

Lærarsamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering

Synnøve Matre og Randi Solheim

Lærarar bruker mykje tid på å vurdere elevtekstar. Likevel veit vi forholdsvis lite om kva dei ser etter når dei vurderer, og korleis dei vektlegg ulike aspekt ved tekstane. Det vi veit, er at både grunnlaget for vurderinga og formidlinga av denne er avgjerande for at læraren sin respons skal bli eit relevant svar på eleven sine ytringar – og for at eleven skal bli i stand til å ta i mot og ta i bruk vurderingane i den vidare skriveutviklinga si.

Gjennom opplæringslova er lærarane pålagde å gi både sluttvurdering og undervegsvurdering. Saman skal desse vurderingsformene «fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-2). Vidare heiter det at vurderinga skal brukast som ein reiskap i læreprosessen og bidra til at eleven aukar kompetansen sin. Mange studiar av undervegsvurdering, vurdering for læring eller *formativ vurdering*, handlar om gode effektar av slik vurdering, men utan at ei avklara og definert forståing av kva formativ vurdering er eller spring ut ifrå, ligg til grunn (Bennett, 2011). I denne artikkelen er det nettopp arbeidet *bak* den formative vurderinga som er temaet. Vi studerer kva eit utval lærarar legg vekt på når dei i fellesskap les, analyserer og vurderer elevtekstar, og korleis dei bruker kunnskap om språk og tekst for å sjå tekstkvalitetar og setje ord på elevane sin skrivekompetanse.

Studien har utgangspunkt i Normprosjektet,¹ som handlar om skriveopplæring og vurdering av skrivning som grunnleggjande ferdigheit.

1. Den offisielle tittelen på prosjektet er *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*. Målet er å utvikle og prøve ut eksplisitte normer for kva ein kan forvente av skrivekompetanse etter fire og sju års opplæring, og å finne ut kva effekt bruk av desse normene kan ha på lærarane sin vurderingskompetanse og elevane si skrivning. Forskargruppa består av Synnøve Matre og Randi Solheim, Høg-

Hovuddelen av prosjektet blir gjennomført som ein serie intervensjonar ved 20 skular, der lærarane får hjelp til å integrere eit funksjonelt syn på skriving og vurdering og ei felles forståing av dette feltet. Såleis kan Normprosjektet også sjåast som eit skuleutviklingsprosjekt. Ein kjerne i arbeidet på prosjektskulane er brua frå ei nyansert lesing og vurdering av elevtekstane, altså ein summativ tekstanalyse, til gode formative tilbakemeldingar til elevane. I studien som blir presentert i det følgjande, fokuserer vi på første leddet i denne prosessen og analyserer lærarsamtalar om elevtekstar, med vekt på fagspråk om tekst og forhandlingar om vurdering. Artikkelen handlar altså om lærarane sitt tekstarbeid på vegen fram mot den individuelle responsen til eleven, og – på eit overordna nivå – om utvikling av vurderingskompetanse.

Sentralt i studien står lærarane sin bruk av metaspråkleg kunnskap i vurderingsarbeidet og i skriveopplæringa. Teoretisk bakgrunn og tidlegare forskning på dette feltet blir presentert i del 1 nedanfor. Her inngår også erfaringar frå forstudien til Normprosjektet (Matre mfl., 2011), som vi byggjer vidare på i dette arbeidet. I del 2 gjer vi kort greie for metodiske tilnærmingar, før vi i del 3 presenterer ein tredelt analyse av lærarane sine ulike inngangar til vurderingsarbeidet. I det avsluttande kapitlet drøftar vi funna våre med vekt på korleis samtalane mellom lærarane, med støtte i Normprosjektets vurderingsressursar og eit relevant fagspråk om tekst, på sikt kan bidra til auka kunnskap om skriving og vurdering og ei felles forståing av feltet. Her ser vi også framover i vurderingsprosessen og undersøker korleis lærarane bruker dei summative tekstvurderingane som grunnlag for formative tilbakemeldingar.

1. Teoretisk forankring og tidlegare forskning

1.1 Metaspråk og vurdering

Normprosjektet – og denne artikkelen – er forankra i ei funksjonell forståing av skriving, der vi fokuserer på korleis ein kan handle med skrift

for å oppnå gitte føremål. Denne tenkinga er visualisert gjennom dimensjonane skrivehandling, føremål med skrivninga og semiotisk mediering i *Skrivehjulet*. Modellen illustrerer korleis bruk av ulike semiotiske ressursar er styrt av intensjonen med teksten (Evensen, 2010; Solheim & Matre, 2014; Berge, Evensen & Thygesen, under utgiving. Sjå modellen og ein omtale av denne på www.skrivesenteret.no). Prosjektet er også basert på teori om formativ vurdering, som legg vekt på at den enkelte eleven skal vere klar over kva som er forventa av han, få vite korleis han presterer i høve til forventningane og ut frå dette få hjelp til å sjå korleis han kan arbeide for å utvikle seg vidare (Hattie & Timperley, 2007).

For å kunne gi god undervisning i skriving og relevante tilbakemeldingar til elevane undervegs i skriveprosessane er det ein føresetnad at lærarar kan lese og tolke tekstar på ein kompetent måte og sjå ulike aspekt ved elevane sin skrivekompetanse (jf. Igland 2013). Til grunn for vurderingsarbeidet i Normprosjektet ligg forventningar om at tekstane skal kommunisere med lesarane gjennom relevant innhald, oppbygging og språkbruk som er tilpassa den aktuelle skrivehandlinga og føremålet med teksten, god rettskriving og eit tiltalende og funksjonelt grafisk oppsett. Å melde tilbake til elevane på alle desse områda krev innsikt i tekstkulturar frå ulike fag. Det inneber også at lærarane må ha god kunnskap om språk og tekst og meistre fagspråk frå m.a. grammatikk, tekstlingvistikk og retorikk. Metaspråk og vurderingsressursar av ulike slag fungerer som medierande verktøy for lærarane i arbeidet med å skaffe seg innsikt i det elevane presterer i tekstane sine (jf. t.d. Säljö, 2000), og bruk av slike reiskapar blir såleis svært viktige i arbeidet med skriveopplæring og vurdering.

Metaspråk er uttrykk for språkkunnskap som vi forstår som «the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artefact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded in socially-shared understandings» (Myhill, 2011, s. 250). Metaspråkleg kunnskap omfattar såleis meir enn grammatisk kunnskap. Det inkluderer også andre semiotiske ressursar som elevane nyttar for å skape mening i tekstane sine. Slik kunnskap spelar ei viktig rolle i kommunikasjon om elevtekstar, t.d. når ein skal beskrive presist det eleven har fått til, peike på eventuelle manglar eller gi vidare rettleiing. Det er slik språkleg kunnskap *i bruk* vi søker å få innsikt i gjennom denne studien. Med Shulmans terminologi (1987) kan vi seie at det handlar om språkleg og tekstleg «pedagogical content

knowledge». Den akademiske fagkunnskapen («subject content knowledge») på feltet er sjølvsagt viktig, men det er måten læraren bruker den språklege kunnskapen på, som er det sentrale her.

Gjennom fleire tiår har grammatikk vore sett på som lite tenleg i arbeidet med å hjelpe elevar vidare i skriveutviklinga deira (Hillocks, 1984; Andrews mfl., 2006; Smith, Cheville & Hillocks, 2006). Nyare forskning har derimot bidratt til eit meir nyansert bilete av grammatikken si rolle, både i morsmålsfaget og i skriveopplæringa. Frøydis Hertzberg, ein frontfigur i den norske grammatikkdebatten, viser til ei utvikling i læreplanane frå eit abstrakt og normativt syn på grammatikk til meir funksjonelle og kontekstorienterte perspektiv, med potensial til å gjere elevane i stand til å sjå tekstar i ein større samanheng (Hertzberg, 1995; 2004; 2006). Dagens norskplan har ambisiøse mål om ein språkkompetanse som m.a. skal gjere elevane i stand til å beskrive og gjere greie for språkbruk. Å gjennomføre dette krev eit nyansert metaspråk, og det stiller store krav til lærarane.

