

Fem tekster vurdert av fem lærere

- et case fra videregående skole.

Camilla Gyllensten



Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

Fem tekster vurdert av fem lærere

- et case fra videregående skole.

Masteroppgave i nordiskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitet i Oslo

© Camilla Gyllensten

2011

Fem tekster vurdert av fem lærere

Camilla Gyllensten

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om bedømmersamsvar i norsk skriftlig i den videregående skolen. Det er en kasusstudie av fem læreres vurdering av et utvalg på fem tekster i den hensikt å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan er bedømmersamsvaret mellom de fem vurdererne?

Hva er det enighet om?

Hva er det strid om?

Jeg ba lærerne vurdere de fem elevtekstene slik de vanligvis gjør når de retter egne elevers arbeider. De fikk i oppdrag å rette elevtekstene med vanlige tekstkorrigeringer samtidig som de ble bedt om å foreslå karakter, både på teksten som helhet og på et sett med kriterier fra et vurderingsskjema. I tillegg ble de bedt om å skrive en tenkt kommentar til eleven på hver tekst. Utvalget av tekster er hentet fra en klasse på VG1 studiespesialisering. Tekstene ble skrevet av elevene på skolen i løpet av to skoletimer og levert inn i Fronter. Tekstene ble først vurdert av meg som faglærer før jeg gjorde mitt utvalg. Dette utvalget ble foretatt ved at jeg valgte ut tekster som dekket store deler av karakterskalaen.

Resultatene av lærernes vurderingsarbeid ga meg grunnlaget for det materialet jeg har bearbeidet i oppgaven. Jeg har tatt for meg bedømmernes kommentarer til hver av de fem utvalgte tekstene, både i tekstform og tabellform. Gjennomgangen viser at det ikke er fullstendig bedømmersamsvar på noen av tekstene, verken når det gjelder helhetsvurderingen eller vurderingen av delkriteriene. Vi kan allikevel ikke si at det er snakk om dramatisk sprik. Tar vi utgangspunkt i de enkelte delkriteriene, skiller kriteriet "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" seg ut som det kriteriet det er mest uenighet om, mens "Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse", er det kriteriet det er størst enighet om.

Når det gjelder måten rettingene og sluttkommentarene blir gjort på, er det imidlertid stort samsvar mellom vurdererne. Denne delen av vurderingsarbeidet ser altså ut til å basere seg på en felles praksis.

Forord

Temaet for denne masteroppgaven har sitt utspring i min egen hverdag som lærer i den videregående skolen. Rettebunkene strømmer stadig på, og det har ofte slått meg at det å være en god og rettferdig vurderer faktisk er ganske vanskelig. Etter en lengre diskusjon med en kollega om vurderingen av en elevtekst, kom jeg frem til at det var nettopp dette jeg ønsket å arbeide med.

Et arbeid av denne typen involverer naturlig nok mange, men noen har hatt større betydning enn andre. Aller først vil jeg takke min veileder Frøydis Hertzberg som har vært til stede for meg gjennom denne prosessen på en god og konstruktiv måte. Frøydis har gitt meg verdifull hjelp med alt fra relevant litteratur til utfordringer av mer oppgaveteknisk art, og det er jeg takknemlig for - takk, Frøydis!

De neste jeg benytter anledningen til å takke, er mine kolleger som velvillig stilte opp som bedømmere i min undersøkelse i en travel skolehverdag. Uten deres hjelp kunne ikke denne oppgaven ha fått den vinklingen jeg ønsket at den skulle ha. Jeg vil også takke elevene og deres foresatte for at jeg fikk lov til å bruke tekstene deres.

Til slutt vil jeg takke Tommy Gyllensten, min kjære livsledsager og solide støttespiller i ett og alt, uansett hvilke innfall jeg får. De to døtrene våre, Sofie Elise og Charlotte, fortjener også en takk for å ha vært litt ekstra tålmodige med meg dette året.

Kråkerøy, våren 2011

Camilla Gyllensten

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Problemstilling.....	3
1.3	Gangen i oppgaven	4
2	Teori	7
2.1	Innledning.....	7
2.2	Teori om vurdering.....	9
2.3	Tolkningsfellesskap	14
2.4	Vurderingssammenhenger	18
2.5	Sara Cushing Weigle	24
2.6	Anne Palmér og Eva Östlund-Stjärnegårdh.....	28
2.7	KAL	30
2.7.1	Studie 3.....	30
2.7.2	Studie 4.....	31
2.7.3	Studie 9.....	35
3	Metode og materiale.....	37
3.1	Metode	37
3.2	Presentasjon av materialet	40
4	Min undersøkelse	43
4.1	Generelle betraktninger blant bedømmerne.	43
4.2	Selve vurderingen	46
4.2.1	Eriks tekst.....	47
4.2.2	Elins tekst	55
4.2.3	Enriquetas tekst	62
4.2.4	Emils tekst	69
4.2.5	Ellinors tekst.....	76
4.3	Resultatene skjematisk fremstilt.....	82
4.4	Kommentartyper blant bedømmerne	88
5	Diskusjon.....	91
5.1	Samsvaret i bedømmernes vurderinger av delkriterier.....	92
5.2	Bedømmerprofiler	97

5.3	Bedømmernes kommentarer	101
6	Oppsummering og avslutning	107
	Litteraturliste	111
	Vedlegg	115
Tabell 1.	Problemene med skrivevurdering i sentrum.	15
Tabell 2.	Karakterfordeling.	46
Tabell 3.	Eriks karakterfordeling.....	47
Tabell 4.	Elins karakterfordeling.....	55
Tabell 5.	Enriquetas karakterfordeling	62
Tabell 6.	Emils karakterfordeling.....	69
Tabell 7.	Ellinors karakterfordeling	76
Tabell 8.	Gradering av karakterer.....	83
Tabell 9.	Eriks tekst, detaljert karakterfordeling	84
Tabell 10.	Elins tekst, detaljert karakterfordeling	84
Tabell 11.	Enriquetas tekst, detaljert karakterfordeling	85
Tabell 12.	Emils tekst, detaljert karakterfordeling	85
Tabell 13.	Ellinors tekst, detaljert karakterfordeling.....	86
Vedlegg 1.	Skriv til elever og foreldre/foresatte.	115
Vedlegg 2.	Langsvarsoppgave i norsk hovedmål 4.11.2010.....	116
Vedlegg 3.	Sammendrag av Bjarte Breiteig: "Ting ned i steinene".	117
Vedlegg 4.	Vurderingsskjema.	118
Vedlegg 5.	Kjennetegn på måloppnåelse.	119
Vedlegg 6.	Refleksjonsnotat.	120
Vedlegg 7.	Ellinors tekst.	123
Vedlegg 8.	Elins tekst.....	125
Vedlegg 9.	Enriquetas tekst.....	126
Vedlegg 10.	Emils tekst.	130
Vedlegg 11.	Eriks tekst.	132

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

I norskfaget i den videregående skolen, er det vanlig at elever skriver relativt ofte. Noen av elevenes skriftlige arbeider skal selvsagt vurderes formelt, men alle de øvrige arbeidene deres vurderes på en eller annen måte uformelt.

På vår skole er det vanlig at de skriftlige arbeidene som skal vurderes formelt, fordeler seg på hjemmeskrivinger og skoleskrivinger. Hjemmeskrivingen innebærer at elevene får en oppgave utdelt på skolen hvor læreren har en felles gjennomgang av dem med klassen, slik at elevene har mulighet til å stille spørsmål og komme med synspunkter. Noen ganger kombineres dette med en felles idémyldring i klassen, men selve skrivingen skal foregå individuelt hjemme. Ved denne varianten av skriving har elevene gjerne to uker på seg til å arbeide med teksten sin.

Skoleskriving på vår skole foregår ved at elevene bruker to sammenhengende skoletimer til selve skrivingen, noe som hos oss i praksis vil si 120 minutter. Her har de ikke fått oppgitt oppgaven på forhånd, men de vet hvilket tema som er aktuelt. Dette vil være et tema som de nylig har arbeidet godt med i form av felles gjennomgang av teoristoff. Dersom dette temaet er en litterær sjanger, vil de i tillegg ha lest og arbeidet med en del eksempler på sjangeren, både i form av hjemmearbeid og i plenum i klassen.

I dette prosjektet er det en 1. klasse på 27 elever på studiespesialisering som deltar. Det ville ha blitt altfor omfattende å la alle besvarelsene være med her, derfor er det nødvendig å gjøre et utvalg. Utvalget består av 5 elevtekster fra en skoleskriving med novellen som tema. Elevene får to påfølgende skoletimer til skriveøkten, som i praksis utgjør 120 minutter. Selve oppgaven får de se først på skrivedagen, og besvarelsene skal skrives på PC og leveres inn på Fronter. Besvarelsene skal vurderes av faglærer på vanlig måte, men i tillegg til det vil jeg velge ut og kopiere 5 av elevenes besvarelser som skal vurderes av noen av mine kolleger. I alt vil mitt materiale være 5 tekster som er vurdert av 5 lærere. Hver av lærerne som deltar skal for hver av tekstene fylle ut vurderingsskjemaet som benyttes ved eksamenssensur i

norsk hovedmål skriftlig, videre skal de skrive en tenkt kommentar til elevene, og de skal skrive refleksjonsnotater underveis mens vurderingsarbeidet med hver tekst pågår.

Lærerne som deltar i dette prosjektet, er satt sammen på bakgrunn av noen kriterier jeg har valgt å legge vekt på. Teamet vil bestå av både menn og kvinner, fordi dette vil gi et mest mulig riktig bilde av hvordan lærere vurderer. Videre vil jeg bevisst unngå de helt nyutdannede lærerne, siden de vil ha svært liten eller ingen konkret erfaring med vurderingsarbeid i det hele tatt. Aldersspredning er og noe jeg finner det hensiktsmessig å ta i betraktning, og derfor er de lærerne som inngår i prosjektet i alderen 43-62 år.

Jeg vil nå gi en kort presentasjon av de lærerne som deltar i vurderingsprosjektet.

Den første av dem, Linn, er 61 år gammel, og har 32 års undervisningserfaring. Av formell kompetanse har hun mellomfag i norsk og kristendomskunnskap og grunnfag i engelsk og psykologi. I tillegg til dette har hun praktisk pedagogisk utdanning og til sammen 5 års erfaring som norsksensor på videregående nivå.

Ludvig er 43 år gammel og har 17 års erfaring fra undervisningsarbeid. Han er lektor i norsk didaktikk, har grunnfag i tysk og islandsk, og har praktisk pedagogisk utdanning. Erfaring fra skriftlig sensur i norsk har han ikke på det nåværende tidspunkt.

Liv er 51 år og har 25 års erfaring fra undervisning. Dette er den med mest allsidig bakgrunn av deltakerne i prosjektet. Av formell kompetanse har hun 3-årig allmennlærerutdanning, 2-årig spesialpedagogikk, 2-årig musikkutdanning og en master i norsk språkdidaktikk. Liv har aldri vært sensor i norsk skriftlig.

Lasse er 62 år og har 35 års undervisningserfaring. Han er lektor i nordisk litteratur, har grunnfag i tysk, mellomfag i historie og har praktisk pedagogisk utdanning. I tillegg til dette har han over 20 års erfaring med sensur i norsk skriftlig, både hovedmål og sidemål.

Linus er 59 år og har 32 års undervisningserfaring. Han har hovedfag i norsk, mellomfag i historie og grunnfag i statsvitenskap. I tillegg har han praktisk pedagogisk utdanning og 10 års erfaring med sensur i norsk skriftlig.

Bortsett fra Linn, har alle bedømmerne i denne undersøkelsen hovedfag/mastergrad i norsk.

Felles for de lærerne som har sagt seg villige til å delta i dette prosjektet, er at de er over middels interessert i vurdering i norskfaget, og at de har en klar oppfatning av at det er nødvendig med vurderingssamarbeid for å sikre en mest mulig lik praksis lærere imellom. Flere av dem legger til grunn for sin vilje til å delta i prosjektet at vurdering er vanskelig, og at et rettesamarbeid satt i system vil kunne bidra til en kvalitetssikring av denne typen arbeid. Det er, paradoksalt nok, altfor liten anledning til å arbeide med praktiske utfordringer som for eksempel vurderingssamarbeid ute i den hektiske skolehverdagen. Til tross for stadig mer utbredt møtevirksomhet og teamarbeid, gjør den økende byråkratiseringen av skolen at det blir mindre tid til slike praktiske og didaktiske utfordringer.

1.2 Problemstilling

Det jeg ønsker å finne ut av gjennom min studie er hvordan bedømmersamsvaret er på fem elevtekster vurdert av fem bedømmere.

For å finne svar på dette har jeg latt fem lærere på en videregående skole vurdere fem elevtekster helt uavhengig av hverandre. De fem lærerne som deltok i dette prosjektet fikk ingen opplysninger om elevene på forhånd som kunne påvirke dem i noen retning med hensyn til deres tilnærming til tekstene i materialet. Foruten å skulle rette hver av elevtekstene slik de vanligvis gjør med kommentarer underveis til eleven og konkrete forslag til forbedringer i tekstene, skulle de også fylle ut både et vurderingsskjema og et "refleksjonsnotat".

Vurderingsskjemaet er det samme som benyttes til eksamen i norsk hovedmål skriftlig og det var godt kjent for flere av bedømmerne.

"Refleksjonsnotatet" var ment å skulle fange opp noen av de tankeprosessene og kommentarene som den som vurderer elevtekster ofte har underveis i arbeidet, men som aldri kommer frem verken i form av kommentarer til eleven på selve besvarelsen, eller i kommentarfeltene på vurderingsskjemaet.

Hensikten med denne masteroppgaven er derfor å finne ut noe om hvordan det står til med bedømmersamsvaret i den videregående skolen i faget norsk hovedmål skriftlig, og da i svært beskjeden målestokk.

Materialet som benyttes her er hentet fra den videregående skolen fordi det er her jeg har mine egne erfaringer fra.

Masteroppgaven min tar derfor for seg følgende:

Bedømmersamsvaret i norsk skriftlig i den videregående skolen på fem elevtekster vurdert av fem lærere.

- Hvordan er bedømmersamsvaret?
- Hva er det enighet om?
- Hva er det strid om?

I tillegg spør jeg lærerne om hvilken tilbakemelding de ville gitt til hver av de fem elevene.

1.3 Gangen i oppgaven

Oppgaven starter med denne innledningen som gjør rede for min bakgrunn for valg av tema til oppgaven. Her kommer jeg videre inn på hva som er selve problemstillingen og til slutt presenteres selve strukturen på oppgaven.

I kapittel 2, som er teoridelen, presenterer jeg teori om vurdering av elevers skrivekompetanse. Her kommer jeg også inn på noen ulike typer av vurderingssystemer som er prøvd ut ulike steder i verden.

Videre følger metode- og materialdelen som er kapittel 3. Her gir jeg først en utførlig beskrivelse av det materialet som er benyttet i oppgaven og jeg presenterer selve oppgaven som elevene fikk på sin skriveprøve. I metodedelen forklarer jeg hvilke metoder jeg har brukt i undersøkelsen og hvilke data jeg har som utgjør grunnlaget for de resultatene jeg har fått.

I kapittel 4, som er resultatdelen, kommer først en presentasjon av de generelle betraktningene som ble foretatt av de fem bedømmerne som deltok i prosjektet. Deretter følger selve vurderingen og en presentasjon av hvordan den ble utført av lærerne. Denne presentasjonen er for det første en detaljert beskrivelse av hva de ulike lærerne la vekt på i sin vurdering både i forhold til vurderingsskjemaet, refleksjonsnotatet og i form av de kommentarene de ga på elevenes besvarelser. For det andre er presentasjonsdelen en skjematisk oversikt over det lærernes vurderinger resulterte i. Dette er systematisert i ulike tabeller ut ifra de karakterene lærerne ga de ulike tekstene og de ulike kategoriene i vurderingsskjemaet som de brukte i sitt vurderingsarbeid. For å tydeliggjøre hvordan hver av bedømmerne utførte sine vurderinger

og for å synliggjøre forskjellene her, er hver av de fem elevtekstene som er med i materialet fremstilt hver for seg med kommentarer og karakterer fra en og en av de fem deltakende lærerne om gangen. Her gis først en oversikt over hvilken karakter hver bedømmer ga den enkelte tekst. Videre følger en detaljert beskrivelse av hvordan den enkelte lærer kom frem til den respektive karakter.

Det neste kapitlet er selve diskusjonsdelen og her tar jeg for meg hver av elevtekstene og drøfter bedømmernes vurderinger opp mot hverandre. Videre setter jeg funn jeg har gjort opp i mot teori.

I kapittel 6 følger en oppsummering av selve undersøkelsen jeg har foretatt og jeg sammenligner det jeg har funnet med tidligere funn. Videre ser jeg på de resultatene jeg har fått og på de metodene jeg har benyttet.

Avslutningsvis kommer noen personlige betraktninger.

2 Teori

2.1 Innledning

Vurdering er en naturlig og nødvendig del av undervisningsarbeid. Lovverket har fastlagt at det skal være både halvårsvurdering, som er en underveisvurdering med karakter, og at det skal være standpunktkarakterer, som er sluttvurdering med karakter i både norsk hovedmål skriftlig, norsk sidemål skriftlig og i norsk muntlig.

All vurdering skal foretas med utgangspunkt i læreplanens kompetansemål og i henhold til vurderingskriteriene i faget. Hver karakter skal settes på et bredt grunnlag og den skal gi uttrykk for elevens samlede kompetanse på det tidspunktet karakteren fastsettes. Eleven kan ikke vurderes bare ut i fra utvalgte mål, men vurderingen skal bygge på alle målene i læreplanen. Opplæringslovens §3-1 sier blant annet at alle elever i videregående opplæring har rett til vurdering, og at dette gjelder både underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Det presiseres at det skal være kjent for eleven hva som er opplæringens mål og hva som ligger til grunn for vurderingen av en elevs kompetanse.

Fra 8. klasse i grunnskolen og i videregående opplæring skal hele tallkarakterer i form av 1-6 benyttes. Innholdet i de ulike tallkarakterene er definert som kompetanse i faget. "Karakteren 6 uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget. Karakteren 5 uttrykker at eleven har mykje god kompetanse i faget. Karakteren 4 uttrykker at eleven har god kompetanse i faget. Karakteren 3 uttrykker at eleven har nokså god kompetanse i faget. Karakteren 2 uttrykker at eleven har låg kompetanse i faget. Karakteren 1 uttrykker at eleven har svært låg kompetanse i faget." (Opplæringslovens §3-4.) I tillegg til dette vurderes elever i enkelte tilfeller etter andre kriterier, som for eksempel deltatt/ikke deltatt, bestått/ikke bestått eller eleven er fritatt i faget.

Det grunnlaget som skal være tilstede for vurdering i fag, er det gjeldende fagets samlede kompetansemål på det tidspunktet karakteren fastsettes. Dette innebærer at det er elevens konkrete kunnskap i det respektive fag som skal være grunnlag for den karakteren han eller hun får. Elevens forutsetninger og arbeidsinnsats skal ikke være en del av en fagkarakter, da slike forhold hører inn under ordenskarakteren. At det fra tid til annen har vært satt karakterer i fag med dette som en del av grunnlaget, er ingen hemmelighet. Videre er det og et faktum at

det forekommer “strategisk karaktersetting”, noe som innebærer at en lærer som for eksempel er i tvil om en elev fortjener karakteren 4 eller 5, velger å sette 4 til 1. termin for at eleven skal ha noe å strekke seg etter fram mot 2. termin og standpunkt i juni. Dette har av mange vært ansett som en god motivasjonsfaktor for elever, og en del av den vurderingskultur og vurderingspraksis som har fått råde. Det er ikke dermed sagt at dette har vært en allmenn oppfatning blant lærere i den videregående skolen, men det må kunne sies at dette har vært så utbredt at det er allment kjent ute i skolehverdagen.

Læreplanene inneholder ikke klare og utvetydige retningslinjer for hvilke emner og deler av pensum som bør komme på hvilket nivå i utdanningsløpet. De er heller ikke organisert på en slik måte at de gir holdepunkter for vurdering, men i norsk gir vurderingsveiledningene visse retningslinjer for vurderingsarbeidet. Det som derimot er helt klart og utvetydig, er at det overordnede målet med all skolegang er læring, og for å kunne måle læring er det helt nødvendig med vurdering. Det er hevet over enhver tvil at det er viktig å ha et bevisst forhold til hva det er som skal vurderes og hvordan vurderingen skal foregå. Vurdering i forbindelse med elevers opplæring blir gjerne oppfattet som motivasjonsmiddel og motivasjonsredskap for så vel læring som utvikling (Tveit 2007: 47). Hva slags vurdering en elev får, har ikke bare betydning for den enkelte elevs selvfølelse, men det får også store konsekvenser for de muligheter den enkelte elev får senere i livet til å realisere sine drømmer om utdanningsløp, karrieremuligheter og arbeid.

Vurderingsarbeid foregår ikke lenger bare på individnivå. Med de nasjonale prøvene har vi fått vurdering på hele elevkull og på skolenivå. Disse har til hensikt å si noe om både den enkelte elev, den enkelte klasse og skole, og om landet som helhet for å kunne sammenligne med andre lands kunnskapsnivå. Resultater av vurderinger hjelper læreren i og med at det gir et bilde av hva den enkelte elev har av kunnskap. Vi har ikke rene skriveprøver i de nasjonale prøvene. De nasjonale prøvene gjør det mulig for læreren å se den enkelte elevs prestasjoner i relasjon til et nasjonalt nivå.

2.2 Teori om vurdering

Vurdering blir vanligvis delt inn i to hovedtyper. Den første av disse er summativ vurdering, som er vurdering av læring. Den andre er formativ vurdering, som er vurdering for læring.

Summativ vurdering vil si vurdering av læring som allerede har skjedd og som sier noe om hvorvidt eleven har oppnådd læringsmålene eller ikke (Fjørtoft, 2009:36f.). Den summative vurderingen forteller eleven hva han ikke har lært, og den blir som oftest gitt eleven i form av en kommentar og en karakter. Eksempler på summativ vurdering er endelig vurdering av slik som større prøver, tentamener og eksamener for å nevne noen.

Formativ er den vurderingen som foregår underveis og den vi anser for å være læringsfremmende. Hensikten med denne er å drive eleven videre i læringsprosessen og denne vurderingstypen forteller eleven både hva han har oppnådd og hva han kan gjøre for å komme videre i sitt læringsarbeid (ibid.). Eksempler på formativ vurdering er blant annet karakterer og tilbakemeldinger til elever på prøver, innleveringer og stiler for å nevne noen.

Min undersøkelse kan kategoriseres som en summativ vurdering, da dette er resultatet av et avsluttet produkt. Undersøkelsen handler om summativ vurdering med karaktersetting og premissene for dette.

Vurdering er viktig for å kunne måle læring og kunnskap. Den endelige vurderingen vil danne grunnlaget for en elevs videre utdanning og karrieremuligheter. Det er sagt og undersøkt mye rundt vurdering, og for å kunne danne meg et selvstendig bilde av denne teorien har jeg sett nærmere på noe av dette. Innledningsvis vil jeg ta for meg noe generell teori for deretter å se nærmere på teori som er særlig relevant for problemstillingen i min oppgave i de neste underkapitlene.

Georg Matthiesen skriver i sin artikkel "Vurdering i skole og opplæring - problemstillinger og erfaringer" (Matthiesen 2007:47ff.) at vurderingsarbeid består av mange ulike deler. Den første av delene han nevner, er at det må være avklart og fastsatt hvilke mål den enkelte elev skal prøves mot i den aktuelle prøvesituasjonen. Videre nevner han at den arbeidssituasjonen hvor elevene skal få vist hva de kan må være beskrevet. Den tredje delen av vurderingsarbeid han nevner, er at det må foreligge en slags kartlegging av elevens faktiske læring. Denne

kartleggingen vil igjen gjøre vurderingen mulig å gjennomføre ut fra fastlagte krav og med utgangspunkt i den enkelte elevs individuelle forutsetninger. Avslutningsvis nevner han at vurdering bør resultere i en eller annen slags form for tilbakemelding til eleven, for eksempel som en tallkarakter eller som en individuelt tilpasset beskrivelse.

At faglige mål har blitt vektlagt i de senere år, ble ekstra godt synliggjort med Kunnskapsløftet av 2006. Her har det vært lagt føringer for at elevene til enhver tid skal gjøres oppmerksomme på hvilke mål en arbeider med i de ulike fagene i den enkelte time. Elevene skal og vite hvilke mål de prøves i når de har skriftlige prøver, muntlige prøver eller på eksamen. Dersom elever skal ha noen forutsetning for å forstå og få noe som helst utbytte av dette, må de ha erfaring og trening i å snakke om de ulike og aktuelle læringsmålene som finnes i de ulike fagene de har.

Ved tilbakemelding til elever om hvor de står rent faglig, er det karakterene som er den vanlige metoden for måling. Dagens karaktersystem har mange svakheter ved seg, men det er særlig ett forhold som peker i negativ retning. En testsituasjon måler som oftest ikke mer enn en del av en elevs kompetanse. Karakteren gir bare et samlet og enhetlig inntrykk av hvor godt eleven mestrer noe, men den sier ikke noe om hva eleven er god i og hva eleven er mindre god i. Karakteren alene har dermed liten verdi for eleven hvis den ikke er satt i sammenheng med en bred og klargjørende kommentar til eleven med utgangspunkt i de ulike målene eleven ble prøvd i på den aktuelle prøven. En karakter som ikke blir begrunnet skikkelig ut fra faglige mål, har dermed trolig ingen verdi for eleven når det gjelder elevens mulighet til bevisstgjøring av faglig nivå i de ulike komponentene av faget. Dersom karakteren blir fulgt opp av en konstruktiv og relevant tilbakemelding til eleven, vil tilbakemeldingen i seg selv kunne bidra til elevens bevissthet om sitt faglige nivå og til å komme videre i læringsprosessen.

Vurdering er mer enn tilbakemelding på prøver og eksamener i form av karakter. Alle elever i den videregående skolen har i følge Opplæringslovens kapittel 3 rett til undervisvurdering. Undervisvurderingen skal gis fortløpende, og kan være i enten muntlig eller skriftlig form. Den er ment å skulle være et redskap i læringsprosessen, og den skal bidra til at eleven øker sin faglige kompetanse. Undervisvurderingen er ment å skulle gjenspeile elevenes kompetanse i forhold til kompetansemålene i hvert fag i henhold til læreplanverket. Videre skal undervisvurderingen gi eleven veiledning om hvordan han eller hun kan øke sin faglige kompetanse.

Egenvurdering hører og med under den underveisvurderingen som skal foregå. Alle elever skal være aktive deltakere i vurderingen av sitt eget arbeid, sin egen kompetanse og i sin egen faglige utvikling.

I følge Opplæringslovens §3-11 til §3-15 skal det kunne dokumenteres at underveisvurderingen er gitt.

Standpunktvurderingen er sannsynligvis den delen av vurderingen som foregår i skolen som er av mest privat karakter. Hva som legges til grunn for hver standpunkt karakter som settes, vil alltid måtte avhenge av den enkelte faglærers oppfatning av hva en slik karakter skal være basert på. Standpunkt karakteren er ment å skulle gi uttrykk for en elevs totale kunnskapsnivå i det enkelte fag på det tidspunktet karakteren blir satt, men i praksis er det ofte noe annet som gjøres. Det vanligste er at standpunkt karakteren settes på bakgrunn av det totale gjennomsnittet en elev har oppnådd på samtlige prøver, innleveringer og muntlige presentasjoner enten individuelt eller i gruppe. Læreren i det enkelte fag er her ikke bare den som står som enerådende vurderer, men det er også han eller hun som lager, gjennomfører og tilrettelegger for samtlige av de vurderingssituasjonene som til slutt danner grunnlaget for det respektive fagets standpunkt karakter. Her er det på sin plass å reflektere over hva det egentlig er som måles på de ulike prøver, innleveringer og muntlige presentasjoner som til slutt skal danne grunnlaget for standpunkt karakteren.

