kristine er den mest aktive, og ho har over tre gongar så mange turar som Thea, som har færrest.

Ser ein derimot på talet for lange turar, som eg har valt å kalle dei turane som er utbygd, er forholdet snudd noko på hovudet. Thea har fortsatt færrest, med sine tre, og Martin og Cecilie plasserer seg midt på med åtte og sju, medan Siri her har berre to færre enn Kristine, som også her har flest, med sine 16.

Ut frå desse tala kan ein lese at Kristine har flest både lange og totale turar, at Thea har færrest av begge og at Cecilie og Martin omtrent har like mange turar både totalt og når det gjeld lange turar. Dette gjev ein peikepinn på kven som er munnleg aktiv, og såleis driv samtalens framover. Det mest interessante er tala til Siri, som viser at nesten halvparten av hennar turar er bygd ut i større, og gjev oss eit klart bilet på at deltarane deltek på ulike måtar i samtalens.

For å vidare forklare gruppesamsetninga i samtalens har eg òg samla dei korte turane i ein tabell. Dei korte turane representerer det Svennevig (2009) kallar *minimale responsar*, som fungerer som stadfesting av det dei andre seier, eller med andre ord at

ein viser at ein er einig med den førre ytringa. Dette er gjort for å vise at det ikkje er berre dei som har flest og lengst turar som er med på å drive samtalen framover.

Namn	Korte turar
Siri	5
Cecilie	16
Martin	26
Kristine	20
Thea	5

Tabell 3

Tabell 3 viser at det i hovudsak er Martin (26), Kristine (20) og Cecilie (16) som kjem med minimale responsar. Siri og Thea har derimot berre fem kvar. Dette kan sjåast i samanheng med tala frå Tabell 1, og er såleis ikkje særleg overraskande. Likevel er tabellen med på å utvide synet på korleis dei som gruppe er samansett og korleis dei samtalar.

For alle treng ikkje å seie alt i ein samtale. Om nokon har ei lang ytring om eit tema eller ein sak, kan det vere nok med ein minimal respons for å drive samtalen vidare.

Samstundes vil det vere unødvendig at alle saman skal respondere på alt. Jølle (2015) seier at kvar enkelt deltar tek ansvar gjennom deltaking, og ein kan difor seie at deltarane i ein samtale tek på seg og går inn i ein rolle, anten frå start eller som formast etterkvart. Når ein analyserer ei gruppe som består av fem relativt likeverdige medlemmar vil det vere forskjellar i bidraga frå kvar enkelt, som vist i tabellane. Det kan bety at den som seier noko, den som responderer og dei som ikkje seier noko, alle er einige, og at det difor kan argumenterast for at det er meininga til gruppa som heilheit som kjem fram i samtalen.

4.5.1 Maktfordeling

I ein samtale vil makta fordelast mellom deltarane, anten den er etablert på førehand, eller skapast og forandrast undervegs. Utgangspunktet for analysen av denne samtalen er å sjå på korleis deltarane tek og brukar makta, og kva følgjer dette har for resten av samtalen.

Sjølv om Siri er den med nest færrast turar, er ho den som opnar dialogen om alle tre elevtekstane. Ho er samstundes den som kjem med den avsluttande turen i dialogen om dei to første tekstane. Det blir derfor ho som, bevisst eller ikkje, på sett og vis legg føringar for korleis den vidare samtalen blir. Dette kjem fram i sekvens 13, som vist under, ved at ho både legg føring for kva dei skal/bør fokusere på, og at ho legg føring for korleis samtalen skal utspelast.

Sekvens 14

- | | |
|-----------|---|
| Siri: | Eg kan byrje med å seie at eg har brukta skjemaet mitt littegrann da |
| Martin: | Ja |
| Kristine: | Eg har ikkje brukta det, eg har berre notert litt for meg sjølv, kan du seie.
Ja... |
| Siri: | Eg tenker jo at vi kan ta ei lita runde eg da... så alle får sagt litt... om korleis ein tenker. Eg har fylgd det skjemaet som vi brukar på tentamensretting. Og då er det først om ein svarar på oppgåve, oppbygging, språkstil... |
| Cecilie: | Kan eg berre stoppe deg der, Siri, for no er det eit skjema som ikkje eg har framfor meg. Kor kjem det frå? |

Siri: Eg har lagt det på plassen til alle saman tidlegare, men du treng ikkje å
bruке det. Men eg tok utgangspunkt i det da.
Cecilie: Okei.. Berre fortsett du, så kan eg bla.. så kan eg leite litt medan du pratar.
Siri: Ja... formelle ferdigheiter, og så til slutt heilsakssinntrykket da. (...).

Som me har sett tidlegare (delkapittel 4.2 og 4.3), legg Siri føringerar for kva som skal ligge til grunn for vurderingane ved å ta fram skjemaet sitt, og for kva vurderingsstrategi dei skal nytte, ved å starte med ei holistisk tilnærming til vurderingsarbeidet. I sekvens 14, som er ein forkorta versjon av sekvens 8, ser me òg at Siri organiserer samtalen ved å foreslå at dei skal «ta ei runde». Siri spelar dermed ein viktig rolle i gruppessamtalen, og er tolkar det dit at ho er den som tek på seg og innehavar mest makt.

Sekvens 4 er henta frå lenger ut i samtalen, der dei diskuterer Tekst 2. Den gjev eit ytterligare bilet på korleis samtalen utspelar seg, og viser samtidig at føringa til Siri frå heilt i starten av samtalen har gjeve utslag.