Ein omfattande britisk intervensjonsstudie gjennomført av Myhill, Jones, Lines & Watson (2012) viser ein signifikant positiv effekt av å integrere grammatisk kunnskap i skriveopplæringa for å betre elevane sin språk- og skrivekompetanse. Dei omtalar dette som *kontekstualisert grammatikkundervisning*, i motsetnad til ei meir tradisjonell normativ og dekontekstualisert opplæring i grammatikk. Andre studiar støttar desse funna, m.a. Coffin (2010) som finn at solid grammatisk kunnskap brukt på ein relevant måte gir potensial for «increasing students' language repertoires and thus expanding their meaning making resources» (s. 4). Myhill med kollegaer har også studert kva slags skriveopplæring lærarar med høvesvis svak og sterk grammatisk kunnskap tilbyr elevane sine. Dei fann at lærarar med svak kunnskap gjerne unngjekk å ta opp temaet. Dersom dei likevel underviste i grammatikk, kunne dei gi feilaktige forklaringar, og dei underviste på ein formularprega måte utan å trekkje linjer mellom grammatiske fenomen og elevane sine tekstar. Lærarane med gode språkkunnskapar, derimot, oppmuntra elevane til å delta i diskusjonar om språklege val. Dei såg moglegheiter til å snakke om formuleringar og grammatiske fenomen, og dei viste direkte til grammatikken i elevtekstane. Såleis blei grammatikken formidla i ein relevant samanheng, samtidig som han lettare fekk ein funksjon i elevane si skriving. Grammatisk regelrytteri såg ein lite av i klasseromma

til desse lærarane. Forskarane konkluderte med at den grammatiske og metaspråklege kunnskapen til lærarane er ein kritisk medierande faktor i skriveopplæringa (Myhill, Jones & Watson, 2013).

Tidlegare studiar av lærarar sitt forhold til grammatikkundervisning viser at både lærarar og lærarstudentar manglar tiltru til eigen kunnskap, særleg om setningsnivået og tradisjonelle grammatikkreglar, mens dei har meir tiltru til kunnskapen sin på tekstnivå, t.d. om teksttypar og sjanger (Hammond & Macken-Horarik, 2001; Harper & Rennie, 2009). Med bakgrunn i det potensialet ei funksjonell og kontekstualisert grammatikkundervisning synest ha i skriveopplæringa – og den metaspråklege kunnskapen dette føreset, er det også interessant å registrere at skriveopplæring og metaspråk ikkje nødvendigvis er sentralt når lærarane skal argumentere for grammatikk i skulen (Hertzberg, 2004).

Skriveopplæring med formativ vurdering er ein måte å kontekstualisere grammatikken på. Parr & Timperley (2010) har studert tilbakemeldingar lærarar gir på elevtekstar og framhevar at «considerable teacher pedagogical content knowledge» er nødvendig føresetnad for å gi gode formative tilbakemeldingar (s. 68). I ein omfattande studie dokumenterer dei klår samanheng mellom respons forankra i denne typen kunnskap og framgang i elevane si skrivning, og understrekar særleg den rolla presise vurderingskommentarar spelar. Nøkkelen ligg i å artikulere og gjere tilgjengeleg for skrivarane det som er implisitt, og som ofte ligg under medvitsnivået for dei. Slike tilbakemeldingar krev eit språk om tekst og skrivning som både elevar og lærarar kan kjenne seg heime i. Samtidig er det viktig å vere merksam på at det ikkje er nokon rett veg frå læraren sitt arbeid med å gjere tekstkunnskapen eksplisitt for elevane, til at dei skal kunne ta kunnskapen i bruk i eiga skrivning, slik Hertzberg (2001) peikar på og problematiserer i artikkelen om «Tusenbenets vakre dans». Læringsprosessar er komplekse, og eksplisitt respons må vegast opp mot meir implisitt og erfaringsbasert kunnskap.

Forsking forankra i sosiokulturell teori legg vekt på vurdering som reflekterande praksis (Colombini & McBride, 2012; Evensen, 2012, 2014; Jølle, 2014; Moss, 1994). Interaksjon mellom lærarar er det primære, og samtalen som arena for meningsutveksling, forhandling og kunnskapsutvikling, inkludert eit felles fagspråk om språk og tekst, blir dermed avgjerande. Slike samtalar gir plass til refleksjon og stimulerer til utvikling av ei felles forståing av kva omsyn ein bør ta og kva det er

tenleg å leggje vekt på når ein vurderer. Ei forståing av vurdering forankra i dialog og forhandling ligg også til grunn for designet av denne studien.

I vurderingspraksisar med utgangspunkt i psykometrisk tenking er det eit hovudsiktemål å komme til semje om vurderingane. Colombini & McBride (2012) er sterkt kritiske til ein vurderingspraksis som impliserer at det eksisterer éi forståing av kva som er rett lesing av teksten. Dei hevdar at ei slik innsnevra konsensus-tilnærming ikkje verdset skriving som eit dynamisk og komplekst fenomen. Dermed argumenterer dei ikkje berre for å godta usemje i vurderingssamtalar, men også for å kultivere utviklinga av ei slik tilnærming. Dette kan nemleg føre til fagleg refleksjon og bidra til å utvikle læraren som sjølvstendig vurderer. Ei slik tilnærming gir også eit fruktbart perspektiv på utvikling av tolkingsfellesskap.

1.2 Vurderingsfokus – tidlege erfaringar frå Normprosjektet

I 2011 gjennomførte forskargruppa bak Normprosjektet ein omfattande forstudie, der vi m.a. undersøkte korleis lærarane såg på skriving som grunnleggjande ferdigheit i ulike fag, kva normkjelder dei bygde på, og kva aspekt ved tekstane dei la vekt på i vurderinga av elevtekstar (Matre mfl., 2011). Studien danna grunnlag for arbeidet med å definere felles forventningar om skrivekompetanse og gav interessant informasjon om eksisterande vurderingspraksisar – inkludert lærarane sin språk- og tekstkunnskap. Då den føreliggjande artikkelen byggjer vidare på erfaringar frå forstudien, presenterer vi desse relativt inngåande i det følgjande.

Forstudien er basert på materiale frå åtte ulike skular, der grupper av lærarar frå fjerde og sjuande trinn blei intervjuet om vurderingspraksisar, vurderte saman og samtala om kjende og ukjende elevtekstar etter mønster av såkalla «think aloud»-intervju (Ericsson & Simon, 1993). Ein interessant del av studien handlar om lærarane sine foki i tekstsamtalane. Sjølv om det fanst ulike vurderingskulturar og vurderingspraksisar både på individ- og gruppenivå, var det gjennomgåande at informantane la størst vekt på ulike aspekt ved *den språklege overflata* gjennom kommentarar om rettskriving og formverk. Det faglege *innhaldet* i tekstane blei også framheva. Vektlegginga av desse dimensjonane kjem truleg av at dei er tydelege og veldefinerte. Dei viser til konkrete trekk ved språket og teksten, og til kva elevane faktisk hadde fått med seg av lærestoffet. Meir overordna omsyn til funksjonelle aspekt

ved tekstane, som t.d. mottakarmedvit og kommunikasjon, blei sjeldan nemnde. Heller ikkje utnyttinga av eventuelle multimodale ressursar blei tematisert i særleg grad.