Per Lauvås (Lauvås 2007) peker på noe svært vesentlig i forbindelse med hva det egentlig er som danner grunnlaget for det enkelte fags standpunkt karakter. Han argumenterer med at prøver som kun er basert på et lite og snevert område innenfor pensum, vil medføre stor fare for at eleven vurderes ut i fra mål på lavt taksonomisk nivå. Hvis dette virkelig er tilfelle, vil mange av de standpunkt karakterene som settes være mer uttrykk for en elevs hukommelse enn for elevens faglige kompetanse. Det er ikke mange prøver en trenger å ha lagd som lærer før en ser at jo mindre det teoriområdet som elevene skal prøves i er, desto mer vil prøven nødvendigvis måtte fokusere på det å reprodusere fagstoff og å huske detaljer. Det er denne typen prøver de såkalte "karaktershopperne" tjener grovt på. En "karaktershopper" innebærer en elev som kommer og går nærmest som det passer seg, men som allikevel akkurat klarer å få med seg de ulike prøvene og testsituasjonene som er fastsatt på klassens halvårsplan. Slike elever blir etter hvert eksperter i å pugge de delene av pensum som er aktuelle til hver prøve, og får dermed ofte gode karakterer på et grunnlag som, praktisk sett, er svært tynt. De kan, på grunn av puggingen sin, det de må kunne for å få en god karakter på prøven, men så snart

prøven er over, er mange av faktaene og detaljene glemt. I de tilfeller hvor det er slike forhold som danner grunnlaget for et fags standpunkt karakter, er det interessant å tenke over om en med prøven måler det en egentlig hadde planlagt å måle, nemlig kunnskap. Det verste tenkelige utfallet av dette, kan bli at vi ender opp med en situasjon hvor de elevene som det ser ut til at har gode faglige kunnskaper fordi de har gode karakterer, i virkeligheten ikke har det i det hele tatt!

Sverre Tveit kommer med et eksempel på en elevuttalelse i sin artikkel “Analyse av retningslinjer og praksis for elevvurdering” som illustrerer dette meget godt: “Hvis en ligger på vippen og er aktiv, så går en ofte opp i karakter. Det er slik jeg har skjønnet systemet. Personlig slet jeg med 2MX i fjor og lå og vippet mellom 4 og 5. Det synes jeg ikke var bra, da jeg hadde som personlig mål å få 5. Da satte jeg meg ned en måned og bare jobbet med eksamensoppgaver, og det synes læreren var så bra at jeg fikk 5.” (Tveit 2007:208) Her ser det ut til at elevens virkelige drivkraft er å få 5 i matematikk, og ikke det å bli enda bedre i faget og lære noe mer slik det burde være. Uttalelsen til eleven gir her også inntrykk av at han eller hun mener at læreren ga 5 i matematikk som en slags belønning til eleven for arbeidet med eksamensoppgavene. I virkeligheten ble karakteren 5 mest sannsynlig gitt fordi eleven faktisk hadde forbedret seg i faget. Det ideelle er naturligvis at det er godt samsvar mellom elevens og lærerens oppfatning av hvorfor en karakter blir satt til det den blir. I den videregående skolen settes det langt flere standpunkt karakterer enn eksamens karakterer hvert år. Til tross for dette, er det eksamens karakterene som det blir mest oppstyr rundt i aviser og nyhetssendinger i radio og på TV.

Vurdering av elevers skriftlige kompetanse er både en sammensatt og komplisert utfordring. På den ene siden er det en faglig krevende oppgave, og på den andre siden er det en krevende oppgave med tanke på hva resultatet av de vurderingene en gjør kan komme til å bety for den det faktisk angår. De vurderinger vi som lærere foretar ute i den praktiske skolehverdagen, er med på å avgjøre den enkelte elevs videre muligheter for utdanning, jobb og karriere. For at en vurdering skal ha noen verdi i det hele tatt, og dermed være valid, må en være helt sikker på at en med en prøve eller innlevering måler det en gir seg ut for å måle. I tillegg til dette, må vurderingen være pålitelig. Det ideelle er at en elevs besvarelse vil oppnå samme type vurdering, for eksempel i form av karakter, uavhengig av hvilken lærer, sensor eller annen type bedømmer som vurderer den aktuelle besvarelsen. Først da vil eleven anse den vurderingen som er gitt som rettferdig (Evensen 2009:16). En av de vanligste formålene med

prøving ute i skolen, er den typen prøving som foregår underveis i elevenes læring som skal hjelpe eleven videre, og det er den vurderingen vi kaller den formative vurderingen. Denne er ment å skulle si noe om forholdet mellom eleven selv og den læringsprosessen eleven befinner seg i på det aktuelle tidspunktet. Den formative vurderingen skiller seg klart fra den vurderingen som har selve produktet som utgangspunkt for vurderingen, og det er den vi gjerne kaller den summative vurderingen. Denne skal gi uttrykk for elevens faktiske og faglige kompetanse på det tidspunktet vurderingen foretas. Skillet mellom formativ og summativ vurdering vil i praksis innebære at den typen vurdering som foretas av elevens prestasjoner fortløpende gjennom skoleåret er formativ. En summativ vurdering er derimot en vurdering som måler elevens prestasjoner og kunnskaper ved avslutning av et fag eller ved endt utdanning. Den formen for vurdering som jeg behandler i denne oppgaven, ligger et sted mellom formativ og summativ. Den er formativ i den forstand at den kommer underveis og kan bidra til elevens utvikling, men den er summativ ved at den gjøres på et ferdig produkt som ikke skal bearbeides videre. Selve fokuset på bedømmersamsvar er også et trekk som knytter seg til summativ vurdering, siden det nettopp er i test- og eksamenssituasjoner det har betydning.

Den utformingen som trolig er det viktigste når det gjelder vurdering, er ikke hvordan den enkelte vurderer og når, men ut fra hva man faktisk vurderer. Læreplanene som kom med Kunnskapsløftet 2006, er svært vage med tanke på hvilke emner og temaer som bør være med i de ulike trinnene i elevens utdanningsløp fra 1. klasse i grunnskolen til og med 3. klasse i den videregående skolen. Dette til tross for at mange av fagene skal ses som et sammenhengende løp.

2.3 Tolkningsfellesskap

I sin artikkel stiller Kjell Lars Berge spørsmål ved om det er mulig å løse pålitelighetsproblemen med skriveprøver (Berge 2009:46f.). Alle elevtekster som vurderes formelt, vurderes etter en karakterskala fra 1-6. Denne skalaen sier noe om hvordan ulike elevtekster skal rangeres i forhold til hverandre, men hver og en av karakterene sier ingenting om hvor god eller dårlig en elevtekst egentlig er. Dette er en av mange årsaker til at det er så vanskelig å oppnå noe pålitelig tolkningsfellesskap i vurdering av norsk skriftlig i den videregående skolen. I sin doktorgradsstudie om lærerens vurdering av elevtekster, fant Kjell Lars Berge en relativt lav korrelasjon mellom sensorer i skriveprøver. Studien viste at bare 36% av de vurderingene som ble foretatt var de samme fra en sensor til en annen. Denne studien taler for at det vurderingssystemet vi har i dagens videregående opplæring har et betydelig forbedringspotensial. Hvordan en elevtekst blir rangert i forhold til en annen, vil alltid avhenge av blant annet hvilke kriterier hver av de som bedømmer teksten legger til grunn for sin vektlegging, og hvordan kriteriene vektet i forhold til hverandre. Det kan se ut til at vi for å kunne si at en vurdering av en elevtekst skal være pålitelig, må ha flere som vurderer teksten. Kjell Lars Berge skisserer en modell som setter problemene med skrivevurdering i sentrum (ibid.):

Hvilke er problemnivåene?	Hva er utfordringene?
Nivå 1: Bestemme skrijving og tekstkulturer	Definere og begrunne "skrijving" som en relevant og karaktergraderingsbar ferdighet
Nivå 2: Bestemme tolkningsfellesskap: karakterskala + tekstnormer = vurderingsskjønn	Etablere tolkningsfellesskap og kvalifisere tekstnormer: avgjøre hvilke egenskaper som skal vurderes tilpasset karakterskalaen
Nivå 3: Vurderingshandlingen	Bruk av tolkningsfellesskap: identifisere relevante vurderingskvaliteter i tekstene

Nivå 4: Karaktersettingen	Tilpassing til og bruk av karakterskala: lokalisere et samlet uttrykk av egenskapene på ulike skalanivåer
Mål: Rimelig bedømmeroverensstemmelse	Endelig karaktersetting / bedømming

Tabell 1. Problemene med skrivevurdering i sentrum.

Modellen illustrerer hvor komplisert og sammensatt det å vurdere skriftlige elevtekster faktisk er, og den understreker nødvendigheten av å ha et tolkningsfellesskap som fungerer skikkelig.

På bakgrunn av erfaringer gjort i forbindelse med arbeidet som ble lagt ned i utviklingen av nasjonale prøver, kom forskergruppa med forslag om en alternativ modell for vurdering (ibid.:50f.). Sentralt i denne vurderingsmodellen er det at enhver elevtekst bør bli vurdert av så mange som tre til fem bedømmere. Dette er betydelig fler enn hva tilfellet er i dagens ordning med antall bedømmere av elevtekster til eksamen, som faktisk bare er to. Enda verre er situasjonen for bedømming av elevtekster til ordinære prøver og tentamener. Her er det vanlig at hver elevtekst kun vurderes av faglærer selv. Deltagerne i den ovenfor nevnte forskergruppen er videre av den oppfatning at de lærerne som utgjør en slik gruppe av vurderere skal ha god kompetanse innenfor det elevene skriver om. De ser for seg en ordning hvor alle skoler i løpet av en bestemt periode vurderes av vurderingslag som består av personer med spesielt god kompetanse på dette fagfeltet. Disse ekspertvurdererne vil da vurdere et visst antall elevtekster på den skolen som er valgt ut, og vurderingene vil foregå ut i fra ferdig utarbeidede veiledninger til vurdering. Forskergruppa anser det som viktig at vurderingsveiledningene blir justert regelmessig ut i fra hva elevene har prestert på de nasjonale skriveprøvene. Videre ser de nødvendigheten av at vurderingsveiledningene akkompagneres av elevtekster for å vise hva som kan være typiske besvarelser til ulike nivåer. Det bør også på hver enkelt skole være noen ekspertbedømmere som har kontakt med de vurderingsekspertene som er omtalt ovenfor. Disse ekspertbedømmerne vil være verdifulle i det vurderingsarbeidet som til enhver tid foregår rundt omkring på ulike skoler. Samarbeidet som dette automatisk vil medføre, vil være verdifullt både for den enkelte lærer og for den enkelte skole i å nå et best mulig tolkningsfellesskap. Nødvendigheten av å få til et bedre system for tolkningsfellesskap, er noe enhver person som har hatt jevnlig befatning med vurderingsarbeid ser nødvendigheten av.

Forskergruppa som sto bak den alternative vurderingsmodellen som er omtalt ovenfor, utarbeidet også et utkast til ulike trinnmål, noe som er en nødvendighet i forhold til å kunne vite hva elever skal vurderes opp mot på ulike nivåer i opplæringsløpet.

Deltagerne i gruppa mente også at elevers vurderingsgrunnlag må være basert på et utvalg tekster fra hver av elevene som er gjenstand for vurdering av ekspertbedømmerne.

Vurderingsmodellen som forskergruppa utarbeidet, ble ikke gjennomført som en følge av vedtaket om at de nasjonale skriveprøvene skulle gjelde alle elever på utvalgte trinn, det vi kaller populasjonsprøver.

Et annet vurderingssystem som minner om det som ble presentert ovenfor, er det Gjøvik kommune fikk skoleeierprisen for i 2003 (Tveit 2007:221). Kommunen har utarbeidet heftet “Kvalitetsvurdering og kvalitetssikring av den offentlige grunnskolen i Gjøvik.” Dette går ut på at man på 10. trinn i fagene norsk, engelsk og matematikk hvert år før jul arrangerer en felles prøve som er siste vårs eksamensoppgaver i de ulike fagene. Her har lærerne fått til et vurderingsfelleskap ved at de kommer sammen og diskuterer vurderingen av besvarelser som hver og en mener representerer ulike nivåer på karakterskalaen, og besvarelser som de finner det vanskelig å karaktersette. Etter at dette er gjort møtes så en eller to lærere fra 10. trinn på de ulike skolene i kommunen for å se på besvarelsene sammen. Her går de gjennom sensorveiledningen og drøfter noen av eksamensbesvarelsene. Det videre arbeidet foregår i form av kryssretting med påfølgende diskusjon om oppgaver det er uenighet om. Erfaringene som er gjort av de lærerne som deltar i dette arbeidet, er at de føler seg faglig trygge, og ikke overraskende, er det særlig verdifullt for nyutdannede lærere med liten eller ingen erfaring fra vurderingsarbeid.

I Queensland i Australia har de et system for vurdering som de kaller “School-based moderation system” (ibid.:225f.). Målet med dette systemet er, slik tilfellet er også for det vurderingssystemet som Gjøvik kommune har innført, å sikre et best mulig tolkningsfelleskap. I dette vurderingssystemet samles elevenes resultater i en slags mapper, som har til hensikt å være et redskap i både underveisvurderingen og i sluttvurderingen. Elevenes læringsresultater vurderes etter en skala som består av fem graderte nivåer på måloppnåelse: “svært høy måloppnåelse (“very high achievement”), høy måloppnåelse (“high achievement”), tilfredsstillende måloppnåelse (“sound achievement”), begrenset måloppnåelse (“limited achievement”) og svært begrenset måloppnåelse (“very limited

achievement”)). I engelskfaget der, som tilsvarende vårt norskfag, blir elevene vurdert etter tre kategorier: “Kunnskap om og mestring av tekst i en kontekst”, “Kunnskap om og anvendelse av tekstens oppbygning” og “Kunnskap om og mestring av tekstrekk”. Dette er noe vi drar kjensel på i norskfaget i den videregående skolen slik vi kjenner det. I dette systemet er det bredden på vurderingsformene som er det sentrale. Her er det ikke bare de skriftlige eksamenene som blir grunnlaget for den endelige karakteren, men det er i de statlige læreplanene lagt ned krav om at det for eksempel i engelsk skal være slik at hver elevs mappe inneholder seks til sju oppgaver. De ulike oppgavene skal igjen være av forskjellige tekstsjangere. Det er og et krav her om at minst to av oppgavene skal være skrevet under tilsyn, og at en av disse besvarelsene skal være basert på en ukjent oppgave. Målet for denne vurderingsmetoden er å rapportere om hvor langt eleven nådde rent faglig i sitt utdanningsløp. Det er altså elevens kunnskaper ved avslutning av faget som er det vesentlige.

For å kvalitetssikre de vurderingene som gjøres, blir ulike bedømmeres vurderinger sammenlignet. Dette systemet for “moderation” har mye til felles med det som benyttes innenfor International Baccalaureate. Et utvalg av vurderinger fra hver skole blir satt under lupen av ekspertvurderere, og dette er siste instans før den enkelte skole kan utstede sine elevers vitnemål, som i dette tilfellet vil være det anerkjente International Baccalaureate Diploma.

2.4 Vurderingssammenhenger

Vygotsky hevder at dersom man ønsker å fremme utvikling, må den undervisningen som gis være rettet mot nær utvikling (Igland 2009: 28). Det er vesentlig at det i vurderingssammenhenger fokuseres på både produkt og prosess for at vurderingen i seg selv skal kunne oppleves som noe som fremmer læring. At den tilbakemeldingen som gis elever på deres skriftlige arbeider er en vesentlig del av vurderingen kommer tydelig frem av studier gjort av Black & Wiliam (1998) og Hattie & Timperley (2007). De hevder at dersom den tilbakemeldingen en lærer gir skal ha noen effekt, må den gi svar på tre spørsmål: “1. Hvor skal jeg? 2. Hvor er jeg? 3. Hvordan skal jeg gå videre?” Hattie og Timperley hevder videre at disse spørsmålene igjen fungerer på fire nivåer. Det første av disse nivåene er “oppgave-nivået”, som innebærer i hvor stor grad oppgaven er oppfattet og utført. Mange av de tilbakemeldingene som lærere gir på prøver og innleveringer, er på selve oppgaven. Det andre av disse nivåene er det de kaller “prosess-nivået”, som vil si hva som trengs av eleven for å kunne forstå og løse oppgaven. Tilbakemeldinger på dette nivået skal, ifølge Hattie og Timperley, være viktigst når det gjelder det å fremme forståelse. “Selvregulering” er det tredje av disse nivåene, og det vil si å ha kontroll over sine egne prosesser når det gjelder læring. Det siste av nivåene er “personlige nivå”. Dette har med det å gjøre at mange av de tilbakemeldingene som lærere gir sier mer om eleven selv enn om prestasjonen til eleven.

Richard Beach og Tom Friedrich (Beach og Friedrich 2006: 223) hevder at den formen og kvaliteten det er på en lærers tilbakemelding mens skriveprosessen pågår, er kritisk for hvorvidt eleven omarbeider sitt skriftlige produkt. En undersøkelse som Yagelski foretok i 1995 viste at når elever i den videregående skolen, bare fikk tilbakemelding på sitt endelige produkt, skrev de ikke om sitt første utkast. Mlynarczyks undersøkelse viste at når en lærer gikk fra å skrive overfladiske kommentarer til å kommentere faktisk innhold, foretok eleven mer omfattende omarbeidelser av teksten enn når læreren kommenterte formen på besvarelsene (ibid.). En annen studie foretatt av Sweeney i 1999 viste at de som fikk klar tilbakemelding både med hensyn til hva de burde endre i tekstene sine og hvordan de kunne gjøre det, faktisk foretok endringer som forbedret tekstene. I samme studie var det også en gruppe som ble stilt spørsmål som kommentarer til tekstene sine, og de gjorde betydelig mindre for å bedre kvaliteten på det de hadde skrevet. Her kan det se ut til at det er de direkte kommentarene som er verdifulle og som faktisk fører til en forbedring i kvaliteten på skrivingen. Beach og Friedrich mener at forskning viser at det er to typer lærerkommentarer

som er mest hensiktsmessige (ibid.:227). Den første av disse er kommentarer som foreslår hvordan eleven kan gjøre konkrete forbedringer i teksten sin. Den andre de nevner her, er kommentarer hvor læreren forklarer helt konkret hvorfor noe er bra eller dårlig i det de skriver.

I sin artikkel “The Power of Feedback (2007)” tar John Hattie og Helen Timperley for seg respons og betydningen av dette.

Ifølge Hattie og Timperley, er det overraskende få nyere studier som undersøker betydningen av respons i klassesammenheng. Respons må sees i en sammenheng, og ikke isolert i et tomrom for at den skal ha noen virkning.

Hvor effektiv responsen er, vil avhenge av hva slags respons som gis. Hatties 500 meta-analyser viste at den mest effektive responsen er den som gis på en konkret oppgave og som gir råd og veiledning til eleven om hvordan oppgaven kan gjøres for å bli bedre. Den minst effektive responsen var derimot den som var relatert til ros, belønning og straff.

En annen studie som hadde til hensikt å undersøke effekten av forskjellige typer av respons, ble foretatt av Kluger og DeNisi i 1996. Deres studier viste at effekten av respons påvirkes av formen den gis i og er relatert til hvordan en oppgave utføres. Den beste virkningen får responsen når man har spesifikke mål og de oppgavene som er involvert ikke er for vanskelige. Respons for utførelse av oppgaver ser ut til å være lite effektivt, noe de forklarer med at dette inneholder lite læringsrettet informasjon.

Hattie og Timperley bruker en modell for respons for å vise hvorfor noen typer respons fremmer læring effektivt og hvorfor andre typer respons ikke fremmer læring. De hevder at den viktigste hensikten med respons er å redusere uoverensstemmelsen mellom nåværende forståelse og prestasjon og mål.

Videre hevder de at dersom responsen skal være effektiv, må den kunne svare på tre spørsmål:

1. Where am I going? (What are the goals?)
2. How am I going? (What progress is being made toward the goal?)
3. Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?)

Hattie og Timperley mener at det ideelle læringsmiljøet oppstår dersom både lærere og elever søker å finne svar på disse tre spørsmålene. De mener at et kritisk aspekt ved ros er den informasjon som gis til elever og deres lærere om oppnåelse av læringsmålene som er relatert til oppgaven eller prestasjonen. Det å få utfordrende oppgaver og omfattende respons vil medføre større engasjement hos elevene og bedre måloppnåelse.

Hattie og Timperley er av den oppfatning at mål særlig har to komponenter: utfordringer og forpliktelser. Utviklende mål står i forhold til respons på to måter, både at målene informerer elevene om hvordan de ligger an i forhold til læringen sin, og de gir elevene mulighet til å sette seg nye, utfordrende mål for å sørge for videre læring. De legger videre vekt på viktigheten av mål som er passe utfordrende og at lærere og elever forplikter seg til å forholde seg til dem.

Hattie og Timperley hevder at respons er effektiv når den består av informasjon om fremgang og om hvordan man skal komme seg videre. Elever er ofte opptatt av hvordan de ligger an i forhold til ulike læringsmål, og svært ofte vil dette ende opp i vurderingssituasjoner ifølge Hattie og Timperley. Dette til tross for at vurderingene ikke egentlig gir noe godt svar på hvordan eleven ligger an.

På det tredje av spørsmålene i responsmodellen, mener Hattie og Timperley at svaret altfor ofte blir “mer”, og da i betydningen mer informasjon, flere oppgaver og flere forventninger. De mener at det vil være mer hensiktsmessig å bruke responsen på en slik måte at den gir bedre muligheter for læring. Dette kan være økte utfordringer, bedre forståelse og mer informasjon om hva eleven har forstått og hva han ikke har forstått.

Hattie og Timperley hevder at det er fire ulike nivåer for respons, og at det er en klar sammenheng mellom hvordan responsen vinkles og effekten av den. For det første kan responsen stå i relasjon til en oppgave eller en annen skriftlig eller muntlig prestasjon og hvorvidt arbeidet eleven har gjort er riktig eller ikke riktig. For det andre kan responsen være rettet mot selve prosessen som brukes til å utarbeide et produkt eller en besvarelse, eller den kan være rettet mot det å avslutte en oppgave. Denne typen respons er mer direkte rettet mot selve læringsprosessen. Den tredje måten responsen kan vinkles på, mener Hattie og Timperley, er den som gir eleven en styrket tro på seg selv og på hans egen evne til å løse

oppgaven på en tilfredsstillende måte. Denne responsen vil virke oppmuntrende og få eleven til å anstrenge seg enda litt hardere. Den fjerde typen av respons som Hattie og Timperley nevner, er den som er rettet direkte mot eleven selv. Denne er helt personlig og er bare rettet mot person og ikke mot selve arbeidsoppgaven eleven har besvart. Respons av denne typen kan ofte forekomme i form av kommentarer som “Godt arbeid!”, “Bra jobba!”, “Flott!” og så videre. Ifølge Hattie og Timperley er det den sistnevnte av responstypene som er den som har aller minst effekt, og den responsen som er direkte rettet mot en konkret oppgave har god effekt når den kan brukes av eleven til å forbedre strategien for hvordan han best mulig kan løse oppgaven han har fått. Problemet med denne typen av respons, vil ofte være at de kommentarene som en elev får på et arbeid ofte har liten overføringsverdi til oppgaver som eleven får senere.

Undersøkelser på hvor stor effekt skriftlige kommentarer har på elevarbeider, har også vært foretatt. Her har det kommet frem at kommentarer har betydelig bedre effekt enn karakterer (Black & Wiliam 1998).

Kluger og DeNisi registrerte at både positiv og negativ respons kan være fordelaktig for læring, og at hvorvidt responsen skal være effektiv er mer avhengig av hva slags respons som blir gitt, enn av om den er positiv eller negativ (Kluger og DeNisi 1996).

I boken *Assessment for Learning* (2003) av Paul Black, Christian Harrison, Clara Lee, Bethan Marshall og Dylan Wiliam presenteres det et prosjekt som blant annet tar for seg hvordan tilbakemelding på skriftlige elevarbeider kan settes i et system som resulterer i bedre læring. Prosjektet KMOFAP – King’s, Medway, Oxfordshire Formative Assessment Project – er et resultat av de fire hovedområdene som blir omtalt i *Inside the Black Box* (Black & Wiliam 1998b)(min oversettelse):

“Questioning” – spørsmålsstilling

“Feedback” – tilbakemelding

“Sharing Criteria” – samarbeid lærer/elev om kriterier for vurdering

“Self-assessment” – selv-vurdering

Lærerne i dette prosjektet gjorde noen endringer i sin praksis fordi de hadde lagt merke til at elever sjelden leste kommentarene de skrev på prøver og innleveringer, og at det var karakteren som fikk elevens fulle oppmerksomhet (Black & Wiliam m.fl. 2003:33f.). Videre hadde lærerne lagt merke til at det ofte var de samme kommentarene som gikk igjen i deres

vurderinger på prøve etter prøve. De antok dermed at elevene ikke leste og gjorde noe ut av kommentarene hjemme mens de for eksempel forberedte neste prøve. Lærerne fant dermed ut at det var for lite læringsutbytte av den vurderingspraksisen de hadde, og at det var på tide å gjøre forsøk på å endre innarbeidet praksis. En av lærerne hadde lagt merke til at ved å endre sin praksis fra å rette med både kommentarer, mål og karakterer til å kun rette med kommentarer og mål, så arbeidet elevene mer med responsen som læreren ga. I sitt forsøk på å finne en ny praksis for respons på skriftlige elevarbeider, undersøkte de også hva elevene selv mente var viktig for at de skulle kunne nyttiggjøre seg av den responsen læreren ga. Her var det særlig tre forhold som opptok elevene. For det første mente de at bruk av rød penn ødela arbeidene deres. Videre opplevde de det som et problem å forstå lærernes håndskrift. De mente også at mange av de kommentarene de fikk på sine arbeider var umulig å forstå rent innholdsmessig.

Lærerne i prosjektgruppen tok erfaringene de hadde gjort seg så langt og forsøkte å utarbeide kommentarer som kunne veilede og motivere elevene til å forbedre deres arbeider. Det første de gikk bort fra, var å starte hver elevkommentar med elevens navn. De forsøkte heller å skrive kommentarer som gikk rett inn i elevens arbeid og som krevde både refleksjon og direkte handling.

Lærernes bekymring over hvordan elevene ville reagere på at de bare fikk kommentarer på sine arbeider, og at karakteren var utelatt, viste seg å være bortkastet. Elevene oppdaget selv at kommentarene de nå fikk var en god hjelp for dem i deres videre arbeid, og de savnet ikke karakterene. Noe annet dette også medførte, var at hver elev fokuserte mer på sin egen faglige fremgang enn på å sammenligne seg med hvordan de andre presterte. Dette ble betydelig vanskeligere nå når eleven ikke hadde karakteren som bakgrunn for dette (ibid.:46). Respons som fokuserer på hva eleven kan gjøre for å forbedre seg, fremmer læring på en helt annen måte enn hva tilfellet er med karakterer. Karakterer kan ha en direkte negativ innvirkning på selvbildet til de litt svakere elevene. De vil ofte oppleve karakteren som enda en bekreftelse på hvor dårlige de er, noe som tar fokuset bort fra hva de faktisk kan arbeide med for å forbedre seg. De foreldrene som hadde barn som deltok i dette prosjektet, opplevde det positivt at barna deres fikk bare kommentarer på sine arbeider, for de kunne også merke at kommentarene på arbeidene drev deres barns læring framover på en mer konstruktiv måte enn hva karakterene gjorde. Ifølge Black og Wiliam vil respons som blir gitt i form av belønning eller karakterer fremme en persons ego mer enn det vil øke elevens engasjement i oppgaven.