Sekvens 15

Martin: (...). Så eg tykkjer dette her er på eit heilt anna nivå enn den trearen som
me diskuterte i stad. Men, så er her ein del formelle ting som trekkjer ned,
det ser eg òg, blant anna avsnitt, og så er det ein del språklege feil. Så det
er heilt klart at det trekkjer ned. Men ikkje ned på trearen på denne, det
må eg berre seie med ein gong. Eg vil høgare. Thea... [gjev ordet til Thea]
Cecilie: Eg ville sagt 5- eg på denne her. Eg meiner det, eg ville lagt meg på høg
målloppnåing eg her...
Kristine: ... Eg tenkjer...
Cecilie: ... fordi han skriv godt...
Kristine: ... eg trur me kan ta runda først og vurdere, og så får me heller diskutere
karakter etterpå, tenkjer eg. Thea... [gjev ordet til Thea].
Thea: Ja, eg tenkte det når eg las at det låg an til å bli veldig interessant da. Det
tenkte eg både om overskrifta og på en måte måten den startar på. Rett
på, her er det eit eller anna som skjer.
Martin: Ja

Sekvensen viser at ytringa til Siri heilt i starten (sekvens 14), om at det skal gå på rundgang, også i diskusjonen av Tekst 2, så alle får sagt sitt før dei diskuterer vidare, fortsatt står ved lag. Dette kan tolkast som ei anerkjenning av dei andre deltakarane, fordi hensikta er at alle skal få kome til ordet i starten av kvar dialog om dei ulike elevtekstane. Martin og Kristine vil at dei skal halde rekkjefølgja ved like, og at strukturen på samtalen dermed ikkje skal endrast på. Dette gjer at ytringa til Cecilie, som er eit direkte svar på turen til Martin, blir avbroten og ikkje fylgd opp. I denne sekvensen ser me òg at både Martin og Kristine prøvar å gje ordet til Thea. Når me har sett at Thea er den deltakaren med færrast turar, kan det tolkast som at Martin og Kristine her ynskjer å involvere ho i større grad. Eit fullbyrda vurderingsfellesskap er avhengig av at alle som er med anerkjennast som deltakarar (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Og såleis kan det seiast at dei viser at dei anerkjenner Thea som deltakar.

4.5.2 Vurdering som fortolkingsarbeid

Me har til no sett på blant anna kva lærarane vektlegg, korleis dei forhandlar om
meining, og på dei ulike rollane som deltakarane innehavar. Ved å analysere samtalen som
heilheit kan ein i større grad diskutere korleis lærarane samtalar som gruppe. Eg startar

her med presentere ei oversikt over spørsmål som blir stilt i løpet av heile samtalet i tabell 4.

Namn	Stilte spørsmål	Svar på spørsmål
Siri	2	3
Cecilie	6	1
Martin	2	1
Kristine	5	3
Thea	1	0
Totalt	16	8

Tabell 4

Ein ser i tabell 4 at talet på spørsmål i vurderingssamtalen er veldig lavt. Av totale 238 turar blir det altså berre stilt 16 spørsmål. Dette kan tolkast som at lærarane i liten grad er opptekne av det dei andre seier, eller at dei stort sett er einige i alt dei andre seier, ettersom det ikkje trengs mange oppklarings- eller oppfølgingsspørsmål. Ut frå tabellen er det ikkje så interessant kven som stiller eller svarar på spørsmål, ettersom at det er for få totalt til å danne eit mønster. Det eg derimot bit meg merkje i er at berre halvparten av spørsmåla blir svart på. Dette kjem av at nokre av spørsmåla er retoriske spørsmål til eleven/teksten, for å fremje eit poeng, men viser og at enkelte spørsmål rett og slett ikkje svarast på, når dei ikkje blir retta mot ein enkelt deltakar.

Sekvens 16

- Martin: Ja, og det er litt typisk sensorar. Det er elevar som opplever å få stryk, og så klagar dei og får toppkarakter. Det har skjedd mange gongar. Så det er klart... det går på om sensor meiner dei er innafor oppgåva, eller total bom.
 Siri: Men har det skjedd så mykje i det siste da?
 Martin: Nei, eg veit ikkje, men eg veit det skjedde...
 Siri: ... Det er større vektlagt at ein skal vere einig på førehand no.
 Martin: Det er det, ja.
 Siri: Ja.

Sekvens 16 er eit eksempel på at eit spørsmål blir brukt til å etablere makt (Svennevig, 2012), og ikkje til felles utforsking (Mercer, 2000). Mi tolking er, i lys av Mercer (2000) sine samtaletypar, at samtalet som heilheit ikkje kan sjåast på som særleg eksplorerande. Med tanke på kor få spørsmål det er, kan ein seie at lærarane ikkje utforskar tema felles, og det er heller ikkje særlege spor av konstruktiv kritikk. Ein kan derfor seie at samtalet er ei blanding mellom ein kumulativ og disputtprega samtale, ettersom lærarane er støttande, som dei mange minimale responsane i tabell 2 viser, men at det samstundes sjeldan er konstruktiv kritikk å sjå, i tillegg til at analysane viser at er lærarane er mest opptatt av å få fram sine eigne meningar i staden for å utforske saman.

5.0 Drøfting

Korleis kjem vurderingsfellesskapet til syne i ein gruppevurderingssamtale mellom fem norskærarar på same skule?