Blant lærarane frå fjerde trinn sto *rettskriving* fram som heilt sentralt, spesielt i vurderinga av norskfaglege tekstar. Her hadde alle lærarane tydelege og konkrete forventningar til elevane, og svært mange av desse var felles, t.d. meistring av punktum og stor bokstav, dobbeltkonsonant, høgfrekvente ord og elementær teiknsetting. Dette kan forankrast i omsyn til skriveutvikling, då elevane her er i ferd med forlate fonografiske skrivestrategiar til fordel for ortografiske. Alle dei nemnde rettskrivingsmomenta blei også nemnde av lærarar frå sjuande trinn, noko som viser at grunnleggjande rettskrivingskonvensjonar har ein sentral plass i vurderingsarbeidet også her. I tillegg løfta denne gruppa fram trekk som blir rekna som avanserte på fjerde trinn, og som handlar meir om *språkbruk* enn om rettskriving, t.d. forventningar om bruk og markering av direkte tale og om variasjon i setningsoppbygginga. Dette speglar ei forventa utvikling. Men då vi gjekk inn i materialet og lytta nærare til omtalane av språkbruk generelt og syntaks spesielt, var det vanskeleg å få tak i kva lærarane i realiteten la vekt på, ut over at elevane bør variere starten på setningane, og at korte setningar synest å vere eit ideal. Lærarane nærma seg desse aspekta ved teksten med eit kvardagsspråk. Dei nytta t.d. omgrep som «godt og levande språk», «utvida språk», «fylldige setningar», «gode setningar», «markerte setningar», «manglar i setningsoppbygging», «enkel», «fin» og «rar» setningsoppbygging, men utan at dei nødvendigvis kunne gjere greie for kva dei la i desse nemningane. På spørsmål om å utdjupe vurderinga «fine setningar» svara t.d. ein lærar slik: «Klare, ikkje for lange, men samtidig så er det ikkje såne korte heller».

Mange lærarar frå sjuande trinn nemnde tematisk organisering av teksten i avsnitt som noko dei forventa på dette nivået. Det blei likevel ikkje nytta tekstlingvistiske eller grammatiske fagomgrep for å seie noko om samanheng mellom avsnitta eller innanfor avsnittsnivået. Også her var kvardagsspråket dominerande, og lærarane brukte omgrep som «naturlege overgangar» mellom avsnitt, «manglande samanhengar» og «brå overgangar». I omtalen av setningsnivået snakka dei m.a. om «god samanheng mellom setningar» og «varierte samanbinding av setningar». Dei snakka også om «flyt» og «raud tråd» utan at desse fenomen blei konkretiserte gjennom tilvisingar til teksten.

Oppsummerande kan ein seie om erfaringane frå vurderingssamtalane at lærarane hadde ei klår og nokså samstemt oppfatning av krava til rettskriving, mens forventningane var meir uklåre når det gjaldt tekstoppbygging, kohesjon og syntaks. Det er ikkje nødvendigvis slik at lærarane manglar medvit om desse aspekta ved tekstane. At dei trekte dei fram i vurderingssamtalane, kan sjåast som eit prov på det motsette. Likevel er bruken av eit *kvardagsspråk* i omtalen av desse nivåa eit symptom på at lærarane ikkje greidde å gi eit presist bilde av tekstane eller av elevane sin skrivekompetanse. Dette kan i neste omgang gjere det vanskeleg å formidle gode formative tilbakemeldingar til elevane. Det er t.d. ikkje lett for ein trettenåring å gjere seg nytte av ei vurdering som seier at teksten hans manglar *flyt*, eller har *rar setningsoppbygging*.

Vurderingssamtalane avdekte også ei rekkje interessante tendensar på eit meir overordna nivå. Ikkje minst såg vi korleis lærarane gjennomgåande støtta seg til eiga erfaring og gjorde holistiske vurderingar av tekstane. Manglande kjennskap til ulike tekstnivå bidrog truleg til ein slik praksis. Funna frå forstudien peikar tydeleg mot behovet for vidareutvikling av lærarane sin tekstkunnskap, spesielt på område der ein er avhengig av ein meir spesifikk fagterminologi for å komme tett på tekstane. I det følgjande tar vi utgangspunkt i denne situasjonen. Gjennom intervensjonane som er gjennomførde innanfor hovuddelen av Normprosjektet, har nye lærargrupper fått presentert teori om språk og tekst, skriving og vurdering, og dei har fått hjelp til å ta i bruk aktuelle vurderingsressursar med tilhøyrande metaspråk om tekst. Med utgangspunkt i empiri frå vurderingssamtalar gjennomførde om lag midtvegs i intervensjonen, søker vi svar på korleis eit utval lærarar samtalar om elevtekstar og korleis dei gjer seg nytte av vurderingsressursane dei har fått del i gjennom Normprosjektet.

2. Materiale og metode

Empirien vi byggjer på, er vurderingssamtalar som fann stad på ei regional samling i Normprosjektet hausten 2013. Lærarane som deltok, kom frå fire ulike skular og representerte fjerde og sjuande trinn. Dei blei sette saman i trinngrupper med to–tre lærarar frå ulike skular i kvar gruppe. Alle lærargruppene vurderte to elevtekstar som representerte ulike fag og skrivehandlingar, og dei forhandla seg fram til felles vur-

deringar. I første fase av Normprosjektet blei det utvikla empirisk funderte normer for kva skriveferdigheit det er rimeleg å forvente etter fire og sju års opplæring (sjå www.norm.skrivesenteret.no). Normene er strukturerte etter følgjande sju vurderingsområde: *kommunikasjon, innhald, tekstoppygging, språkbruk, rettskriving og formverk, teiknsetjing og bruk av skriftmediet*.² Med støtte i dei detaljerte forventningsnormene vurderte lærarane tekstane innanfor alle desse områda, og kvart vurderingsområde blei plassert på ein femdelt vurderingsskala der midtnivået tilsvarar det som ein rimeleg kan forvente etter fire eller sju års opplæring. Den summative vurderinga lærarane kom fram til på denne måten, danna grunnlag for å formulere ei tenkt formativ tilbakemelding til eleven.³ Vi har gjort lydopptak av ti vurderingssamtalar. Handsaminga av dette materialet starta vi ved å lytte gjennom samtalane fleire gonger, med mål om å identifisere sekvensar som var relevante ut frå problemstillinga. Deretter laga vi referat av alle samtalane og transkriberte dei aktuelle utdraga i eit talemålsnært format. I tillegg har vi henta noko bakgrunnsinformasjon frå lærarintervju gjennomførde innanfor prosjektet som heilskap.

I analysearbeidet har vi nytta ei induktiv tilnærming. Gjennom nærstudiar av dei transkriberte utdraga og eksplorerande analyse har vi identifisert ulike inngangar til vurderingsarbeidet og ulik bruk av vurderingsressursane. Måten lærarane brukar metaspråk på fungerer som ein indikator i denne samanhengen, og kategoriseringa gir såleis ein peikepinn om kva språk- og tekstkunnskap som ligg bak vurderingsutsegnene. Studien kan også seiast å ha abduktive islett ved at vi gjer tolkande analysar som står i dialog med tidlegare forskning. Målet er å bidra til ei utvida forståing som kan danne grunnlag for vidare studiar og nytenking i praksisfeltet.