Karakterer vil medføre at elever sammenligner seg med andre og fokuserer mer på seg selv enn på selve oppgaven og hvordan eleven kan gå fram for å forbedre den.

Lærerne som deltok i dette prosjektet visste på forhånd at dersom kommentarbasert retting av elevarbeider skulle fungere, måtte de ha gode metoder for hvordan de best mulig kunne skrive sine kommentarer. Her la de blant annet mye vekt på Kluger og DeNisis forskning av 1996 som viste at respons først vil føre til læring når den inneholder en klar og tydelig veiledning til eleven om hvordan han best mulig kan gå fram for å forbedre seg (ibid.:47).

Etter å ha forsøkt med kommentarbasert vurdering i en periode, merket lærerne som deltok i prosjektet at det ble en endring i atmosfæren i klasserommet. Elevene registrerte selv at læringen økte i takt med det arbeidet de la ned i å ta til etterretning de kommentarene de fikk på sine arbeider. Kommentarene de fikk hjalp dem til å se hva som var bra og hva som kunne gjøres annerledes for å oppnå en forbedring av besvarelsen.

Black og Wiliam understreker at det er vanskelig for elever å nå sine læringsmål hvis de ikke forstår målene og dermed har evnen til å reflektere over hvordan de best mulig skal kunne nå dem (ibid.:49). De mener derfor at selvvrdering er svært viktig. Det at elever vurderer både sine egne og medelevers skriftlige arbeider, kan dermed være viktig for å øke deres forståelse av hva som kreves av dem for å oppnå et best mulig resultat på prøver og innleveringer.

Lærerne som deltok i KMOFAP-prosjektet ble svært oppmerksomme på at læring ikke var å være passiv mottaker av kunnskap, men heller en prosess der elever burde være aktive deltakere i å forstå ulike faglige emner på sin egen måte. Læring må foregå av den som lærer, og ikke av den som lærer bort (ibid.:59). Dermed ble det klart at lærerens rolle i læringsarbeidet er å gi elevene det de trenger av kunnskap og redskap for at vurderingen skal kunne resultere i faglig progresjon og dermed læring. En av lærerne ga spesielt uttrykk for dette i etterkant av KMOFAP-prosjektet: "I've realized it's not about teaching, it's about learning" (ibid.:95). "Jeg har innsett at det ikke handler om det å lære bort, men om det å lære" (min oversettelse).

2.5 Sara Cushing Weigle

Den britiske skriveforskeren Sara Cushing Weigle tar i boken “Assessing Writing”(Weigle 2002) for seg ulike måter å vurdere skriftlig ferdighet på. Til tross for at hennes fokus åpenbart ligger på testing av engelsk som andrespråk, er hun en sentral kilde for min oppgave. I det følgende vil jeg se nærmere på Weigles tre ulike modeller for testing av elevers skrivekompetanse.

Det viktigste i forbindelse med vurdering av elevers skriftlige arbeider, er hva den som vurderer legger til grunn for selve vurderingen. Kriteriene som den enkelte elevs tekst vurderes ut fra, må derfor være klarlagt før selve vurderingen kan utføres. Weigle skriver derfor at den skalaen som brukes ved vurderingen av skriftlige elevarbeider, må være basert på at den som vurderer har klart for seg hva som faktisk måles på den aktuelle testen. Videre presiserer Weigle at utarbeidelsen av selve skalaen og hva eleven bør prestere for å nå de ulike nivåene på skalaen er av stor betydning for vurderingens validitet (ibid.:109f.). Weigle presenterer tre ulike modeller for testing av skrivekompetanse, og jeg vil her se nærmere på hva hver modell går ut på.

“Primary trait scoring” er den første av disse modellene. Den ble opprinnelig utarbeidet av Lloyd-Jones i 1977 som en del av “The National Assessment of Educational Process” (NAEP) i USA, og er tenkt benyttet i større sammenhenger enn de vurderingssituasjonene en kjenner fra ordinære klasserom. Meningen med denne typen vurdering er å se på hvor godt elever kan skrive innenfor et spesielt område eller felt. I “Primary trait scoring” vurderes en tekst ut fra om eleven har svart på oppgaven i henhold til selve oppgaveordlyden. Denne måten å vurdere skriftlige arbeider på må kunne sies å være svært arbeidskrevende, fordi den som vurderer benytter et vurderingsskjema for hver enkelt elevtekst som har ulike punkter teksten vurderes opp mot.

I vurderingen av skriftlige arbeider hos elever i andrespråksopplæring har ikke “Primary trait scoring” blitt mye brukt, men ifølge Hamp-Lyons (1991a), som Weigle viser til, kan denne måten å vurdere skriftlige elevarbeider være ekstra formålstjenlig her. Dette hevder Hamp-Lyons er tilfelle fordi her kan også elevens foreldre, som selv kanskje ikke behersker andrespråket spesielt godt, nyttiggjøre seg av de detaljerte og grundige vurderingene som blir gjort på deres barns skriftlige arbeider.

Den andre modellen Weigle beskriver, er “Holistic scoring” (Weigle 2002: 112ff.). Denne metoden for vurdering går ut på at den som vurderer leser raskt gjennom teksten til eleven og skaffer seg et helhetlig inntrykk av hva eleven behersker uten å ta i betraktning ulike typer av vurderingskriterier. Weigle fremhever det som særlig positivt at en ved denne måten å vurdere elevtekster på, vektlegger hva eleven er god på og ikke hva eleven er dårlig på. Hun presenterer også en vurderingsskala som er delt inn i seks ulike nivåer “TOEFL written scoring guide”. Her skal den elevteksten en vurderer plasseres inn i ett av disse nivåene. Fordelen ved denne metoden for vurdering, er at den som vurderer slipper å gå igjennom teksten mange ganger for hver gang å måtte vurdere nye sider ved den. Weigle fokuserer også på at denne formen for vurdering har noen negative sider ved seg. En av disse negative sidene er at den ikke gir god nok informasjon om elevens totale skrivekompetanse, fordi den ikke gir den som vurderer anledning til å skille mellom ulike aspekter ved elevens skriving. Dette kan for eksempel være i hvilken grad eleven behersker syntaks, ordforråd, tekststrukturer og så videre. Dette er spesielt vanskelig for andrespråksskrivere, siden de ulike sidene ved det å beherske skriving utvikles forskjellig hos de ulike elevene. Denne formen for vurdering vil derfor ofte være lite hjelpsom for læreren i hans videre veiledning av elevens skriveutvikling. En annen negativ side ved “Holistic scoring” som Weigle peker på, er at mange lærere ved denne vurderingsformen har lagt vekt på overfladiske trekk ved elevtekster slik som for eksempel håndskrift og lengden på teksten.

Den tredje og siste modellen som Weigle presenterer her, er “Analytic scoring” (ibid.:114ff.). Ved denne formen for skrivevurdering, fokuserer den som vurderer på ulike aspekter ved skrivekompetansen. Avhengig av hva som er hensikten med vurderingen, kan elevens tekst bli vurdert ut fra komponenter som innhold, makrostruktur, grammatikk, ordforråd og tekstbinding for å nevne noen. Analytisk vurdering gir den som vurderer god innsikt i elevens ferdigheter i ulike sider av skrivingen og er derfor, ifølge Weigle, ofte foretrukket fremfor “Holistic scoring” av mange skrivespesialister. Videre beskriver Weigle tre ulike skjemaer for “Analytic scoring”, og jeg velger her å ta med det hun legger mest vekt på, og det er det til Jacobs et al. (1981) (Weigle 2002:116). I dette skjemaet blir tekst vurdert ut fra ulike aspekter ved skriving. Disse er innhold, tekststruktur, ordforråd, språkbruk og mer formelle ferdigheter, som er vektet forskjellig.

Weigle skriver om bruken av vurderingsskjemaer at de har fått godt feste blant de som driver med vurdering av skriftlige elevtekster. Dette er fordi en av de aller største fordelene med å

bruke vurderingsskjemaer, er det at de gjør det enklere å få god oversikt over elevens skriveferdigheter på ulike områder. Hun hevder også at bruken av vurderingsskjemaer og analytisk vurdering gjør det enklere for uerfarne vurderere å utføre vurderingsarbeid av elevers skriftlige tekster. Der en elev behersker både syntaks og ordforråd, men har problemer med å forstå hva oppgaven ber om og dermed streve med å få til et godt innhold, har en annen elev godt innhold i sin tekst, men store utfordringer med hensyn til ordforråd og syntaks.

Avslutningsvis i sin framstilling av den holistiske og den analytiske vurderingsmodellen, vurderer Weigle det slik at begge disse modellene egner seg godt for å få oversikt over en elevs ferdighetsnivå i de ulike delene av den skriftlige kompetansen. Hun hevder at den analytiske vurderingsmodellen har høyere grad av reliabilitet enn den holistiske, fordi den kan benyttes for videre diagnostisering av elevens skrivekompetanse. Analytisk vurdering er derimot mer tidkrevende enn holistisk vurdering, siden den som vurderer her må vurdere mange ulike sider ved hver tekst.

I forbindelse med vurdering av elevers skriftlige arbeider, må det ideelle være å oppnå en høyest mulig reliabilitet. White (1984) hevder at for å oppnå høy reliabilitet ved vurdering av elevtekster, er det først og fremst viktig at den som vurderer benytter seg av et vurderingsskjema som setter ulike kriterier i sentrum slik at den som vurderer har kriteriene som en hensiktsmessig veiledning i sitt vurderingsarbeid. Videre hevder White at eksempeltekster vil være et nyttig redskap i denne forbindelse, og at det bare er når alle de som vurderer oppnår stor grad av enighet at rettferdig vurdering kan finne sted. White legger også vekt på at alle tekster bør vurderes av minst to, og at en tredjeperson bør kalles inn dersom de to vurdererne ikke er enige (Weigle 2002:129).

Weigle fremhever særlig to aspekter ved vurdering av skriftlige elevarbeider som er vesentlige for å oppnå høy reliabilitet. Det ene kaller hun “intra-rater reliability”, og det innebærer at den samme vurdereren gir den samme teksten lik vurdering ved ulike anledninger. Det andre, “inter-rater reliability”, innebærer at flere vurderere gir den samme teksten den samme vurderingen (ibid.:135).

Særlig relevant for min oppgave er studier som omhandler hvordan ulike bedømmere vurderer, og dette har vist seg å ta to hovedretninger (ibid.:70). Den ene er at de som vurderer kan fokusere på ulike faktorer og sider ved den teksten de vurderer, og den andre er at den enkelte vurderers bakgrunn med hensyn til erfaring ser ut til å ha en viss betydning. Weigle

referer til en undersøkelse av Huot fra 1988 hvor han fant ut at de aller fleste vurdererne la mest vekt på innhold når de vurderte elevtekster. Videre refererer hun til Vaughans undersøkelse fra 1992 hvor man så en tendens til at noen vurderte etter prinsippet om at det første inntrykket vurdereren fikk, var det som var utslagsgivende på resultatet, og en annen andel av vurdererne var svært opptatt av i hvilken grad eleven behersket grammatikk. Weigle (1994, 1998) fant ut at trening i vurdering forbedret reliabiliteten til vurdererne, men at det ikke er mulig å fjerne individuelle tendenser. Det at den som vurderer har spesielle forventninger til den teksten han har foran seg, ser også ut til å ha en effekt på resultatet av vurderingen. Weigle viser til Stock og Robinsons undersøkelse fra 1987 hvor de fant at de forventningene den som vurderer har til en tekst kan ha like stor betydning for resultatet av vurderingen som kvaliteten på den involverte teksten. Weigle siterer også Diederich som i sin undersøkelse av 1974 så klare tendenser til at vurderere ga bedre karakterer på de samme essayene når de på forhånd ble fortalt at de var skrevet av spesielt begavede elever enn når de ble fortalt at essayene var skrevet av mer gjennomsnittlige elever. Sammenligninger foretatt av essayer skrevet for hånd og essayer skrevet på PC viste at de som ble skrevet for hånd ble vurdert som bedre. Dette hadde sammenheng med at en ved tekster skrevet på PC, regner med at for eksempel retteprogrammer vil medføre en reduksjon i antall feil (Powers et al., 1994). Weigle konkluderer her med at vurderere alltid vil være påvirket av bakgrunn, erfaringer og verdier når de vurderer elevtekster, og til tross for at kursing i vurdering kan hjelpe til med en felles plattform for vurdering, vil det aldri være mulig å nå noen fullstendig enighet med hensyn til vurderingsfellesskap (Weigle 2002:72).

2.6 Anne Palmér og Eva Östlund-Stjärnegårdh

Anne Palmér og Eva Östlund-Stjärnegårdh har gitt ut boken “Bedömning av elevtext. En modell för analys” (2005), som tar for seg tekstvurdering. Deres modell er en viktig kilde til vurdering av elevers skriftlige tekster og jeg finner det relevant å se nærmere på deres arbeid.

Her presenterer de en modell for vurdering av tekster som blir brukt både i forbindelse med de nasjonale prøvene i svenskfaget, i andrespråksopplæring og i det ordinære svenskfaget i den videregående skolen. Denne modellen kan benyttes på alle typer av tekster og helt uavhengig av hvilken sjanger eleven som vurderes har skrevet i. Modellen kan også benyttes av en lærer uansett om læreren har som mål med vurderingen å sette en karakter på elevens tekst eller ikke (Palmér m.fl. 2005:17ff.).

Det første som gjøres ifølge Palmér og Östlund-Stjärnegårdh er å foreta en helhetsbedømming av teksten for å få klarlagt hvordan den fungerer i den aktuelle situasjonen. Dette innebærer om eleven har truffet rett sjanger, om hensikten med teksten kommer klart frem og om tekstens avsender tenker over hvem som er mottaker av teksten.

Tekstens innhold og nytteverdi er det neste læreren bør se på ifølge denne modellen. Herunder kommer at den som vurderer ser i hvilken grad eleven evner å tenke selvstendig, og om han er i stand til å benytte seg av kilder på en korrekt måte.

I den tredje delen av denne modellen vurderer læreren tekstens disposisjon. Dette går ut på å se på i hvilken grad eleven mestrer å skrive en velstrukturert tekst som gjerne kan være bygd opp etter den kjente modellen med innledning, hoveddel og avslutning. I denne delen av tekstvurderingsarbeidet er det også naturlig å vurdere hvor godt eleven behersker tekstbinding. Her ser vurdereren på hvordan tekstens innhold henger sammen og hvorvidt eleven behersker bruk av avsnitt.

Ut fra modellens fjerde og siste del er det tekstens språk og stil som skal vurderes. Det som er aktuelt her, er å se i hvilken grad teksten kommuniserer godt med mottakeren, og om eleven har et godt utviklet ordforråd som han evner å bruke mest mulig hensiktsmessig. Elevens ferdigheter med hensyn til syntaks og rettskriving kommer også inn under denne delen av modellen.

Modellen beskrevet ovenfor er et eksempel på det vi kjenner som holistisk vurdering. Ved denne typen av vurdering er det helhetsinntrykket som avgjør, og faktorer som er med på å avgjøre hvor god en elevtekst skal vurderes til å være, er blant annet elevens ordforråd, syntaks og disposisjon (ibid.:152). Denne formen for vurdering er også kjent som kvalitativ vurdering. Her er det ingen poenggrense som avgjør karakteren eleven bør ha på sitt arbeid, men det er det totale bildet den som vurderer sitter igjen med etter å ha vurdert elevteksten opp mot noen på forhånd gitte vurderingskriterier.

I boken sin legger Palmér og Östlund-Stjärnegårdh vekt på nødvendigheten av at en og samme elevtekst blir vurdert av to eller flere vurderere. Dette mener de vil ha en positiv effekt på lærernes felles tolkning av læreplanmål og vurderingskriterier. Dersom flere lærere har vurdert og diskutert den samme besvarelsen, vil de føle seg sikrere i møte med eleven når han vil ha en begrunnelse på den vurderingen som er gjort og karakteren som er satt. Ved slikt rettesamarbeid vil eleven kunne føle seg mer trygg på at den vurderingen som er gjort, er riktig.

Undersøkelsen “Godkänd i svenska” viste at lærerne vurderte andres elever strengere enn sine egne, blant annet fordi lærerne lett tar hensyn til spesielle forhold vedrørende eleven og hans forutsetninger, og at det derfor ikke er vanlig at elevene får for lave karakterer av sine egne lærere. Palmér og Östlund-Stjärnegårdh presiserer hvor nødvendig det er at vurdering foretas rettfærdig, siden det er elevens karakterer som danner grunnlaget for deres opptak til universiteter og høgskoler.

Forfatterne skriver også om nødvendigheten av at de som vurderer elevtekster er i stand til å se bort ifra at elevens holdninger og meninger i enkelte tilfeller ikke samsvarer med deres egne. I slike tilfeller vil et rettesamarbeid være en viktig bidragsyter for å sikre en mest mulig rettfærdig vurdering.

2.7 KAL

KAL-materialet (KAL står for Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig) er basert på over 3300 eksamensbesvarelser i norsk skriftlig. Prosjektgruppen besto av sentrale forskere innenfor området elevers kunnskaper og ferdigheter i tekst og skriving. Hovedhensikten med dette omfattende prosjektet, var å kartlegge skrivekompetansen hos norske skoleelever. Dette arbeidet har blant annet resultert i to bøker om ungdommers skrivekompetanse. Selv om dette materialet er basert på eksamen i 10. klasse i grunnskolen, anser jeg det for å være svært relevant for min masteroppgave fordi de elevbesvarelsene som er med i den, er skrevet av elever i 1. klasse i den videregående skolen, bare få måneder etter at de avsluttet grunnskolen.

2.7.1 Studie 3

I studie 3, “Skriveprøvenes pålitelighet” tar Kjell Lars Berge for seg påliteligheten i skriveprøver og påliteligheten i KAL-materialet generelt. Skriveprøvenes reliabilitet dokumenteres her ved hjelp av forskjellige korrelasjonsmål for å finne ut om de ulike vurdererne som var involvert rangerte tekstene til elevene likt. Bruken av karakterskalaen ble også undersøkt for å vurdere påliteligheten av skriveprøvene, for – som Kjell Lars Berge skriver (Berge m.fl.2005: Ungdommers skrivekompetanse, bind I s. 101):

“Dersom et utvalg tekster ble rangert likt av to sensorer, men karakterskalaen ble brukt helt forskjellig, ville korrelasjonene vært tilfredsstillende, men vurderingene likevel helt ulike. Maksimal pålitelighet oppnår vi først når skalaen brukes likt, og når det rangeres likt”.

I følge Kjell Lars Berge er påliteligheten lavere ved skriveprøver enn i matematikk og lesing (ibid.:102). Videre fremkommer det av Berges artikkel at det er en vanlig oppfatning blant dem som driver med forskning på skriving, at det særlig er to forhold som er avgjørende for å øke påliteligheten når det gjelder skriveprøver. Det ene er at det bør være flere vurderingssituasjoner, og det andre er at hver elev får vist hva han kan i forskjellige typer av skriving. Dette er også noe som hadde medført en endring i mange elevers strategiske håndtering av skriftlig eksamen i norsk. Da ville det ha blitt mindre attraktivt for eleven å trene seg opp i kun en til to av de mange ulike sjangrene. Et annet viktig poeng her, er at dersom elevene visste at de ville bli vurdert i betydelig flere sjangre, så hadde de tatt sjansen på å utfolde seg mer kreativt og i andre teksttyper enn de ellers kan, siden hver av vurderingssituasjonene teller så mye på karakteren eleven ender opp med, og som faktisk skal

være helt avgjørende for vedkommendes muligheter for inntak til universitet og høyskoler, og dermed karriere- og arbeidsmuligheter.

For å sikre god pålitelighet, ble en tredjedel av eksamenstekstene i KAL-prosjektet vurdert av ytterligere tre sensorer ut over de to bedømmerne som sensurerte avgangsprøven. Dette er det utvalget som i KAL heter "bedømmingsutvalget". Bedømmerne hadde verken kjennskap til eleven eller den skolen eleven kom fra. Sensorene gjorde vurderingene individuelt, mens KAL-forskerne satte karakterene sammen. Det endelige utfallet av sensorenes arbeid ble da en synliggjøring av det allerede eksisterende tolkningsfellesskapet (ibid.).

Som nevnt ovenfor, ble bedømmersamsvaret i KAL-materialet målt i korrelasjoner. Disse viste store forskjeller i sensorenes vurderinger av tekstene, og i noen av dem var det ganske store avvik. Kjell Lars Berge konkluderer her med at det ikke kan sies å være tilstrekkelig pålitelighet i skriveprøvene, men dersom vi sammenligner med slike skriveprøver internasjonalt, er nivået relativt høyt. Sammenlignet med IEA-undersøkelsen (International Studies in Educational Achievement) er korrelasjonene i KAL så høye at de ligger tett opptil det som var nivået der, henholdsvis 0,69 og 0,87. Det må sies å være svært bra, siden de som var med som bedømmere i IEA-undersøkelsen var valgt ut spesielt for dette formålet og tekstene som skulle vurderes her var mønstertekster. Her konkluderer Kjell Lars Berge med at det er et godt utviklet tolkningsfellesskap ute blant sensorene i grunnskolen. Når det gjelder tolkningsfellesskapet i den videregående skolen, er det betydelig lavere. I 1992 fant han en korrelasjon på skriftlig eksamen i norsk hovedmål på 0,56 (ibid.:106).

2.7.2 Studie 4

I studie 4, "Ha sier sensor? Sensorkommentarer om tekstkvalitet", tar Harald Nilsen for seg hvordan de som vurderer elevtekster kommenterer elevens skriftlige prestasjoner, og hvordan sensorenes kommentarer og karakterer henger sammen. Vurderinger som gjøres i skolen, er satt inn i et normert system, noe som kommer tydelig frem av bruken av vurderingsskjemaer. Slike skjemaer er vanlige å bruke både i grunnskolen og i den videregående skolen, selv om skjemaene i seg selv er noe forskjellige. Vurderingsskjemaene er delt inn i ulike kategorier som struktur, innhold, formelle ferdigheter, språk og helhetsinntrykk. Disse kategoriene er igjen delt inn i undergrupper slik som for eksempel at språk deles inn i ordvalg og syntaks (Nilsen 2005:117). Noe annet som er en del av det normerte vurderingssystemet, er sensorveiledningen. Det som får mest oppmerksomhet her, er om teksten kommuniserer med

leseren og om den fungerer. I tillegg til vurderingsskjemaet og sensorveiledningen kommer bruken av disse, noe som gjenspeiles i det tolkningsfellesskapet som Harald Nilsen i sin studie hevder at eksisterer. Videre går han inn på de kommentarene sensorene gir og ser på både likheter og ulikheter i måten dette gjøres på. Han mener at sensorkommentarene sier noe om hvordan sensorene bruker vurderingskriteriene, og han viser at tekster av ulike kvaliteter får ulike typer av kommentarer.

Når det gjelder de svake tekstene, mener Harald Nilsen å se ut i fra sensorenes kommentarer at det blant sensorene er en klar enighet om hva det er ved en tekst som gjør den til en svak tekst. Han nevner det han kaller et svaktekstsyndrom, som han kaller det når en tekst har opptil flere mangler. Hva slags mangler som har størst innvirkning på den karakteren som blir satt av sensor er ikke opplagt (ibid.:120f.). De svake tekstene er imidlertid ikke bare preget av mangler og feil. Her viser Nilsen til at det ikke er noen av de tekstene som fikk Ng/Lg eller 2/1 i KAL-utvalget som var uforståelige eller uten struktur i det hele tatt. Typisk for disse tekstene er også at de til en viss grad har evnen til å kommunisere med leseren. Enda mer interessant er det at man her mener å kunne registrere en slags forhandlingsvilje blant sensorer som gjør at de vurderer elevens tekst ut fra hvordan den aktuelle teksten faktisk er.

Et annet fenomen som Nilsen fremhever i sin studie, er at det i et sensorteam gjerne er en av sensorene som avviker fra de øvrige vurdererne enten i form av å gi høyere eller lavere karakterer, eller ved å vektlegge sider ved teksten annerledes enn de andre.

Han mener også at det er noen typiske trekk for hva som er med på å avgjøre hvilken karakter en tekst skal ha. Det mest vesentlige her er det som omhandler i hvilken grad kandidaten har svart på selve oppgaven. Det som også har mye å si for hva den endelige karakteren skal bli, er den komposisjonen eller strukturen teksten har (ibid.:135). Herunder kommer hvorvidt elevens tekst har truffet den sjangeren som anses å være hensiktsmessig for den aktuelle oppgaven.

Hva det er som kjennetegner de gode tekstene, gjenspeiles ofte i de kommentarene som gis av sensorene. Her vil ofte positivt ladde ord og uttrykk slik som modenhet, relevans, godt samsvar mellom innhold og intensjon, kreativitet og engasjement gå igjen. Disse kommentarene sier ikke bare noe om den aktuelle teksten, men de sier også en del om hva som regnes for å være en tekst av god kvalitet ute blant de som arbeider med tekstvurdering (ibid.:137). De ovenfor nevnte tekstkommentarene skiller seg ut fra mer individuelle

kommentarer som “spennende besvarelse”, “interessant”, “humoristisk tekst” og “formidler et alvorlig tema på en lekende og underholdende måte” for å nevne noen eksempler. Nilsen hevder i sin artikkel at slike mer individuelle kommentarer er viktige både fordi de sier noe om en teksts faktiske kvaliteter og fordi de gir uttrykk for det samspillet som foregår mellom teksten og den som vurderer den, og dermed sier kommentarene noe om den forhandlingsviljen som foreligger mellom sensorene (ibid.:139).

Materialet viser at språk, eller formelle ferdigheter, tillegges stor vekt av mange sensorer. Det går fram av KAL-materialet at mange av de tekstene som ligger helt i det øverste sjiktet, får karakteren 5 og ikke 6 fordi sensor har måttet la språket og de formelle ferdighetene trekke karakteren ned. Dette er ofte tilfellet, men slett ikke alltid. Jeg velger her å ta med noen kommentarer fra flere sensorer om en og samme tekst for å illustrere dette ytterligere (ibid.:140):

“... en fin besvarelse som kunne gått til 6, men feilene skjemmer”.

Om den samme teksten uttaler en annen sensor at:

“... selv om det forekommer noen ortografiske feil, synes jeg dette er en 6”

Om en annen tekst i det samme sjiktet av karakterskalaen, sier to andre sensorer at til tross for at teksten har noen få mangler og slengere, så er det ikke nok til å ødelegge det gode inntrykket de har av teksten og den får dermed beholde sin toppkarakter.

Ute blant sensorer er det en vanlig oppfatning at innhold og språk i en tekst henger sammen, men at de som vurderer skal unngå å la formelle språkfeil få for mye å si for den helhetlige vurderingen av den aktuelle teksten. Dette er også presisert i vurderingsveiledningen hvor det står at (Vurderingsveiledningen 2011:8):

"Det er den samlede kompetansen eleven viser som ligger til grunn for vurderingen."

Det som gjør at en tekst oppnår en god karakter, er blandingen av og forholdet mellom innholdet og det rent språklige. I sin studie 4, viser Nilsen dette med å ta med noen sensorkommentarer, slik som “frodig”, “kreativitet”, “fengende”, “overlegen, original formuleringsevne” og “utrolig velskrevet” for å nevne noen (Nilsen 2005:142).

Mestring av sjanger er og et typisk trekk som gjerne vektlegges i forbindelse med fastsetting av karakterer på de gode elevtekstene.

I sin søken etter elevteksters “godhetsprofil”, konkluderer Nilsen med at de gode tekstene har mange trekk av det vi gjerne forbinder med å være flink. Det er dette som av sensorene får merkelapper som “det originale”, “det overraskende”, “det ironiske” og så videre.