Eg innleier drøftingsdelen med å gjenta problemstillinga. Som den seier, er prosjektets hovudmål å finne ut korleis vurderingsfellesskapet kjem til syne i gruppevurderingssamtalen. Gjennom analysane har eg presentert ei rekke innfallsvinklar for å vise noko av det som skjer undervegs i samtalen, og kva det samtalast om. Samtalen er lang, og spinn innom endå fleire element det er mogleg å ta tak i og løfte opp i ei drøfting. Det er difor viktig å minne om at det eg viser og presenterer som funn i analysen ikkje gjev ei total oversikt over gruppevurderinga. Det er gjort eit utval basert på min forståing av den transkriberte samtalen, og det er difor det eg ser som viktig og interessant som kjem fram. Før eg drøftar problemstillinga i lys av funn og teori, vil eg ta for meg dei to forskingsspørsmåla.

Forskingsspørsmåla er med for å gje eit tydelegare fokus i prosjektet. Dei to spørsmåla delar på mange måtar samtalen inn i to, der forskingsspørsmål 1 tek for seg innhaldet: *Kva legg lærarane vekt på i vurderinga?* Medan forskingsspørsmål 2 tek for seg samtaleforma: *korleis skapar dei felles meinung?*. Dei to spørsmåla står seg godt åleine, men er i hovudsak meint for å bidra til eit meir oversiktleg og heilheitleg svar på problemstillinga. Eg vil difor først drøfte eitt og eitt forskingsspørsmål, før eg avsluttar med å drøfte problemstillinga.

5.1 Kva legg lærarane vekt på i vurderinga?

Gjennom analysen er det tre hovudfunn som peikar seg ut innanfor det eg omtalar som innhaldsdelen. Det første er at lærarane tek i bruk ein internalisert vurderingsskala. Dette fortel meg at lærarane startar vurderingsprosessen allereie før dei møter opp til gruppevurderingssamtalen. Dei fekk 30 minutt å lese tekstane på, som verkar å vere meir enn nok tid til å både lese, vurdere og setje ein karakter. Me veit frå McNamara (1996) sin modell for språkprøver at eit resultat fordrar ei tolking av ein skala, og ettersom lærarane ikkje fekk utdelt eller har blitt einige om ein vurderingsskala, tek dei i bruk den internale. Ettersom det er nok å lese gjennom teksten ein gong for alle lærarane, viser det at lærarane har eit tydelig syn på kvalitet i tekst, som dei kan sortere inn i ein eigendefinert og generell skala, ettersom dei ikkje visste kva for type tekstar dei fekk, anna enn at dei var henta frå 10. trinn.

På ungdomsskulen er karakterar viktig, både for elevar og lærarar. For fyrstnemnde kan det ha betyding for utdanninga vidare i livet. For å vurdere må ein ha ein karakterskala, som nyttast av lærarane for å sortere kvaliteten til dei ulike tekstane. Som vi ser frå analysane styrer den internaliserte karakterskalaen hjå lærarane. Det vil seie at dei alle har eit indre syn på karakterskalaen og vei sjølv korleis den ser ut. Dette blir berre i enkelte tilfelle kommunisert ut til dei andre. Difor kan ein trear for nokon vere ein firar for andre. Ein ser at lærarane sjeldan plasserer ein enkelt tekstdimensjon innafor ein karakter. Dei ytringane som kjem, er som regel mynta på at noko ikkje er godt nok for den og den karakteren. At dei ikkje set ord på kva som høyrer til på kvart trinn av karakterskalaen kan tyde på at dei ikkje veit, eller er usikker på nettopp dette. Dermed får den holistiske vurderinga, og heilheitsuttrykket basert på erfaring og skjønn mykje å seie for kva karakter tekstane endar opp med.

Utfordringa oppstår i det lærarane skal grunne kvifor dei har plassert teksten akkurat der. Her kan ein sjå at lærarane ikkje har, eller ikkje nyttar, eit vurderingsspråk for å plassere dei ulike dimensjonane i teksten inn i ein skala som måler kvalitet. Ein kan difor argumentere for at lærarane ikkje har eit godt nok språk til å rettferdiggjere den karakteren dei har satt gjennom å peike på kvalitet innanfor dei ulike dimensjonane. Her kan ein spørje seg om dette faktisk er naudsynt? Ikkje ved å ta i bruk ein holistisk vurderingsstrategi, der det heilskaplege synet på kvalitet er viktigare enn synet på kvalitet i kvar av dei ulike delane av teksten. Ein ser nemleg her at eleven ville fått omtrent same karakter uavhengig av kven av dei fem lærarane som hadde vurdert teksten. Når målet med all vurdering er læring, og at eleven skal bli ein betre skrivars på bakgrunn av vurderinga, er det derimot ikkje nok.

Dette fortel meg både at lærarane ikkje har heilt kontroll på kva som skal til for å oppnå kvar enkelt karakter, samstundes som dei er tydelege på kva karakter dei vil gje tidleg, og ikkje rokkar ved den. Dette gjer at alle er einige om karakteren, men ikkje naudsynvis om kvaliteten i teksten. Me ser i «sekvens 1» i analysen at lærarane ikkje brukar dei same tekstdimensjonane for å underbyggje karakteren dei har satt, som dermed kan bety at nokon gjev ein karakter på bakgrunn av heilt andre delar av teksten enn det andre gjer.

