

Bruk av forventningsnormer i skriveopplæringa

Erfaringer fra en intervensjonsstudie om skrivning og vurdering (Normprosjektet)

Synnøve Matre

Innledning

Denne artikkelen rapporterer fra et omfattende forskningsprosjekt som har som mål å utvikle elevers skrivekompetanse og læreres vurderingskompetanse gjennom bruk av eksplisitte forventningsnormer, forankret i en funksjonell forståelse av skrivning. Prosjektet har tittelen *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning (Normprosjektet)*¹. Forskning på hvordan vurdering av skrivning basert på spesifikke kriterier virker inn på barn og unges skriveutvikling, viser sprikende resultater (jf Sadler 2009, 2010, Whyatt-Smith & Klenowski 2013). Utfra dette er det behov for studier av hvordan vurderingsnormer blir etablert, forstått – og ikke minst brukt. Det er dette vi vil studere i denne artikkelen. Vi retter søkelyset mot hvordan et sett med forventningsnormer sammen med et funksjonelt skrivekonstrukt blir tatt i bruk i klasserommet, og drøfter hvilken innvirkning denne praksisen kan ha på utvikling av elevenes skrivekompetanse – og også på lærernes vurderings- og skriveopplæringskompetanse.

Vi innleder med å presisere hva vi legger i normbegrepet, for så å gi en kort framstilling av Normprosjektet med særlig vekt på syn på skrivning og vurdering. Videre tar vi leseren med inn i noen klasser og gjør analyser av når og hvordan forventningsnormene brukes – av lærere og elever – i skriveforløp. Med utgangspunkt i funn fra disse analysene reflekterer vi over hvilken rolle slike normer kan spille i utvikling av elevers tekster – som hjelp i læreres arbeid med å vurdere tekster og identifisere styrker og utviklingsområder i dem. Utfordringer i skriveopplæringa i Normprosjektet blir drøftet og også hvilken rolle denne måten å arbeide på kan spille i læreres profesjonsutvikling.

Om normer og normers rolle – begrepsavklaring og bakgrunn

Mange land har i senere tid etablert det som omtales som *standards* for skrivning, til bruk i vurderingsarbeid. Det er et krav som har presset seg på i en skolekontekst der 'accountability' er blitt det styrende prinsippet. Elevers ferdigheter og kunnskaper skal måles og skoler stilles til ansvar. En forutsetning for å kunne håndheve en slik praksis og få reliable resultater er presise målestokker – det vil si offisielle, standardiserte retningslinjer. Standarder representerer absolutte krav og inntar derfor lett en autoritativ rolle i skolen. Den primære hensikten med dem er å kontrollere om elevenes prestasjoner holder mål og å rangere dem – rettnok med en bakenforliggende argumentasjon om at dette vil øke læringstrykket og dermed elevenes læring.

I Normprosjektet bruker vi begrepet *forventningsnormer* om et sett med retningslinjer for hva det er rimelig å forvente av elevers skrivekompetanse på ulike trinn. Hovedhensikten med disse normene er at de skal fungere som læringsstøttende ressurser i skriveopplæringen. De er ikke offisielt vedtatt, men representerer en omforent forståelse blant norske lærere. De gir relativt overordnede føringer og åpner slik opp for tilpassing til ulike fagdiskurser og skrivesituasjoner. (Vi

¹ Deltakerne i prosjektet er Synnøve Matre (leder), Randi Solheim (nestleder), Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen, Hildegunn Otnes, Gustaf B. Skar, Ragnar Thygesen – samt PhD-kandidatene Sindre Dagsland, Trine Gedde-Dahl og Jannike O. Bakke. Prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd.

skal seinere forklare hvordan disse normene er blitt etablert. Se også Appendiks 1, med utdrag fra forventningsnormene.)

Forventningsnormer har altså et annet formål og en annen status enn standarder og representerer en annen tenking om undervisning og barns læring – en annen ideologi – enn den som er blitt rådende i mange land i dag (bla. England og USA). De er meint brukt som grunnlag for å utvikle mål for undervisning og gi underlag for formative tilbakemeldinger. Forventningsnormene inngår i en helskaplig tenking forankret i sosiokulturell og sosiosemiotisk teori, uttrykt gjennom et funksjonelt skrivekonstrukt og ideer om hvordan vurdering kan fungere som læringsstøttende verktøy (jf. Hattie & Timperley 2007).

I praktisk bruk i skolen blir både standarder og forventningsnormer gjerne omformet til eksplisitte kjennetegn eller karakteristika som gir grunnlag for bedømmelse i den spesifikke situasjonen (Jf Sadler 2010: 544). Dette omtales gjerne av lærerne som *kriterier*, et begrep de kjenner fra vurderingsteori.

Forskning og erfaringer viser at det er stort behov for kunnskap om hva man kan forvente av elevers skrivning på ulike trinn. I Norge høstet man en dyrekjøpt erfaring gjennom det første forsøket med nasjonale prøver i skrivning i 2005. Alle elever på 5. og 8. trinn deltok, og lærerne vurderte tekstene – etter å ha fått en konsentrert opplæring med eksplisitte retningslinjer å følge. Resultatene var alarmerende; lærerne vurderte tekstene svært forskjellig. Forsøksprosjektet måtte rapportere stort sprik i vurderingene og mangel på reliabilitet (Thygesen et al. 2007). Lærerne viste seg å ha svært ulik forståelse for hva man kan forvente av elevers skriveferdigheter. De hadde tydeligvis ikke noe normfelleskap å støtte seg til. De manglet faste holdepunkter og et språk å bruke i vurderinga, og de var usikre på hvordan de kunne hjelpe elevene til å utvikle skrivninga sin – ut over det å skrive narrative tekster.

Internasjonal forskning dokumenterer sammenheng mellom undervisning basert på tydelige normer og bedret resultat hos elever (jf. Quality Counts 2006). Særlig ser det ut til at de med svakest språklige ferdigheter profitterer på en slik tilnærming (Doherty & Hilberg 2007). Tydelige forventninger gir bedre læring, og behovet for transparente normer blir understreket. Forskning på formativ vurdering av elevtekster rapporterer derimot at læreres tilbakemeldinger har usikker innvirkning på skriveutviklinga til elevene. Det blir påpekt at vi mangler kunnskap på dette feltet og at det er behov for bedre innsikt i det som skjer i klasserommene, i naturalistiske kontekster. «There is a need for a shift to naturalistic classroom contexts to explore the real needs of teachers and students» (Lee 2014). Det er her denne studien ønsker å bidra.