De tekstene som sorterer under merkelappen “middels” er de vi gjerne tenker på som helt “greie” tekster som er enkle å forstå. Som det fremgår av Nilsens studie 4, er dette tekster som ofte vil kommenteres av sensorene som: “enkel og middels god tekst”, “få formelle feil”, “middels både innhold, språk, struktur/komposisjon”, “en jevnt bra besvarelse som har et OK innhold. Slutten kunne med fordel vært noe annerledes. Brukbar flyt i språket. En del kommafeil”, “en tekst som kommuniserer med leseren, men mangler det engasjementet oppgaven forutsetter” (ibid.:149). Kommentarene her taler mye for seg. De er sensorers beskrivelser av tekster som er ganske gode, men allikevel ikke gode nok til å kunne kalles skikkelig gode, og på den andre siden er de for gode til å kunne kalles svake. Felles for mange av de kommentarene som brukes om de tekstene vi regner for å ligge i det midtre sjiktet av karakterskalaen, er at de stort sett er relativt negativt ladet. Nilsen peker i sin studie her på noe som er svært påfallende. Hvis en ser nøye på kommentarer av typen “uten høydepunkt”, “lite variasjon”, “ikke original”, “ikke spenstig”, så går disse kommentarene fra å være negative til å være positive dersom vi fjerner “uten”, “lite” og “ikke” (ibid.:151). Dette gjør at betegnelsen middels brukes om tekster som mangler noen av de trekkene som ellers gjør tekster til gode tekster. Middelsekstene er tekster som viser at eleven har ganske gode, generelle ferdigheter. Det er i denne kategorien de tekstene havner som egentlig er tekster hvor eleven har bommet delvis eller helt på oppgaven, og som har så gode språklige ferdigheter for øvrig at disse kompenserer for det manglende innholdet. Dette viser igjen at sensorene er villige til å forhandle både mellom ulike trekk i tekstene de vurderer og seg imellom som en del av det tolkningsfellesskapet som eksisterer. Det mest tydelige enkelttrekket som stadig går igjen når det gjelder de tekstene som sensorene mener er middels, er at disse tekstene er enkle både hva språk og innhold angår (ibid.:157).

2.7.3 Studie 9

Studie 9 i Ungdommers skrivekompetanse “Å ta en risk – “Utfordrerne” blant eksamensskriverne” av Sissel Anderson og Frøydis Hertzberg omhandler hvordan enkelte trekk ved tekster ofte fører til sprik blant bedømmerne. De mener å se en tendens til at elevene skriver mer “frodig” etter innføringen av sjangerskrivingen med M87 (Anderson og Hertzberg 2005:275). Dette gjør at mange elever tar større sjanser i hvordan de velger å tolke og forstå oppgavene og dermed blir det ofte en mer risikofylt skriving. Slike tekster mener Anderson og Hertzberg har risikotrekk, som de deler inn i de fire hovedkategoriene “språk og stil”, “innhold”, “sjanger” og “gambling med kontrakten”.

Risikotrekke under “språk og stil” kan dreie seg om at eleven for eksempel bruker mange ufullstendige setninger. Dette kan være tegn på at eleven har dårlige kunnskaper om syntaks, eller det kan være ment som et bevisst språklig virkemiddel fra elevens side. Hertzberg og Anderson mener å se at sensorene er i stand til å skille mellom dette. Et annet risikotrekk i kategorien “språk og stil” er det å bruke et språk med sterkt muntlig preg som har mye bruk av dialekt, slang og replikker i form av direkte tale, noe som er typisk for svake tekster. Det er, ifølge Anderson og Hertzberg, uklart å vite i hvilken grad dette gjør at sensorene trekker karakteren ned, siden slike tekster gjerne har andre og store mangler i form av dårlig oppbygging og lite innhold. Et annet typisk trekk ved svake tekster er bruk av ord forbundet med tabu, og dette kommenteres gjerne av sensorene som at “ordvalget ikke alltid helt heldig og i samsvar med skrivesituasjonen” (ibid.:280). En annen skrivestil som er vanlig blant de svake skriverne, er tekster som ligner de vi finner i trivillitteraturen. Disse tekstene blir kommentert av sensorene som klisjepregede, men de kan også oppnå god karakter, fordi skriverne her kan være mer gode enn svake og kan i slike tekster vise at de skriver med blant annet både god innlevelsessevne og er flinke til å skrive med varierte setningskonstruksjoner.

Innholdet i elevtekster kan også være risikofylt, enten i form av at eleven har holdninger som kan karakteriseres som provoserende, eller de kan skrive om vold og sex på en slik måte at sensor ser paralleller til for eksempel voldsfilmene. Videre kan innholdet i elevtekster forringes av det Anderson og Hertzberg kaller “brudd på forventninger om seriøsitet” som innebærer at elevens tekst må ses i sammenheng med oppgavesettet. I de tilfellene hvor eleven ikke behersker å skrive ut fra det oppgaven ber om, ser det ut til at sensorene er enige om at dette må trekke karakteren nedover.

Elevtekster med sjangerbrudd vil ofte ende opp med ulik vurdering av sensorene, noe som viser at de legger ulik vekt på dette som kriterium for sin vurdering. Dette kan ha sammenheng med at det i sensorveiledninger er uklart hvor stor vekt en skal tillegge sjangertreff. I tilfeller hvor sensor mener å se at en elev har en vid tolkning av oppgaven så vil ikke det trekke karakteren ned (ibid.: 291).

Den fjerde og siste kategorien av tekster med risikotrekk, er de hvor eleven driver “gambling med kontrakten”. Dette dreier seg om i hvilken grad eleven forholder seg til det som anses å være normalt i en eksamenssituasjon, slik som adekvat lengde på teksten i forhold til den tiden som er satt av til å besvare oppgaven, hensyn til kommunikasjonssituasjon, angivelse av oppgavevalg, og i hvilken grad eleven faktisk besvarer oppgaven. Her fremgår det av studie 9 at sensorene kommenterer det som negativt dersom eleven ikke legger ned en rimelig arbeidsinnsats slik at denne står i stil til den gitte eksamenstiden. Når det gjelder hvorvidt en besvarelse faktisk er et fornuftig svar på oppgaven, er det større uenighet blant sensorene hvor mye de skal trekke karakteren ned, og om de i det hele tatt skal trekke for dette (ibid.:295).

3 Metode og materiale

Her vil jeg først forklare fremgangsmåten jeg har benyttet i denne masteroppgaven. Videre vil jeg gjøre rede for begrepene reliabilitet, validitet, holdbarhet og generalisering. Deretter vil jeg gi en presentasjon av det materialet som er med i undersøkelsen.

3.1 Metode

For å få et materiale som var håndterlig i forhold til denne oppgavens omfang, var det nødvendig å foreta et utvalg med hensyn til antall elevtekster og bedømmere som skulle være med. Jeg har latt antallet bedømmere være fem fordi det er det samme antallet som KAL-studien har for å sikre en mest mulig pålitelig bedømmelse. Materialet mitt skulle derfor komme til å bestå av fem elevtekster som ble vurdert av fem bedømmere, et totalt antall tekstuttalelser på 25 enheter.

Det er vanlig i metodelæren å skille mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger av det som skal undersøkes. Analyse av de dataene vi regner for å være kvalitative vil si å arbeide i dybden med tekst, mens analyse av de mer kvantitative dataene vil innebære å telle opp og organisere dataene statistisk. I min undersøkelse var det en kvalitativ tilnærming som var mest naturlig fordi de fem bedømmerne som deltok i vurderingen av de fem tekstene skulle arbeide i dybden med hver av tekstene. De skulle for det første vurdere og drive tekstkorrigering slik de pleier å gjøre det når de vurderer elevtekster og til slutt ende opp med en karakter som de påførte hver besvarelse. Videre skulle de fylle ut et vurderingsskjema av samme type som benyttes ved sensurering av eksamen i norsk hovedmål skriftlig. Til slutt skulle de komme med noen betraktninger i form av kommentarer på et "refleksjonsnotat" som var ment å skulle fange opp slike tanker og refleksjoner som den som vurderer ofte har, men som bedømmeren aldri kan skrive i form av direkte kommentar til eleven.

Grønmo (1996) sier at de to begrepene kvantitative og kvalitative data har å gjøre med hva slags egenskaper de ulike dataene har. Det er i forhold til kategoriseringen av dataene at forskjellen ligger. De kvalitative dataene er gjerne av en slik natur at de ikke bare kan telles opp, og de er preget av stor grad av fleksibilitet (Johannessen m.fl. 2009:313). Noe av denne fleksibiliteten gjenspeiles i at det ved kvalitative data gjerne er den som skal bearbeide dataene som også samler dem inn. Når det gjelder de kvantitative dataene har det mindre

betydning om den som samler inn dataene også er den som analyserer dem (Grønmo 1996:82f.).

Min undersøkelse, som går ut på å se på bedømmersamsvaret på fem elevtekster vurdert av fem lærere, må kunne sies å være en kvalitativ innholdsanalyse fordi jeg tar for meg spesifikke forhold for å prøve å få en helhetlig forståelse. De ulike kategoriene i vurderingsskjemaet er eksempler på slike spesifikke forhold. Mitt forhold til datakilden her er preget av nærhet siden det er tekster skrevet av mine egne elever som er med i undersøkelsen. Grønmo sier i sin artikkel at det ved kvalitative undersøkelser “legges stor vekt på tilgjengelighet til den enkelte undersøkelsesenheter og fullstendig registrering av all relevant informasjon” (ibid.:105), og det er akkurat det jeg har gjort når jeg har bearbeidet og systematisert dataene i denne undersøkelsen slik det fremkommer i oppgavens kapittel 4 om resultatene. Grønmo sier videre at den viktigste formidlingsformen her går ut på at analyseresultatene blir illustrert i form av sitater.

Validitet dreier seg om hvor godt eller relevant dataene kan sies å representere det fenomenet en skal undersøke (Johannessen m.fl. 2009:359). Johannessen, Tuft og Kristoffersen hevder at ytre validitet er både et spørsmål om generalisering fra utvalg til populasjon og et spørsmål om i hvilken grad resultatene fra en undersøkelse kan overføres i tid og rom (ibid.:307). Generalisering er lite aktuelt i kvalitative undersøkelser. For å få svar på det, må den samme undersøkelsen gjennomføres i ulike kontekster på ulike tidspunkter. Hvor sannsynlig er det at min undersøkelse ville ha gitt de samme resultatene dersom den ble foretatt på et annet tidspunkt i en annen klasse på et helt annet sted i landet?

Reliabilitet handler om de dataene som er benyttet i en undersøkelse og påliteligheten av disse. I kvantitative undersøkelser er det mulig å kontrollere reliabiliteten ved å foreta den samme undersøkelsen flere ganger (ibid.:355). Det er derimot ikke så aktuelt med slike krav om reliabilitet innenfor den kvalitative forskningen. Dette har flere årsaker, og en slik årsak er at en her ikke benytter så strukturerte datainnsamlingsteknikker. En annen årsak her er at det er vanlig å bruke seg selv i innsamlingen og bearbeidingen av kvalitative data med sine egne erfaringer og sin egen bakgrunn (ibid.:319).

I min undersøkelse er det jeg som har laget novelleoppgavene som elevene fikk på sin skoleskrivingsøkt, det er jeg som har valgt ut hvilke besvarelser jeg mente burde være med i

materialet, tekstene er skrevet av mine elever og hele arbeidet er her i aller høyeste grad preget av mine egne erfaringer og min bakgrunn.

Når det gjelder validiteten i den undersøkelsen jeg har foretatt, så er grunnlaget for resultatene de tekstene elevene skrev som besvarelser på oppgavene de fikk på en av våre skoleskrivingsøkter, og de vurderingene de fem bedømmerne gjorde av disse tekstene. Denne oppgavetyper er typisk for elever på dette trinnet, selv om oppgaveformuleringen var litt uvanlig. I hvilken grad min undersøkelse kan sies å være valid, handler også om hvorvidt elevtekstene er typiske for elever på dette nivået i det aktuelle skoleslaget, som er elever i første klasse på studiespesialisering på en videregående skole.

Reliabiliteten i min undersøkelse handler om i hvilken grad de fem bedømmerne har vurdert disse tekstene på samme måte som de ellers gjør når de driver med vurderingsarbeid. I denne undersøkelsen handler også reliabiliteten om i hvilken grad de fem bedømmerne har lagt den samme tolkningen av de ulike kategoriene i vurderingsskjemaet til grunn når de har skrevet sine kommentarer i skjemaets kommentarfelt. Videre handler reliabiliteten her om hvorvidt de fem lærerne som deltok i prosjektet legger de samme kriterier til grunn for de ulike karakterene når de har krysset av for sine karaktervalg i vurderingsskjemaet.

Grønmo skriver i sin artikkel "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen" (Grønmo 1996:89) at det er forskjeller mellom den dataregistreringen som foregår i forhold til kvalitative og kvantitative data. Ved innholdsanalyser er fullstendig dataregistrering viktig for å få med all den tilgjengelige informasjonen som er relevant for den gjeldende problemstillingen (ibid.). Det er dette jeg har gjort i kapittel 4 hvor jeg gir en detaljert fremstilling av hva hver av de fem lærerne som deltok i vurderingsarbeidet som bedømmere har kommentert og gitt av karakterer på de ulike elevbesvarelsene.

3.2 Presentasjon av materialet

Materialet mitt er hentet fra en av mange skriveøkter i en VG1-klasse i norsk. Klassen består av i alt 27 elever, og tre av dem er minoritetsspråklige. På skrivdagen vår den 4. november 2010, var det 25 av elevene som møtte opp, og det er disse elevenes tekster som har vært utgangspunktet for mitt utvalg av materiale.

Når det gjelder selve oppgaven som elevene skulle besvare, så har den en litt utradisjonell formulering. Bakgrunnen er at klassen viste seg å mangle erfaring med litterær analyse, slik at jeg ikke kunne gå rett på en tradisjonell analyseoppgave. Isteden valgte jeg å formulere spørsmål som kunne hjelpe dem til forståelsen av novellen.

Oppgaven som elevene fikk på langsvarsskrivedagen den 4. november, besto av to noveller med tilhørende oppgaver til. Den første av novellene var “Ting ned i steinene” av Bjarte Breiteig, og den andre novellen var “Eg står her og skal slå opp med ei jente” av Rune Belsvik. Til den første av novellene, “Ting ned i steinene”, fikk elevene følgende spørsmål:

- *Hovedpersonen i novellen er en 16 år gammel gutt. Hvordan vil du beskrive ham?*
- *Hvordan reagerer gutten på synet av den døde katten?*
- *Hvorfor legger gutten brevet ned i steinene?*
- *Hva mener du temaet er?*
- *I novellen får vi høre mye om varme, lukter og lyder. Dette er en del av miljøet. Hvordan er miljøskildringen med på å bygge opp under temaet?*
- *Gutten er redd for at han skal kaste seg utfor skrenten. Hvorfor?*
- *“Ting ned i steinene” er tittelen på novellen. Hvordan tolker du den?*
- *Novellen er hentet fra en novellesamling som heter Fantomsmerter. Ordet betyr “smerte som synes å komme fra en amputert lemsdel”. Hvordan synes du dette passer til novellen?*
- *Hva tror du sto i brevet?*

Til den andre av novellene på langsvarsskrivedagen, “Eg står her og skal slå opp med ei jente”, fikk elevene følgende punkter å arbeide ut fra:

Skriv en tekst hvor du tar for deg følgende:

- *Komposisjon.*
- *Kronologi*
- *Synsvinkel*
- *Personkarakteristikk*
- *Tema*

I avslutningen din skal du reflektere over om novellen gir et realistisk bilde av unge mennesker i dag.

Elevene skulle altså velge en av de to ovenfor nevnte novellene og svare på de tilhørende oppgavene. Ordlyden var: “Velg en av novellene i oppgavesettet og svar på de oppgavene som hører til den novellen du har valgt. Husk at besvarelsen din må være en sammenhengende tekst.”

Materialet mitt er basert på 5 elevtekster, alle med tolkninger av “Ting ned i steinene”, og vedlegg 3 gir et sammendrag av denne novellen.

Her ble elevene gjort klar over at det ikke ville være et svar på oppgaven å skrive svar på hvert av spørsmålene satt opp i separate deler. Tekstene deres skulle bli sammenhengende og ferdig bearbeidet, og de skulle bestå av innledning, hoveddel og avslutning.

Da elevenes tekster kom inn, ble de rettet og satt karakter på av meg som faglærer på “vanlig” måte. Resultatene i klassen fordelte seg som følger:

- 2 elever møtte ikke opp og fikk dermed IV
- 2 elever fikk 1-2
- 2 elever fikk 3
- 5 elever fikk 3-4
- 1 elev fikk 4-3
- 7 elever fikk 4
- 5 elever fikk 4-5
- 2 elever fikk 5-4
- 1 elev fikk 5

Utvalget av tekster er foretatt ved at jeg valgte ut den teksten som fikk karakteren 5 fordi den er god og fordi den skiller seg klart ut fra de andre tekstene. Den andre teksten som ble valgt ut er den ene av de to tekstene som av meg fikk karakteren 1-2 som er skrevet av en elev som er minoritetsspråklig. Denne teksten skiller seg ut rent språklig. Etter at disse to tekstene var

valgt ut, gjensto tre tekster i og med at jeg skulle ha totalt fem elevtekster i mitt materiale. Her valgte jeg å la mitt materiale dekke karakterskalaen i grove trekk, bortsett fra at ingen av elevenes besvarelser endte på karakteren 2 etter at jeg hadde vurdert dem som faglærer.

Det materialet som hver av de fem lærerne fikk, besto av fem ulike elevtekster som ifølge mine vurderinger dekket mye av karakterskalaen, vurderingsskjemaet som brukes ved sensur i norsk skriftlig i den videregående skolen og et “refleksjonsnotat”. I tillegg til å bruke elevenes besvarelser, vurderingsskjemaet og “refleksjonsnotatet”, skulle de til hver sin tekst skrive en tenkt kommentar til eleven og de skulle følge vanlig tekst-korrigerings med margnotater med råd og veiledning til hver elev. Lærerne fikk presisert av meg før de gikk i gang med arbeidet at de på vurderingsskjemaet skulle skrive kommentarer på hvert eneste punkt som er på skjemaet med tilhørende karakter. Når det gjelder det jeg har valgt å kalle “refleksjonsnotatet”, så skulle lærerne her skrive kommentarer om det de observerte underveis i vurderingsarbeidet, men som de aldri ellers gjør skriftlig. Dette ble de gjort oppmerksom på at var noe som elevene aldri ville få se. Dette refleksjonsnotatet var tiltenkt å skulle fange opp noen av de tankeprosessene og betraktningene den som vurderer foretar underveis i den prosessen som slikt vurderingsarbeid faktisk er.

4 Min undersøkelse

4.1 Generelle betraktninger blant bedømmerne.

Selve undersøkelsen baserer seg på at fem lærere skulle vurdere fem elevtekster slik de vanligvis gjør når de retter egne elevers arbeider, fylle ut vurderingsskjemaer, og komme med betraktninger omkring vurderingen.

De fem lærerne som deltok i dette vurderingsprosjektet tok oppgaven alvorlig, men de valgte å løse den noe forskjellig.

På forhånd hadde de blitt informert av meg om at de skulle vurdere fem elevtekster på helt “vanlig” måte som om de hadde elevene selv. Vanligvis på vår skole vil dette si at de skulle skrive kommentarer underveis i hver elevtekst, og til slutt ende opp med en karakter skrevet på besvarelsen. Ingen av lærerne som deltok hadde noen opplysninger om elevene, verken med hensyn til forutsetninger, bakgrunn eller kunnskapsnivå generelt. Det eneste de visste, var at elevene gikk i VG1. Elevenes navn sto også på hver besvarelse, noe som avslørte at en av elevene hadde minoritetsspråklig bakgrunn.

Det som var annerledes i denne vurderingssituasjonen, var at lærerne skulle komme med noen refleksjoner og betraktninger i tilknytning til hver av tekstene som de skulle skrive i form av et eget “refleksjonsnotat”. I tillegg til dette, skulle de fylle ut et eget vurderingsskjema til hver av elevtekstene likt det som benyttes ved eksamen i norsk skriftlig. Dette vurderingsskjemaet hadde de fem vurdererne svært ulik kjennskap til. To av lærerne bruker det regelmessig når de vurderer sine elevers arbeider blant annet for å gjøre elevene mer bevisst på hva det er vi som vurderer ser etter når vi bedømmer og karaktersetter elevers skriftlige arbeider. Andre hadde ingen kjennskap til vurderingsskjemaet i det hele tatt verken i forbindelse med det å være sensor i norsk skriftlig, eller i form av å være et redskap i forbindelse med vurdering av egne elevers produkter.

Jeg nevnte innledningsvis i dette avsnittet at de fem vurdererne valgte å løse den oppgaven de sto ovenfor noe forskjellig, og jeg vil nå komme litt nærmere inn på dette.

Den første jeg vil ta for meg i denne sammenhengen er Liv. I starten på sitt vurderingsarbeid kommer hun med noen generelle refleksjoner rundt vurderingsskjemaet. Hun har ingen

erfaringer med dette vurderingsskjemaet, og hun har heller ingen erfaring fra sensurering av norsk skriftlig eksamen. Selv sier hun at hun alltid bruker skjemaer når hun vurderer sine egne elevers arbeider, men at disse er noe hun selv lager til hver enkelt skriveoppgave hun gir til elevene. Hun sier at hun opplever det skjemaet som her skal benyttes som lite brukervennlig, og mener at det kan ha en sammenheng med at hun aldri har fått noen opplæring i hvordan det skal brukes siden hun aldri har vært sensor i norsk skriftlig tidligere. Det Liv opplever som mest problematisk med skjemaet, er at det er hele 10 kryss som skal fylles ut og at disse i tillegg samsvarer dårlig med kompetansemålene til skriftlig eksamen i VG3. Hun illustrerer noe av sin frustrasjon med følgende eksempel:

For eksempel er “Forståelse og bruk av vedlagte tekster” et punkt i kjennetegnene, mens det IKKE er det i vurderingsskjemaet. Der nevnes forståelse mer generelt sammen med bruk av faglige kunnskaper og oversikt. Dette er underlig når vi vet at det å vise at man bruker teksten i vedlegget er vesentlig til eksamen.

Videre framhever Liv nødvendigheten av å se på hva som skjuler seg bak hvert enkelt kryss ved at de kommentarene og refleksjonene hun skriver ned blir nøye gransket. Hun reflekterer også over det faktum at på noen oppgaver kan det være betydelig enklere å bruke skjemaet enn på andre:

Ikke alle oppgavene er like enkle å bruke dette systemet på heller, skal for eksempel en oppgave som ikke oppgir kilder vurderes til 1 i kildebruk? Hvor relevant er kilder i denne sammenheng? Skal dette trekke ned totalbedømmelsen av oppgaven, og i tilfelle hvor mye?

For å kunne bruke vurderingsskjemaet i dette prosjektet, valgte Liv å utarbeide sin egen tolkning av det ved å definere hva de enkelte områdene skulle måle. Dette brukte hun som utgangspunkt for plasseringen av kryssene i vurderingsskjemaet.

Den andre av vurdererne i dette prosjektet som kommer med betraktninger i forhold til selve vurderingsskjemaet og bruken av det, er Ludvig. Han gir uttrykk for at han rent generelt synes det er vanskelig å bruke vurderingsskjemaet, både fordi det er for liten plass til å skrive i hver rubrikk, og fordi han opplever at det er uklart hva man skal fokusere på for hvert enkelt av de kriteriene som er satt opp der. Han sier om dette at:

Hva er for eksempel “Tematisk sammenheng”? Hvor hører “God forståelse” hjemme – er det i øverste linje under “Relevans og bredde” eller under “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse”?

Av de fem lærerne som deltok i dette prosjektet var det tre som kom med egne betraktninger omkring selve vurderingsarbeidet. De to som ble omtalt tidligere i dette avsnittet, har ingen erfaring fra det å være sensor i norsk skriftlig, men Linn har god sensorerfaring. Hun kom ikke med noen refleksjoner omkring selve vurderingsskjemaet, men heller noen betraktninger av mer generell art. Hun nevner blant annet at det alltid er viktig å ha klart for seg når en vurderer hvem det er som vurderes, hva som skal vurderes og ut i fra hvilke mål den som vurderes blir vurdert ut fra. Linn fremhever her noen sentrale mål fra VG1:

Elevene skal:

- tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk

Videre kommer hun med refleksjoner omkring hva vi kan forvente av 16-åringene om tema i novellen og hva vi kan forvente om virkemidler. Hun mener at det i denne vurderingsoppgaven er særlig vesentlig å se hvorvidt elevene evner å finne sin egen tolkning med underbyggende bruk av virkemidler for å se temaet klart.

4.2 Selve vurderingen

Da jeg fikk inn materialet fra lærerne som deltok i vurderingsprosjektet, fordelte karakterene seg på følgende måte:

	BEDØMMER				
ELEV	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
Erik	3	3	4-3	4-	4+
Elin	2	2	2	2	3-
Enriqueta	2-1	1-2	2	2	2-1
Emil	5	5-4	4-5	4-5	3-
Ellinor	4	3-4	3-4	3-4	4

Tabell 2. Karakterfordeling.

Av skjemaet fremgår det at det er mest enighet med hensyn til karakterene Enriqueta og Ellinor fikk.

Hos Emil er det et sprik på to karakterer mellom de som har vurdert tekstene.

Elin og Erik sine tekster varierer med en karakter mellom den som ga teksten den dårligste og den beste karakteren.

I det følgende vil jeg ta for meg én for en av de fem utvalgte tekstene. Jeg vil først presentere den karakteren den respektive elevteksten fikk fra hver av bedømmerne. Deretter vil jeg ta for meg og gi en oversikt over selve vurderingsarbeidet som lærerne som deltok i prosjektet utførte. For ordens skyld vil jeg her nevne at både de fem lærerne som deltok i vurderingsprosjektet, og de fem elevene som har skrevet tekstene som er benyttet her, er anonymisert. Egne refleksjoner og betraktninger mener jeg ikke hører hjemme i denne delen av oppgaven min, og vil derfor la dette komme senere og heller i drøftingen.

4.2.1 Eriks tekst

BEDØMMER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
KARAKTER	3 (3,0)	3 (3,0)	4-3 (3,7)	4- (3,9)	4+ (4,1)

Tabell 3. Eriks karakterfordeling

Hvis vi summerer karakterene, får vi 17,7. Fordelt på fem bedømmere gir det et karaktersnitt på 3,5. Dårligste karakter var 3 og beste var 4+

Jeg vil nå gå nærmere inn i materialet og se nærmere på hva som gjør at de fem bedømmerne har vurdert elevtekstene slik de har gjort.

Liv om Eriks tekst

Liv er den av bedømmerne som la aller mest arbeid ned i “Refleksjonsnotatet” til hver av elevtekstene. Når det gjelder Eriks tekst, begynner hun med å kommentere at han har skrevet en grei start hvor han presenterer den teksten han skal gå nærmere inn på.

Videre kommenterer hun at det i hans besvarelse går svært tydelig frem at teksten består av direkte svar på de spørsmålene som er en del av oppgaveformuleringen. Erik har delt teksten sin inn i ni avsnitt, og det er like mange avsnitt som det er spørsmål i oppgaveformuleringen. Liv sier her at dette gjør at hun blir forutinntatt i forhold til denne teksten generelt, og tenker at det antagelig ikke er mye refleksjon i denne teksten, men heller kun ren besvarelse av de ni spørsmålene. Den personskildringen som eleven gir av de som er med i novellen, gir leseren altfor lite innblikk i hva som har skjedd i novellen han skal skrive om.

Hun fremholder det som dårlig av eleven at han ikke har kommet med noe om innholdet i novellen i svaret han gir når det gjelder personskildringen, selv om oppgavens formulering ikke ber om dette spesifikt. Liv sier her at Erik hadde hatt mye å hente på å “undervurdere” leseren sin. På den måten mener hun at han ville ha fått forklart seg både mer klart og grundig. Hun mener det er en gjennomgående svakhet ved Eriks tekst at han tar for gitt at leseren forstår og tenker akkurat det samme som han selv gjør.