Det andre funnet om innhald som er interessant å drøfte vidare er at dei vel ein vurderingsstrategi som eg har valt å kalle pseudo-analytisk. Lærarane fekk ikkje beskjed om å løyse vurderinga på ein spesiell måte. Dei sto dermed fritt til å vel kva vurderingsstrategi dei ville gå for. Eit av hovudfunna er at dei tek i bruk ein pseudo-analytisk vurdering, der dei ikkje tek for seg ein og ein tekstdimensjon av gongen, men diskuterer teksten som heilheit. Ved å gjere dette droppar dei forslaget som Siri legg fram i «sekvens 8» når dei ikkje tek for seg ein og ein tekstdimensjon av gongen. Det er i grunn Siri sjølv som går vekk i frå ein analytisk vurderingsstrategi når ho fyrst nemner den, og dei fem områda den består av, for så å snakke om alle på same tid. Dette gjer at det er vanskelegare å analysere kva dei legg vekt på av dei ulike områda, fordi dei blir vurdert om kvarandre, og gjerne samstundes. Dette vitnar om ein vurderingsstrategi som ligg tettare opp mot ein holistisk vurderingsstrategi. Dei hadde altså moglegheita til å nytte skjemaet som vart drege fram i starten, men dette blei berre nytta som styrande for kva dimensjonar dei faktisk skulle sjå på. Skjemaet blei dermed ikkje nytta for å beskrive kva som passar til dei enkelte karakterane innanfor kvar dimensjon. Funna viser dermed at lærarane veit at «å treffe på oppgåva» er viktig, men ikkje fortel meg eller kvarandre korleis eller på kva måte det forventast at eleven faktisk skal treffe på oppgåva.

Det tredje funnet eg vil trekke fram er at lærarane vel å fokusere på tre store tekstrområde i staden for å diskutere fleire små. Dette samanfattar med den pseudo-analysiske tilnærminga, ettersom dei ved å slå saman fleire små dimensjonar til større dimensjonar gjer at vurderinga i større grad gjerast heilskapleg. Dette viser dei både i diskusjonen om kva som skal tel mest av innhald, og det formelle, som begge er vide dimensjonar av teksten, samtidig som det òg kjem fram gjennom den tematiske kartlegginga eg har gjort. Ved å famne så breitt gjer dei moglegheita for å beskrive kvaliteten i dei ulike områda i teksten vanskelegare, samstundes som dei ikkje legg særleg vekt på område som beskriv dei funksjonelle aspekta ved teksten. At dei ved å slå saman mange dimensjonar til få, store, gjer at detaljane i teksten forsvinn. Ein kan tolke det som at dei ved å ikkje snakke om enkelte aspekt ved teksten i særleg grad

heller ikkje vektlegg dei områda. Sjølv om dei ikkje alltid nyttar eit metaspråk om dei dimensjonane dei nemner oftast, er det at dei snakkar mest om dei eit teikn på at dei både vektlegg dei i stor grad, men og at det formelle, innhald og språkbruk er dei dimensjonane dei har best oversikt over, og lettast kan plassere som ein bestemt grad av kvalitet.

5.2 korleis skapar lærarane felles mening?

Som Krogh (2018), som jobbar med å sensurere skriftleg eksamen i norskfaget, fortel, er det ikkje ei sjølvfølge at høg kompetanse fører til einigkeit i diskusjonar om karakter på elevtekstar. Det grunnast med at sensorar er forskjellige, og vektar ulike tekstdimensjonar ulikt. Ho trekk fram at nokre meiner språklege ferdigheter skal telle meir enn innhald, medan andre er motsett. Dette kan sjåast i samanheng med mitt prosjekt, der analysane viste at lærarane var både usikre og ueinige om kva som skulle vektast mest når det gjaldt innhald kontra det formelle. Krogh følgjer opp med at det er difor ein har to sensorar på kvart elevsvar og at dei to samtalar om karakter, for å motverke det lave vurderingssamsvaret. Men er det gjeve at ein slik dialog fører til ein meir rettferdig karakter?

Eit av funna om samtalens form er at ein av deltakarane, Siri, styrer mykje av samtales. Vil dialog alltid vere prega av eit maktforhold mellom deltakarane. Analysane mine viser tydeleg at spesielt ein av deltakarane, Siri, både tek på seg og innehavar mykje makt både når det gjeld å bestemme både kva ein skal snakke om og korleis dei skal snakke om det. Gjennom denne tidlege maktfordelinga styrast dermed mesteparten av samtales på hennar premiss. Det er grunn til å spørje seg om maktforholdet vil spele ein stor rolle òg når to sensorar møtast for å diskutre karakter på eksamen.

Det som er meir likt mitt prosjekt, og såleis meir interessant å samanlikne med, er ein kalibreringssamtale mellom lærarkollegaar. Som me veit brukast ein slik samtale gjerne å gjennomførast før ein skal vurdere eksempelvis ein tentamen. Dersom vurderingssamtalen i mitt prosjekt skulle fungert som ein kalibreringsamtale, kan ein argumentere for at den med mest makt (Siri) ville bestemt korleis det skulle bli vurdert på den komande tentamen. Vurdering i fellesskap gjennom dialog, med tilhøyrande maktfordeling, vil kunne seiast å fungere på same måte uavhengig om ein er sensor eller lærar. Samstemmighet, som er eit av dei overordna måla med vurderingsarbeid, vil såleis kunne seiast å vere avhengig av maktforholdet mellom dei som skal diskutere seg fram til einigkeit. For å setje det på spissen kan ein då seie at den eller dei andre må vere einige med den eller dei mest makt for å oppnå einigkeit i dialog om vurdering.

Samstommigkeit fordrar eit felles syn på vurdering, med tilhøyrande felles normer for vurdering av skriving. I analysane mine kjem det fram at lærarane, iallfall i diskusjonen om Tekst 1 har eit nokolunde felles syn på kvaliteten i denne teksten. Alle lærarane plasserer teksten omlag midt på i sin eigen internaliserte karakterskala.