Normprosjektet – kort presentasjon av design, ideer bak og teori

Normprosjektet studerer skrivning og vurdering i alle fag i skolen, forankret i en sosiokulturell forståelse av læring og utvikling. Prosjektets mål er å finne ut hva det er rimelig å forvente av elevers skrivekompetanse etter fire og sju års opplæring, og å studere hvordan bruk av denne kunnskapen (forventningsnormene) kan virke inn på utviklingen av elevers skrivekompetanse og læreres vurderingskompetanse. Prosjektet er gjennomført i tett samarbeid med lærere ved skoler over hele landet.² Den første delen av prosjektet handlet om å etablere så realistiske forventningsnormer som mulig. I andre fase skolerte forskerne lærere i skrivning og vurdering, og lærerne planla og gjennomførte så en rekke skriveforløp i de fagene de underviste i, over en periode på to år. De forankret arbeidet i det funksjonelle skrivekonstrukt de var blitt kjent med, og støttet seg til forventningsnormene og tenkinga bak vurdering for læring (Hattie & Timperley 2007). Lærerne tilpasset og integrerte selv skrivearbeidet i den planlagte opplæringa i de ulike fagene. Ønsket fra forskerne var at skrivninga skulle utgjøre en naturlig og meningsfull del i de

² I fase 1 deltok 11 skoler. I fase 2 samarbeidet vi med 20 skoler gjennom to år. Over 500 lærere og 3000 elever var involvert.

faglige oppleggene. Forskningsdesignet tilstrebet med andre ord økologisk validitet³ (Cicourel, 1997; Evensen 2013). (For en mer omfattende presentasjon av prosjektets design se Solheim & Matre 2014).

Sentrale pilarer i Normprosjektet er forventningsnormene, en funksjonell forståelse av skriving og bruk av vurdering som læringsstøttende redskap. I det følgende presenterer og omtaler vi nærmere dette fundamentet.

Utvikling av forventningsnormer

Å utvikle klare retningslinjer for hva det er rimelig å forvente av elevers skriveferdigheter er krevende (jf. Brown, Glaswell & Harland 2004). Det kritiske spørsmålet er hvordan vi skal sikre oss at de gir et dekkende bilde av forventet kompetanse innenfor en så kompleks ferdighet som skriving er (jf. skrivekonstruktet).

I andre land der de har utviklet standarder for barn og unges skriveferdigheter, er det stort sett skolemyndighetene sammen med forskere og folk fra testindustrien som har stått for arbeidet. Standardene som for eksempel ble lansert i USA i 2010 (Common Core State Standards) har fått mye kritikk. De ble etablert av en gruppe der skolefolk var i mindretall og representanter for testindustrien i flertall. Det er rimelig å stille spørsmål ved i hvilken grad målbare kriterier er vektlagt og balansert opp mot erfarings- og forskningsbasert kunnskap om barn og unges skriving. I Normprosjektet ønsket vi å gå en annen vei, nemlig å etablere forventningsnormene nedenfra. Vår tanke var at det er *erfarne lærere* som best kan gi svar på spørsmålet om hva det er rimelig å forvente av elever på ulike trinn. Gjennom praksis har de opparbeidet en solid, men ofte taus kunnskap om dette.

For å realisere denne ideen gjorde vi opptak av reelle vurderingssituasjoner med erfarne lærere ved 11 skoler. Vi bad dem om å vurdere et utvalg elevtekster gjennom såkalte think aloud-intervju (Ericsson & Simon 1993). Transkriberte vurderinger ble så relatert til et tentativt utkast til normer utarbeidet av forskerne, basert på læreplanen og litteraturgjennomgang. Vurderingsyttringer som gikk igjen, ble innlemmet i normene. Disse ble sortert i syv vurderingsområder: Kommunikasjon, Innhold, Tekstopbygging, Språkbruk, Ortografi og formverk, Tegnsetting og Bruk av skriftmediet (Se Appendiks 1). Kommunikasjon omhandler skriver-leserrelasjonen, Innhold fokuserer på tematisk relevans og bearbeiding, Tekstopbygging retter søkelyset mot oppbygging av tekst på både mikro- og makronivå, Språkbruk omhandler leksikon, syntaks og stil, og Bruk av skriftmediet ivaretar lay-out, håndskrift, bruk av multimodale ressurser m.m. (For nærmere omtale av den metodiske tilnærmingen og selve normene, se Evensen mfl. 2015). Vi diskuterte fortløpende med lærerne om hva det var rimelig å forvente og hvordan normene skulle formuleres. Et sett med forventningsnormer ble så prøvd ut ved skolene, etterfulgt av videre finpussing og reformulering i samarbeid med lærerne.

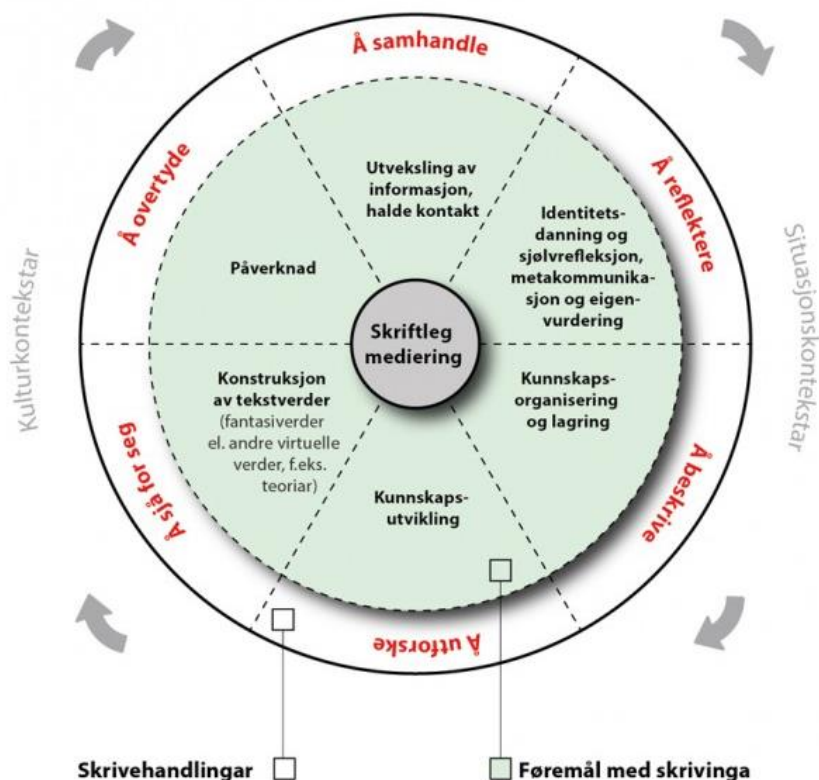
Forståelse av skriving – et funksjonelt konstrukt