Når det gjelder refleksjoner, sier hun om denne teksten at dette gjøres på en veldig overfladisk måte, og at det fremgår av teksten at denne eleven helt klart tenker adskillig mer enn han skriver, men at han av en eller annen årsak ikke ser hensikten med å skrive noe mer enn det han gjør.

En annen svakhet denne bedømmeren finner ved teksten, er at eleven veksler mellom å kalle forfatteren for henholdsvis forfatter og forteller. Det kommer frem i det tredje avsnittet på den første siden og i det siste avsnittet på den samme siden ved at det virker som om han tror at det er gutten, hovedpersonen i novellen, som er den som beskriver miljøet.

Liv sier om språket denne eleven har, at det til tider er svært muntlig med mange småord etter hverandre, slik som for eksempel: “virker det som at når”. Hun mener denne eleven kan oppnå betydelig høyere karakterer på sine skriftlige arbeider blant annet ved å arbeide mye mer med å skrive tydeligere formuleringer. Hun kommer med et eksempel på at eleven behersker å skrive både tydelig og utfyllende, og det er der hvor han skriver om “fantomsmerterene” og hvor han mestrer å få vist at han virkelig kan det å reflektere.

Avslutningsvis i sitt “Refleksjonsnotat”, sier Liv at dette ser ut til å være en elev som har gode muligheter til å forbedre seg dersom han får gode tilbakemeldinger på sine skriftlige arbeider og tar disse til etterretning.

Livs vurderingsskjema

Når det gjelder den første rubrikken, “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur”, så har hun gitt Eriks tekst karakteren 3 på henholdsvis “Relevans og bredde” og “Tematisk sammenheng”. I kommentarfeltet begrunner hun dette med at besvarelsen er svar på spørsmål som er delt inn i ni avsnitt som i tillegg er relativt korte. På “Struktur” har hun gitt teksten karakteren mellom 2 og 3, og begrunner det med at det er den tidligere nevnte spørsmål og svar-metoden som styrer hele rekkefølgen og strukturen i elevens tekst.

I den andre av rubrikkene i vurderingsskjemaet, “Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” gir hun teksten karakteren 3. Hennes begrunnelse for dette er at eleven stort sett kun bruker et hverdagsspråk som har et veldig muntlig preg. Hun begrunner videre med at eleven har få bevisste formuleringer, og at han noen ganger bruker komma mellom setninger der det egentlig skulle ha vært punktum. Av positive trekk ved denne teksten, nevner hun at Erik har få ortografiske feil og at han behersker det å skrive varierte setningskonstruksjoner.

I vurderingsskjemaets rubrikk “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” gir hun teksten karakteren mellom 3 og 4. Dette begrunner hun med at eleven bruker for mye “jeg” og er svært subjektiv i sin skrivning, og at det er veldig lite refleksjon i teksten. Det lille som er av dette, er i hvert fall ikke i nærheten av å kunne komme inn under betegnelsen “originalitet”.

Når det gjelder “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” vurderer Liv denne teksten til en karakter mellom 2 og 3. Hun mener det som trekker karakteren nedover her, er det at eleven har problemer med å skille mellom forteller og forfatter, og at hele teksten er skrevet som en rekke svar på spørsmål.

I den siste rubrikken i vurderingsskjemaet, “Kilde- og sitatbruk” gir hun teksten karakteren mellom 2 og 3. Dette begrunner hun med at eleven markerer sitat fra teksten, men han unnlater å oppgi kilder. Hun kommenterer her også at det heller ikke virker som om eleven har benyttet seg av noen kilder.

Oppsummering av Livs hovedargumenter

Liv synes Erik bruker for mye hverdagspråk og få bevisste formuleringer. Hun synes han er flink til å skrive varierte setningskonstruksjoner og at han har få ortografiske feil. Han lar strukturen i besvarelsen sin være styrt av hjelpespørsmålene i oppgaven. Avslutningsvis sier hun at teksten hans har lite refleksjon og at han har problemer med å skille mellom forteller og forfatter.

Livs karakterforslag er 3.

Lasse om Eriks tekst

Lasse kommer først med en helhetlig refleksjon omkring teksten til Erik. Han sier at besvarelsen mangler en ytre kontekst som er knyttet til den ytre handlingen og at svarene eleven gir, blir hengende for mye i løse luften, og at det hele dermed blir for oppstykket. Videre sier han at de enkeltsvarene som eleven skriver som svar på de veiledende tolkningsspørsmålene ikke er tilpasset en overordnet tolkning – som han mener er knyttet til novellens indre plan og som igjen er guttens “hemmelige rom”. Han sier at Erik har noen gode tolkninger underveis.

Lasses vurderingsskjema

I den første rubrikken i vurderingsskjemaet “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur” gir Lasse Eriks tekst karakteren mellom 3 og 4. Det begrunner han med at det som står mellom linjene, og som er svært vesentlig, det som går på guttens følelser ikke er nok til stede i tolkningen. Han sier videre at besvarelsen mangler en overordnet tolkning. Strukturen er ikke tilstede slik den bør her, for teksten er altfor oppstykket. Lasse mener at denne teksten er uten klar struktur og sammenheng hvor enkeltdelene er tilpasset en helhetstolkning.

I rubrikken “Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” gir denne bedømmeren karakteren mellom 3 og 4. Her mener han at det eleven presterer er jevnt bra. Han kommenterer at det er noen syntaksfeil her, og at eleven har en og/å-feil. Videre bemerker han at eleven til tider bruker formuleringer som “at hvis” og “som at når”, og at han har noen feil av typen “skillsmisse”, “utrykk”, “jeg syntes” istedenfor “jeg synes”. Til slutt kommenterer denne bedømmeren at elevens besvarelse har manglende tekstbinding på grunn av at den er slavisk stykket opp og knyttet til hvert spørsmål.

Når det gjelder “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” så gir Lasse denne teksten karakteren mellom 3 og 4. Han sier det er fordi tolkningen har lite innsikt og forståelse og at den er begrenset og enkel. Han mener det trekker karakteren ned at eleven ikke evner å tydeliggjøre det vonde jeg-personen føler inne i seg klart nok, det at noe er ugjenkallelig forbi. Episoden med katten antyder en underliggende skyldfølelse, men den blir ikke nevnt av eleven. Lasse mener videre her at eleven overser antydningene i teksten, selv om han forstår hvorfor.

Oppsummering av Lasses hovedargumenter

Lasse synes besvarelsen mangler en overordnet tolkning og at strukturen er altfor oppstykket. Han synes eleven har noen feil i forbindelse med og/å, syntaks og ortografi, og at teksten er slavisk knyttet til spørsmålene i oppgaven. Videre sier han at tolkningen er begrenset og enkel og viser lite innsikt og forståelse. Til slutt poengterer han at eleven ikke klarer å tydeliggjøre det vonde jeg-personen føler inne i seg klart nok.

Lasses karakterforslag er 3.

Ludvig om Eriks tekst

Denne bedømmeren starter med å poengtere at han har problemer med å få klarhet i selve betydningsinnholdet i de ulike kriteriene.

Ludvigs vurderingsskjema

I den første av vurderingsskjemaets rubrikker “Relevans og bredde” og “Tematisk sammenheng” gir Ludvig denne teksten karakteren mellom 4 og 5. Han sier at han gjør det fordi han synes at mye av det denne eleven ser og skriver er modent. Når det kommer til “Strukturen” i denne besvarelsen, så gir han karakteren 3, og begrunner det med at eleven har fulgt de ni ledespørsmålene som sto i oppgaveteksten og at eleven derfor ikke har fått til en personlig og selvstendig struktur.

I den neste rubrikken, “Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding”, gir Ludvig denne besvarelsen karakteren 3. Dette begrunner han med at eleven har en del ortografiske feil når han skriver, og et forbedringspotensial når det gjelder formverk og tekstbinding. Blant annet synes han det trekker karakteren ned at eleven noen steder bruker punktum istedenfor komma.

Videre går bedømmeren over til å kommentere elevens tekst i forhold til “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet”. Her gir han elevens tekst karakteren mellom 3 og 4, og begrunner det med at eleven ser ut til å ha ganske god sjangerkunnskap fordi han holder seg i et nøytralt språk slik denne sjangeren krever. Han sier og at eleven ser ut til å ha en viss evne til å tenke selvstendig, men at ikke alle tankene eleven kommer med nødvendigvis er hans egne, men heller et resultat av for eksempel en felles samtale om novellen i klassen. I den nest siste delen av vurderingsskjemaet, “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” gir Ludvig teksten til Erik karakteren 3. Han sier her at det kunne ha vært mye mer.

Oppsummering av Ludvigs hovedargumenter

Ludvig synes mye av det Erik ser og skriver er modent. Han synes strukturen i oppgaven er lite personlig og uselvstendig fordi elever har latt de ni spørsmålene styre. Han bemerker at eleven har feil i forhold til ortografi og tegnsetting. Han synes og at eleven klarer å holde seg i et nøytralt språk, og at han har en viss evne til å tenke selvstendig.

Ludvigs karakterforslag er 4-3.

Linus om Eriks tekst

Linus sier om sitt helhetlige inntrykk av denne teksten at hele besvarelsen er preget av å være svært kort og konsis, og kaller elevens måte å uttrykke seg på for “realist-skriving”. Han sier det trekker ned på helheten at teksten mangler avslutning og at det ser ut til at eleven godt kunne ha fått til mer her dersom han hadde anstrengt seg litt hardere. Spesielt når det er altfor kort.

Linus' vurderingsskjema

Denne bedømmeren har her valgt å bare sette kryss i vurderingsskjemaet uten å kommentere og begrunne hvorfor kryssene er satt der de er.

Under “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur” gir han denne besvarelsen karakteren mellom 3 og 4.

“Ordforråd, ortografi” får karakteren mellom 4 og 5, og det samme gjør “Formverk” og “Tekstbinding”.

“Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” får begge karakteren mellom 3 og 4.

Når det gjelder den nest siste rubrikken i vurderingsskjemaet, “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” gir han teksten karakteren mellom 3 og 4.

Oppsummering av Linus' hovedargumenter

Linus synes teksten er svært kort og han kaller den måten eleven skriver på for "realist-skriving". Han synes teksten burde hatt en avslutning og at eleven med fordel kunne ha anstrengt seg litt hardere.

Linus' karakterforslag er 4-.

Linn om Eriks tekst

Hun sier om sitt helhetsinntrykk av denne besvarelsen at eleven har noen gode refleksjoner rundt temaet i novellen, og at det han skriver om bruk av virkemidler er bra. Videre kommenterer hun at eleven ofte uttrykker seg altfor kort og at han har en del språklige feil som trekker ned helhetsinntrykket. Det hun fremhever som bra med besvarelsen, er elevens tolkning av uttrykket "Fantomsmertes", og miljøskildringene som hun synes eleven tolker fint i forhold til temaet.

Linns vurderingsskjema

Linn har valgt å kun skrive noen få kommentarer på vurderingsskjemaet, og det er under "Ordforråd, ortografi", hvor hun bemerker at eleven har noen gjentakelser og at han har preposisjonsfeil. I rubrikken "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" har Linn kommentert at eleven har gode miljøobservasjoner og gode beskrivelser i forhold til temaet. Her setter hun sitt kryss i karakterrubrikken mellom 3 og 4.

Ut over dette har ikke bedømmeren satt noen kryss i vurderingsskjemaet.

Oppsummering av Linns hovedargumenter

Linn mener eleven har gode refleksjoner i forhold til novellens tema og at han er flink til å skrive om virkemidler. Hun synes eleven uttrykker seg i korteste laget og at han har en del språklige feil.

Linns karakterforslag er 4+.

Oppsummering av bedømmernes vurderinger

Denne teksten fikk karakterene 3, 3, 4-3, 4- og 4+ av de fem bedømmerne som deltok i prosjektet. Det gjør at dette er en av de tekstene som gjerne omtales som en "middels tekst". Når det gjelder de karakterene som bedømmerne har satt i de ulike delene av vurderingsskjemaet, så har alle karakterkryssene blitt plassert i nærheten av 3 og 4. Det største avviket i forhold til karakterer er det at Liv ga denne teksten karakteren 3, og Linn ga den karakteren 4+. Her kommer det frem av materialet at det ikke kan sies å være noe fullstendig bedømmersamsvar, men det er heller ikke så stor uenighet blant bedømmerne at vi her kan si at vi har å gjøre med en såkalt spriktekst. For at en tekst skal kunne kalles en spriktekst må det betydelig større grad av karakteruenighet til enn bare en karakter i differanse mellom den bedømmeren som gir høyest og den som gir lavest karakter.

4.2.2 Elins tekst

BEDØMMER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
KARAKTER	2 (2,0)	2 (2,0)	2 (2,0)	2 (2,0)	3- (2,9)

Tabell 4. Elins karakterfordeling

Hvis vi summerer karakterene, får vi 10,9. Fordelt på fem bedømmere gir det et karaktergjennomsnitt på 2,1. Dårligste karakter var 2 og beste var 3-.

Liv om Elins tekst

Om denne teksten sier den første av bedømmerne at det er positivt at presentasjonene er med. Eleven har mange ufullstendige setninger, noe hun mener går ut over syntaksen. Hun sier videre at denne besvarelsen bærer preg av å være oppramsing av setninger med komma mellom, og selv om disse setningene er svar på spørsmålene i oppgaveordlyden, klarer ikke eleven å binde det hele sammen slik et sammenhengende svar krever. Hvert av denne besvarelsens avsnitt er et svar på et spørsmål fra oppgaven. Videre kommenterer hun at språket også trekker ned. Hun peker på at teksten har mange tegnsetningsfeil, syntaksfeil og formuleringer som ikke er gode. Innimellom er også språket svært muntlig. Liv sier at hennes helhetsinntrykk av denne teksten er at den er under middels god. Hun poengterer også at det er lysglimt i teksten, slik som for eksempel observasjonene rundt den døde katten og det døde forholdet mellom foreldrene, øynene som er ødelagte og foreldrene som ikke ser hverandre, ulykke, tristhet, men at forholdet til barna er bra fra begge foreldrenes side og det at eleven klarer å sammenligne dette med snuten til katten og klapp og kos.

Livs vurderingsskjema

I vurderingsskjemaets første rubrikk “Relevans og bredde”, gir hun besvarelsen karakteren mellom 2 og 3. Dette begrunner hun med at teksten er bygd opp som svar på spørsmål og at alle svarene, med unntak av nummer 2, er svært korte.

Når det kommer til “Tematisk sammenheng” og “Struktur” gir hun karakteren 2, og begrunner det med at sammenhengen forsvinner fordi eleven lar seg styre helt og holdent av

spørsmålene i oppgaveordlyden. Ellers påpeker hun også at setningene i denne besvarelsen har innbyrdes dårlig sammenheng.

Kriteriene “Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” gir Liv karakteren 2. Begrunnelsen her er at eleven bruker mye dagligspråk i sin besvarelse. Hun påpeker at det er få ortografiske feil i denne elevteksten, men at det er mange ufullstendige setninger og at setningskonstruksjonene er enkle og stort sett i subjekt-verbal-objekt-stil. Tegnsettingsfeil, underlige ordvalg og klossete formuleringer er og noe som har negativ innvirkning på karakteren.

I feltet for “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” vurderer hun teksten til karakteren 2, og dette forklarer hun med at eleven er subjektiv og bruker "jeg" i en artikkel. Ellers har eleven omtrent ingen argumentasjon i teksten sin, med unntak av et lite forsøk i det andre avsnittet.

“Refleksjon, selvstendighet, originalitet” vurderer hun til karakteren mellom 2 og 3 fordi denne besvarelsen har svært få refleksjoner og lite originalitet ved seg.

I rubrikken for “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” vurderer Liv denne delen av besvarelsen til karakteren 1. Dette begrunner hun med at eleven i sin tekst ikke viser at hun har gjennomgått tolkning av noveller på skolen og at hun ikke skriver en sammenhengende tekst slik hun blir bedt om i oppgaveformuleringen.

I vurderingsskjemaets siste del, “Kilde- og sitatbruk”, setter hun kryss for karakteren mellom 1 og 2, og begrunner dette med at eleven markerer ett sitat i sin besvarelse, men at hun nok ikke har benyttet seg av noen kilder.

Oppsummering av Livs hovedargumenter

Liv synes sammenhengen i Elins tekst forsvinner fordi besvarelsen er helt styrt av ledespørsmålene i oppgaven. Hun synes setningene har innbyrdes dårlig sammenheng og at mange av dem er ufullstendige, enkle og som oftest i subjekt-verbal-objekt-stil. Elevens tekst synes hun også bærer preg av tegnsettingsfeil, underlige ordvalg og klossete formuleringer, og at den har svært få refleksjoner.

Livs karakterforslag er 2.

Lasse om Elins tekst

Generelt om denne besvarelsen sier denne bedømmeren at det mangler en sammenhengende kontekst som plasserer episodene i forhold til hverandre. Han sier videre at tolkningene er delvis upresise og ikke godt nok fundert. Antydning av temaet er upresist, og det er også formuleringene og språkbruken generelt. Lasse mener også det har negativ innvirkning på karakteren at et par av de veiledende spørsmålene i oppgavens ordlyd er helt utelatt i besvarelsen.

Lasses vurderingsskjema

“Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur” vurderer Lasse til karakteren 2, og begrunner det med at to av spørsmålene i selve oppgaven ikke er besvart og at temaet til slutt er avsporing. Det hjelper heller ikke på inntrykket her at tolkningene flere steder er helt uten referanse til noe konkret, slik som for eksempel “Det(?) har kanskje noe med...” og “Jeg tolker den(?)...”. Når det gjelder oppgavens generelle struktur, så påpeker han at hele den ytre konteksten som er nødvendig for å skape mening og sammenheng mangler.

“Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” får også karakteren 2. Her er karakteren begrunnet med at eleven har upresis språkbruk og dårlige formuleringer flere steder. Videre peker Lasse på at hele besvarelsen er usammenhengende og at avsnittene både er korte og at de blir hengende i løse luften.

Den siste av rubrikkene denne bedømmeren har fylt ut, er “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet”. Her får elevteksten karakteren 2, noe som begrunnes med at hun har en tendens til å være overfladisk og lite gjennomtenkt når det gjelder tolkning.

Oppsummering av Lasses hovedargumenter

Lasse synes denne teksten mangler en ytre kontekst for å skape mening og sammenheng. Han påpeker også at flere av spørsmålene i selve oppgaven ikke er besvart og flere av tolkningene er overfladiske og helt uten referanse til noe konkret i teksten. Lasse synes eleven har upresis språkbruk og flere dårlige formuleringer, og at besvarelsen er helt uten sammenheng.

Lasses karakterforslag er 2.

Ludvig om Elins tekst

I refleksjonsnotatet til denne besvarelsen sier Ludvig om denne eleven at hun ikke har grep om novellen og at hun fomler seg fram og ikke har evnen til å gå dypere inn i stoffet og se ting som er bakenfor det som står. Han anser det som positivt at eleven prøver å forklare fenomener, men sier at det dessverre blir med forsøket fordi Elin baserer det på synsing og uten å knytte det opp til teori i form av litterære virkemidler. Videre anser Ludvig det som negativt at enkelte deler av denne besvarelsen bærer preg av at eleven har besvart spørsmålene i oppgaveordlyden, noe som flere steder resulterer i ufullstendige setninger. Dette resulterer videre i manglende kommunikasjon fordi eleven ikke evner å ta hensyn til mottakeren av teksten. Ludvig synes også at denne teksten er dårlig disponert.

Ludvigs vurderingsskjema

Når denne bedømmeren går over til vurderingsskjemaets første del, “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur”, så gir han besvarelsen her karakteren mellom 1 og 2. Dette blir begrunnet med at hele teksten er så ustrukturert at leseren raskt mister taket på gangen i analysen.

“Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” vurderer Ludvig til karakteren 1 og begrunner det med at eleven mangler anførselstegn og stor bokstav i tittelen. Videre påpeker han at alt flyter sammen og dette hindrer forståelsen. Eleven har også svært tilfeldig bruk av avsnitt og en del mangler med hensyn til tegnsetting.

I rubrikken for “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” vurderes denne teksten til karakteren 1. Begrunnelsen her er at uttrykksformen Elin har valgt er altfor muntlig, og at det til tider blir naivt, slik som for eksempel ”Jeg mener at...”. Han påpeker også elevens manglende evne til å relatere teorien til momenter i novellen.

Under “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” setter Ludvig sitt kryss ved karakteren mellom 1 og 2, og skriver i kommentarfeltet at selv om eleven noen ganger tenderer til god tekstforståelse og ser enkelte sammenhenger, så har hun altfor tynn forankring i faktakunnskap og teori.

Oppsummering av Ludvigs hovedargumenter

Ludvig synes denne teksten er så ustrukturert at han mister sammenhengen i analysen. Videre synes han at eleven har så store mangler i forhold til tegnsetting, anførselstegn og bruk av avsnitt at hele teksten flyter sammen og at dette hindrer forståelsen. Han synes også at eleven skriver naivt og muntlig, og at hun viser manglende evne til å relatere teorien til momenter i novellen. Han avslutter med å si at eleven har svært tynn forankring i faktakunnskap og teori, men at hun noen ganger viser god forståelse.

Ludvigs karakterforslag er 2, men han presiserer at det er fordi eleven går i 1. klasse. Ellers ville han her ha gitt 1.

Linus om Elins tekst

Generelt sier Linus om denne teksten at eleven klarer ”å se et og annet” i teksten, blant annet at gutten, som er hovedpersonen i novellen, er deprimert og at forholdet mellom foreldrene hans ikke er det beste. Han sier videre at eleven har store problemer med å uttrykke seg klart. Elevens setninger blir ofte for lange og det er vanskelig å følge tråden i teksten. Han sier at denne eleven sannsynligvis ville gjort det bedre ved å forsøke å skrive mye enklere setninger, sette punktum oftere og skrive seg ferdig med en ting før hun går videre til noe annet.

Linus' vurderingsskjema

I den første rubrikken i vurderingsskjemaet, “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur” gir han elevens tekst karakteren 2, og begrunner det med at teksten ikke blir presentert og at gutten og katten i novellen på en måte bare plutselig dukker opp fra intet som om de blir kastet inn i teksten.

“Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” får også karakteren 2, noe som begrunnes med at eleven bruker upresise ordvalg som for eksempel “gjør slemme ting”.

Kriteriene “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” gir han også karakteren 2, men her får vi ingen begrunnelse for krysset som er satt.

Oppsummering av Linus' hovedargumenter

Linus synes denne eleven har store problemer med å uttrykke seg klart fordi setningene blir altfor lange og at leserne dermed mister tråden i teksten. Han synes eleven har noen upresise ordvalg, men også at hun viser at hun får noe ut av teksten.

Linus' karakterforslag er 2.

Linn om Elins tekst

Denne teksten sier hun at bærer preg av et språk som “halter i vei”. Til tross for noen forsøk på tolkninger, finner hun mest oppramsing.

Linns vurderingsskjema

Når det gjelder “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur”, så kommenterer Linn at eleven har skrevet en tekst som har en relativt grei lengde på nesten to datasider, men hun setter ikke noe kryss i rubrikken under karakter.

Under “Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” kommenterer hun at eleven har noen feil med hensyn til tegnsetting generelt, og særlig i forbindelse med bruken av anførselstegn, men hun setter ingen karakter her heller.

Når hun kommer til “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” vurderer hun elevteksten til karakteren 3, og begrunner dette med at det er noe refleksjon i besvarelsen.

Den neste rubrikken i vurderingsskjemaet, “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” vurderer hun til karakteren 3, men gir ingen begrunnelse for dette.

Oppsummering av Linns hovedargumenter

Linn synes eleven har dårlig språk generelt, men også at hun har noen forsøk på tolkninger og refleksjon. Hun påpeker at Elin har noen feil i forhold til tegnsetting og bruk av anførselstegn.

Linns karakterforslag er 3-.

Oppsummering av bedømmernes vurderinger

Karakterene denne teksten fikk av de fem bedømmerne fordelte seg på henholdsvis 2, 2, 2, 2 og 3-, og det gjør at det er nesten en hel karakter som skiller den bedømmeren som ga høyest og lavest karakter. Denne teksten er, i likhet med den forrige jeg omtalte, en av de tekstene vi gjerne kaller en svak tekst. Den er ikke så svak som den til Enriqueta, i og med at den lå helt på grensen til stryk ifølge bedømmerne, men den har store mangler ifølge de vurderingene vi nå skal se nærmere på. Ut fra de vurderingsskjemaene bedømmerne har benyttet og de kommentarene de har skrevet i forbindelse med selve rettarbeidet, kan det se ut til at selve vurderingsarbeidet har vært mer utfordrende ved denne teksten enn de øvrige fordi det er flere steder det mangler enten både karakterkryss og kommentarer ut fra de ulike kategoriene, eller så mangler enten kommentar eller karakterkryss.

4.2.3 Enriquetas tekst

BEDØMMER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
KARAKTER	2-1(1,8)	1-2 (1,7)	2 (2,0)	2 (2,0)	2-1 (1,8)

Tabell 5. Enriquetas karakterfordeling

Hvis vi summerer karakterene, får vi 9,3. Fordelt på fem bedømmere gir det et karaktergjennomsnitt på 1,8. Dårligste karakter var 1-2 og beste var 2.

Liv om Enriquetas tekst

Den første av bedømmerne sier om denne teksten at eleven innleder sin besvarelse med en grei presentasjon av novellen. Hun kommenterer videre at det i teksten er en del grammatiske feil som får henne til å tenke norsk som andrespråk, og det er særlig i forbindelse med feil i forhold til kjønn og bestemmelse. Denne feiltypen er det flere av senere i teksten, og hun sier at det bekrefter hennes mistanke om at eleven har norsk som andrespråk. Til tross for det, bemerker Liv at hun synes denne eleven har kontroll på ganske mye. Verbene er stort sett korrekt bøyd og i riktig tid og hun er ganske flink når det gjelder preposisjoner. Hun fremhever det som positivt at eleven bruker uttrykk som "offisielt skilt", "skilsmissebrev", "brevet er negativt for han" for å nevne noen. Om setningskonstruksjonene sier hun at de for det meste er av typen subjekt-verbal-objekt, men at det også forekommer foreløpig subjekt og tidsadverbial som førsteledd.

Liv gjør et poeng i sitt refleksjonsnotat av at eleven uten tvil har forstått teksten, men at det er mye tekstreferat i besvarelsen og at mye av teksten er hentet fra spørsmålene i oppgaven. Hun synes det løfter besvarelsen at eleven har med tolkningselementer som ikke er verken nevnt eller krevd i oppgaven, slik som for eksempel begrepene førstepersons forteller og kronologisk fortellermåte. Det denne bedømmeren synes er mest negativt med denne teksten, er at den er svært kort og at den ikke inneholder refleksjoner.

Livs vurderingsskjema

Når denne vurdereren går over til vurderingsskjemaets første moment, “Relevans og bredde”, gir hun besvarelsen karakteren mellom 1 og 2, og begrunner det med at teksten er svært kort og ikke alle spørsmålene er besvart. Når det gjelder “Tematisk sammenheng”, gir hun teksten karakteren 1 fordi hvert avsnitt er svar på spørsmålene i oppgaven. Dette styrer også besvarelsens “Struktur” og hun gir her karakteren 2. Det at teksten mangler avslutning påvirker også inntrykket hun har av teksten i negativ retning.