3. Analyse

Gjennom analysearbeidet teiknar det seg eit samansett bilde av lærarane sin vurderingspraksis, men vi ser to tydelege ytterpunkt: Ein ganske så *instrumentell* og ritualisert bruk av forventningsnormene på den eine

2. Undervegs i analysen vil vi vise til lærarane sin omtale av desse vurderingsområda.

3. Sjå meir om denne måten å vurdere på i Solheim og Matre (2014).

sida, der forventningsnormene fungerer meir eller mindre som «sjekk-lister», mot ein meir *fleksibel* og funksjonell bruk av ressursane på den andre sida, der lærarane vurderer ulike trekk ved tekstane ut frå kontekst, skrivehandling og prosjektet til den enkelte skrivaren. Ingen av vurderargruppene nyttar enten den eine eller den andre strategien i reindyrka form. Mellom desse idealtypiske ytterpunkta ser vi at alle lærarane, på ulike vis, er undervegs i ein læringsprosess som handlar om å internalisere ei meir kompleks forståing av skrivning, og med det ein meir sjølvstendig bruk av dei ulike vurderingsressursane.

I det følgjande presenterer vi analysane gjennom dei skisserte kategoriane – den *instrumentelle forståinga*, den *fleksible forståinga* og det vide kontinuumet som vi har gitt merkelappen *læring pågår*. Sett i eit utviklingsperspektiv, jf. også Normprosjektet som utviklingsprosjekt, er sistnemde den viktigaste kategorien. Samtidig kan dei presenterte erfaringane frå forstudien, saman med dei to ytterpunkta, både seie noko om utgangspunkta til lærarane, om læringsprosessen dei er inne i – og om kva ein kan oppnå gjennom å arbeide på denne måten.

3.1 Ei instrumentell forståing av vurderingsressursane

Den instrumentelle inngangen til vurderingsarbeidet er prega av at vurderingsressursane legg stramme føringar for arbeidet, og vurderings-samtalane får dermed preg av at ein prosedyre blir gjennomført på ein meir eller mindre mekanisk måte. Omsyn til den aktuelle skrivehandlinga, føremål, mottakar, samanhengen skrivninga går inn i eller særpreget ved den enkelte teksten blir i liten grad trekte inn for å vurdere kor relevante dei ulike momenta er i kvart tilfelle. Denne tilnæringsmåten rommar såleis få sjølvstendige avvegingar eller tolkingar frå lærarane si side.

Følgjande samtaleutdrag kan stå som eit typisk døme på denne måten å vurdere på. Lærar A refererer punkt frå forventningsnormene og svarar sjølv undervegs, med innspel frå kollegaene:

- A: Kor godt er innhaldet? Er det relevant? Ja.
 B & C: Ja.
 A: Presenterer han ulike tankar, meiningar og erfaringar? Ja.
 Førestillingar og? Ja.
 C: Mest det.

A: Og eg syns innhaldet er tilstrekkeleg utdjupa. Så her er det vel [meistringsnivå] fire–fem?

Lærarane går raskt gjennom forventningsnormene under det aktuelle vurderingsområdet. Dei merkar seg manglar og døme på det forventningsnormene nemner, men utan å reflektere vidare over kva dette har å seie for teksten. Forventningsnormene blir såleis nytta som ei liste som lærarane kontrollerer teksten opp mot. I ein av samtalanene finn vi ei ytring som går igjen fleire gonger, og som vi tolkar som eit tydeleg uttrykk for denne måten å vurdere på: «Har han det?» Lærarane spør kor vidt teksten inneheld det normene spør etter. Svar som «ja, utbygde substantivfrasar har han», seier likevel ikkje noko om kva *funksjon* slike frasar måtte ha. Slike aspekt ved tekstane blir sjeldan utdjupa. Ein slik mekanisk bruk av ressursane førekjem oftast når lærarane omtalar *kodekompetansane*, altså rettskriving og teiknsetjing, som i dette tilfellet: «Meistrar skrivaren punktum, utropsteikn, spørsmål, kolon, parentes, bindestrek?»

Ein instrumentell inngang til tekstvurderinga gjer at lærarane gjerne blir opptekne av *manglar* ved tekstane, utan å stille spørsmål om kva som er *relevant* å ha med. Ein av lærarane målber dette synet ved å ytre at «det er lettare å sjå det som er dårleg enn det som er bra. Det er logisk, for då er det noko som manglar».

Når det gjeld vurdering av tekstoppbygging og språkbruk, som vi også trekte fram i omtalen av forstudien, finn vi mange utsegner som viser at lærarane er opptekne av innhaldsnivået framfor tekstnivået. I omtalen av ein argumenterande tekst diskuterer t.d. eit vurderarpar kor vidt gitte innhaldsmoment burde vore kutta ut eller føydde til. Dei ser derimot ikkje korleis eleven greier å realisere argumenta språkleg, og korleis han byggjer opp argumentasjonen sin. Mange lærarar løftar fram at tekstane bør ha innleiing, hovuddel og avslutning, noko som også er nedfelt i forventningsnormene. Men dersom desse tekstdelane er implisitte i teksten og ikkje markerte grafisk, klarer dei ikkje nødvendigvis å identifisere desse.

Ei rekkje utsegner innanfor denne kategorien viser korleis lærarane har vanskar med gi presise og tekstspesifikke vurderingar av tekstoppbygging, både på makro- og mikronivå. Dei kan t.d. snakke om «manglande struktur» utan å vise til teksten. Forventningsnormene legg vekt

på samanheng i og mellom setningar, men vi finn mange døme på at lærarane ikkje greier å ta ressursane i bruk på dette området. Nokre lærarar kan nemne koplingsmarkørane som er førde opp som døme i normdokumentet og sjekke om dei finn desse i tekstane, men dei drøftar i liten grad kor vidt bruken er tenleg, eller kva effekt denne har. Andre seier eksplisitt at dei ikkje har kunnskap om dette. Mange samtalesekvensar gir såleis uttrykk for at lærarane har manglande kunnskap på dette feltet, noko som gjer dei svært avhengige av ressursane dei har fått å støtte seg til.

Fleire av forventningsnormene under vurderingsområdet språkbruk handlar om det syntaktiske nivået, t.d. punktet om variasjon i byrjinga av setningar. Vurderarane konstaterer gjerne at det finst eller manglar slik variasjon. Felles for dei fleste utsegnene under denne kategorien er likevel at dei refererer til ordnivået og ikkje til setningsledd eller funksjonar, slik denne sekvensen illustrerer:

- A: [refererer frå forventningsnormene] Skal bruke fullstendige forteljande setningar, variere starten på setningane, ha variert og relevant ordtilfang. Altså, han har jo ein variert start på setningane sine, for når ein skal skildre sånne ting, så er det jo veldig lett for at ein tar 'og så', 'og så', 'og så'. Det har han ikkje.
- B: Han har 'når', 'eg', 'så', 'då'.
- A: Men setningane er vel ikkje sånn veldig gode. Dei er ikkje det.
- C: Nei.

Lærarane verdset at eleven ikkje startar alle setningar på same måten, men ser ikkje at eleven også har klart å skape variasjon ved å ha ulike setningsledd i forfeltet, eller kva effekt slik tematisering kan ha. Andre gonger kan lærarane framheve relevante fenomen i elevane sine tekstar, men utan at dei klarer å namngi desse, som i desse utsegnene: «Det er litt sånn naivt, på en måte», «Det er ein munnleg stil over dette», «veldig mykje manglar» og «tungvinte setningar» – eller «ikkje sånn veldig gode», som i dømet ovanfor.