En god skriveopplæring forutsetter en nyansert forståelse av hva skriving er. I Normprosjektet har vi vært opptatt av at denne forståelsen må inneholde svar på spørsmål som: Hvorfor skriver vi? Hva bruker vi skrivinga til? Hvordan får vi gitt uttrykk for intensjonene våre? Utgangspunktet er alltid at vi *vil* noe med skrivinga, vi vil oppnå noe. For å realisere dette *formålet (=syfte)* har vi ulike *skrivehandlinger* å velge mellom og også ulike *medieringsressurser*. Skriving handler om et dynamisk samspill mellom disse tre grunnleggende dimensjonene, visualisert gjennom de tre

³ Dette begrepet er basert på et prinsipp om at fenomen knyttet til menneskelig diskurs og læring ikke kan forståes godt nok uten at relasjonene dem imellom – samt kontekstuelle forhold – er tydelig representert i forskningsdesignet.

sirkelene i *Skrivehjulet*. De situasjonene og kulturene som skrivinga inngår i, legger alltid ulike føringer for utforminga av tekstene. Ulike behov og ulike tradisjoner skal imøtekommes i ulike fag. Vi ser altså skrivinga i et funksjonelt perspektiv – der samspillet mellom skriveformål, skrivehandling og mediering er kjernen.

Figur 1 viser hjulet i grunnstilling. Pilene illustrerer dreiemuligheter som gir ulike kombinasjoner av skrivehandling og formål. Man beskriver ofte for å lagre kunnskap. Men man kan også beskrive for å påvirke, slik vi for eksempel ser i reisebrosjyrer som beskriver reisemålet på en så innbydende måte at leseren forhåpentligvis vil få lyst til å dra dit. Medieringssirkelen utgjør navet i Skrivehjulet. Her skjuler det seg en rik verktøykasse med språklige og andre semiotiske redskaper til hjelp når man skal uttrykke seg skriftlig, redskaper man trenger for å realisere ulike skrivehandlinger og oppnå bestemte formål.



Figur 1. Skrivehjulet, (www.skripesenteret.no)

Forståelse av vurdering – som en integrert del av skriveopplæringa

I skriveopplæringa i Normprosjektet inngår vurdering av elevtekster som et sentralt element, med forventningsnormene som viktig rettesnor. Vurdering blir forstått i vid betydning – og inkluderer både å formulere hva som er mål for elevene i skrivinga deres, vurdering av elevtekstene underveis for å kunne danne et bilde av hvor elevene er på vei, og å gi elevene råd og veiledning i hva de kan gjøre for å komme seg vidare mot målet.

I vurderinga benytter lærerne en femdelt skala, der 3 representerer forventningsnormene, mens de andre skalaverdiene forteller hvor langt under eller over forventningsnivået elevene presterer. Lærerne danner seg på denne måten (summative) mestringsprofiler for elevene, som så gir grunnlag for å tenke formativt og overveie hvordan de skal hjelpe elevene vidare.

Forventningsnormene var slik meint å spille en sentral rolle i skriveopplæringa i Normprosjektet. Hypotesen for det store prosjektet var at de i samspill med anvendelse av det funksjonelle skrivekonstruktet skulle føre til utvikling av tekstkvalitet hos elevene og en tolkingsfellesskap blant lærerne.

Funn og erfaringer fra Normprosjektet

Gjennom skoleringsprogrammet ble lærerne kjent med forventningsnormene og prosjektets tanker om vurdering som en integrert del av skriveopplæringa. De utviklet skriveoppgaver med eksplisitte formål og skrivehandlinger og vurderte elevtekster med støtte i forventningsnormene – med blick på hvordan de ved hjelp av tilbakemeldinger kunne hjelpe elevene videre i skriveutviklinga deres. Dette utgjorde prosjektets intervensjon.

Ble så elevene dyktigere skrivere ved å delta i en skriveopplæring bygd på skrivekonstruktet og forventningsnormene? Analyser av skriveprosesser, tekster og vurderinger viser at samlet sett ble alle elevene bedre til å skrive i løpet av den toårige prosjektperioden (se Berge et al., 2017). Men de yngste profitterte klart mest (3.-4. trinn). Vi kan slå fast at Normprosjektets tilnærming til skriveopplæring fungerer. Samtidig finner vi store variasjoner i skrivekvaliteten som er utviklet. Hvordan skal vi forstå og forklare denne variasjonen? Med bakgrunn i analysene våre kan vi utelukke faktorer som kjønn, når på året eleven er født og hjemmespråk. Mye peker i retning av at forskjellene i stor utstrekning kan forklares med undervisninga som er gjennomført. Bruk av et nytt skrivekonstrukt og felles eksplisitte forventninger fører ikke *i seg selv* til skriveutvikling. Dessuten synes elevers skrivekompetanse å være relativt ustabil og kontekstsensitiv. Den er avhengig av mange lokale forhold som de kvantitative analysene ikke gir innsikt i (jf. blacbox-metaforen, Parr & Timperley, 2010). Det er derfor nødvendig med videre kvalitative studier av hvordan ressursene fra Normprosjektet er blitt tatt i bruk på skoler med sterk skriveutvikling for å lære mer om dette.

Og videre, er lærerne blitt bedre vurderere gjennom prosjektperioden? Ja, det er de – i betydningen å kunne se tekstene på en nyansert måte, inn i kontekstene de hører hjemme i. Svaret er derimot mer uklart når det gjelder det å vurdere *likt* og sikre bedre samsvar mellom ulike læreres vurderinger. Et nærmere blick inn i skolehverdagen kan gi bedre forståelse av dette også.

Hvordan ble forventningsnormene tatt i bruk?

I delstudien som presenteres her, er mesteparten av empirien hentet fra én skole (Stranda), med supplerende erfaringer fra en annen skole (Lia). Vi bruker ellers hele utvalget av skoler som bakteppe.

De to prosjektklassene i fokus begynte med skriveopplæring i samsvar med føringene i Normprosjektet på tredje trinnet. Elevene fra begge klassene skåret høyt på posttesten i skriving fem måneder etter at intervensjonsarbeidet var avsluttet. De viste med andre ord sterk utvikling av skrivekompetanse i løpet av prosjektperioden.