I rubrikken ut fra “Ordforråd, ortografi” gir Liv denne teksten karakteren 2, og sier det er fordi språket stort sett er dagligdags med unntak av at hun viser faglige kunnskaper i forbindelse med blant annet førstepersonsforteller og kronologisk fortellermåte. Når det gjelder “Formverk” gir hun karakteren 2, og begrunner det med at eleven har noen ortografiske feil, men hun legger vekt på at disse skyldes at eleven har norsk som andrespråk. De grammatiske feilene begrunnes her ut fra samme forutsetning. Hva “Tekstbinding” angår, så gir denne bedømmeren karakteren mellom 1 og 2, og sier at det er på grunn av at de fleste setningene er i subjekt-verbal-objekt stil, men hun bemerker at eleven helt klart behersker å skrive andre setningskonstruksjoner også.

I rubrikken “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” krysser Liv av for karakteren mellom 1 og 2, og sier at denne teksten har så lite av dette, blant annet fordi den er så kort, at det ikke kan vurderes skikkelig.

Hun gir også karakteren mellom 1 og 2 på “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” og sier at teksten ikke har refleksjon, bortsett fra det eleven skriver om skilsmisse og antydninger om konsekvenser.

“Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” gir hun karakteren 2, og forklarer det med at eleven bruker ord som førstepersonsfortelling, kronologisk og offisielt skilt på en korrekt måte.

På det siste punktet i vurderingsskjemaet gir hun karakteren mellom 1 og 2, og begrunner det med at eleven bruker ett sitat som markeres, og at definisjonen av Fantomsmerter ikke oppgis.

Oppsummering av Livs hovedargumenter

Liv synes denne teksten er kort og uten refleksjoner, og at det er mye tekstreferat. Hun synes strukturen er preget av at hvert avsnitt er svar på ledespørsmålene i oppgaven. Videre synes hun at teksten mangler avslutning og at språket stort sett er dagligdags, men at dette trolig skyldes at eleven har norsk som andrespråk. Hun sier videre at eleven har mange subjekt-verbal-objekt-konstruksjoner, men at hun behersker å skrive andre setninger også. Avslutningsvis sier hun at Enriquetas tekst mangler refleksjon.

Livs karakterforslag er 2-1.

Lasse om Enriquetas tekst

Generelt om denne teksten sier denne bedømmeren at stilen er veldig kort og har korte avsnitt. Innholdsmessig sier han at det for det meste er referat av det som skjer, og at det bare unntaksvis er tolkninger. Han kommenterer også at temaet i teksten verken er antydning eller fastslått. Videre reflekterer han omkring elevens usikkerhet når det gjelder grunnleggende norskferdigheter.

Det at eleven i liten grad svarer på oppgaven fordi det for det meste er referering av fakta blir også kommentert i forbindelse med Lasses helhetlige inntrykk av oppgaven.

Lasses vurderingsskjema

I den første rubrikken i vurderingsskjemaet, "Relevans og bredde", "Tematisk sammenheng" og "Struktur" krysser han av for karakteren 1. Dette begrunner han med at besvarelsen er svært begrenset når det gjelder tolkninger og at antydning av novellens tema er utelatt. Han sier videre i sin kommentar at strukturen blir amputert når det viktigste, som er tolkningen, mangler.

Når det gjelder rubrikken for "Ordforråd, ortografi", "Formverk" og "Tekstbinding", så velger Lasse å la være å sette noe kryss for karakter, men i kommentarfeltet sier han at språket er ganske greit unntatt noen feil i forhold til artikkel foran substantiv (for eksempel "en brev") og substantivbøyning (for eksempel "novelle er skrevet").

I feltet "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" krysser denne bedømmeren av for karakteren 1. Han argumenterer her med at det

er positivt at eleven har skrevet en kort presentasjon av novellen i innledningen og at eleven skriver at teksten er skrevet i 1.person og på en kronologisk måte. Refleksjonsdelen blir veldig kort og det eneste eleven har skrevet om i teksten sin her, er at brevet i novellen trolig er et skilsmissebrev. Hun ser og en sammenheng mellom det og at gutten i novellen er redd for at han skal kaste seg utfor skrenten.

Lasse avslutter sine kommentarer i vurderingsskjemaets “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” med at det trekker ned at eleven ikke ser poenget med at vi ikke får vite hva som står i brevet. Her krysser han ikke av for noen karakter.

Oppsummering av Lasses hovedargumenter

Lasse synes at språket til eleven er ganske greit unntatt noen feil i forhold til artikkel foran substantiv og substantivbøyning. Han sier det er positivt at eleven har presentert novellen og at hun ser en sammenheng mellom brevet og hva gutten kan komme til å gjøre da han leser innholdet i det. Han mener videre at eleven viser lite kunnskap og forståelse når hun ikke ser poenget med at vi ikke får vite hva som står i brevet.

Lasses karakterforslag er 1-2.

Ludvig om Enriquetas tekst

Om denne teksten sier Ludvig at han synes det er trekk ved den som indikerer at eleven er minoritetsspråklig, og at bruker følgende setning som eksempel: "... moren og faren ikke bor i samme taket".

Ludvigs vurderingsskjema

Det første han kommenterer, er “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur”, og krysser her av for karakteren 2. Dette blir forklart med at teksten er altfor kort og at det nevnes få språklige virkemidler som skal underbygge temaet. Det som er positivt her, mener Ludvig, er at eleven ihvertfall kommer litt inn på miljø og komposisjon.

Når det gjelder “Ordforråd, ortografi”, så gir denne bedømmeren teksten karakteren 1, og begrunner det med at eleven bør skrive ord i ett, bruke synonymer og unngå gjentakelser for å få mer variasjon.

“Formverk” og “Tekstbinding” får karakteren mellom 2 og 3, noe som begrunnes ut fra at eleven generelt har grei tekstbinding, men bør sette komma mye oftere.

I feltet “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” skriver Ludvig at eleven har grei sjangermessig tone, men at teksten hadde blitt mye bedre dersom hun hadde gått dypere i stoffet og nevnt langt flere virkemidler. Han krysser her av for karakteren mellom 1 og 2.

I vurderingsskjemaets nest siste rubrikk, “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse”, velger denne bedømmeren å krysse av for karakteren 2, og presiserer her at eleven har sett mye i teksten, men at hun burde ha behandlet dette betydelig mer grundig.

Oppsummering av Ludvigs hovedargumenter

Ludvig synes teksten er kort og at eleven nevner få språklige virkemidler. Han fremhever det som positivt at eleven sier noe om miljø og komposisjon. Videre synes han eleven har grei tekstbinding og grei sjangermessig tone, men at hun burde gått dypere inn i stoffet og nevnt flere virkemidler.

Ludvigs karakterforslag er 2.

Linus om Enriquetas tekst

Linus starter med å si at det er tydelig at denne eleven har forstått selve handlingen i teksten, men at hun skriver lite om hvorfor gutten gjør som han gjør og om hans forhold til moren og faren. Han sier videre at selv om eleven gjør noen feil som har med det grammatikalske å gjøre, slik som for eksempel "en brev", så er det ganske greit å lese denne teksten. Dette forklarer han med at setningene stort sett er godt formulert. Videre sier han i sin vurdering av teksten som helhet at denne eleven ville fått til en bedre tekst dersom hun hadde forsøkt å forklare mer det som skjer underveis i handlingen.

Linus' vurderingsskjema

I den første delen av vurderingsskjemaet, “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur”, krysser Linus av for karakteren mellom 1 og 2. Han skriver i kommentarfeltet her at besvarelsen viser lite bredde og at det er mest gjenfortelling.

Videre sier han om denne teksten at den tydelig bærer preg av å være skrevet av en "innvandrere som ikke er helt stø i norsk". I denne delen av skjemaet krysser han av for karakteren mellom 2 og 3 på “Ordforråd, ortografi” og for karakteren mellom 1 og 2 på “Formverk” og “Tekstbinding”.

I rubrikken for “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” krysser denne bedømmeren av for karakteren mellom 1 og 2, og forklarer det med at besvarelsen inneholder svært mye gjenfortelling og lite tolkning.

Når det gjelder “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” sier Linus at det er tydelig at eleven har forstått selve hendelsesforløpet i novellen, men at det trekker ned at det er så mye gjenfortelling. Her krysser han av for karakteren 2.

Oppsummering av Linus' hovedargumenter

Linus synes det er mest gjenfortelling i besvarelsen og at den dermed viser lite bredde. Han sier videre at teksten bærer preg av å være skrevet av en innvandrere som ikke er særlig stø i norsk, men at hun allikevel viser at hun har forstått teksten.

Linus' karakterforslag er 2.

Linn om Enriquetas tekst

Linn kommer ikke med noen generelle betraktninger om denne teksten, men velger å gå rett igang med vurderingsskjemaet.

Linns vurderingsskjema

I den første kolonnen, “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur”, krysser hun av for karakteren 2, og begrunner det med at svaret er altfor kort.

Når det gjelder “Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding”, krysser hun også av for karakteren 2, og begrunner det med at eleven har feil både i forhold til tegnsetting, bruk av preposisjoner, setningsbygging og ortografi. Hun sier videre at eleven har dårlig tekstbinding og at det kommer til uttrykk i form av ufullstendige setninger.

I rubrikken for “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” krysser hun av for karakteren mellom 2 og 3, og begrunner det med at eleven tross alt viser noe kunnskap på dette området.

“Refleksjon, selvstendighet, originalitet” sier Linn at eleven viser i svært liten grad, og at besvarelsen mangler tolkning av novellen. De to siste kolonnene i vurderingsskjemaet, “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” og “Kilde- og sitatbruk”, gis karakteren 2 og her kommer ingen kommentarer som begrunner karakteren.

Oppsummering av Linns hovedargumenter

Linn synes at teksten er svært kort og at selve novelletolkningen mangler. Hun synes videre at eleven har en del feil både i forhold til tegnsetting, preposisjoner, ortografi og setningsbygging.

Linns karakterforslag er 2-1.

Oppsummering av bedømmernes vurderinger

Denne teksten er den andre av de to som oppnådde størst bedømmersamsvar i forhold til karakterer blant de fem elevtekstene som er med i denne undersøkelsen. Karakterene fordelte seg på henholdsvis 2-1, 1-2, 2, 2 og 2-1 blant bedømmerne, men også innad i selve vurderingene er det godt samsvar i forhold til alle de karakterkryssene som er satt. Samtlige kryss er nemlig satt innenfor karakterene 1 og 2.

4.2.4 Emils tekst

BEDØMMER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
KARAKTER	5 (5,0)	5-4 (4,8)	4-5 (4,7)	4-5 (4,7)	3- (2,9)

Tabell 6. Emils karakterfordeling

Hvis vi summerer karakterene, får vi 22,1. Fordelt på fem bedømmere gir det et karaktergjennomsnitt på 4,4. Dårligste karakter var 3- og beste var 5.

Dette er den teksten der det er størst uenighet blant bedømmerne.

Liv om Emils tekst

Den første av bedømmerne har mange refleksjoner omkring teksten til Emil. Det første hun bemerker er at eleven har skrevet en svært fyldig tekst på tre og en halv side i løpet av de to timene han hadde til disposisjon. Hun sier at det første inntrykket hun får av teksten er at det lover bra fordi starten er god siden eleven både gir et kort tekstreferat, presenterer novellen og eksemplifiserer med sitater. Videre sier Liv at teksten er klart over middels, og at Emil i sin besvarelse viser at han er moden i sine refleksjoner, viser sjangerkunnskaper og skriver godt. Mot slutten av besvarelsen blir språket litt flatere og mindre variert, og det ser ut som om eleven har fått litt dårlig tid, og hun kommenterer også at det blir noen flere syntaksfeil. Det som trekker litt ned på helhetsinntrykket synes Liv er at det er noen lange og komplekse setninger som burde vært delt mer opp for å gjøre teksten enda mer tiltalende og leservennlig.

I sitt refleksjonsnotat kommer hun forøvrig med et hjertesukk som jeg velger å gjengi i sin helhet fordi det illustrerer den vanskelige situasjonen en er i når tekster skal bedømmes (sitatet er gjengitt direkte, men jeg har endret elevens navn for anonymitetens skyld):

På side 2 slår det meg hvor absurd det å være norsklærer. Emil skriver om miljøet, om heten som beskrives, han sammenlikner det med helvete(originalt!). Hvor fjernt er ikke denne teksten fra den forrige jeg vurderte. Hvordan skal en stakkars norsklærer "lære" elever å tenke slik? Elevene kommer inn som 15-16-åringer til VG1 med så forskjellig utrustning som det er mulig å forestille seg. Emil er på et helt annet modenhetsnivå enn de foregående jeg har lest. Han har evne til å uttrykke dette i en lang og velskrevet tekst.

Han reflekterer, tolker og beviser dette med eksempler fra teksten. Han gjør akkurat det vi vil at han - og alle de andre i klassen skal gjøre.

Livs vurderingsskjema

Når Liv går over til vurderingsskjemaets første del, “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur”, så gir hun her karakteren mellom 5 og 6. Dette begrunner hun med at besvarelsen er en lang og sammenhengende tekst hvor eleven svarer på alle spørsmålene i oppgaven. Hun fremhever det som positivt at det er god flyt mellom avsnittene som er strukturert ut fra de svarene eleven gir på spørsmålene.

Når det gjelder “Ordforråd, ortografi” og “Formverk”, krysser hun her av for karakteren mellom 4 og 5, og forklarer det med at eleven viser godt ordforråd og har et bevisst språk, men at teksten har noen ortografiske feil og syntaksfeil.

På punktet “Tekstbinding” setter hun sitt karakterkryss på 6 og begrunner det med at eleven har en del avanserte setningskonstruksjoner.

På “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” gir hun besvarelsen 5 fordi eleven både påstår, argumenterer og beviser dette i teksten sin.

I rubrikken for “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” setter hun karakteren 6, og begrunner denne karakteren med at eleven har svært gode og til dels originale refleksjoner.

“Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” gir Liv karakteren 5, og sier det er fordi eleven mestrer å skille mellom forteller og forfatter, og tydeligvis kjenner sjangeren artikkel og viser god forståelse av hva oppgaven går ut på. Avslutningsvis gir hun karakteren 2 for punktet “Kilde- og sitatbruk” fordi eleven markerer sitat, men han oppgir ingen kilder.

Oppsummering av Livs hovedargumenter

Liv synes denne elevens tekst er fyldig og at han viser at han kjenner sjangeren artikkel godt. Hun sier at han svarer på alle oppgavene og har godt ordforråd og et bevisst språk, men at han har feil i forhold til ortografi og syntaks. Avslutningsvis påpeker hun at Emil har svært gode refleksjoner i besvarelsen sin.

Livs karakterforslag er 5.

Lasse om Emils tekst

Lasse starter med å si noe om det helhetsinntrykket han sitter igjen med etter å ha lest denne stilen. Han sier at den har god sammenheng og at tolkningene og referansene skaper en samlet kontekst som gir mening for leseren. Han fremhever det som spesielt positivt at elevens tolkninger er tilpasset antydningen av temaet på en god måte.

Lasses vurderingsskjema

Når denne bedømmeren går over til å bruke selve vurderingsskjemaet, krysser han først av for karakteren 5 på “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur”. Han begrunner det med at elevens tolkninger både har bredde og enhet, og at det er godt tilpasset temaet som i seg selv er presist formulert. Videre fremhever han det som positivt at besvarelsen har god flyt og sammenheng og at det igjen gir inntrykk av innsikt og klarhet.

I rubrikken for “Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” krysser Lasse av for karakteren 4. Dette forklarer han med at det er noen uttrykksmåter som eleven burde ha sjekket og forandret på, og han mener det trekker karakteren ned at eleven har en del syntaksfeil, særlig på siste side av besvarelsen.

Det siste Lasse krysser av for i vurderingsskjemaet, er “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet”, og her gir han karakteren 5. Her skriver han i kommentarfeltet at eleven er flink til å reflektere, at det er en god og indre sammenheng i tolkningene og at eleven er flink til å nyansere rent språklig.

Oppsummering av Lasses hovedargumenter

Lasse synes eleven har gode tolkninger og at temaet er presist formulert. Han sier videre at teksten har god sammenheng og at eleven er flink til å reflektere, men at han burde brukt mer tid på å kontrollere sine uttrykksmåter siden det er noen syntaksfeil i besvarelsen.

Lasses karakterforslag er 5-4.

Ludvig om Emils tekst

Om sitt helhetsinntrykk av denne teksten sier denne bedømmeren at det er god lengde på teksten og at det er grei flyt i språket.

Ludvigs vurderingsskjema

Den første karakteren Ludvig setter er karakteren mellom 4 og 5 for “Relevans og bredde”. Dette blir begrunnet med at eleven har sett flere sider av novellen og at det er tydelig at han kjenner mange virkemidler.

I rubrikken for “Tematisk sammenheng” og “Struktur” krysser han av for karakteren mellom 3 og 4, og sier det er fordi det er god struktur i teksten og god inndeling, men at avslutningen kunne ha vært bedre.

“Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” gir han karakteren mellom 3 og 4 med den begrunnelsen at ortografien og avsnittsinndelingen er bra, men at eleven bør sette komma oftere. Han fremhever det som negativt at det er flere steder i teksten det er vanskelig å få sammenheng.

Når det gjelder “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet”, så krysser Ludvig her av for karakteren 4, og forklarer det med at eleven viser god kjennskap til novellesjangeren og at han behersker å skrive sin novelletolkning i et nøytralt språk.

Avslutningsvis setter denne bedømmeren kryss ved karakteren 4 for “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse”, og begrunner det med at eleven prøver å se sammenhenger i novellen og at han har generelt god forståelse.

Oppsummering av Ludvigs hovedargumenter

Ludvig synes teksten har god lengde og at språket har grei flyt. Han sier videre at eleven har sett flere sider av novellen og at han har kunnskap om virkemidler. Ludvig fremhever og at teksten har god struktur og avsnittsinndeling og at eleven viser god forståelse av novellen.

Ludvigs karakterforslag er 4-5.

Linus om Emils tekst

Denne teksten velger Linus å nærme seg på en noe annerledes måte enn det som er tilfellet med de andre tekstene. Han krysser av for karakterer på omtrent alle punktene i vurderingsskjemaet, men han har kun skrevet en merknad i feltet for kommentarer.

Han skriver en lang, tenkt kommentar til eleven. Her sier han at eleven har gjort et seriøst forsøk på å tolke teksten, og at han kommer godt ut av det. Videre sier han at han synes innledningen er god fordi han ved hjelp av den setter leseren inn i novellens handling. Han synes eleven er særlig flink til å få mye ut av brevet og den betydningen det kan ha. Når det gjelder miljøskildringen mener Linus at eleven burde ha vært mer konkret og trukket inn eksempler fra teksten. Han fremhever det som særlig positivt at eleven har tolket selve tittelen på novellesamlingen. Det som denne bedømmeren mener trekker ned det gode helhetsinntrykket, er elevens syntaks. Han synes eleven har tendens til å ville putte altfor mye inn i hver setning, og at det gjør det vanskelig for leseren å følge resonnementet til Emil.

Linus' vurderingsskjema

Når det gjelder selve karakterfordelingen i vurderingsskjemaet, så gir Linus her karakteren mellom 4 og 5 for “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur” uten å kommentere det noe nærmere.

I rubrikken for “Ordforråd, ortografi” gir han besvarelsen karakteren mellom 4 og 5 uten å si noe om hvorfor.

“Formverk” og “Tekstbinding” gir han karakteren 3, og dette begrunner han med at eleven av og til har svak syntaks.

I kategoriene for “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon”, “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” og “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” krysser han av for karakteren mellom 4 og 5 uten å gi noen begrunnelse i kommentarfeltet.

Oppsummering av Linus' hovedargumenter

Linus synes eleven har skrevet en tekst med gode tolkninger, og at han er særlig flink til å reflektere omkring brevet i novellen og betydningen det kan ha. Miljøskildringene synes han er litt lite konkrete, men han synes det er positivt at eleven har tolket selve tittelen på

novellesamlingen. Han synes videre at eleven noen ganger vil putte altfor mye i hver setning og at det gjør det vanskelig å få tak i resonnementet til Emil.

Linus' karakterforslag er 4-5.

Linn om Emils tekst

Når det gjelder hennes helhetsinntrykk av denne teksten, så sier hun at den har noen bra tolkninger, men at språket "halter".

Linns vurderingsskjema

I rubrikken for "Relevans og bredde", "Tematisk sammenheng" og "Struktur", krysser hun av for karakteren 3, og skriver i kommentarfeltet at teksten er tre og en halv side, noe som er ganske langt for å være en totimers skoleskriving, men når det kommer til det som har med selve tekststrukturen å gjøre, så synes hun det er uklart.

"Ordforråd, ortografi", "Formverk" og "Tekstbinding" gir hun karakteren 3 og kommenterer at det er tungt språk flere steder og at eleven har feil i forhold til bruk av komma, syntaks og grammatikk generelt.

I feltet for "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" krysser denne bedømmeren av for karakteren mellom 2 og 3 uten å gi noen begrunnelse for dette.

Oppsummering av Linns hovedargumenter

Linn synes denne teksten har noen gode tolkninger, men at tekststrukturen er uklar. Hun synes videre at eleven har en del feil i forhold til komma, syntaks og grammatikk og at språket flere steder er tungt.

Linns karakterforslag er 3-.

Oppsummering av bedømmernes vurderinger

Dette er den av tekstene som er med i undersøkelsen som har fått best karakter sammenlagt med sitt karaktergjennomsnitt på 4,4. Karakterene som bedømmerne ga, fordelte seg på henholdsvis 3-, 4-5, 4-5, 5-4 og 5, og dette er derfor den av tekstene som det var mest uenighet om. Som det fremgår av karakterfordelingen, er det litt over to hele karakterer mellom den bedømmeren som ga den dårligste og den beste karakteren.

4.2.5 Ellinors tekst

BEDØMMER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
KARAKTER	4 (4,0)	3-4 (3,7)	3-4 (3,7)	3-4 (3,7)	4 (4,0)

Tabell 7. Ellinors karakterfordeling

Hvis vi summerer karakterene, får vi 19,1. Fordelt på fem bedømmere gir det et karaktergjennomsnitt på 3,8. Dårligste karakter var 3-4 og beste var 4.

Liv om Ellinors tekst

Om denne teksten generelt sier Liv at eleven skriver en presentasjon som er en grei innledning. Det trekker ned helhetsinntrykket at hun prøver å bruke et voksent språk som hun ikke behersker. Hun klassifiserer teksten som klart over middels.

Livs vurderingsskjema

I vurderingsskjemaets første rubrikk, “Relevans og bredde” krysser hun av for karakteren mellom 4 og 5. Hun sier at det er fordi teksten har god lengde.

Når hun kommer til “Tematisk sammenheng” sier hun at teksten fungerer som utdypende svar på spørsmålene og at de er formulert som en sammenhengende tekst. Her gir Liv Ellinors tekst karakteren 3.

Videre gir hun karakteren 2 for “Struktur”, og begrunner det med at det i teksten er ulik avsnittsmarkering, men at det er god struktur ellers, bortsett fra når det gjelder det visuelle.

“Ordforråd, ortografi” gir Liv karakteren mellom 4 og 5, og sier det er fordi Ellinor prøver å heve språket og at hun delvis lykkes. Hun sier videre at eleven har godt ordforråd, mange gode formuleringer og få formelle feil.

Når det gjelder “Formverk” og “Tekstbinding” så krysser bedømmeren her av for karakteren 3 og begrunner det med at teksten har noen ufullstendige setninger, mange subjekt-verbal-objekt konstruksjoner og noen lange setninger som burde vært delt opp.

I rubrikken for “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” gir hun teksten karakteren 4, og sier det er fordi eleven er subjektiv i artikkelen sin. Her tilføyer Liv at dette kan ha en sammenheng med spørsmålsstillingen i oppgaven: "Hva tror du...?".

Ved “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” kommenterer hun at eleven behersker det å skrive gode refleksjoner, men at de ikke er originale. Her krysser hun av for karakteren 5.

Om “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” sier bedømmeren at eleven skriver som en sammenhengende tekst, men at hun ikke berører andre områder enn hun blir bedt om. Her setter hun sitt karakterkryss ved karakteren mellom 4 og 5.

I den siste rubrikken i vurderingsskjemaet “Kilde- og sitatbruk” krysser hun av for karakteren 2, og sier det er fordi eleven markerer sitat, men at hun ikke har oppgitt kilder.

Oppsummering av Livs hovedargumenter

Liv synes denne teksten har god lengde og at den er formulert som en sammenhengende tekst hvor eleven har gitt utdypende svar på oppgavene. Hun sier videre at eleven har gode refleksjoner, men i forhold til det språklige så har hun noen lange perioder som burde vært delt opp. Avslutningsvis påpeker hun at eleven har få formelle feil, godt ordforråd og mange gode formuleringer.

Livs karakterforslag er 4.

Lasse om Ellinors tekst

Generelt om denne teksten sier Lasse at det her er en tendens til sammenhengende tekst og at eleven er godt "tilstede". Han sier videre at språket har noen svakheter og at teksten har få tolkninger som er presise og relevante.

Lasses vurderingsskjema

Når Lasse går over til vurderingsskjemaet, slår han sammen “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur”, og krysser her av for karakteren mellom 3 og 4. Begrunnelsen hans her er at eleven svarer på alle spørsmålene, men at noen av tolkningene er utflytende og upresise. Det at eleven velger sin egen tolkning av temaet trekker opp det inntrykket denne

bedømmeren har av teksten. Tilsvarende mener han at det trekker ned inntrykket at teksten mangler noen kronologiske referanser i form av hva som skjer når.

Om “Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” sier Lasse at teksten har tendens til dårlig syntaks og at det flere steder er lange perioder. Her gir han teksten karakteren mellom 3 og 4.

Når det gjelder “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet”, krysser Lasse også her av for karakteren mellom 3 og 4, og begrunner det med at elevens tolkning av mulig innhold i brevet er høyst diskutabel.

I rubrikken “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” setter han også kryss ved karakteren mellom 3 og 4, og sier her at antydningen av temaet i denne teksten er diskutabelt.

Oppsummering av Lasses hovedargumenter

Lasse synes at eleven har en tendens til sammenhengende tekst og at hun svarer på alle spørsmålene. Han sier videre at noen av tolkningene er upresise og at temaet eleven antyder er diskutabelt. Avslutningsvis påpeker han at eleven har en tendens til dårlig syntaks og lange perioder.

Lasses karakterforslag er 3-4.

Ludvig om Ellinors tekst

Ludvigs helhetsinntrykk av denne teksten er at eleven på en måte virker moden i sine tolkninger, men også at hun har noen til dels underlige ortografiske feil som denne bedømmeren tror kan skyldes tastefeil. Han mener det trekker ned på helhetsinntrykket at kommunikasjonen med leseren forsvinner der setningene blir for lange fordi det da blir vanskelig å følge med og holde tråden i innholdet.

Ludvigs vurderingsskjema

Det første denne bedømmeren kommenterer i vurderingsskjemaet, er “Relevans og bredde”, hvor han sier at eleven har et ganske modent blikk for temaet og hvordan det kommer frem, og han krysser her av for karakteren 4.

Om "Tematisk sammenheng" og "Struktur" sier han at setningene i denne teksten ofte blir altfor lange og at det fungerer som en kommunikasjonshindring. Her krysser Ludvig av for karakteren mellom 2 og 3.

Når han går over til å vurdere "Ordforråd, ortografi" krysser han av for karakteren 3 og sier det er fordi eleven har flere tilfeller av manglende dobbel konsonant.

Kategoriene "Formverk" og "Tekstbinding" slår denne bedømmeren sammen og krysser av for karakteren 2 med den begrunnelse at eleven har mangelfull tegnsetting og svært varierende bruk av avsnitt.

I rubrikken "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" gir han teksten karakteren 4. Her begrunner han med at eleven har skrevet en grei analyse med hensyn til hva språktone angår, og han synes besvarelsen virker som et selvstendig og relativt reflektert arbeid.

Den siste av kategoriene som denne bedømmeren velger å kommentere, er "Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse". Her krysser han av for karakteren 4 og sier det er fordi eleven ser ut til å ha en grei innholdsforståelse med til dels moden beskrivelse av novellens virkemidler.