Forventningsnormene, spesielt under vurderingsområda tekstoppbygging og språkbruk, rommar ein del spesifikk fagterminologi frå tekstlingvistikk og grammatikk. Dersom lærarane ikkje har utvikla forståing for dei enkelte vurderingsområda og tileigna seg tilhøyrande terminolo-

logi, blir det vanskelegare for dei både å *sjå* aktuelle trekk i tekstane, å vurdere kva effekt dei har – og å gi elevane relevant respons. Dette forsterkar den skjematisk bruk av ressursane. Såleis kan manglande metaspråkleg kunnskap truleg medverke til den smale og instrumentelle forståinga av vurderingsområda og forventningsnormene som vi ser under denne kategorien. Då får ein heller ikkje den nyanserte lesinga ein treng for å kunne sjå potensialet i dei enkelte tekstane og formidle gode formative tilbakemeldingar til elevane.

3.2 *Ei fleksibel og funksjonell forståing av ressursane*

Denne inngangen til vurderingsarbeidet representerer ein motpol til den vi nettopp har gjort greie for. Her trekkjer vi fram samtalesekvensar som viser ei vidare forståing av vurderingsområda og ein meir fleksibel bruk av ressursane. Det som kjenneteiknar denne inngangen, er i første rekkje meir djuptgripande faglege diskusjonar, gjerne utløyste av spørsmål og innvendingar kollegaene imellom. Vurderarane går grundigare inn i fleire aspekt ved tekstane. Dei har også eit meir komplekst syn på skrivning, som i større grad inkluderer multimodale ressursar – i motsetnad til det vi såg i forstudien.

Ein funksjonell og fleksibel bruk av vurderingsressursane inneber også at ein ser forventningsnormene i lys av den overordna forståinga av skrivning, slik den er nedfelt i Skrivehjulet. Det inneber at forventningsnormene ikkje kan nyttast som ei universell sjekklister, men at ein undervegs må vurdere kva som t.d. er tenleg bruk av språk eller andre semiotiske ressursar for å realisere ei gitt skrivehandling og nå eit gitt føremål. Eit døme på dette finn vi i ein diskusjon kring bruk av skriftmediet i vurderinga av ein beskrivande tekst laga for medelevar:

- A: Veldig bra! Veldig bra! Berre det at ho har med dei illustrasjonane her gjer at teksten løftar seg. Kunne ho hatt illustrasjonane litt sånn undervegs?
- B: Jammen, det kunne lett blitt rotete. Ho har konsentrert illustrasjonane sine her.
- A: Men er det nødvendig? Er det nødvendig å illustrere korleis ei øks ser ut? Veit ikkje ungane korleis ei bøtte ser ut? Det pyntar opp, ja.
- B: Men eg tenkjer at for dei som ikkje er gode lesarar, så styrkjer det denne oppskrifta å sjå.

- A: Når eg les ei oppskrift, så vil eg heller ha desse illustrasjonane undervegs.
- C: Viss ein gjer det slik som her, så veit ein at dei svake elevane vil konsentrere seg om teikninga.

Lærarane diskuterer her kor vidt illustrasjonane tilfører beskrivinga relevant informasjon, og om dei er føremålstenlege for mottakarane. Når dei konkluderer, er omsyna til svake lesarar i mottakargruppa avgjerande. Såleis er dei i diskusjonen innom alle dei tre grunnleggjande dimensjonane i skrivehjulet – skrivehandling, føremål/mottakar og semiotisk mediering.

I samtalar som avspeglar ei fleksibel forståing av ressursane, ser vi at lærarane viser større forståing for mikronivået i tekstane og kohe-sjonsmekanismane. Ein av lærarane snakkar t.d. om korleis eleven «bygger setningane på kvarandre», og ho viser forståing for ulike typar koplingsmarkørar. Vi ser også at lærarane trekkjer fram andre markørar enn dei som er nemnde som døme i forventningsnormene. Slik viser dei fagleg forståing og tar i bruk vurderingsressursane på ein sjølvstendig måte.

Innanfor denne kategorien finn vi også under vurderingsområdet språkbruk døme på at lærarane kan frigjere seg frå dei konkrete døma som forventningsnormene og vurderingsskjemaet gir. Når ein av lærarane t.d. trekkjer inn omgrep som ‘leddsetningar’, ‘konjunksjonar’ og ‘infinitivsmerke’, som ikkje konkret er nemnde i ressursane, viser det at han har kunnskap som går ut over det som konkret er nemnt i forventningsnormene. Fagleg forankring er også ein føresetnad for å kunne ta vurderingsressursane i bruk på ein sjølvstendig måte. Til dømes må ein vite noko om ulike typar leddsetningar for å kunne vurdere kor vidt elevane er i stand til å «byggje opp komplekse og varierte setningar», slik forventningsnormene etter sjuande trinn seier.

Også innanfor denne kategorien er det mange diskusjonar rundt kodekompetansane. Ein vesentleg forskjell frå forstudien og frå den instrumentelle bruken av ressursane vi skildra ovanfor, er likevel at ein ikkje berre ser på manglane, men også på kva elevane faktisk får til. Ein svak tekst på fjerde trinnet blir til dømes kommentert slik: «Ja, det er mange feil her, men ser de at han skriv ‘læring’ med æ og ‘lov’ med o? Han er på veg til ortografisk skriving». Lærarane uttrykkjer seg på lik-

nande måtar om andre aspekt ved tekstane også. Dei gir såleis signal om at dei les og vurderer på ein analytisk og fagleg fundert måte, og at dei kan meir enn det som står i ressursane.

3.3 «Læring pågår»

Det som skil ytterpunkt-kategoriene vi no har presentert, handlar om korleis forventningsnormene blir forankra i læraren sin språk- og tekst-kunnskap. Mens vurderingsutsegner innanfor den første kategorien viser korleis lærarane sjekkar ut kva teksten «har» utan vidare refleksjon rundt funksjon, ser vi på den andre sida korleis fagtermar og tekstlege fenomen blir trekte inn i større faglege samanhengar. Denne variasjonen ser vi som eit resultat av at lærarane er i ein *utviklingsprosess*. Eit mål med intervensjonsarbeidet til Normprosjektet er nettopp at lærarane skal bevege seg frå dei vurderingspraksisane vi såg i forstudien, med hovudvekt på språkleg overflate og fagleg innhald, til gradvis å lære seg å ta forventningsnormene i bruk på ein meir funksjonell og fleksibel måte. I dette læringsløpet er det rimeleg å gå ut ifrå at dei må igjennom ein fase der ressursane blir brukte noko mekanisk og instrumentelt. Derfor kan ein stor del av vurderingsutsegnene plasserast i kontinuumet der *læring pågår*.

I samtalesekvensen under ser vi nettopp korleis eit vurderarpar bevegar seg frå ei instrumentell til ei funksjonell forståing. Her er dei i ferd med å vurdere språkbruk opp mot punktet i forventningsnormene som seier at eleven etter fjerde trinn skal kunne bruke fullstendige forteljande setningar, spørje- og bydesetningar:

- A: Han spør ikkje om noko. Ikkje byder han heller.
 B: Men er det naturleg at det skulle ha vore med?
 A: Ja, litt spørjande setningar kunne det kanskje ha vore med når det er ein utforskande tekst.
 B: Men i staden for spørjande setningar skriv han «trur eg», «trur eg kanskje» og «kanskje». Han *påstår* ingenting.
 C: Fordi det er ein utforskande tekst, så påstår han ikkje, men det er «trur» og «kanskje», han skriv òg «fordi».

Lærer A konstaterer innleiingsvis at eleven ikkje bruker setningstypene som er nemnde i forventningsnormene, noko som i utgangspunktet kan sjåast som ein mangel. Men innvendinga frå B set i gang vidare reflek-

sjon. Spørsmålet er forankra i omsyn til oppgåva og skrivehandlinga, og det får vurderarane til å diskutere korleis ein reint språkleg kan framheve utforskinga. Denne diskusjonen, som i realiteten handlar om forholdet mellom skrivehandling og semiotisk mediering, gjer at lærarane betre ser kvalitetane i eleven sin tekst. Dei blir også einige om at dei nemnde formuleringane i elevteksten forsterkar det utforskande preget.