Lærerne i de to klassene fortsatte med skriving i tråd med retningslinjer i Normprosjektet etter at prosjektperioden var over, opptatt av å utvikle denne undervisninga videre innenfor ulike fag – på *sin* måte. Dataene vi støtter oss til her, er samlet inn i det andre prosjektåret og året etter at prosjektet formelt var avsluttet, og består av observasjoner, klassesamtaler, vurderingssamtaler, skriveoppgaver, elevtekster og intervjuer.

De to skolene har flere trekk til felles: en ledelse med sterkt faglig engasjement, en praksis der nye satsinger forankres godt i kollegiet, og høg verdsetting av samarbeid. Begge skolene ligger i områder kjennetegnet som sosioøkonomisk midt på treet.

Lærernes selvrappotering

Vi gir først ordet til lærerne selv; hva sa de om denne måten å arbeide på midtveis i intervensjonen?⁴ Gjennomgående var at de så nytten av å ha fått en 'modell' for skrivning å tenke i forhold til og eksplisitte normer for skriveferdigheter å støtte seg til. Mange understreket verdien av et språk å bruke om skrivning. Skrivehjulet og normene har hjulpet oss til «å få system på skriveundervisninga», meldte en av lærerne. En annen formulerte dette som at vi har lært «å rydde opp i rotet». Følgende utsagn fra lærerne underbygger disse synspunktene videre:

- «Skrivehandlingene og vurderingsnormene har utvidet perspektivet mitt på skrivning».
- «Vi har fått et felles språk om skrivning og felles erfaringer».
- «Vi er blitt flinkere til å se flere sider ved elevtekstene og elevenes skriveferdigheter».
- «Det er lettere å se positive trekk i alle tekster når vi arbeider på denne måten».

Det er tydelig at forventningsnormene oppleves å gi god støtte i skriveundervisninga til disse lærerne. Mer overordnet oppsummerte en av dem følgende: «Jeg tar flere sjanser nå – er mer utprøvende i arbeidet med skrivning». Dette kan stå som et samlende uttrykk fra lærerne; de opplever at de nye redskapene har gjort dem til myndigere og tryggere skriveledere – mer selvstendige.

Dette var lærernes selvrappotering og refleksjoner – deres opplevelser. Det vil alltid være en del usikkerhet knyttet til sannhetsgehalten i slike utsagn. Vi tar derfor steget videre og blir med noen lærere inn i arbeidet deres med skrivning og ser på hva de *virkelig* gjør i undervisninga si. Hvordan de tar forventningsnormene i bruk, hvordan de gjør seg nytte av dem.

Forventningsnormene i undervisninga

En gjennomgang av datamaterialet på leit etter *når* forventningsnormene ble trukket inn i de aktuelle klassene, viser at lærerne integrerte dem mer eller mindre i arbeidet gjennom hele undervisningsforløpene; i planlegging og instruksjon, i selve skriveprosessen og i vurderings- og revideringsarbeidet. I analysene som følger bruker vi disse tre fasene som overordnede analysekategorier.

I planlegging og instruksjon

Vi besøkte Stranda skole flere ganger i løpet av fjerde og femte skoleår – etter at lærerne var blitt godt kjent med både skrivekonstruktet og forventningsnormene. Arbeidet på det aktuelle trinnet var preget av at lærerne brukte mye tid på å utvikle skriveoppgaver med tydelige krav til forventet skrivehandling og formål, tilpasset tema og læringsmål i fagene. De var opptatt av å konkretisere hva de forventet av elevene. I dette arbeidet tok de alltid utgangspunkt i normene, men tillempet og operasjonaliserte dem slik at de skulle passe best mulig inn i den spesifikke fagdiskursen og skrivekonteksten. Som én lærer sa: «Vi bruker gjerne å forandre forventningsnormene når de ikke passer så godt». De brukte altså normene på en pragmatisk måte.

Lærerne var også opptatt av å formidle forventningene til elevene. I instruksjonen før skrivninga startet, minnet de elevene på hva de måtte tenke på mens de skrev, som oftest formulert slik som vist her:

⁴ Her bygger vi på data fra fellessamling med lærere fra alle prosjektskolene.

Dette må du tenkja på når du skriv

Kommunikasjon: Kven er det som skal lesa det eg skriv.

Er det ho som skreiv i avisa i går? Er det alle som les avisa?

Tekstopppbygging: Hugsa dei ulike delane me skal ha med.

Rettskriving: Stor bokstav, punktum, dobbe konsonant,
sj-lyden, j-lyden.

Skrift: Samanhengande, så fin som du berre kan. Avsnitt
mellom dei ulike delane i teksten.

De formulerte forventningene eksplisitt i form av hva den enkelte eleven skulle huske på i arbeidet med den spesifikke teksten sin: «Jeg har ei overskrift som forteller hva jeg skriver om», «Jeg viser tydelig at jeg skriver til en i klassen/familien/...», for å gjøre elevene oppmerksomme på vurderingsområdet *Kommunikasjon*. Når det gjaldt forventninger til *Innhold* kunne de formulere det som «Jeg bruker fakta om steinalderen», «Jeg har forklart hva multiplikasjon er», og *Tekstopppbygging* som at «Jeg lager innledning, hoveddel og avslutning», «Jeg har avsnitt når jeg starter å skrive noe nytt». Vi ser at disse kriteriene har samme inndeling som vurderingsområdene i forventningsnormene, og vi kjenner også igjen spesifikke formuleringer. Lærerne 'transponerte' på denne måten forventningsnormene til kriterier til bruk i konkrete skriveforløp – og tilpasset dem.

Lærerne diskuterte også disse kriteriene med elevene. De var opptatt av at de skulle *forstå* dem slik at de kunne klare å bruke dem på en konstruktiv måte i tekstarbeidet sitt. Skrivearbeidene i klassen startet alltid med en samtale: Hvem er det som skal lese det du skriver? Hva betyr det for måten du skriver på? Hvilke ulike deler må med i den aktuelle teksten? osv. På denne måten ble relevante føringer og elevenes forståelse av dem drøftet. Denne startsamtalen foregikk vanligvis i samlet klasse, men for å sikre at alle kom til orde med sin forståelse, fikk elevene også innimellom snakke sammen i smågrupper. Det ble lagt stor vekt på diskusjon av forventninger som utgangspunkt for skrivearbeidet.

Samtalen om forventninger var også sentral i Lia-klassen. Men her avgrenset lærerne seg til primært å fokusere på selve vurderingsområdene (Kommunikasjon, Innhold, Språkbruk etc.), uten å gå inn i detaljformuleringer i normene. I stedet støttet lærerne seg til eksempeltekster der de kommenterte sentrale trekk knyttet til de ulike områdene – i tillegg til at de sammen med elevene diskuterte hvordan man best kunne imøtekomme formålet med teksten, mottakers forventninger og bidra med relevant innhold i forhold til det.