Samstommigkeit må derfor sjåast i samanheng med kunnskap, og eit felles språk om vurdering. I samtales i dette prosjektet vurderer lærarane tekstane til elever dei ikkje veit kven er, og dermed heller ikkje skal gje tilbakemelding til. Ein kan dermed tolke det som at lærarane ser på karakteren som viktigaste målet med samtales. Som Jølle (2015) viser, legg ein vurderingssamtale opp til at deltakarane kan teste sine meininger opp mot dei andre deltakarane si oppfatning av dei. I mitt prosjekt ser ein at lærarane sjeldan

følgjer opp det dei andre seier med anna enn minimale og bekreftande responsar. Sånn sett kan ein seie at lærarane ikkje ser eit behov for å utdjupe eller bruke eit metaspråk i sine bedømminger, ettersom dei likevel møter forståing frå sine kollegaar. Når ingen stiller spørsmål med ytringane deira, ser dei dermed ikkje noko behov for å utbrodere, så lenge meiningsa er forstått og akseptert. Ein kan dermed forstå bruken av den internaliserte karakterskalaen som eit nyttig og formålstenleg verktøy i vurderingsarbeid, så framt ingen er ueinig med ein, og at fellesskapet har nokolunde same karakterskala internt.

Eg vil no løfte fram Bakhtin sin teori om at ei ytring alltid svarar til både tidlegare og framtidige ytringar, for å drøfte funna i analysane. For å fortsatt halde oss til karakterytringane om Tekst 1 kan ein her spørje seg om karakterytringane til dei fire siste kjem på bakgrunn av at Martin var først ute med å ytre ein karakter. I tillegg til å her leggje føring for at ein skal kome med karakter allereie før ein har fått diskutert teksten «ferdig», legg Martin samstundes føring for kva karaktertrinn han anerkjenner. Med tanke på at samtalen i særsliteng grad er eksplorande, er det ein interessant tanke at dei andre sine ytringar om karakter legg seg på ei linje som Martin har teikna opp fordi han tek på seg makt ved å introdusere karakter som tema. Såleis kan ein spørje seg om samtalen som heilheit er ein einaste lang tilpassing av ytringar for å ikkje stikke seg ut. I så fall, er samstemmigkeit ynskjelig, om det betyr at ein berre tilpassar seg det andre har sagt?

Lærarane er i større grad ueinige om Tekst 2. Kompleksiteten i skriftlege tekstar gjer at det å vurdere elevtekster ikkje er ein eksakt vitskap (Hopfenbeck, 2016, s. 5), og uansett kor kyndig ein blir, er det umulig å bli fullstendig utlært i korleis ein skal vurdere skriftleg kompetanse (Krogh, 2018). Hopfenbeck og Krogh viser her i grunn at det ikkje er særleg rart om lærarar er ueinige om vurderinga av ulike tekstar. Dette viser at sjølv om lærarar er einige om vurderinga i ein tekst, betyr ikkje det at dei naudsynvis er einige i vurderinga av alle tekstar. Dette kan sjåast i lys av at elevar svarar på ulike måtar, og samstundes at vurdering av elevtekstar er så komplekst at vurdering av to ulike tekstar er to åtskilte vurderingsprosessar.

Likevel ser me, gjennom analysen av kva dei vektlegg i vurderinga, at ueinigheita i stor grad dreier seg om kva som skal vektleggast mest. Det er med andre ord sjeldan nokon seier seg ueinig med vurderinga kvar enkelt gjer, men den bunnar ut i ulik tolking av kva som skal vektleggast i størst grad. Som eksempel kan ein her bruke diskusjonen av innhald versus det formelle. Cecilie og Siri, som er dei mest aktive i denne diskusjonen, er ikkje ueinige om at innhaldet er bra eller at det strukturelle er mindre bra. Dei er berre ueinig i kor mykje dei to ulike dimensjonane skal vektast. Den felles vurderinga står og fell på korleis dei skal vekte dei ulike tekstdimensjonane opp mot kvarandre.

Gruppa skaper mening gjennom å snakke om teksten. Gjennom ein samtale utan preg av disputt kjem alle til ordet og får sagt det dei ynskjer. Sjølv om ein veit at ein ikkje seier alt ein tenkjer, vil ein gjennom å lytte til andre likevel kunne tilegne seg meiningsa. Meiningsa skapast ved å vere ein del av ein situert kontekst, der rammene er satt og alle held seg til dei. Deira felles mening kjem fram som ei samla vurdering, som er avhengig av respons for å kome til live, sjølv om responsen er lite utforskande og undrande.

5.3 Korleis kjem vurderingsfellesskapet til syne i ein gruppevurderingssamtale mellom fem norsklærarar på same skule?

Samtaleteorien eg har valt ut viser at datakvaliteten er god på den måten at den gjev innblikk i kva som faktisk skjer i ein samtale. Me ser her at det både skapast og forhandlast om meinings, fordi det er slik menneske gjer i ein samtale. Samstundes kan ein gjennom analysen sjå mønster som gjev eit meir interessant omfang enn berre ei stadfesting på at ja, dette er ein samtale. Måten lærarane vurderer saman er både avhengig av dei strukurerande prinsippa i ein samtale. Samtidig ser me at deltakarane òg er med på å forme den i ei bestemt retning. Eg vil vidare i kapitlet gje eit best mogleg svar på korleis eg forstår funna i samtalens i lys av teori, for å svare på forskingsspørsmålet.