Utvikling mot ein funksjonell og fleksibel bruk av vurderingsressursane inneber nettopp at ein ser forventningsnormene i lys av den overordna forståinga av skrivning, slik denne er nedfelt i Skrivehjulet. Det inneber også at ein heile tida må vurdere kva som er tenleg bruk av ulike semiotiske ressursar for å realisere ei gitt skrivehandling og eit gitt føremål. Nokre lærarar oppdagar dette undervegs i vurderingsarbeidet: «Det er ikkje alle oppgåver der det passar med alt», seier ein lærar når ho går igjennom forventningsnormene og jamfører dei med teksten ho har framfor seg. Å ta slike omsyn krev at lærarane har internalisert den komplekse forståinga av skrivning, og vidare at dei klarer å sjå vurderingane i lys av denne. Denne kompetansen ser vi at mange av vurderarane er på veg til å tileigne seg.

Vi finn også fleire døme på at diskusjonar med utgangspunkt i forventningsnormene tvingar vurderarane til å gå bak den språklege overflata. Ein av tekstane, der ein fjerdetrinns elev argumenterer mot eit påbod frå rektor, har t.d. ikkje eksplisitt markert innleiing og avslutning. Med ei instrumentell tilnærming kunne dette trekt heilskapsinntrykket ned, slik vi nemnde i kap. 3.1, men vurderarane oppdagar i fellesskap korleis tekstdelane er implisitte i teksten:

- A: Ho går jo rett på her: [siterer] Når du sa at det var forbode med telefon og data, då vart eg irritert. Og det er jo ei innleiing.
- B: Ja, det *er* ei innleiing, det.
- C: Det seier jo kva det skal handle om.
- B: Ja, at no kjem argumentasjonane.
- C: Fordi ...
- B: [siterer frå teksten] Fordi eg bruker data ... Fordi du ikkje kan bestemme ...
- A: Men det er ikkje noko *avslutning*.
- C: Neidå.
- B: *Jo*, det er på ein måte det: [siterer] Men jippi, du sa ingenting om TV.

Ved å forankre diskusjonen i teksten, ser lærarane kva eleven får til. Vi har også døme frå tilsvarende diskusjonar, der lærarane ser teksten i lys av skrivehandlinga og diskuterer kor vidt det er «naturleg» å ha ei avslutning.

I tekstsamtalane ser vi fleire døme på korleis lærarane undervegs hjelper kvarandre til å ta i bruk fagomgrep, og til å fylle desse med innhald. Eit døme på dette er omgrepet ‘fonografisk skriving’, som er brukt i forventningsnormene etter fjerde trinn og drøfta i kursopplegget. I diskusjonane ser vi at lærarane tar i bruk dette omgrepet, men først og fremst for å påpeike dialektnære skrivemåtar i elevtekstane. Dei ser altså ikkje denne strategien som uttrykk for kor eleven er i skriftspråksutviklinga, noko som ville vore relevant med tanke på utforming av formative tilbakemeldingar og utvikling av skrivekompetanse på lenger sikt. Ei av gruppene diskuterer kor lenge det er «lov å skrive dialekt». Etter innspel frå forskargruppa får dei hjelp til å sjå fonografisk skriving som ein kompetanse på eit gitt utviklingssteg, og ikkje berre som eit rettskrivingsavvik. Dette diskuterer dei vidare, og dei tematiserer det i tilbakemeldinga til eleven. På denne måten går lærarane frå å bruke fagomgrepet på eit enkelt nivå (synonymt med dialektinnslag) til å få ei djupare fagleg forståing av det – heile tida med utgangspunkt i elevteksten og vurderingsressursane. Ei anna gruppe diskuterer omgrepet ‘ortografisk’ på liknande vis, og relaterer det til relevant kunnskap om lesing og leseutvikling.

Dette forholdet mellom *bruk* av fagomgrepa på den eine sida og *fagleg forankring og forståing* på den andre blir særleg tydeleg i diskusjonar knytte til forventningane om at elevane skal kunne skape samanheng i teksten gjennom variert bruk av ‘koplingsmarkørar’. For mange lærar var dette eit ukjent omgrep i utgangspunktet. Kohesjon har derfor vore tematisert i kursopplegget, til liks med innhald og omgrep frå dei andre vurderingsområda. Det ser likevel ut til at lærarane finn det vanskeleg å sjå og vurdere desse mekanismane. Samtidig er dei på ulike nivå i læringsprosessane: Nokon bruker fagomgrep og døme meir eller mindre mekanisk, gjerne henta direkte frå normdokumentet og utan referanse til elevteksten, jf. den instrumentelle inngangen til vurderinga. Andre bruker omgrepa feil. Ein av lærarane forvekslar t.d. varierte koplingsmarkørar med variert setningsstart: «Varierte koplingsmarkørar, sant? [siterer frå teksten] Hogg opp... Sett den flate... La det tørke ... Når du har venta ...». Litt seinare i samtalen viser likevel den same

læraren at ho, saman med kollegaene i gruppa, kan diskutere dette med større fagleg tyngd: «Han har varierte koplingsmarkørar – ‘så’, ‘deretter’, ‘tredje’ og ‘fjerde’». Her finn ho koplingsmarkørar som ikkje er nemnde som døme i forventningsnormene, noko som viser at ho er på veg mot meir sjølvstendig bruk av ressursane. Ho kommenterer likevel ikkje kva funksjon dei aktuelle markørane har i teksten. Kollegaen hennar har ein noko annan inngang til diskusjonen av temporale koplingar:

Ein sjuendeklassing eller ein sjetteklassing, han skriv ofte mykje ‘så’ og ‘då’, for det er liksom mykje i daglegtale, og det er lett å dra inn i tekst. Og når du då faktisk har skriva ein heil tekst og nesten ikkje har éin ‘så’ eller ‘då’, så synest eg det viser at her har du ein elev som faktisk har gjennomtenkt korleis ein skal begynne setningar for å unngå den her kjedelege gjentakinga.

Det er interessant å sjå korleis denne læraren diskuterer bruken av koplingsmarkørar opp imot praksiserfaringar og kunnskap om skriftspråksutvikling. Også han fokuserer likevel på variasjon framfor kohesjon. Under omtalen av den fleksible og funksjonelle bruken av vurderingsressursane nemnde vi døme på at lærarane diskuterte korleis koplingsmarkørane kan skape *samanheng* på mikronivået i tekstane. Dei døma vi her har presentert, les vi som indikatorar på at lærarane er på veg mot ei meir heilskapleg forståing.

4. Drøfting

Analysane viser eit samansett bilde av korleis lærarane i dei fem vurderargruppene gjer seg nytte av kunnskapen og ressursane dei har blitt kjende med gjennom prosjektet. Dei bruker også vurderingsressursane på ulikt vis og i varierende grad. Felles er likevel at vi kan spore ei viss utvikling når vi definerer forprosjektet som eit utgangspunkt. Her var vurderingane til lærarane i stor grad prega av ei holistisk tilnærming med omfattande bruk av kvardagslege og relativt upresise omgrep.