I skriveprosessen

Underveis i skriveprosessen minnet lærerne ved Stranda skole elevene om forventningene som de hadde fått kjennskap til i oppstarten av skrivearbeidet: «Kriteriene står der. Det er bare å gå i gang og bruke dem». På veggen hang også en plakatt med de syv vurderingsområdene, som det ble vist til.

Samtalene fortsatte i denne delen av skrivearbeidet – i smågrupper og individuelt. Lærerne gjorde raske vurderinger av tekstene på ulike steg i skrivinga og meldte tilbake, med tydelig referanse til de felles kriteriene som var etablert. Hovedtyngden av lærernes arbeid i denne klassen lå på vurdering og muntlig respons underveis. De tilpasset tilbakemeldinga til faglig kontekst, oppgave og skrivehandling.

Stranda-lærerne utviklet en egen måte å gjennomføre disse veiledningssamtalene på. I fellesskap skapte de en praksis som bestod i at de alltid var to lærere inni klassen i skriveøktene – og en krakk (= sv. taburett). Den ene læreren vandret rundt med krakken og satte seg ned ved siden av enkeltelever eller elevgrupper og meldte tilbake, svarte på spørsmål og diskuterte teksten. Kriteriene ble benyttet som en felles referanseramme. De etablerte en samforståelse i klassen av at når læreren satte seg ned på krakken ved siden av en elev, så var det bare de to som gjaldt. Da snakket de om teksten til eleven og skulle ikke forstyrres. Dette lille praktiske grepet omtalte lærerne som *krakkpedagogikk*. Det fungerte ypperlig som ramme for tekstsamtaler med den enkelte eleven. Krakkpedagogikken ga rom for den differensierte, tilpassa og tekstnære tilbakemeldinga – i dialogform.

Følgende samtaleutdrag kan illustrere dette. Læreren hadde her satt seg her ned sammen med Mari og Iris, som arbeidet med en felles PowerPoint-tekst om månens påvirkning på jorda. Læreren leste gjennom det de hadde skrevet og kommenterte.

Samtaleutdrag 1

Lærer: Kunne dere ha satt dette litt mer i system? Det er dere gode på. Nippflo og nippfjære – hva er det? Kan dere forklare det til de andre?

Mari: Nippflo er laveste flo, nippfjære er høyeste fjære. Det motsatte er springflo og springfjære. (*Vendt til samarbeidspartner*) Takkis for at du fant det på nettet!

Lærer: Du som fant det?

Iris: Ja

Lærer: Dere er flinke. Les det som står på bildet – ‘ny ...’ Hva er ‘begynnelsen av ny’? (*Mari og Iris forklarer*)

Lærer: Jeg trenger ikke sitte og rette sammen med dere. Veldig bra jobba! Dere må bare presentere det dere *forstår*. Det er det som er utfordringa deres.

Vi ser at i disse veiledningssamtalene er forventningsnormene og de transponerte kriteriene ikke alltid like eksplisitt med, men det er tydelig at de ligger der som en referanseramme bak. Samtaleutdraget over handler for eksempel om Kommunikasjon (Kan dere forklare det til de andre?), Tekstopbygging (Kunne dere ha satt dette litt mer i system?), Innhold og Språkbruk (jf bruk av og forklaring av fagord). Vurderingsområdene ble etterhvert en del av kunnskapsgrunnlaget til elevene, og de brukte dem i samtale med både lærere og medelever.

I Stranda-klassen gjennomførte de også innimellom metasamtaler om forventningene som elevene ble presentert for. Utgangspunktet for en av disse samtalene var at lærerne ble forundret da de i en av skriveprosessene så at det ikke var så mange av elevene som brydde seg om kriteriene. Lærerne spurte derfor: «Hjelper kriteriene? Er de brukbare? Er det vits i å ha dem? Hva skjedde? Mulig det var mange som brukte dem, men jeg så det ikke. Vi vil ha deres meninger». Elevene meldte tilbake følgende synspunkter: «Dette prosjektet var så kjekt at jeg glemte å bruke kriteriene», «Unødvendig å ha med det med overskrift. Vi vet at vi skal lage tydelige overskrifter», «Det med Kommunikasjon og Språkbruk *kan* vi nå, ...». Elevene ville på dette tidspunktet ikke ha overtydelige og unødvendige vurderingskriterier.

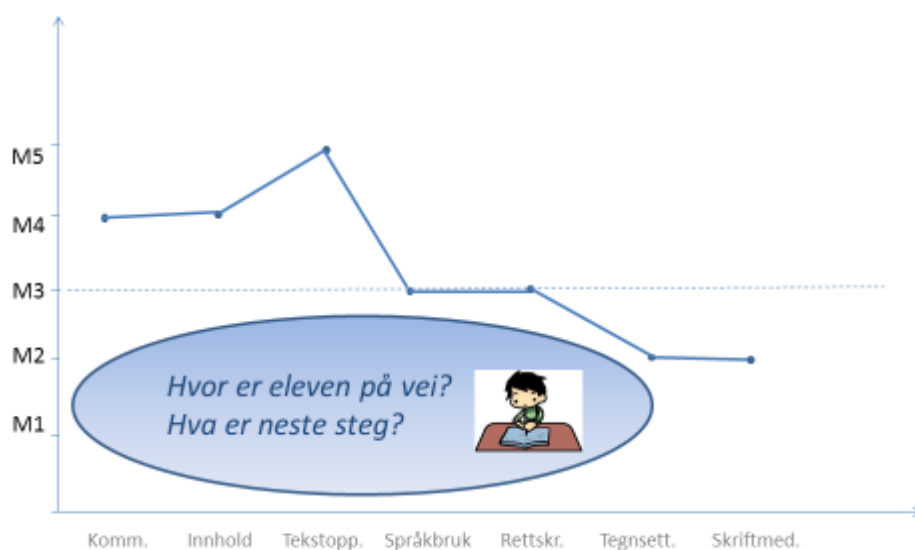
Som nevnt registrerte vi at lærerne ved de to skolene brukte forventningsnormene på ulike måter. På Lia avgrenset de seg til å fokusere på den overordna inndelinga i vurderingsområder og knyttet opp til konkrete tekster. På Stranda, derimot, var de langt mer opptatt av de punktvis presiseringene av vurderingsområdene og å formulere eksplisitte mål for skriveoppdraget. Som nevnt gjorde elevene i begge klassene store framsteg i løpet av prosjektperioden. Noen interessante spørsmål reiser seg ut fra denne erfaringen: Hvor detaljert er det hensiktsmessig at forventningene er uttrykt? Er det nok med en slik overordnet fokusering som vi ser ved Lia? Kan det ligge en fare i at kriterier ned på et svært detaljert nivå resulterer i at elevene blir for

partikulære i skrivearbeidet? Vi så tendenser til en noe formalistisk preget skriveopplæring i første del av prosjektperioden på Stranda. Det er behov for videre nærstudier i klasserom for å finne svar på disse spørsmålene.