Eit vurderingsfellesskap er som forklart i både innleiinga og teorikapitlet avhengig av ei rekke ulike faktorar. Det mest innlysande er eit felles syn på vurdering. Ein kan heilt overordna, om ein tek stilling til samtalens som heilheit tolke at lærarane har eit felles syn på vurdering, ettersom dei vurderer tekstene på lik måte og med nokolunde likt resultat. Det er ingen teikn til ueinighet i måtane dei går fram undervegs i samtalane. Mercer (2000) beskriv derimot dette som ein lite utforskande samtale. Dei stiller få spørsmål, utfordrar kvarandre sjeldan og er gode til å bekrefte det dei andre ytrar, anten ved minimale responsar, eller ved å byggje vidare på det dei andre har sagt. På den måten kan ein seie at dei gjennom å vere einige om korleis vurderinga skal gjerast, og resultatet vurderinga endar i, ikkje er eit vurderingsfellesskap.

Likevel er det fleire faktorar som spelar inn. Berge (2009) beskriv eit vurderingsfellesskap som ei gruppe med felles vurderingsskjønn der dei vurderer tekster på same måte. Dette gjer dei i form av den pseudo-analytiske vurderingsstrategien dei ender opp med, trass i at eit vurderingsskjema blei lagt fram heilt i starten av samtalens. Det er ikkje ein einaste gong at nokon foreslår at dei skal ta for seg eitt og eitt område av gongen, og såleis fortsett dei den vurderinga med holistiske preg frå start til slutt. Det er derfor interessant at dei veit om kva som skal vere ein del av ei analytisk vurderingsstrategi, ettersom dei vanlegvis nyttar skjemaet som Siri tok fram ved heildagsprøver. Likevel går dei for den pseudo-analytiske strategien. Dette fortel meg at det er det lærarane er mest komfortabel med, og nyttar i denne vurderingskonteksten, sidan det ikkje er spesifisert kva dei skal gjere, og at dei heller ikkje har nokre krav frå myndigheiter over seg, samt at elevane dei vurderer tekstane til heller ikkje skal nytte vurderinga. Dei heller difor mest mot ei summativ vurdering, sjølv om dei til tider er innom kva desse elevane burde få høyre at dei kan jobbe vidare med.

Bruk av vurderingsskjema som ei forklaring på vurderingsfellesskapet kan difor ikkje takast til følge, sjøl om dei har både kunnskap i og innsikt om korleis det brukast. Hopfenbeck (2016) fortel at det er essensielt for lærarar å ikkje bli sitjande aleine med vurderingsarbeidet. At dei brukar eit vurderingsskjema til vanleg, gjer at lærarane må ty til samtale om vurderingskriteria på førehånd. Om dei derimot nyttar ei pseudo-analytisk vurdering òg i ein vanlegare vurderingskontekst, blir kvar lærar gjerne sitjande aleine med si eiga holistiske vurdering.

Å dra inn Wenger (1998) sitt arbeid med praksisfellesskap endrar noko av synet på gruppa som ei felles eining. Wenger presiserer at eit praksisfellesskap ikkje er avhengig av at alle har like teoriar, så lenge praksisen gjennomførast med samsvar. Dette viser at

lærarane som gruppe får mykje ut av den pseudo-analytiske vurderingsstrategien. Såframt vurderingsstrategien er passande for alle, kan dei gjere holistiske vurderingar, som er enklare å ha felles forståing om enn ein analytisk framgangsmåte. Den analytiske framgangsmåten må innehalde eit felles syn på kvalitet innanfor kvart vurderingsområde for at lærarane skal kome til semje. At lærarane er ueinige om kvaliteten av nokre av områda i teksten i ein pseudo-analytisk strategi vil ikkje ha så mykje å seie sålenge resultatet, karakter, er nokolunde lik.

I så måte er det interessant å drøfte mine funn opp mot funna som Matre og Solheim (2014) fann i sine vurderingsdialogar med lærarar. Dei dialogane eg samanliknar med er dei samtalane som fann stad heilt i starten av det store Normprosjektet. Dette var altså i startfasen av arbeidet med å forme og skape felles normer om skriveopplæring og vurdering. Her fann Matre og Solheim blant anna at lærarane hadde fokus på feil og manglar, i staden for å framheve det som elevane hadde fått til. Dette samanfattar med mine funn, der lærarane gjerne vel ein karakter basert på den internaliserte skalaen, og så snakkar den ned på grunn av manglar og feil når det gjeld *det formelle*. Matre og Solheim fann at sine informantar mangla eit fagspråk som gjorde at dei tydde til ei holistisk vurdering. Når me veit frå Myhill (2016) at lærarane kan bruke eit metaspråk med sitt eige kvardagsspråk, så lenge det er felles for fellesskapet, er det vanskeleg å seie om lærarane i mitt prosjekt ikkje har eit metaspråk, eller om dei berre heller vel å bruke eit språk som ligg nærrare kvardagsspråket, fordi dei alle har dette felles.

Den holistiske framgangsmåten og at dei er usikker på krava til kva som er eit visst nivå av kvalitet i dei ulike områda av teksten er òg eit felles funn. Dette vil absolutt ikkje seie at lærarane i mitt prosjekt ikkje gjer gode, felles vurderingar. Som Borgström og Ledin (2014) fann i sitt prosjekt er lærarar nemleg dei som vurderer elevtekster best. Det som heller verkar å vere tilfelle er at lærarane i mitt prosjekt er på same stadium av si vurderingsutvikling, om ein skal setje dei opp mot felles normer for vurdering, som lærarane Matre og Solheim snakka med. Med andre ord har dei ikkje kome dit at vurderingsnormene er innført og innprenta i vurderingskvardagen enno. Kanskje kan ein samtale, lik dei hadde med meg, vere med på å utvikle fellesskapet vidare. Ved å dele kunnskap og meningar kan ein bli bevisst på element ved vurderinga ein kjenner til, men kanskje ikkje klarar å forklare med ord.