4.1 Overordna perspektiv

Eit trekk vi finn igjen i alle lærargruppene i studien, er at dei skil klårt

mellom dei ulike vurderingsområda. I alle samtalane tar deltakarane føre seg eitt og eitt område og diskuterer det med støtte i vurderingsnormene, før dei går over på det neste. Samtalane er såleis svært strukturerte. Lærarane er opptatt av kva dei vurderer til ei kvar tid, og dersom nokon byrjar å snakke om tekstaspekt som høyrer inn under eit anna område enn det som er i fokus, korrigerer dei kvarandre – eller seg sjølve: «Det er ikkje dette vi ser på no», «dette handlar jo om tekstoppbygging». Oppdelinga i ulike vurderingsområde fungerer som gode haldepunkt i vurderingsarbeidet og har tydelegvis gitt lærarane omgrep som hjelper dei til å sjå ulike inngangar til tekstlesinga. Lærarane får hjelp til å fokusere og dei ser klårare kva elevane får til. Såleis trer også kvalitetar i tilsynelatande svake tekstar betre fram, og ein unngår at openberre manglar får dominere oppfatninga av teksten. På den andre sida må ein vere merksam på den fallgruva som ligg i at denne typen vurderingsverktøy kan invitere til ei mekanisk og rituell tilnærming, dersom ein ikkje samtidig tek omsyn til heilskapen i tekstane.

I intervju med lærarar frå dei ulike prosjektskulane trekkjer mange fram at dei har tileigna seg ei forståing og eit omgrepsapparat som hjelper dei til å sjå og skilje ulike kvalitetar i elevtekstane. «Det var ei veldig god oppdaging, føler eg», kjem det spontant frå ein lærar. Ein annan trekkjer fram at «sortering i dei ulike vurderingsområda har hjelpt oss til å rydde vekk rettskriving og dårleg skrift som altoverskyggande». Vidare seier ein tredje: «Vi ser tekstane frå fleire sider no. Vi kan vise ting ved tekstane som elevane er gode på. Det er blitt lettare å rettleie dei i skriving». Slike utsegner illustrerer at lærarane er i ferd med å tileigne seg både eit meir nyansert og eit meir heilskapleg syn på skriving og vurdering.

Lærarane i denne studien viser også medvit om ulike former for vurdering. I tekstsamtalane gir dei uttrykk for at dei heile tida veit kor dei er på vegen frå summativ tekstvurdering til formativ tilbakemelding. I ein samtale (om tekstoppbygging) byrjar t.d. ein av lærarane å snakke om korleis dei kan ta innsiktene frå analysen med inn i tilbakemeldinga til eleven. Det fører til ein kjapp metakommentar frå kollegaen om at dei no er på veg over i det formative. Samtalane inneheld også mange diskusjonar der lærarane bruker den summative analysen for å avgjere kva som er tenleg respons. Dei ser at det er nødvendig å danne seg eit heilskapleg og nyansert bilde av ulike aspekt ved teksten, før dei kan

tenkje ut kva tilbakemelding som vil fungere. Lærarane viser god forståing for bruken av omgrepa ‘summativ’ og ‘formativ’ i desse prosesane. I forprosjektet, derimot, såg vi få spor av denne typen medvit. Der var det relativt unyanserte, holistiske vurderingar som rådde grunnen, og tilbakemeldingane blei i stor grad styrde av tidlegare erfaring og forventningar til enkelteleven, mens forankringa i teksten var heller svak. Sjølv om det også er stor variasjon innanfor og mellom samtalanene som ligg til grunn for studien vi her har presentert, er det tydeleg at intervensjonsarbeidet har sett spor i vurderingsarbeidet til lærarane.

Analysane våre viser at det er stor skilnad på kor trygge lærarane er når dei arbeider med vurdering innanfor dei ulike vurderingsområda. Dei står fram som kompetente og myndige når dei snakkar om rettskriving og teiknsetjing, dei såkalla kodekompetansane. Her har dei eit metaspråk å spele på, saman med eit godt oppøvd blick. Alle lærargruppene gir seg relativt god tid til å leite fram ortografiske feil, på same vis som lærarane i forstudien. Vi ser her ei avspiegling av ein tradisjonell rettepraksis. Det som skil, er likevel at fleire av lærarane som har fått opplæring gjennom intervensjonen, ikkje avgrensar seg til å finne manglar; dei påpeikar også det elevane har fått til. Vi tolkar dette som uttrykk for at læring pågår.

Lærarane er langt meir famlande når det gjeld å vurdere funksjonskompetansar, som omfattar vurderingsområda kommunikasjon, innhald, tekstopppbygging og språkbruk. Svært ofte bevegar dei seg her på overflatenivå eller innhaldsnivå, samtidig som dei følgjer punkta i normene ganske slavisk. Dei synest mangle relevante omgrep for å beskrive tekstopppbygging, først og fremst på mikronivået, og ulike aspekt ved språkbruk. Dette gjer også at dei ikkje ser vesentlege manglar ved tekstane. Mange av omgrepa dei bruker i desse samanhengane, og gjerne henta frå kvardagsspråket. Dei snakkar t.d. om «tungvinte setningar» og om «å krydre språket». Det er få innslag i samtalanene som er forankra i kunnskap om grammatikk, tekstlingvistikk eller retorikk. Dette er i samsvar med tidlegare forskning på feltet (jf. Myhill, Jones & Watson, 2013). Det som er interessant å sjå, er likevel at alle vurderargruppene går inn i diskusjonar som viser at dei er på veg mot ei djupare forståing av funksjonskompetansane. Dei tar også, i noko grad, i bruk omgrep frå forventningsnormene og Skrivehjulet, t.d. ved å diskutere korleis skrivehandlingar kan realisere språkleg, som i dette forslaget til tilbakemelding: «Kan du bruke andre ord enn ‘kanskje’ og likevel vise at du utforskar?»

Forskning viser at det tar tid før ny praksis festar seg. I denne sammenhengen er det relevant å vise til Jølle (2014), som har studert vurderingsamtalar som liknar våre, henta frå lærarpanelet som er skolert for å vurdere elevtekstar frå dei nasjonale utvalsprøvene i skrivning. I materialet han samla inn, finn han relativt små endringar i vurderingspraksisen og bruken av forventningsnormene, trass i omfattande kursing. Han forklarar det m.a. med at klasseromserfaringar og førestillingar om enkelt-eleven spelar inn og overstyrer ressursane. Med bakgrunn i dette finn vi det særleg interessant å løfte fram dei spora av endring i vurderingspraksis som vi ser i empirien vår. Det er såleis rimeleg å gå ut ifrå at lærarane, etter at dei har teke del i intervensjonen og arbeidd med å integrere Normprosjektets syn på skrivning og vurdering i eigen praksis og lokale læringsøkologiar, er i ferd med å opne ein viktig arena for læring – både for seg sjølve og for elevane.

4.2 Nokon slit med å komme over brua ...

Trass i at lærarane gjennom interessante diskusjonar får fram relativt nyanserte bilde av ulike aspekt ved tekstane, er det mange som slit med å ta denne innsikta med inn i den formative vurderinga. Dei synest ha vanskar med å ta seg over brua frå det summative til det formative. I ein samtale mellom tre lærarar frå fjerde trinn oppstår t.d. ei intens meiningutveksling om innhaldet i ein tekst. Éin meiner det er irrelevant, mens ein annan meiner det er forfriskande kreativt. Når dei kjem til utforminga av den formative tilbakemeldinga til eleven, derimot, tar dei ikkje opp denne tråden. Dei søker til det trygge og melder tilbake på konkrete manglar i rettskrivinga. Eit anna døme er samtalen vist til ovanfor, der lærarane diskuterer bruk av teikningar i ei oppskrift. Dei argumenterer funksjonelt og mottakarretta og blir einige om at bruken av teikningane ikkje nødvendigvis er tenleg. Likevel nemner dei ikkje dette når dei drøftar formativ tilbakemelding. Også dei endar opp med rettskriving og språkbruk, «fordi det er så konkret», og fordi «det er noko ho kan lære seg». Både innhald og bruk av skriftmediet er vurderingsområde som i større grad krev sjølvstendig vurdering, og som vanskeleg let seg vurdere opp mot ei sjekkliste. For å omgå dette ser det ut til at lærarane tyr til det trygge og melder tilbake på rettskriving.