Som vurderingsressurs i vurderingsarbeidet

Den mer uformelle, løpende vurderinga pågikk hele veien under arbeidet med skriving i de to klassene – med forventningsnormene som referanse. I tillegg gjorde lærerne også mer omfattende vurderinger av utvalgte tekster der de laget mestringsprofiler for elevene.

En slik profil gir et bilde av den kompetansen eleven viser i én bestemt tekst på de ulike vurderingsområdene fra forventningsnormene (jf. over). En skala fra 1 til 5 blir bruk, der 3 representerer det som det er rimelig å forvente. Nedenfor vises eksempel på en visualisering av en mestringsprofil:



Disse profilene ble benyttet først og fremst som grunnlag for tilbakemeldinger på tekstene. Et viktig spørsmål som ble diskutert, var hvordan lærerne skulle balansere mellom å peke på alt elevene ikke syntes å få til – opp mot å verdsette og styrke det de viste at de mestret. (Kompensasjonsteorien vs godfot-teorien).

I tillegg samlet lærerne på slike profiler fra ulike tekster og skrivehandlinger og brukte dem både til å holde oversikt over hvordan elevene utviklet seg, og også som støtte i utviklingssamtaler med elever og foreldre. Forventningsnormene hjalp her lærerne til å avdekke og dokumentere hvordan elevene mestret skriving av ulike typer tekster – identifisere styrker og utviklingspotensial – *over tid*. Lærerne meldte at dette ble et viktig verktøy for dem, og også at de etter å ha fått innsikt i hvor kompleks en ferdighet skriving er, aldri mer kom til å avgrense tilbakemeldinger til bare «Bra!» eller «Godt». Tilbakemeldingene måtte være presise på *hva* det er som er bra og hva eleven kan løfte seg på. I forlengelsen av dette ble det viktig å se skrivinga i sammenheng i ulike fag og over tid, å følge opp elevens 'vekstpunkt' over flere tekster. Forventningsnormene og mestringsprofilene fungerte i de aktuelle klassene som et gode scaffolding-redskap.

Utvikling av læreres tolkningsfellesskap

Slike nyanserte vurderinger gjorde lærerne ved de aktuelle skolene sammen med en eller flere kollegaer – slik prosedyren var i Normprosjektet. Det resulterte i inngående samtaler der

tekstkvalitet ble diskutert i lys av skrivekonstruktet og forventningsnormene. Analyser av lærernes vurderingssamtaler gir innblikk i hvordan lærerne gradvis utviklet tolkningsfellesskap om skriving og tekster. De to følgende utdragene kan stå som eksempel på slike samtaler. De er begge tatt opp på fellessamlinger med lærere. Det ene er fra midt i prosjektperioden, det andre fra slutten.

Samtaleutdrag 2

- Arne: Hvor godt er innholdet? Er det relevant? (*Leser fra f.normene*) Ja
- Liv: Ja
- Åse: Ja
- Arne: Presenterer han ulike tanker, meninger og erfaringer? (*Leser*). Ja. Forestillinger også? Ja
- Åse: Mest det
- Arne: Og jeg synes innholdet er tilstrekkelig utdypet. Så her er det vel [mestringsnivå] fire-fem?

Samtaleutdrag 3

- Per: På tekstoppbygging har jeg mellom 2 og 3
- Liv: Jeg har satt 2 på tekstoppbygging, fordi jeg synes det trekker ned at det blir sånn bråstopp. Her er liksom ikke noen refleksjoner eller en oppsummering på slutten
- Per: Mhm. Ja ... Det er liksom noe med den tematiske sammenhengen også. Det er litt kort tekst da, så det er litt vanskelig ...
- Liv: Jeg synes egentlig at innledningen var veldig god jeg. Det var det beste, for han forteller veldig enkelt og presist hva de har filma, hva de har laga reklame for. Så han kommuniserer godt med den innledningen. Men jeg synes han skulle ha skrevet litt mer om hva de f.eks. var uenige om
- Per: ja, det går på innhold

Til å begynne med ser vi at lærerne ofte brukte forventningsnormene som en sjekklister. De tok for seg vurderingsområde for vurderingsområde og krysset av for forekomster og mangler. Vurderingene fikk ofte et rituell preg (utdrag 2 over). Utover i prosjektperioden derimot ble flere av samtalene langt mer fleksible (jf utdrag 3). Lærerne plasserte teksten og elevens prosjekt tydeligere i framgrunnen. De diskuterte og vurderte hvor relevant ulike punkt i forventningsnormene var opp mot skriveoppgaven og hensikten med den og brukte formuleringer i normene som støtte. Vi ser en mer selvstendig bruk av normene, der formålet med tekstene ble styrende. Et eksempel på det er når en lærer utfordret forventningen under vurderingsområdet *Tekstopbygging* som sier at tekster bør ha innledning, hoveddel og avslutning: «Ikke nødvendig med innledning i denne teksten. Fungerer best uten».

Samtalene mot slutten av den toårige prosjektperioden viser en mer integrert tenking, samtidig som vi ser stor variasjon blant lærerne, fra en instrumentell til en mer fleksibel bruk av vurderingsressursene. Samtalene kan plasseres langs et kontinuum der vi ser at læring jevnt og trutt pågår, at lærerne lærer av hverandre underveis i arbeidet med å tolke og vurdere elevtekster.

«Læring pågår...»



(Matre & Solheim 2016)

Stranda-lærerne forholdt seg til å begynne med svært pliktoppfyllende til presiseringene i forventningsnormene, men gradvis oppdaget de at de ulike punktene ikke var like relevante i forbindelse med alle skriveoppgavene, og de begynte å bruke dem på en mer selektiv måte. De frigjorde seg fra den mer rutineprega bruken. Det samme gjaldt også lærerne ved Lia, men som vi har sett, endte de opp med å primært forholde seg til benevningen av de syv vurderingsområdene og se bort fra de punktvis presiseringene. Det er rimelig å fortolke denne praksisen som at innholdet i områdene var blitt en naturlig del av kompetansen til lærerne, og at de dermed ikke hadde behov for den detaljerte støtten lengre.