Dette prosjektet har bakgrunn frå ei personleg oppleveling med vurdering av elevtekstar, der eg på sett og vis var ueinig med mine eigne vurderingar i FUS-prosjektet, og såleis ynskja å finne ut meir om kvifor eg var det. For å samanlikne med funna frå mitt prosjekt, og med teorien frå dette prosjektet, kan ein seie at mi forståing av kvalitet ikkje samstemma med tolkinga av vurderingsskjemaet eg nytta. Eg hadde eit holistisk syn som ikkje passa inn i dei analytiske kategoriane, og ville helst, som lærarane i mitt prosjekt, nytte ei pseudo-analytisk vurdering på enkelte av tekstane. Det er difor spanande å sjå om ei meir analytisk eksamensvurdering i tida framover vil påverke vurderingar for lærarane ute i skulane. Det er i alle fall ikkje tvil om at akkurat denne gruppa heller vel ein pseudo-analytisk eller holistisk vurderingsstrategi om dei sjølv kan vel.

I analysedelen såg eg på korleis lærarane som gruppe vurderer elevtekstar gjennom samtale. Med utgangspunkt i at vurdering er ein sosial aktivitet, og at vurderingskulturen på ein skule fører til eit vurderingsfellesskap kan ein på ein måte påstå at funna frå analysen av denne samtalen gjev eit bilet på korleis det lokale vurderingsfellesskapet

mellanorsklærarane er på akkurat denne skulen. Som me veit fordrar eit vurderingsfellesskap felles normer om skriving og vurdering, som gjer at lærarane kan diskutere og vurdere tekstar saman. Dette kan dei, i aller høgaste grad. Det var aldri ein stille augneblink i samtalen, og lærarane, utifra ulike rollar, kom med ulike bidrag for å føre samtalen vidare. Siri etablerte tidlig makt i samtalen, og innehadde den gjennom heile samtalen, sjølv om ho ikkje var den som snakka mest. Det er difor grunn til å tru at dette påbyrjande vurderingsfellesskapet saman vil utvikle felles normer i større grad i, om dei fortsett å ha dialogar om vurdering i tida framover.

6.0 Avslutning

Sjølv om Linell seier at ein ikkje kan ta ei ytring og tolke den uavhengig av plassen den har i samtalen har eg valt å kalle dette masterprosjektet for «Det skal eigentleg vere på plass!». Det er ikkje utan grunn, sjølv om eg ikkje har nemnd det igjen før no. Sitatet tilhøyrar Siri, og summerer eigentleg både samtalen og funna i analysen på ein god, men diffus, måte. Sitatet er ein kommentar som snakkar om kvaliteten av eitt av vurderingsområda. Ved å seie at det skal vere på plass viser ho at ho, og kanskje dei andre i tillegg, veit kva som skal vere på plass innanfor dei ulike områda for å oppnå eit visst resultat på kvart område. Det er heller ikkje tilfeldig at det er akkurat ho som seier det, som den med mest makt i samtalen, og difor kan bestemme kva som skal vere på plass. Samstundes seier ho at det *eigentleg* skal vere på plass, som viser at det i ein annan vurderingskontekst ville blitt tillagt meir vekt. Med eit holistisk syn på vurdering skal det eigentleg vere på plass, medan det med ei meir analytisk tilnærminga til vurdering skal vere på plass. Og såleis prøvar eg, trass åtvaringane frå Linell, å summere opp og vise fram min forståing av gruppevurderingssamtalen gjennom eit kort, men effektivt sitat.

6.1 Vegen vidare

Dette prosjektet gjev nyttig innsikt i korleis ei gruppe lærarar vurderer tekst saman. Samstundes er det viktig at ein har ei audmjuk tilnærming til funna og at drøftinga i stor grad beror på eigen forståing. Dette er eit prosjekt som viser eitt eksempel på korleis lærarar diskuterer seg fram til karakter om to elevtekstar. For å kunne konkludere, eller vise til funna som viktige og pålitelige, bør ein ha eit større datamateriale, for å kunne samanlikne funna mine med eit tilnærma likt prosjekt. Kva hadde skjedd om lærarane hadde tatt i bruk skjemaet som Siri la fram, for eksempel? Det hadde difor vore interessant å utforska prosjektet vidare. Med ei meir analytisk vurdering i framtida vil ein ha eit større behov for eit fungerande vurderingsfellesskap med felles normer for vurderinga. Det kunne difor òg ha vore interessant å samanlikna to grupper, der den eine vurderte med ein analytisk vurderingsstrategi og den andre med ein holistisk, for å sjå kor stor forskjell vurderingsstrategien eigentleg har å seie for resultatet av ei vurdering. Så er det naturlegvis viktig å sjå på dette prosjektet som den vurderingskonteksten det er, og at dette prosjektet liknar meir eit kalibreringsarbeid enn ei faktisk vurdering. Å sette funna i dette prosjektet, eller eit liknande prosjekt, opp mot ein kalibreringssamtale i forkant av heildagsprøva ville gjeve interessant innsikt i kva lærarane vektlegg før og etter ei stor skriveprøve.