Manglande metaspråk om syntaks og kohesjonsmekanismar gjer også at formuleringa av tilbakemeldingar blir upresis. Ei gruppe lærarar

endar opp med at dei vil melde tilbake til eleven at «du treng å jobbe med setningane dine». Området dei bestemmer seg for å gi tilbakemelding på er relevant, men sjølve tilbakemeldinga blir utydeleg, truleg som resultat av manglande kunnskap og språk om syntaks. Ein annan kommentar lyder: «Her er mykje informasjon, kan du dele opp?» I desse forslaga til tilbakemelding kjem ikkje lærarane tett nok på problema, og dermed greier dei ikkje å gi presise råd til elevane.

I ein reell undervisningssituasjon vil opplegget dei aktuelle tekstane går inn i, legge føringar for kva læraren responderer på. Mange av samtalane viser likevel manglande samanheng mellom diskusjonane av summativ vurdering og forslag til respons. Mange lærarar uttrykkjer også eksplisitt at det er krevjande å omsetje innsikt frå summativ analyse av tekstane til konstruktive tilbakemeldingar til enkeltelevar. Samtidig veit vi at her ligg det eit stort læringspotensial (jf. Parr & Timperley, 2010). Ein premiss for at formativ tilbakemelding skal fungere, er sjølvstendig også at elevane og lærarane har eit felles metaspråk. I denne samanhengen er det likevel ikkje rom for å gå inn på denne delen av skriveopplæringa.

4.3 Bruk av vurderingsressursane

Lærarane gjer seg i ulik grad nytte av vurderingsressursane (Skrivehjulet, vurderingsområda, forventningsnormene og perspektiva på vurdering) dei har fått tilgang til. Med ei instrumentell tilnærming spelar vurderingsområda og forventningsnormene ei sentral rolle i samtalane, og lærarane tar vurderingsområda systematisk føre seg i oppsett rekkefølge. Innanfor den funksjonelle tilnærminga bruker dei normene meir fleksibelt. Mellom anna ser vi at nokre lærarar tar eit meir sjølvstendig grep om vurderingsarbeidet. Dei kan t.d. variere rekkefølga på vurderingsområda, avhengig av kva som er mest føremålstenleg i den enkelte teksten. Vi ser såleis teikn på at dei gradvis utviklar ei djupare forståing undervegs og tar ressursane i bruk på ein meir fleksibel måte. Parr (2010, s. 33) knyter kvalitet i vurdering til stadig gjentakande bruk av ressursane. Slik blir også forståinga av desse «raffinert». Her kan vi også trekke linjer til Bennet (2011), som strekar under kor viktig det er at ressursar for formativ vurdering går inn i ein heilskapleg og integrert samanheng – slik tilfellet er i Normprosjektet, der Skrivehjulet og vurderingsreiskapane spring ut av eit funksjonelt syn på skrivning.

4.4 Vurderingssamtalane som lærande praksis

Samtalen spelar ei sentral rolle i studien vi her har presentert, både i det konkrete vurderingsarbeidet og i lærarane si faglege utvikling. I fleire av vurderingssamtalane ser vi korleis innspel frå kollegaer hjelper lærarane til eit meir nyansert blikk på elevane sine tekstar – og til ei djupare forståing av tekstlege fenomen. Desse samtalane er ofte kjenneteikna ved at ein av samtalepartnarane yter motstand i ei eller anna form. Dei kan t.d. seie seg usamde eller stille spørsmål: «Men akkurat det at det er ein utforskande tekst ... Eg er ikkje einig i det. Den er ikkje så veldig utforskande». Denne innvendinga opnar for vidare utdjuping av den faglege samtalen. Opposisjon i samtalar resulterer ofte i utforskande samtalesekvensar og til utvikling av ny innsikt (jf. Evensen, 2012; Jølle, 2014; Matre, 2000). Det kan såleis vere stor gevinst å hente i samarbeid om analyse og vurdering av tekstar, både med tanke på å gjennomføre gode vurderingar og med tanke på å utvikle språk- og tekstkompetanse hos lærarane. Samtalar om elevtekstar, forankra i felles forståing og eit felles fagspråk om skrivning og vurdering, kan såleis bidra til utvikling og styrking av tolkingsfellesskapar mellom lærarane.

Referanser

- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A., Locke, T., Low, G., Robinson, A. & Zhu, D. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal* 32 (1), 39–55.
- Bennet, R. E. (2011). Formative assessment: a critical view. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 18 (1), 5–25.
- Berge, K. L., Evensen, L., Thygesen, R (under utgiving). The Wheel of writing. *The Curriculum Journal*.
- Coffin, C. (2010). Language support in EAL contexts: Why systemic functional linguistics? Editorial Special Issue of *NALDIC Quarterly*, 2–5.
- 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.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press.

- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13–31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Evensen, L. S. (2012). Underveis mot et tolkningsfellesskap: lærerstemmer om elevtekster. I S. Matre, D. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 151–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2014). Men kan det komme noe godt fra lærerværelset? Om validitet i læreres vurdering. [I denne boka]
- Forskrift til opplæringslova* (2006). Henta frå <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Hammond, J. & Macken-Horarik, M. (2001). Teachers' voices, teachers' practices: Insider perspectives on literacy education. *Australian Journal of Language and Literacy* 24 (2), 112–132.
- Harper, H. & J. Rennie, J. (2009). 'I had to go out and get myself a book on grammar': A study of pre-service teachers' knowledge about language. *Australian Journal of Language and Literacy* 32 (1), 22–37.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81–112.
- Hertzberg, F. (1995). *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo: Novus.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia* 18, 92–105.
- Hertzberg, F. (2004). Hva har skjedd med problembarnet? I P. Hamre, O. Langlo, O. Mosson & H. Osdal (red.), *Fag og fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madsen i høve 60-årsdagen* (s. 97–111). Volda: Høgskulen i Volda.
- Hertzberg, F. (2006). Grammatikk? I M. E. Nergård & I. Tonne (red.), *Språkdiraktikk for norsklærere* (s. 17–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education* 93 (1), 133–170.
- Iglund, M. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I G. Skar & M. Tengberg (red.), *Läsning!* (s.135–152). Svenskläraryrkingens årsskrift. Stockholm: Natur och kultur.
- Jølle, L. (2014). A dialogic approach for studying the development of

- rater competence. *Assessing writing* 20, 37–52.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn*. Oslo: Samlaget.
- Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R., Solheim, R. & Thygesen, R. (2011). *Developing national standards for the teaching and assessment of writing. Rapport frå forprosjekt Utdanning2020*. Upublisert.
- Moss, P. A. (1994). Can there be validity without reliability? *Educational Researcher* 23 (2), 5–12.
- Myhill, D. A. (2011). ‘The ordeal of deliberate choice’: metalinguistic development in secondary writers. I V. Berninger (red.), *Past, present and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (s. 247–274). New York: Psychology Press/Taylor Francis Group.
- Myhill, D., Jones, S., Lines, H. & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139-166.
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher education* 36, 77–91.
- Parr, H. & Timperley, J. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing writing* 15, 68–85.
- Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher* 15 (2), 4–14.
- Solheim, R. & Matre S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om Læsning* 15, 76–89.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Smith, M. W., Cheville, J. & Hillocks, G. (2006). ‘I guess I’d better watch my English’: Grammars and the teaching of the English language arts. I C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (red.), *Handbook of writing research*, (s. 263–274). New York: The Guilford Press