Vurderingssamtalene fungerer som gode arenaer for kompetanseutvikling. Forventningsnormene, sammen med skrivekonstruktet, utgjør nødvendige holdepunkt som lærerne støtter seg til i en prosess som innebærer en gradvis myndiggjøring i arbeidet med skrivning og vurdering. Det handler om profesjonsutvikling gjennom kollegiale diskusjoner – forankret i et eksplisitt teoretisk rammeverk og konkrete normer. En av lærerne formulerer det slik: «Vurderingsarbeidet har ført til bevisstgjøring: Nå vet hva vi skal se etter». (I Matre & Solheim 2014, 2016 presenteres mer omfattende analyser av vurderingssamtaler i Normprosjektet).

Oppsummering og drøfting

Utgangspunktet for artikkelen var å undersøke hvordan forventningsnormene fra Normprosjektet ble tatt i bruk i klasserommet, i kontekstualiserte situasjoner. Vi har hentet erfaringer fra og gjort analyser av empiri fra skoler der elevene (8–10 år) gjorde stor framgang i skrivning i løpet av den toårige intervensjonsperioden. Skriveundervisninga ved disse skolene har en del fellestrekk som vi løfter fram og drøfter i det følgende.

For det første tok lærerne ved disse skolene i bruk forventningsnormene på en *systematisk* måte. I den ene fokusklassen ble elevene presentert for ganske spesifikke kriterier, tydelig forankret i normene, og disse ble med gjennom hele undervisningsforløpet. I den andre klassen forholdt lærerne seg primært til et overordnet nivå ved å avgrense seg til å minne elevene på de ulike vurderingsområdene (Kommunikasjon, Innhold, Tekststruktur etc.) når de skrev og reviderte tekstene sine. Det som er felles for de to klassene, er at lærerne gjennomgående tilpasset skriveoppdragene til relevante situasjoner i ulike fagdiskurser og at formålet med skrivinga var i fokus (jf. Skrivehjulet). De gjorde selvstendige vurderinger av hvilke deler av forventningsnormene som var relevante i de ulike oppdragene. Lærerne viste tydelig gjennom arbeidet sitt at de hadde skjønnet at normene ikke kunne brukes isolert, som et generisk, nøytralt redskap, men at de måtte justeres og integreres i det aktuelle skrivearbeidet. Det er rimelig å anta at god forståelse av formål med skrivinga og systematisk arbeid med forventninger er én forklaring på de gode skriveresultatene i de to klassene i løpet av prosjektperioden. Denne tolkinga støttes av annen forskning. Parr & Limbrick (2010) for eksempel oppsummerer funnene sine fra en studie av effektive skrivelærere på følgende måte: «Hallmarks of teachers whose students showed a greater awareness of their learning were a sense of purpose and meaningfulness; of coherence and connectedness and of being consistent and systematic” (s. 583).

Det andre fellestrekket ved skriveopplæringa i de aktuelle klassene er den sentrale rolla *samtaler* spilte – samtaler om skrivning, språk og tekster, forankret i skrivekonstruktet og forventningsnormene. Forventninger til og kvalitet på tekster ble diskutert, og vurderingsområdene og ulike kriterier ble trukket aktivt inn. Vi ser at bruken av normene har et klart læringsstøttende preg. Gjennom samtalene fikk elevene del i et metaspråk om tekst og skrivning, de fikk tilgang til dialogiske rom som ga et godt grunnlag for læring (Jesson et al. 2016, Matre & Solheim 2016). Vi tolker denne samtalepregede undervisninga som ett av suksesskriteriene i de aktuelle klassene.

Det er verdt å merke seg at disse samtalene *involverte* elevene gjennom hele skriveprosessen og stimulerte dem til å handle selvstendig i egen skrivning – og slik utvikle ‘agency’. De fikk prøvd ut egen selvrefleksivitet og opparbeidet det som lærerne ved Stranda skole omtalte som *elevekspertise*. Vurderinger av egne tekster og kameraters tekster spilte en viktig rolle i denne sammenhengen. Med Biestas ord kan vi omtale dette som en måte å utvikle «*subjectification – ways of being a subject*» på (Biesta 2009). Det handler om å lytte til og myndiggjøre elevene (Lee 2014, Hamp-Lyons 2011:4).

Forventningsnormene spilte også en viktig rolle i myndiggjøring av lærerne, i deres profesjonsutvikling. Normene bidrog med faglig støtteverk og et felles språk om skrivning som de tok i bruk i refleksjonsarbeid og i planleggings- og vurderingsdiskusjoner. Parr et al. (2007:82) rapporterer på bakgrunn av intervju med lærere at vurdering av skrivning med referanse til kriterier øker kunnskapen og former praksisen deres på positiv måte. Kriteriene tjener til å informere og heve kompetansen til lærerne. Smaill (2013) påpeker at slik utvikling må skje på det lokale planet gjennom ‘social moderation’ – ved å sammenligne og diskutere vurderinger opp mot standarder. I vår sammenheng representerer forventningsnormene en viktig ressurs i denne sammenhengen, forutsatt en skoleledelse som legger til rette og støtter – jamfør funn fra Normprosjektet som viser at de best resultatene forekom ved de skolene der ledelsen engasjerte seg aktivt i faglig tilretteleggelse og oppfølging av prosjektarbeidet.

Samtidig avdekker erfaringer fra Normprosjektet en del *utfordringer* i bruk av forventningsnormene. Normene er i utgangspunktet meint som et fleksibelt og støttende verktøy. Likevel ser vi at mange lærere bruker dem mer som sjekklister. Dermed greier de ikke å fange opp spesifikke forventninger knyttet til ulike skrivehandlinger med ulike formål. Balansegangen mellom styrende normer med eksplisitte kriterier og selvstendige vurderinger er krevende. Kriteriene tar gjerne overhånd. Dette dokumenterer flere forskere, og fenomenet omtales som ‘criteria compliance’ (se Torrance 2007; Wyatt-Smith & Klenowski 2013). Hovedfokuset blir å imøtekomme kriteriene, og lærerens rolle blir redusert til å være en instrumentell utøver. Å vurdere skrivning handler om å se et finstemt samspill mellom mange variabler. Det handler om musikalitet og om estetikk, om å tilpasse bedømminga til det som er hensiktsmessig i den aktuelle skrivesituasjonen – med den aktuelle skrivehandlinga og i lys av den aktuelle fagdiskursen. Limbrick & Parr (2011) omtaler dette som ‘*adaptive expertise*’.