Oppsummering av Ludvigs hovedargumenter

Ludvig mener eleven har grei innholdsforståelse og er moden i sine tolkninger. Han synes kommunikasjonen med leseren blir borte der det er lange setninger, og at eleven har varierende bruk av avsnitt og mangelfull tegnsetting.

Ludvigs karakterforslag er 3-4.

Linus om Ellinors tekst

Innledningsvis sier Linus om denne teksten at det trekker ned på helhetsinntrykket at eleven ikke starter besvarelsen sin med å presentere handlingen først.

Linus' vurderingsskjema

I vurderingsskjemaets første rubrikk, “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur” krysser denne bedømmeren av for karakteren 3, og begrunner det med at teksten ikke presenteres og dermed blir det ikke mening i tolkningene som kommer senere i besvarelsen.

For “Ordforråd, ortografi” krysser han av ved karakteren 4, og ved “Formverk” og “Tekstbinding” setter han sitt karakterkryss ved 3. Han forklarer dette med at noen av de periodene eleven skriver er lange og kronglete, og at de noen ganger gir liten mening.

Når det gjelder “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” så verken krysser han av for noen karakter eller gir noen nærmere begrunnelse eller kommentar her.

I feltet for “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” krysser denne bedømmeren av for karakteren 4, og forklarer det med at det noen steder er "tilløp til refleksjon", men at det også flere steder kun er ubegrunnede påstander.

I rubrikken for “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse” krysser Linus av for karakteren 4 uten å gi noen nærmere begrunnelse for det i kommentarfeltet.

I den siste delen av vurderingsskjemaet, “Kilde- og sitatbruk”, krysser han av for karakteren mellom 2 og 3, og skriver i kommentarfeltet at det skyldes manglende presentasjon av teksten.

Oppsummering av Linus' hovedargumenter

Linus sier at teksten ikke presenteres og det ødelegger for tolkningene. Han synes det flere steder er tendens til refleksjon, men at det er mest ubegrunnede påstander.

Linus' karakterforslag er 3-4.

Linn om Ellinors tekst

Linn sier generelt om denne teksten at det gjør dårlig inntrykk på henne når hun ser hvor dårlig denne eleven behersker rettskriving og tegnsetting.

Linns vurderingsskjema

Her går bedømmeren raskt over til å bruke vurderingsskjemaet, og i dets første rubrikk, “Relevans og bredde”, “Tematisk sammenheng” og “Struktur” krysser hun ikke av for noen karakter, men skriver kun i kommentarfeltet at teksten er på to sider og tre linjer.

I rubrikken for “Ordforråd, ortografi”, “Formverk” og “Tekstbinding” krysser hun av for karakteren 2, og begrunner det med at eleven har feil både når det gjelder tegnsetting, særskrivning, rettskriving og formverk.

Når det gjelder “Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon” og “Refleksjon, selvstendighet, originalitet” så gir hun her teksten karakteren mellom 4 og 5 og forklarer det med at det eleven skriver om tema er "fint" og at hun har flere "fine" refleksjoner.

Den siste av rubrikkene hvor Linn velger å krysse av for noen karakter er ved “Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse”, hvor hun gir karakteren 4. Her gir ikke bedømmeren noen begrunnelse, men hun skriver et eksempel i kommentarfeltet som hun mener illustrerer noe av den manglende forståelsen hun synes eleven viser: "Hverdagsproblemet, skillsmisse".

Oppsummering av Linns hovedargumenter

Linn synes denne eleven viser dårlige kunnskaper i forhold til tegnsetting, rettskriving, særskrivning og formverk. Hun synes også at eleven har noen fine refleksjoner og at hun skriver godt om tema.

Linns karakterforslag er 4.

Oppsummering av bedømmernes vurderinger

Det første som slår en når en ser på karakterene denne teksten har fått av de fem bedømmerne, er at karaktersamsvaret her er relativt godt. Karakterene fordeler seg på henholdsvis 4, 3-4, 3-4, 3-4 og 4. Dette gjør at denne teksten er en av de to tekstene med best bedømmersamsvar hva karakterer angår, ikke innenfor den vurderingen hver av bedømmerne har foretatt seg i forhold til kategoriene i vurderingsskjemaet, men i forhold til den endelige karakteren hver bedømmer ga. Når det gjelder karakterkryssene som er satt i vurderingsskjemaet av alle bedømmerne, er imidlertid variasjonene betydelig større. Her har teksten fått alt fra 2 til 4-5.

4.3 Resultatene skjematisk fremstilt

Resultatene av bedømmernes vurderinger i de skjemaene de har benyttet er oppsummert og skjematisk fremstilt nedenfor.

Der bedømmeren har satt sitt kryss mellom to karakterkategorier, er det i skjemaet vist med karakterer med bindestrek mellom. For eksempel betyr 2-3 at bedømmeren har satt sitt kryss mellom 2 og 3. Hvorvidt dette er 2 til 3 eller 3 til 2 er ikke definert. Der bedømmerne ikke har satt noe karakterkryss, fremstår det som blank rute i skjemaet. Karakteren for hele teksten er den endelige karakteren hver bedømmer har gitt. Her er det derimot skilt mellom karakterer slik som for eksempel 4-5 og 5-4. I tillegg har jeg beregnet karaktergjennomsnittet for hver bedømmer og for alle tekstene. Dette er gjengitt i tabellen både som desimaltall og omregnet til en tallkarakter. I dette arbeidet er det benyttet en gradering som er vist i tabell 8.

Desimalkarakter	Tallkarakter
1	1,0
1+	1,2
1-2	1,4
2-1	1,6
2-	1,8
2	2,0
2+	2,2
2-3	2,4
3-2	2,6
3-	2,8
3	3,0
3+	3,2
3-4	3,4
4-3	3,6
4-	3,8
4	4,0
4+	4,2
4-5	4,4
5-4	4,6
5-	4,8
5	5,0
5+	5,2
5-6	5,4
6-5	5,6
6-	5,8
6	6,0

Tabell 8. Gradering av karakterer

ERIKS TEKST	BEDØMMER				
KRITERIER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
Hele teksten	3	3	4-3	4-	4+
Relevans og bredde	3	3-4	4-5	3-4	
Tematisk sammenheng	3	3-4	4-5	3-4	
Struktur	2-3	3-4	3	3-4	
Ordforråd, ortografi	3	3-4	3	4-5	
Formverk	3	3-4	3	4-5	
Tekstbinding	3	3-4	3	4-5	
Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4
Refleksjon, selvstendighet, originalitet	3-4	3-4	3-4	3-4	3-4
Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse	2-3		3	3-4	
Kilde- og sitatbruk	2-3				
Karaktergjennomsnittet desimaltall	2,95	3,50	3,44	3,83	3,50
Karaktergjennomsnittet tallkarakter	3	4-3	3-4	4-	4-3

Tabell 9. Eriks tekst, detaljert karakterfordeling

ELINS TEKST	BEDØMMER				
KRITERIER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
Hele teksten	2	2	2	2	3-
Relevans og bredde	2-3	2	1-2	2	
Tematisk sammenheng	2	2	1-2	2	
Struktur	2	2	1-2	2	
Ordforråd, ortografi	2	2	1	2	
Formverk	2	2	1	2	
Tekstbinding	2	2	1	2	
Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon	2	2	1	2	3
Refleksjon, selvstendighet, originalitet	2-3	2	1	2	3
Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse	1		1-2		3
Kilde- og sitatbruk	1-2				
Karaktergjennomsnittet desimaltall	1,95	2,00	1,22	2,00	3,00
Karaktergjennomsnittet tallkarakter	2	2	1+	2	3

Tabell 10. Elins tekst, detaljert karakterfordeling

ENRIQUETAS TEKST	BEDØMMER				
KRITERIER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
Hele teksten	2-1	1-2	2	2	2-1
Relevans og bredde	1-2	1	2	1-2	2
Tematisk sammenheng	1	1		1-2	2
Struktur	2	1		1-2	2
Ordforråd, ortografi	2		1	2	2
Formverk	2		2-3	1-2	2
Tekstbinding	1-2		2-3	1-2	2
Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon	1-2	1	1-2		2-3
Refleksjon, selvstendighet, originalitet	1-2	1	1-2	1-2	2
Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse	2		2	2	2
Kilde- og sitatbruk	1-2				2
Karaktergjennomsnittet desimaltall	1,65	1,00	1,86	1,63	2,05
Karaktergjennomsnittet tallkarakter	2-1	1	2	2-1	2

Tabell 11. Enriquetas tekst, detaljert karakterfordeling

EMILS TEKST	BEDØMMER				
KRITERIER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
Hele teksten	5	5-4	4-5	4-5	3-
Relevans og bredde	5-6	5	4-5	4-5	3
Tematisk sammenheng	5-6	5	3-4	4-5	3
Struktur	5-6	5	3-4	4-5	3
Ordforråd, ortografi	4-5	4	3-4	4-5	3
Formverk	4-5	4	3-4	3	3
Tekstbinding	6	4	3-4	3	3
Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon	5	5	4	4-5	2-3
Refleksjon, selvstendighet, originalitet	6	5	4	4-5	2-3
Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse	5		4	4-5	
Kilde- og sitatbruk	2				
Karaktergjennomsnittet desimaltall	4,95	4,65	3,89	4,17	2,88
Karaktergjennomsnittet tallkarakter	5	5-4	4-	4+	3-

Tabell 12. Emils tekst, detaljert karakterfordeling

ELLINORS TEKST	BEDØMMER				
KRITERIER	Liv	Lasse	Ludvig	Linus	Linn
Hele teksten	4	3-4	3-4	3-4	4
Relevans og bredde	4-5	3-4	4	3	
Tematisk sammenheng	3	3-4	2-3	3	
Struktur	2	3-4	2-3	3	
Ordforråd, ortografi	4-5	3-4	3	4	2
Formverk	3	3-4	2	3	2
Tekstbinding	3	3-4	2	3	2
Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon	4	3-4	4		4-5
Refleksjon, selvstendighet, originalitet	5	3-4	4	4	4-5
Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse	4-5		4	4	4
Kilde- og sitatbruk	2			2-3	
Karaktergjennomsnittet desimaltall	3,55	3,50	3,11	3,28	3,17
Karaktergjennomsnittet tallkarakter	4-3	4-3	3+	3+	3+

Tabell 13. Ellinors tekst, detaljert karakterfordeling

Ut fra tabellene ser vi at det ikke er fullstendig bedømmersamsvar på noen av tekstene, verken når det gjelder helhetsvurderingen eller vurderingen av delkriteriene. Vi kan allikevel ikke si at det er snakk om dramatisk sprik. Den aller største uenigheten på samlekarakter er mellom Liv og Linn på Emils tekst, hvor karakterdifferansen er på over to hele karakterer.

Når det gjelder de ulike delkriteriene, så er det størst uenighet blant bedømmerne om "Relevans og bredde" i Emils tekst, hvor karakterene går fra 3 til 5-6.

Kriteriet "Tematisk sammenheng" viser også at det er en viss uenighet blant bedømmerne. Her går karakterene fra 3 til 5-6 og det er også ut ifra dette kriteriet at uenigheten er størst i Emils tekst.

Ser vi på kriteriet "Struktur", så er det også her uenighet blant bedømmerne. I Eriks tekst går karakterene her fra 2-3 til 3-4, mens det i Emils tekst er en enda større karakterdifferanse, for her er den på 3 til 5-6.

Går vi over til "Ordforråd, ortografi", ser vi at dette også er et kriterium som volder en del uenighet blant bedømmerne. Denne uenigheten er aller størst mellom bedømmerne Liv og Linn som her ga henholdsvis karakteren 4-5 og 2 i Ellinors tekst. Dernest, for det samme kriteriet, er det en uenighet i Emils tekst hvor Linn ga 3 og Liv 4-5. Den samme uenigheten ser vi også i Eriks tekst, men der er det mellom bedømmerne Liv og Linus det er størst uenighet, med en karakterdifferanse som går fra 3 til 4-5.

Går vi over på kriteriet "Formverk", så er det en og en halv karakter som skiller den bedømmeren som ga den dårligste og den som ga den beste karakteren. Denne karakterdifferansen gjør seg gjeldende i tekstene til Erik, Emil og Ellinor. I teksten til Emil, gir Linn 3 og Liv 4-5, i teksten til Ellinor, gir Linn 2 og Lasse 3-4 og i Eriks tekst, gir Liv 3 og Linus 4-5 for dette kriteriet.

Kriteriet "Tekstbinding" er også gjenstand for en del uenighet blant bedømmerne. Aller størst er uenigheten her i Emils tekst hvor Linn har gitt 3 og Liv 6.

Når det gjelder "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon", så er det og uenighet blant bedømmerne særlig i Emils tekst. Her gir Linn 2-3 og Liv 5. I teksten til Elin er det også relativt stor uenighet her, idet Ludvig gir 1 og Linn 3 for dette kriteriet.

Går vi over til "Refleksjon, selvstendighet, originalitet", ser vi at det er stor uenighet mellom Linn som gir 2-3 og Liv som gir 6 for dette kriteriet i Emils tekst. Ellers er det her nøyaktig to karakterer som skiller Ludvig som ga 1 og Linn som ga 3 for dette kriteriet.

I kategorien "Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse" er det relativt godt samsvar blant bedømmerne, unntatt i teksten til Elin, for her ga Liv 1 og Linn 3.

Når det gjelder vurderingsskjemaets siste kategori, "Kilde og sitatbruk", så er den så sporadisk besvart av bedømmerne at det er vanskelig å få noe ut av dette kriteriet.

Det er altså ingen delkriterier det er fullstendig enighet om. Spennet går fra kriteriet om "Refleksjon, selvstendighet, originalitet", som det er relativt sterk uenighet om, til kriteriet "Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse", som sensorene er relativt samstemte om, med unntak av en av tekstene hvor en bedømmer avviker.

4.4 Kommentartyper blant bedømmerne

I tillegg til å undersøke bedømmersamsvaret ville jeg også se på hvordan lærerne ville kommentert tekstene direkte til elevene. Til tross for at de lærerne som deltok i denne undersøkelsen på forhånd hadde blitt informert om at elevene ikke ville få anledning til å bearbeide tekstene sine ut i fra de tilbakemeldingene lærerne ga, har lærerne lagt ned mye arbeid i dette.

Fra forskning som er gjort om tekstrespons vet vi at hvordan slik respons gis er av stor betydning for hvorvidt eleven kan nyttiggjøre seg av den. I sin artikkel “Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons”, skriver Mari-Ann Igland at “pedagogisk tekstrespons er tilbakemelding på elev- og studenttekstar” (Igland 2009:24). Slik pedagogisk tekstrespons kan gjøres på mange måter, og Igland nevner særlig fire slike. For det første nevner hun lærerrespons, som er muntlig eller skriftlig respons fra læreren. Derneft nevner hun responsgrupper, som er respons fra medelever. Den tredje responstypen som omtales her, er prosessrespons, som er respons på et tekstutkast, og til slutt er det produktrespons som blir nevnt, og det vil si respons på en ferdig tekst (ibid.).

Av Iglands fire ovenfor nevnte responskategorier, er produktrespons den kategorien som er særlig aktuell i forhold til mitt materiale. Denne kategorien er respons som gis på ferdig tekst og den er orientert mot selve produktet. Bedømmerne i min undersøkelse visste på forhånd at elevene ikke ville få noen anledning til å bearbeide tekstene videre ut i fra de kommentarene de ga, men de ble allikevel bedt om å skrive kommentarer både i selve teksten og som en tenkt sluttkommentar til hver elev.

Bedømmerne ga en god del kommentarer i teksten og det er kun de kommentarene som går igjen blant flere av bedømmerne jeg velger å vise eksempler på. Bedømmerne retter og kommenterer de aller fleste feilene både når det gjelder ortografi, syntaks, tegnsetting og grammatikk. Dette innebærer at de retter helt konkret opp de formelle feilene og at de samtidig skriver en kommentar i margin. Videre kommenterer de en del i margin uten at den knyttes mot en konkret retting i teksten.

Eksempler på kommentarer

"Skriv i fullstendig setning!"

"Ikke bland tid."

"Varier setningene dine."

"Skriv i nåtid!"

"En lang setning du ikke kommer heldig ut av. Del opp, og skriv om."

"Reflekter rundt hva dette kan være!"

"Hva får deg til å tro dette? Finn bevis i teksten!"

"Les dette høyt."

"Forklar hvorfor det kan skje med ham og hvorfor det er negativt."

"Forklar hvordan det passer med innholdet."

"Får du noe signal om dette, eller er det noe du tenker deg bare?"

"Dette bør du vise med eksempler fra teksten."

"Forklar!"

"Vær mer konkret i begrunnelsen av dette!"

"Hva mener du her?"

"Hva?!"

"Tungt!"

"Konkretiser."

"Uttrykk klarere - kan misforstås."

"Klossete formulering."

Noen av kommentarene er slike som gir eleven konkrete råd, mens andre er mer generelle kommentarer som ikke gir videre veiledning til eleven. Kommentarene som er vist ovenfor er betinget av deres kontekst og kan som oftest ikke sees isolert. Avhengig av hvordan teksten er rettet, kan en kommentar gå fra å ikke gi eleven veiledning til å kunne gi eleven veiledning til videre bearbeiding. Jeg har ovenfor vist eksempler på kommentarer uavhengig av hvorvidt de er akkompagnert av rettinger i teksten eller ikke.

Når det gjelder sluttkommentarer skrev flere av bedømmerne en kommentar til hver elevtekst til slutt i sitt vurderingsarbeid. Dette materialet er noe tynt fordi det ble så ulikt besvart av bedømmerne, men det som går igjen i disse sluttkommentarene er at de stort sett er bygd opp ved at de går fra det positive til det negative eller det mer problematiske. Bedømmerne viser tydelig at de mener det er viktig å starte sine kommentarer med det som er positivt før de går over til det problematiske.

5 Diskusjon

Problemstillingen var:

Hvordan er bedømmersamsvaret mellom fem vurderere på en videregående skole?

Hva er det enighet om?

Hva er det strid om?

Som det kom fram i kapittel 4, er det ikke noe fullstendig bedømmersamsvar i noen av de fem tekstene, verken i forhold til den helhetsvurderingen som ble foretatt, eller når det gjelder vurderingen av de ulike delkriteriene. Den uenigheten vi ser blant bedømmerne, er allikevel ikke så stor at vi kan kalle det noe dramatisk sprik.

Når det gjelder samlekarakterer, er den største uenigheten på Emils tekst, og da mellom bedømmerne Liv og Linn. Dette kan skyldes at denne eleven har skrevet en tekst med svært godt innhold, særlig når det gjelder tolkninger og refleksjoner, men han er ikke fullt så god når det gjelder det mer formelle.

Før jeg går over til å drøfte de funnene som ble presentert i forrige kapittel, finner jeg det relevant å minne om at elevene på sin skruddag fikk en litt uvanlig oppgaveformulering. Bakgrunnen for dette var, som tidligere nevnt i denne oppgaven, at klassen helt åpenbart manglet trening i "ordinær" novelleanalyse fra tidligere. Dette medførte at elevtekstene ikke er helt representative for elever på dette trinnet, siden hjelpespørsmålene i oppgaveformuleringen ble svært styrende for tekststrukturen i de fleste av elevtekstene. Dette er noe som kan ha en viss betydning for det manglende samsvaret som mitt materiale har avdekket.

Ut i fra tabellene i kapittel 4.3 hvor resultatene ble presentert skjematisk, ser vi generelt at det i tekstene til Enriqueta og Ellinor er under en karakter i differanse mellom den bedømmeren som ga den høyeste og den laveste karakteren. I tekstene til Elin og Erik ser vi at det skiller over to hele karakterer mellom den bedømmeren som ga den laveste og den høyeste karakteren.

Mitt materiale er for lite til at det er relevant å snakke om noen sensorreliabilitet og beregne noen reliabilitetskoeffisient. Siden bedømmerne her benytter plusser, minuser og delte karakterer, blir det rom for mange små uenigheter.

Generelt kan vi si om disse fem bedømmerne at samsvaret dem imellom er ganske godt, i og med at det kun er en av tekstene som volder skikkelig uenighet dem imellom. De er imidlertid aldri helt enige om alle tekstene.

Jeg vil nå ta for meg samsvaret i bedømmernes vurderinger, bedømmerprofiler og bedømmernes kommentarer i elevtekstene.

5.1 Samsvaret i bedømmernes vurderinger av delkriterier

Når det gjelder de ulike delkriteriene, så varierer det hvilke av dem det er størst uenighet om blant bedømmerne. Aller størst var uenigheten i forhold til kriteriene "Relevans og bredde", "Tematisk sammenheng", "Struktur", "Ordforråd, ortografi" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet". For de øvrige kriteriene i vurderingsskjemaet, var det også uenighet blant bedømmerne, men her var karakterdifferansen på to karakterer eller mindre. "Stor karakterdifferanse" blir normalt brukt ved to karakterer eller mer i differanse.

Det første jeg vil se nærmere på her, er hvordan bedømmerne har nærmet seg det første kriteriet i vurderingsskjemaet, som er "Relevans og bredde". Som nevnt innledningsvis er dette et av kriteriene det er mest uenighet om blant bedømmerne. Den bedømmeren som har gitt høyest karakter her, er Liv med 5-6, og den som har gitt lavest, er Linn med 3. Det Liv har lagt vekt på i forhold til dette kriteriet, er at eleven har skrevet en lang og fyldig besvarelse hvor han har svart på alle spørsmålene i en sammenhengende tekst. Her ser vi at Liv har latt innholdet i Emils tekst være avgjørende for sin vurdering. Linn som ga to og en halv karakter dårligere enn Liv, sier at til tross for at teksten har noen gode tolkninger, så har hun latt det språklige være avgjørende for karakteren. Her er det flere forhold som er av interesse. For det første har vi her et eksempel på at det er en avviker blant bedømmerne, slik som Harald Nilsen fant i sin studie (Nilsen 2005). For det andre kommer det tydelig frem av bedømmernes kommentarer at det er i hvilken grad eleven har besvart selve oppgaven som er avgjørende for karakteren. Dette kommer også frem i Harald Nilsens studie (Nilsen 2005:135f.). Den uenigheten som kommer frem blant bedømmerne når det gjelder dette

kriteriet, tydeliggjør også det Kjell Lars Berge argumenterer for i sin artikkel "Tekstvurdering som didaktisk utfordring" (Berge 2009:46f.), nemlig at det er nødvendig å ha flere som vurderer elevtekster for å sikre en mest mulig pålitelig vurdering.

I Enriquetas tekst, som er en av de to tekstene med best samsvar blant bedømmerne, ser vi av vurderingene lærerne har foretatt at flere av dem har latt det få negativ innvirkning på karakteren at eleven ikke har svart på alle hjelpespørsmålene som sto i oppgaven. Igjen ser vi en tendens til at hvorvidt en elev har besvart selve oppgaven blir ansett som vesentlig for den vurderingen som foretas. I samme tekst og for samme kriterium kommer det også frem noe annet det er verd å merke seg. Her er det en klar forskjell på hvordan to bedømmere kommenterer. Lasses vurdering i forhold til "Relevans og bredde" er her tydelig preget av at han fokuserer på hva som mangler, og da særlig at elevens tekst mangler antydning til tema i novellen. Liv gir derimot i sine kommentarer tydelig uttrykk for at hun har lett etter hva som er positivt ved besvarelsen, for eksempel det at eleven tross alt har besvart noen av hjelpespørsmålene som sto i oppgaven. Det som kommer frem her, er at bedømmerne helt tydelig møter elevtekstene med ulike leseholdninger. Her er det interessant å ta i betraktning det Harald Nilsen kaller "svaktekstsyndromet". Han bruker dette uttrykket om tekster som har flere mangler, men han poengterer at de svake tekstene ikke bare har mangler. Han nevner for eksempel at de svake tekstene gjerne har både struktur og til en viss grad har evnen til å kommunisere med leseren (Nilsen 2005:120f.). Det Nilsen her sier er nettopp det vi registrerte at Liv gjorde i sin vurdering av Enriquetas tekst ut i fra den første kategorien. En mulig forklaring på bedømmernes uenighet i forhold til "Relevans og bredde" blir godt illustrert av en kommentar som en av bedømmerne skriver her. Hun sier at denne teksten kun er på to sider og tre linjer. Her kan det se ut til at hun lar tekstlengden være avgjørende for sin vurdering av dette kriteriet, og dette forteller oss at bedømmerne har tillagt denne første kategorien av vurderingsskjemaet svært ulik tolkning. Slik jeg ser det, er det kanskje ordet "bredde" som volder problemer i forhold til dette kriteriet. Noen av bedømmerne ga her uttrykk for at de med dette forsto mengde tekst, mens andre her forsto det som at det var i hvilken grad alle hjelpespørsmålene i oppgaven var besvart. Dette er igjen en påminnelse om hvor viktig rettesamarbeid er, og hvor sentral selve forståelsen av de ulike kriteriene for vurderingen faktisk er.

Går vi over til " Tematisk sammenheng", ser vi ut i fra tabellene at det her særlig er uenighet i Emils tekst og at uenigheten er størst mellom de to bedømmerne Liv og Linn. Linn har her latt

det språklige få avgjøre for hennes vurdering av denne teksten og hun synes eleven har så dårlige kunnskaper her at alt annet drukner i de formelle feilene som hun mener det er altfor mange av. Både Liv og Lasse, som har gitt god karakter for dette kriteriet, sier de har latt det få avgjørende betydning at eleven svarer så fylldig på alle hjelpespørsmålene, og at han har tolkninger som er så godt tilpasset temaet som i seg selv er presist formulert. I teksten til Elin ser vi at bedømmeren Liv bruker kriteriet "Tematisk sammenheng" på samme måte som hun gjorde det i Elins tekst, selv om resultatet av vurderingen er det motsatte. Her lar hun det trekke karakteren kraftig ned at eleven kun gir korte svar på hjelpespørsmålene i oppgaven, og hun kommenterer videre at sammenhengen i denne teksten dermed blir borte. Dette kriteriet har Lasse tydeligvis den samme oppfatningen av hvordan bør brukes, for han sier her at han har lagt vekt på at hele besvarelsen mangler en sammenhengende kontekst som plasserer episodene i forhold til hverandre. Her kommer det frem av flere av vurderingene at bedømmerne bruker dette kriteriet på samme måte, selv om vurderingen endte noe ulikt når det gjelder karakterer.

Det neste vurderingskriteriet vi skal se nærmere på er "Struktur". Her har bedømmerteamet delt seg i to. Når det gjelder selve vurderingskriteriet og forståelsen av dette, så er det ingen uenighet å spore blant dem. Det er derimot i forhold til den karakteren og de kommentarene de kommer med at det er uenighet. Denne uenigheten er aller størst i Emils tekst. Liv og Lasse har her gitt høyeste og nest høyeste karakter, og deres begrunnelser for dette er at de synes teksten har gode tolkninger med god flyt mellom avsnittene og de berømmer elevens evne til å strukturere stoffet. Linn har derimot gitt karakteren 3 for dette kriteriet, og hun sier at det var avgjørende her at språket "halter" og at det ødelegger for hennes forståelse av de tolkningene eleven kommer med. Når det gjelder bedømmerens forståelse av kriteriet "Struktur", er det tydelig enighet blant dem om at der hvor eleven har latt hjelpespørsmålene styre hele besvarelsens struktur, så har de latt det telle negativt. Dette er tydeligst i tekstene til Enriqueta og Elin. Ifølge Harald Nilsen er det ganske vanlig i et sensorsteam at det er avvik blant bedømmerne (ibid.:128f.). Det avviket vi så ovenfor, hadde med det å gjøre at enkelte trekk ved elevteksten ble tillagt mer vekt av en bedømmer i forhold til de øvrige bedømmerne.