7.0 Litteraturliste

- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste
- Berge, K. L. (2005). Skriveprøvenes pålitelighet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse*: B.1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering. Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O. K. Haugløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education Principles Policy Practice*, 5(1), 7-74
- Blikstad-Balas. (2018). *Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn*. Nordic journal of Literacy Research
- Borgström, E., & Ledin, P. (2014). *Bedoömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömnning av skrivprov*. Språk & Stil, 24, 133-165.
- Colombini, C. B & McBride, M. (2012). "Storming and norming": Exploring the value of group development models in addressing conflict in communal writing assessment. *Assessing Writing*, 17, 191-207.
- Dysthe, O. (1997). Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I L. S. Smidt & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Evensen, L. S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I O. K. Haugløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 15-23). Oslo: Universitetsforlaget
- Evensen, L. S. (2012). Underveis mot et tolkningsfellesskap: lærerstemmer om elevtekster. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt (Red.), *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fjørtoft, H. (2016). Vurdering som integrerende element i norskfaget. I H. Fjørtoft & L. S. Sandvik (red.), *Vurderingskompetanse i skolen*. (s. 17-41). Oslo: Universitetsforlaget
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. S (red). (2016). *Vurderingskompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Fjørtoft, H. & Sandvik, L. S. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L. S. Sandvik (red.), *Vurderingskompetanse i skolen*. (s. 17-41). Oslo: Universitetsforlaget

Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Haanæs, I. R. (2009). Vurdering. I J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok (3. utg)* (s. 368-379). Oslo: Universitetsforlaget

Hopfenbeck, T. N. (2016). Å lykkes med elevvurdering. Bergen: Fagbokforlaget

Igland. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget

Jølle, L. (2015). *Vurderingsdialogen*: En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonal læringsstøttende prøve i skriving [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Krogh, L. C. (2018). Sprik i vurdering ved eksamen. Bedre skole 3/2018. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/sprik-i-vurdering--ved-eksamen/>

Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikative verksamhetstyper i samhället (Volym 1)*. Linköping: Linköpings universitet: Institutionen för kultur och kommunikation.

Linell. (2009). Rethinking Language, Mind and World Dialogically. Charlotte, NC: IAP, INC

Maagerø, E. (2005). *Språket som mening : innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Matre, S., & Solheim, R. (2014). Lærarsamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering. I: *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus Forlag

Matre, S., Solheim, R. & Otnes. (2021). Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar. Oslo: Universitetsforlaget

Mcnamara. (1996). *Measuring second language performance*. New York: Longman

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press

Mercer, N. (2000). *Words & Minds: How we use language to think together*. Oxon: Routledge.

Midtbø, T., Rossow, A., & Sagbakken, B. (2018). Måling av sensorreliabilitet ved vurdering av norskprøve i skriftlig framstilling. *Acta Didactica Norge*, 12(4), Art. 12, 25 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6358>

Myhill, D & Newman, R. (2016). *Enabling metalinguistic discussion about writing*. International Journal of Education Research. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>

Nasjonalt senter for skriveopplæring og skrivingforskning. (2018). FUS: Funksjonell skriving i de første skoleårene. <https://www.ntnu.no/ilu/fus>

Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Sparacus

Riis-Johansen, M. O. (2020). I R. Neteland & L. I. Aa, Master i norsk: metodebok 2 (s. 90-113).

Skar, G. B., & Aasen, A. J. (2015). Risikotrekk og skjulte kvalitetar i elevtekstar. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.199>

Skar, G. B., & Aasen, A. J. (2018). Å måle skriving som grunnleggende ferdighet. *Acta Didactica* 12(4), 1-29. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6280>

Skar, G. B., Aasen, A. J., & Kvistad. (2021, 14. februar). Derfor endrer vi norskeksamen. Aftenposten hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/mB8820/derfor-endrer-vi-norskeksamen>

Skar, G. B., & Jølle, L. (). *En morsmålslærers vurderingskompetanse – et grunnlag for systematisk og relevant undervisning*. Upublisert

Smidt, J. (2009). Norskdidaktikk: ei grunnbok (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget

Smidt, J. (Red.). (2010). *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Solheim, R. (2020). Inngangar til studiar av skriveforløp og vurderingspraksisar. I R. Neteland & L. I. Aa, Master i norsk: metodebok 2 (s. 114-137).

Solheim, R., & Matre, S. (2014). *Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet"*. Viden om læsning(15), s. 76-89.

Saunæs, D & Søndergaard, D. M. (2005). Interview in en tangotid. I M Järvinen & N. Mik-Meyer, Kvalitative metoder I et interaktionistisk perspektiv: *interview, observationer og dokumenter*. København: Reitzel

Svennevig, J. (2002). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik, & W. Vagle, *Tilnæringer til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 55-122). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg). Oslo: Cappelen akademiske forlag

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanse mål og vurdering*. (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press

Østby, Ø, A. (2019). *I rommet mellom vurdering og læring*. Bedre skole 2/2019. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/i-rommet-mellom-vurdering-og-laring/>

8.0 Tabellar og bilet

Tabell 1: Oversikt over vurderingsområda som er nemnd i samtalen

Tabell 2: Oversikt over totale og lange turar i samtalen

Tabell 3: Oversikt over korte turar i samtalen

Tabell 4: Oversikt over spørsmål i samtalen

Bilete 1: McNamara (1996) sin modell for språkprøver.

Vedlegg 1

Oppgavetekster tentamen

Del B

Oppgave B1

Noen samtaler er små og hverdaglige, mens andre blir vendepunkt og endrer menneskenes liv. Skriv en tekst der hoveddelen inkluderer en dialog som skaper et vendepunkt for en eller flere av menneskene som deltar i samtalens.

Lag en overskrift som peker på endringen som skjer.

Oppgave B4

Skriv en tekst der formålet er å reflektere over hvordan både måten vi er sammen på og måten vi snakker på, endrer seg under endrede livsforhold. Vis til eksempel frå forberedelsene, fra opplæringa eller fra ditt eget liv.

Bruk overskrifta: «Når livet endrer seg».