Med bakgrunn i dette, hvordan skal vi da forstå elevens framgang? Skal vi primært se utviklinga deres som progresjon mot bestemte mål – eller heller som at de er på vei mot en horisont som vi ikke fullt ut greier å beskrive (jf. Marshall 2004). Det er klart at forventningsnormene i Normprosjektet ikke gir det fulle svaret. Heller ingen andre mer autoritative standarder gjør det. Utvikling kan aldri avgrenses til progresjon fram mot presist definerte kriterier eller mål. Å tenke horisont åpner opp for langt mer spenstige og inspirerende perspektiver. Normenes viktigste funksjon må være å fungere som veiledende og støttende stillas i skriveopplæringa, i arbeidet med å løfte elevene fram mot muligheter – mot en horisont som man ikke helt vet hva inneholder.

Litteraturliste

- Berge, K.L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. I: *The Curriculum Journal*, DOI: 10.1080/09585176.2015.1129980.
- Berge, K.L, Skar, G., Evensen, L.S., Matre, S., Otnes, H., Solheim, R. & Thygesen, R. (2017). Introducing teachers to new semiotic tools for writing instruction and writing assessment: consequences for students' writing proficiency. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (3), s. 1–20.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. I: *Educ Asse Eval Acc* 21, s. 33–46
- Brown, Glaswell & Harland (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. I: *Assessing Writing*, 9 (2), s. 105–121.
- Cicourel, A. (1997). Ecological validity in pragmatic research. I: *Pragmatics & Cognition*, 4, s. 221–264.
- Doherty, R.W. & Hilberg, R.S. (2007). Standards for effective pedagogy, classroom organization, English proficiency, and student achievement. I: *The Journal of Educational Research*, 101, s. 24–34.
- Ericsson, K. & Simon, H. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press.
- Evensen, L. S. (2013). *Applied Linguistics. Towards a New Integration?* Equinox Publishing Ltd.
- Evensen, L.S., Berge, K.L., Thygesen, R., Matre, S. & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-cultural writing. I: *The Curriculum Journal*, DOI: 10.1080/09585176.2015.1134338.
- Hamp-Lyons, L. (2011). Writing assessment: Shifting issues, new tools, enduring questions. I: *Assessing Writing*, 16, s. 3–5.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. I: *Review of Educational Research* 77, s. 81–112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Jesson, R., Fontich, X. & Myhill, D. (2016). Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer. I: *International Journal of Educational Research*, Volume 80, 2016, s. 155–163.
- Lee, I. (2014). Feedback in writing: Issues and challenges. I: *Assessing Writing*, 19, s. 1–5.
- Limbrick, L. & Parr, J. M. (2011). Standards out from the Best: The Case of two Demonstrable Effective Teachers of Writing. I: *The Journal of Reading, Writing and Literacy*, Vol. 5 (1), s. 54–82.
- Marshall, B. (2004). Goals or horizons – the conundrum of progression in English: or a possible way of understanding formative assessment in English. I: *The Curriculum Journal*, Vol. 15 (2), s. 101–112.
- Matre, S. & Solheim, R. (2014). Lærersamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skriving og vurdering. I: Hvistendahl, R. & Roe, A. (red.). *Alle tiders norskdidaktiker*. Oslo: Novus forlag, s. 219–243.
- Matre, S. & R. Solheim (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. I: *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 15, s. 1–34.
- Matre, S. & Solheim, R. (2016). Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment. I: *International Journal of Educational Research* (special issue, Debra Myhill (ed.)), <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>.

- Parr, J., Glasswell, K. & Aikman, M. (2007). Supporting Teacher Learning and Informed Practice in Writing through Assessment Tools for Teaching and Learning. I: *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 35 (1), s. 69–87.
- Parr, J. M. & Limbrick, L. (2010). Contextualising practice: Hallmarks of effective teacher of writing. I: *Teacher and Teacher Education* 26, s. 583–590.
- Parr, J. & Timperley, H. (2010). Multiple ‘black boxes’: inquiry into learning within a professional development project. I: *Improving schools*, 13/2, s. 158–171.
- Quality Counts (2006). National assessment of educational progress. I: *Education Week*, 23, 33.
- Sadler, R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 34 (2), s. 159–179.
- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. I: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 35 (5), s. 535–550.
- Smaill, E. (2013). Moderating New Zealand’s National Standards: teacher learning and assessment outcomes. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20, s. 250–265.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». I: *Viden om læsning*, nr. 15, s. 76–89.
- Thygesen, R.; Evensen, L.S.; Berge, K.L.; Fasting, R.B.; Vagle, W. & Haanæs, I.R. (2007). *Nasjonale prøver i skriving som grunnleggende ferdighet* (National tests of writing as a key competency. Final Report). Sluttrapport. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. I: *Assessment and Education*, Vol. 14 (3), s. 281–294.
- Whyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2013). Explicit, latent and meta-criteria: types of criteria at play in professional judgement practice. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & practice*, Vol. 20 (1), s. 35–52.

Författarpresentation

Synnøve Matre

Institutt for lærerutdanning

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

APPENDIKS

Utdrag fra forventningsnormene:

Vurderingsområde 3: Tekstoppbygging

Under *Tekstoppbygging* vurderes tekstens overordnede komposisjon, sammenhengen mellom de enkelte delene av teksten og i de ulike delene av teksten.

Etter 4. trinn

Skriveren skal:

- mestre noen relevante komposisjonsprinsipp
- sette sammen teksten med innledning, hoveddel og avslutning
- skape tematisk sammenheng i de ulike delene av teksten
- uttrykke sammenheng i teksten med koplingsmarkører som "eller", "men", "fordi" og liknende.

Etter 7. trinn

Skriveren skal:

- mestre ulike måter å strukturere tekster på
- komponere teksten på en formålstjenlig måte (f.eks. sjanger)
- mestre avsnitt som organiseringsprinsipp
- bruke varierte koplingsmarkører for å uttrykke sammenheng i teksten.

Vurderingsområde 4: Språkbruk

Under *Språkbruk* vurderes ordvalg, setningsbygging og stil.

Etter 4. trinn

Skriveren skal:

- bruke fullstendige fortellende setninger, spørre- og bydesetninger
- bruke utbygde substantivfraser
- ha noe variasjon i begynnelsen av setninger
- bruke et relevant og variert ordforråd, blant annet begreper fra skolefag
- ha innslag av språklige virkemidler
- mestre bruk av indirekte og direkte tale som et virkemiddel.

Etter 7. trinn

Skriveren skal:

- bygge opp komplekse og varierte setninger
- bruke et relevant, variert og presist ordforråd, også fagbegreper
- bruke en relevant språklig stil
- bruke varierte språklige virkemidler.