Kriteriet "Ordforråd, ortografi" er helt utvilsomt det bedømmerne går på med aller størst iver. De har lagt ned utrolig mye og detaljert arbeid i hver enkelt elevtekst her, og dette ser jeg flere mulige forklaringer på. For det første er det her igjen viktig å huske på det at den situasjonen bedømmerne er i, ikke er autentisk, slik at de trolig føler det kunstig å vurdere disse

besvarelsene og å skulle gi tenkte kommentarer til elever de ikke kjenner. For det andre er de selv også på en måte i en situasjon hvor de blir vurdert, siden de vet at alt de skriver av kommentarer og alle rettelser og vurderinger blir satt under lupen etter endt arbeid. Det å rette formelle feil blir da kan hende både trygt, håndterlig og håndfast. Deres tekstkorrigeringer og de tilhørende kommentarene er svært likt utført i de fem elevtekstene, men det er tydelig at de tillegger det ulik vekt når de setter karakteren. Det er særlig i teksten til Ellinor at det er uenighet om hvilken karakter bedømmerne mener er passende for dette kriteriet. Som det fremgår av tabellen, har Linn her gitt karakteren 2 og Liv 4-5. Det er tydelig at Linn krever mer av elevens prestasjoner i forhold til dette kriteriet enn det som er tilfellet for Liv. Til tross for at disse to bedømmerne er uenige om dette kriteriets rette karakter, har begge endt på karakteren 4 for hele teksten til Ellinor. Dette forteller oss at selv om Linn har vurdert dette kriteriet strengt, har hun ikke latt det få avgjørende betydning for karakteren.

Det siste av vurderingskriteriene jeg skal ta for meg i denne sammenhengen, er "Refleksjon, selvstendighet, originalitet". Av tabellen fremgår det at karakteravviket er størst for dette kriteriet i teksten til Emil, mellom bedømmerne Linn og Liv, hvor vi ser at karakterdifferansen er på tre og en halv karakter. Linn, og til dels Lasse, kommer med mange positive kommentarer her, og legger særlig vekt på at eleven er flink til å påstå, argumentere og finne hold og beviser for det han ser i novellen. De legger videre vekt på at eleven er flink til å reflektere og mener at noen av refleksjonene er originale. Her kommer det frem av bedømmernes kommentarer at originalitet i tekst-tolkning blir tillagt mye vekt i vurderingen, men i en av elevtekstene ser vi at en av bedømmerne fraviker klart fra dette. I Emils tekst valgte bedømmer Linn å la de formelle feilene være avgjørende for den endelige karakteren, til tross for at hun påpekte i sine kommentarer at eleven hadde flere gode tolkninger. I dette tilfellet valgte bedømmeren å vektlegge de formelle feilene mer enn de øvrige kriteriene. Tilsvarende kan vi se at flere av de andre bedømmerne har trukket der hvor eleven har prestert tynt i forhold til dette kriteriet. Vi kan her ane et godt samsvar blant bedømmerne når det gjelder forståelsen og bruken av dette kriteriet.

I mitt materiale er det også avvik blant bedømmerne. Det så vi særlig mellom bedømmerne Liv og Linn i teksten til Emil, og ifølge Harald Nilsen er det ganske vanlig i et sensorteam at det er avvik blant bedømmerne (Nilsen 2005:128f.). Som vi ser av dette materialet er det viktig at de som vurderer elevtekster stadig er i dialog for å finne et best mulig tolkningsfellesskap. Dette underbygges også blant annet i en undersøkelse foretatt av Åshild

Femdals studie (Femdals 2007:75) hvor det kom frem at lærerne hun intervjuet synes rettesamarbeid er svært nyttig. De sier videre at det gjør dem enda tryggere på egne vurderinger. Lærerne i Femdals studie gir også uttrykk for at de gjerne skulle drevet med slikt samarbeid mye mer enn de gjør, men at det er mangel på tid som setter begrensningene her. Et slikt rettesamarbeid er svært viktig for å sikre en best mulig kvalitet på det vurderingsarbeidet som foregår blant bedømmerne ute i skolen. Det er særlig to grunner til at dette er veldig viktig. For det første er det vesentlig for at elever skal oppleve vurderingene som rettferdige, at de ulike bedømmerne tolker de ulike vurderingskriteriene likt. For det andre er det viktig at de karakterene eleven får på sine arbeider oppleves som rettferdige, og derfor er det nødvendig å sikre at ulike bedømmere tolker og bruker karakterskalaen på samme måte.

5.2 Bedømmerprofiler

Her ser jeg på delkarakterene som er grunnlaget for hver bedømmers endelige karakter på hver av elevtekstene. Dette gjør jeg for å kunne avgjøre hvorvidt bedømmerne vektlegger de enkelte delkriteriene mer enn andre og om samlekarakteren virkelig gir et samlet bilde av en elevs besvarelse.

Da dette ikke er en større kvantitativ undersøkelse, er det statistiske underlaget ikke pålitelig i større grad uten kvalitative vurderinger. For å trekke ut noe mer enn de rent kvalitative sidene av undersøkelsen, har jeg blant annet sett på den gjennomsnittlige karakterfordelingen hos de forskjellige bedømmerne.

Livs vurderinger av elevtekstene

Ser man på Liv sine vurderinger av Eriks tekst hvor hun har gitt teksten samlekarakteren 3, kan man ikke se at det er noen av enkeltkriteriene som blir tillagt mer vekt enn de andre da den beregnede total karakteren er 3 (2,95). Videre ser man det samme med Elins tekst hvor endelig karakter er 2, og karaktergjennomsnittet er på 2 (1,95). For Enriquetas og Emils tekst gjelder også det samme med karakterer på henholdsvis 2-1 og 5, med dertil karaktergjennomsnitt på 2-1 (1,65) og 5 (4,95). I Ellinors tekst derimot, ser man et lite avvik i og med at endelig karakter er 4 og beregnet gjennomsnitt er 4-3 (3,55). "Relevans og bredde", "Ordforråd, ortografi", "Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" er kriterier hun ser ut til å vektlegge mer enn de øvrige.

Ser man igjen på den gjennomsnittlige endelige karakteren Liv har gitt, så er den på 3+. Hvis man ser på karaktersettingen på de enkelte kriteriene samsvarer det ganske godt, men det ser ut til at hun vektlegger "Relevans og bredde" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" noe mer enn de andre kriteriene.

Lasses vurderinger av elevtekstene

Lasse har krysset av for karakteren mellom 3 og 4 på de kriteriene han har satt karakter. Beregner man gjennomsnittet av dette burde det gitt karakteren 4-3 (3,5), mens Lasse har gitt karakteren 3 for denne teksten. For Elins tekst har han gitt karakteren 2, som er det samme som samtlige delkarakterer. Enriquetas tekst gir han 1-2, til tross for at han har gitt alle delkriteriene han har krysset av for karakteren 1. Videre gir han Emil 5-4, med et

karaktergjennomsnitt på 4,63, som også samsvarer med 5-4 i denne oppgavens skala. Situasjonen for Ellinors tekst er identisk med Eriks tekst.

Han har imidlertid ikke krysset av for kriteriene "Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse" og "Kilde- og sitatbruk" for noen av tekstene, og vi må da regne med at han heller ikke har tillagt disse noen vekt i sin vurdering.

Lasse som har gitt en gjennomsnittlig karakter på 3-, som er lavere enn noen av de enkelte kriteriene viser at gjennomsnittlige beregninger på et så lite utvalg kan være upålitelige. En tendens er allikevel at han vektlegger "Ordforråd, ortografi", "Formverk" og "Tekstbinding" noe svakere enn de andre kriteriene.

Ludvigs vurderinger av elevtekstene

Ludvig har gitt Eriks tekst karakteren 4-3. Ut fra de enkelte kriteriene kan en regne seg frem til et gjennomsnitt på 3,44, som vil tilsvare karakteren 3-4. Siden det er kriteriene "Relevans og bredde" og "Tematisk sammenheng" som har karakterer over gjennomsnittet og han har gitt teksten en karakter som ligger over gjennomsnittet, er det rimelig å tro at han vektlegger disse kriteriene høyt når det gjelder denne teksten. Det samme kan vi se at er tilfellet med Elins tekst som han gir karakteren 2, mot gjennomsnittlig beregnet karakter til 1+ (1,22). Enriqueta får karakteren 2 og dette samsvarer helt med gjennomsnittsberegningen på 2 (1,86). Tendensen fra Erik og Elins tekster med vektlegging av "Relevans og bredde" videreføres i Emils tekst ved at Ludvig her gir teksten karakteren 4-5, mens beregnet karaktergjennomsnitt er 4- (3,89). Teksten til Ellinor gir han 3-4, mot gjennomsnitt beregnet til 3+ (3,11) Her er det ikke noe som utpeker seg spesielt.

Alle Ludvigs vurderinger har gitt en noe høyere karakter enn beregnet gjennomsnitt på hver av tekstene. Det er ikke mye over, men en kan se tegn til at han generelt vektlegger "Relevans og bredde" mest.

Ludvig sine karakterer på de enkelte kriteriene samsvarer godt med gjennomsnittlig karakter på hele teksten som er 3. Det en derimot registrerer er at han ikke ved noen av tekstene har karaktersatt "Kilde- og sitatbruk", som kan indikere at Ludvig ikke legger stor vekt på dette kriteriet.

Linus' vurderinger av elevtekstene

Linus har gitt Eriks tekst karakteren 4-, noe som er helt i tråd med beregnet karaktergjennomsnitt 4- (3,83). For Elins tekst er både samlekarakter 2 og beregnet karaktergjennomsnitt 2 (2,0). Linus har gitt Enriquetas tekst karakteren 2. Ut fra de enkelte kriteriene kan en regne seg frem til et gjennomsnitt på 1,63, som vil tilsvare karakteren 2-1. Her ser vi at han har vektlagt "Ordforråd, ortografi" og "Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse" mer enn de øvrige kriteriene, siden det er karakterene på disse som samsvarer med den endelige karakteren han gir teksten. Videre gir han Emil 4-5, med et karaktergjennomsnitt på 4,17, som samsvarer med 4+ i denne oppgavens skala. Her ser vi at de to kriteriene "Formverk" og "Tekstbinding" får betydelig lavere karakter enn resten av delkriteriene og hele teksten, og det kan dermed se ut til at disse ikke vektlegges mye her av denne bedømmeren. Ellinors tekst får karakteren 3-4, og igjen ser det ut til at kriteriet "Ordforråd, ortografi" er avgjørende da gjennomsnittet tilsier karakteren 3+ (3,17).

Også for denne bedømmeren er det et lite avvik i positiv retning for de endelige karakterene.

Linus har gitt 3+ som gjennomsnittlig karakter på hele teksten som samsvarer godt med de enkelte kriteriene, med litt ekstra vektlegging på kriteriene "Ordforråd, ortografi", "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse".

Linn's vurderinger av elevtekstene

På flere av tekstene har ikke Linn gitt karakter på mange av delkriteriene. Dette gir et lite grunnlag for å si noe om de enkelte vurderingene Linn har gjort, annet enn at hun må ha lagt stor vekt på helhetsinntrykket.

Linn har gitt Erik karakteren 4+, men hun har kun gitt karakter på delkriteriene "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet". Gjennomsnittet her tilsier karakteren 4-3 (3,5). For Elins tekst er det også tynt grunnlag. Her gir hun karakteren 3- og gjennomsnittet er 3 (3,0). Den neste teksten er Enriquetas, og den gir hun karakteren 2-1. Her har hun fylt ut samtlige delkriterier med karakterer som gjennomsnittlig skulle gitt karakteren 2 (2,05). Dette er den eneste av tekstene hvor en bedømmer har gitt lavere samlekarakter enn det gjennomsnittet tilsier. Ser man på Linn sine vurderinger i Emils tekst hvor hun har gitt teksten samlekarakteren 3-, kan man ikke se at det

er noen av enkeltkriteriene som blir tillagt mer vekt enn de andre da den beregnede total karakteren er 3- (2,88). Ellinors tekst får karakteren 4 av Linn, og dette er over beregnet karaktergjennomsnitt på 3+ (3,17). Igjen ser vi at det er delkriteriene "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" som ligger over gjennomsnittet og dermed ser ut til å avgjøre hennes endelige karakter.

Linn sine karakterer på de enkelte kriteriene ligger noe under den gjennomsnittlige karakteren på hele teksten som er 3. Det vil si at hun vektlegger kriteriene "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" mer enn de andre. Dette er også de eneste kriteriene hun har valgt å fylle ut på samtlige av elevtekstene.

Bedømmerne

Her nå man nok være forsiktig med å trekke konklusjoner ut fra et så lite utvalg, men man kan i det minste se at det ikke er noen av bedømmerne som skiller seg vesentlig ut. Det vil si at ingen av bedømmerne kan sies å være generelt strenge eller snille i sin karaktersetting.

Kriteriene

Videre kan man også se en viss tendens til ulik vektlegging av de forskjellige kriteriene. Om bedømmernes vektlegging generelt kan en si at basert på gjennomsnittlige verdier vektlegges kriteriet "Kilde- og sitatbruk" svært lite i forhold til de andre.

Siden bedømmerne tilsynelatende vurderer kriteriene forskjellig fra tekst til tekst, kan det være andre faktorer enn kriteriene i skjemaet som faktisk spiller inn. Her er det interessant å sammenlikne med Femdals studie hvor hun fant ut at bedømmerne anså tekstens helhet som det viktigste kriteriet i vurderingen (Femdals 2007:43f.). Dette er også i tråd med Vurderingsveiledningen som sier at helhetsvurdering er sentralt.

5.3 Bedømmernes kommentarer

De fem bedømmerne som vurderte de fem elevtekstene skulle, i tillegg til å benytte vurderingsskjemaene, også rette tekstene slik de gjør med sine egne elever. Helt avslutningsvis skulle de skrive en tenkt kommentar til hver av elevene.

Den responsen lærere gir elever på deres arbeider er absolutt av stor verdi fordi det har mye å si for elevens videre fremgang. Ifølge forskning som er gjort på området, som forøvrig omtalt i denne oppgavens kapittel 2, har det vist seg at dersom elever får klare tilbakemeldinger på hva de bør endre i tekstene sine og hvordan de kan gjøre det, så medfører det at kvaliteten på elevens skriving vil forbedres. Her er det særlig vesentlig at eleven får direkte kommentarer om hvordan eventuelle endringer kan gjøres, og at eleven ut fra kommentarene læreren har gitt forstår hvorfor noe er dårlig eller bra i det de skriver. I sin artikkel "Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning?" sier Dysthe og Hertzberg at: "Det er altså vel anvendt ressursbruk å investere i responsarbeid, men det er ikke likegyldig hvordan det gjøres (Dysthe og Hertzberg 2009:3). Videre viser Dysthe og Hertzberg til Black og Wiliam, som sier at kommentarene må komme i rett tid, de må være målrelaterte og mulig å forstå for eleven, de må være både konkrete og spesifikke og de må inneholde både ros og konstruktiv kritikk.

Hattie og Timperley hevder at for at den responsen en elev får på sine arbeider skal være effektiv, så må den kunne svare på tre spørsmål:

1. *Where am I going?*
2. *How am I going?*
3. *Where to next?*

De mener at responsen har effekt når den består av både informasjon til eleven om hans fremgang og om hvordan han skal komme seg videre.

I sin artikkel "Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk" skriver Fjørtoft at: "Et klasserom der korrigerings av stavefeil er viktigere enn læringen underveis er i vurderingsteoretiske termer en summativ kultur". Summativ vurdering er det også når en elev skriver en oppgave og kun får tilbakemelding av læreren på det ferdige produktet. Den prosessorienterte skrivepedagogikken er en formativ praksis fordi den gir elevene en god mulighet til å vurdere egne og andres tekster underveis i prosessen og dermed forbedre arbeidet sitt før det går til læreren for å bli vurdert (Fjørtoft 2010:50). I forskning

rundt tilbakemelding blir det sett på som avgjørende at man i skriveundervisningen gir elevene en reell mulighet til å bearbeide sine tekster etter at responsen er gitt. I Iglands studie (Igland 2008) så læreren at elevene faktisk bearbeidet tekstene fordi det ble lagt skikkelig til rette for det. Bedømmerne i min undersøkelse var klar over at de kommentarene de skrev i elevtekstene ikke skulle benyttes av elevene til å bearbeide tekstene og er derfor å regne som en summativ vurdering. Allikevel finner jeg det interessant å se på de kommentarene som bedømmerne skrev som tenkt kommentar på elevbesvarelsene. Her fremgår det av lærernes kommentarer at de bruker den responstypen som Hattie og Timperley mener har mest effekt, nemlig den som er rettet direkte mot elevens arbeidsoppgave og ikke mot eleven selv. Den typen av kommentarer som derimot går igjen, er den som er direkte rettet mot den konkrete besvarelsen og ulike sider ved den. Det er svært tydelig at bedømmerne er vant til å legge ned mye arbeid når de driver med vurdering. Ved nøye gjennomgang av alle tekstkorrigeringene og den typen råd og veiledninger som de skriver til elevene, fant jeg ut at de er både grundige og pedagogiske i sine elevkommentarer. Det kommer tydelig frem at de skriver kommentarene med tanke på at de ønsker å gi elevene de beste muligheter til å kunne bruke korrigeringsene til å komme seg videre for å utvikle sin skrivekompetanse i positiv retning. De går grundig inn i setninger som fungerer dårlig og kommer med konkrete forslag til forbedringer. På steder i elevenes tekster hvor det er vanskelig å forstå hva eleven egentlig har ment, går bedømmerne som oftest inn og foreslår for eksempel alternative ordvalg for deretter å stille oppfølgingsspørsmål til eleven om det er dette han har ment å få uttrykt. Denne delen av vurderingsarbeidet utfører de fem bedømmerne svært likt. I min undersøkelse kommer det frem at det blant bedømmerne i dette prosjektet er betydelig bedre samsvar dem imellom når det gjelder hva de kommenterer og hvordan de gjør det, enn hva tilfellet er med karakterene.

Skriftlige kommentarer på elevarbeider er svært viktig, og det kom klart frem av studien til Ruth Butler som ble publisert i 1988 (forøvrig omtalt i denne oppgavens kapittel 2). Hun fant ut at læringsutbyttet var aller størst hos elevgruppen som bare fikk kommentarer på sine skriftlige besvarelser når hun satte dette opp mot en gruppe elever som bare fikk karakterer og en annen gruppe som fikk både kommentarer og karakterer. Her finner jeg det interessant å reflektere over hvorfor vi da som lærere stadig holder fast ved den kjente tradisjonen om å alltid gi elevene både karakter og kommentarer på besvarelsene. Det kom frem av Ruth Butlers studie at det blant de elevene som fikk enten bare karakter, eller både karakter og kommentar, var mindre vanlig å bry seg om for eksempel å forbedre besvarelsene. På en måte kan en her se saken fra elevens ståsted om at det er liten vits i å legge ned mer energi i en

besvarelse som allerede er karaktersatt, og det kan se ut til at selve karakteren virker som en hindring for eleven i å forsøke å forbedre teksten sin ut fra de kommentarene læreren har gitt. Det er ikke mye erfaring en trenger å ha som lærer før en registrerer det Ruth Butler fant i sin studie om at selve karakteren gjør det enkelt for elever å sammenligne sin besvarelse med andres. Det er ikke uvanlig at elever kun sjekker karakteren på en besvarelse og tilsynelatende forholder seg likegyldig til lærerens rettinger og kommentarer på skriftlige arbeider. Det er en form for praksis og noe lærere bør prøve å motvirke ved å omorganisere vurderingsarbeidet slik at elevene vier kommentarene mer oppmerksomhet. Forskning på området av blant andre Igland (2008), har vist at elever tar tilbakemeldinger fra læreren til etterretning når de blir gitt en reell mulighet til å bearbeide teksten sin før den skal vurderes av læreren. Det ideelle her er naturligvis at hver elev samler alle sine skriftlige arbeider i en mappe og tar dem frem i forbindelse med neste skriveoppgave for å kunne minne seg selv på hva det er viktig å være ekstra oppmerksom på i forhold til egen skriving for å forbedre seg. Her har jeg erfart at det å få elevene til å samle de vurderte besvarelsene i en mappe er greit, men en er heldig dersom en får flere enn 5-6 elever i en vanlig klasse på 27 elever på studiespesialisering til faktisk å ta dem frem og bruke dem aktivt ved senere skriftlige arbeider.

Her finner jeg det hensiktsmessig å bringe inn noe som de elevene som deltok i Ruth Butlers studie uttalte. Da de ble spurt om hva som skulle til for at de skulle greie å nyttiggjøre seg av de kommentarene som lærerne ga dem på deres skriftlige arbeider, var det særlig tre ting som elevene mente hadde betydning. De følte for det første at lærernes håndskrift ofte var vanskelig å forstå og at rød rettepenn gjorde at de skriftlige arbeidene deres ble "ødelagt". Det andre de sa at hadde stor betydning for om de kunne nyttiggjøre seg av lærernes kommentarer, var at de faktisk forsto dem (Black og Wiliam m.fl. 2003:43). Her ligger sannsynligvis noe av forklaringen på at elevene bruker så lite tid og energi på kommentarer skrevet av lærerne på skriftlige arbeider: De leser raskt gjennom dem, for så å konstatere at de var kronglete å forstå. Det ser ut til at det å be læreren forklare hva som menes med kommentarene, er noe som de færreste av elevene gjør. Dersom vurderingene på skriftlige besvarelser skal ha den tiltenkte hensikt, er det nødvendig at vi som lærere har samme praksis når det gjelder å levere tilbake besvarelser. Her kommer viktigheten og nødvendigheten av at en alltid snakker med eleven om både hva kommentarene innebærer og selve karakteren han har fått. Forskning har vist at det er svært nødvendig for å oppnå et godt bedømmersamsvar at lærerne til stadighet driver rettesamarbeid og at det å være i dialog med elevene om hva de

ulike karakterene innebærer og hva som ligger i kommentarene på deres skriftlige arbeider, øker elevenes opplevelse av at den vurderingen de har fått er både riktig og rettferdig.

Bedømmerne i min undersøkelse bruker, som forøvrig omtalt ovenfor, påfallende like kommentarer i testene på de fem besvarelsene de fikk i oppdrag å vurdere. Om de legger akkurat det samme meningsinnholdet i dem, er vanskelig å vite.

Når det gjelder de tenkte sluttkommentarene som hver av bedømmerne skulle gi til hver av elevene, så løste ikke lærerne denne oppgaven helt slik jeg hadde regnet med på forhånd.

For det første var det flere av bedømmerne som valgte å la være å skrive en slik tenkt kommentar, og for det andre har de som valgte å gjøre dette, løst utfordringen på ulike måter. Det var derfor vanskelig å få gitt noen oversiktlig fremstilling av dette materialet. Generelt sett er det også å si om disse tenkte kommentarene at de ikke er autentiske kommentarer, men kommentarer som lærerne skulle skrive med den tiltenkte hensikt å vise noe om hvordan de ellers utfører denne delen av vurderingsarbeidet sitt. Dette var også tilfellet i "Vurderingsprosjekt i norskfaget - kommentarer fra KAL-forskere (Hertzberg m.fl. 2007). Her uttrykker noen av de lærerne som deltok i dette vurderingsprosjektet at de synes det er ubehagelig å skulle gi sine tenkte kommentarer på elevtekster der de verken kjenner eleven eller undervisningen som har vært gitt forut for den skrivingen som skulle vurderes. Hertzberg skriver her at dette understreker forskjellen mellom en vurdering som er basert på teksten alene, og en vurdering som er basert på elevens forutsetninger i tillegg. Videre sier Hertzberg her at det å kjenne eleven er en viktig forutsetning for å kunne gi en vellykket respons, men at det også er viktig å kunne vurdere en tekst uavhengig av dens kontekst.

I sin artikkel "Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning?" refererer Dysthe og Hertzberg til Black & Wiliams metastudie som viser at "konkrete kommentarer er mye mer effektive enn generelle, margkommentarer mer effektive enn sluttkommentarer og at elever foretrekker kommentarer som viser vei, men ikke hvis kommentarene rokker ved deres eget prosjekt". Videre sier de at det er ganske entydige funn som viser at "elever ikke bryr seg om kommentarer på ferdige tekster, og at det fører til mer læring å indikere feil i margin enn å rette dem i teksten" (Dysthe og Hertzberg 2009:38). Dysthe og Hertzberg viser også til en studie om respons som samhandling av Igländ i 2008. Den studien viser at alle elevene omarbeider tekstene sine etter lærernes kommentarer, og at de konkrete margkommentarene blir bedre fulgt opp av elevene enn de kommentarene som var generelle sluttkommentarer.

Videre viser studien at de største endringene elevene gjorde med tekstene sine, var de som kom som resultat av lærerresponsen (ibid.:40).

En annen undersøkelse som gir oss innblikk i hvordan typisk respons ser ut, er den som Dysthe og Hertzberg viser til som er foretatt av Rosenberg i 1997. Dette materialet består av 107 rettede stiler fra tilsammen 10 lærere. Her blir lærerkommentarene analysert ut fra flere dimensjoner, og studien viser at i de fleste stilene ble 65% av kommafeilene og 95% av stavefeilene rettet. Videre var det en tendens til at lærerne ga minst en positiv kommentar for så å ende opp med å kommentere det som er problematisk i elevteksten, som om eleven ville få anledning til å bearbeide besvarelsen som for han igjen er et endelig, avsluttet produkt. Rosenberg fant også at de direkte kommentarene forekom oftere enn de "fremhjelpende" (ibid.:41).

Bedømmerne er generelt sett tilhengere av å skrive de generelle sluttkommentarene sine på en slik måte at de går fra det positive til det mer problematiske. Kommentaren nedenfor velger jeg å gjengi direkte i sin helhet fordi den illustrerer dette godt:

Du har forstått selve handlingen i teksten, men du skriver lite om hvorfor gutten gjør som han gjør og om hans forhold til f.eks. mora og faren. Du gjør noen feil som har med det grammatikalske å gjøre: en brev. Men det er rimelig greit å lese teksten din ettersom setningene er greit formulert - ordene kommer i riktig rekkefølge. Du har litt problemer med preposisjonene. Neste gang må du forsøke å forklare mer det som skjer i noveller/romaner.

Det denne bedømmeren gjør, er imidlertid ikke bare det å gå fra det positive til det mer problematiske. Vi ser her at bedømmeren i tillegg til det, velger å få skrevet sin kommentar på en så positiv måte som det er mulig for denne tekstens del, tatt i betraktning det at den ligger helt nede mot stryk hva karakter angår.

Som det fremgår av eksemplene på de kommentartypene som er benyttet av bedømmerne, så er kommentarer i forhold til formelle feil og spesifikke margkommentarer i form av direktiver for bearbeiding klart overrepresentert. Videre fremgår det av materialet at lærerne gjerne starter med det positive for så ende opp med det som er problematisk når de skriver sine generelle sluttkommentarer til elevene.

Noe annet som kommer frem ved gjennomgangen av de ulike kommentartypene blant mine bedømmere, er at det kan se ut til at jo flere negative, spesifikke margkommentarer en bedømmer har skrevet på en besvarelse, desto mer positiv blir den generelle

sluttkommentaren. Den måten de bruker disse kommentarene på, gjør at det kan se ut til at de føler de må kompensere for noen av de "sure" kommentarene ved å prøve å skrive noen trøstende, oppmuntrende ord til eleven.

Det at bedømmerne i denne undersøkelsen er så tydelig fokusert på de feilene de finner i elevtekstene, kan skyldes flere forhold. For det første kan det skyldes den spesielle situasjonen bedømmerne er i når de skal skrive de tenkte kommentarene til elevene. Denne situasjonen er ikke autentisk. De er vant til å kjenne elevene og den undervisningen de har hatt forut for skriveprøven når de gir sine elever slike skriftlige tilbakemeldinger. Dette kan være årsaken til at det for bedømmerne er ekstra lett å kommentere mest ivrig ut fra noe så konkret og håndfast som det formelle feil faktisk er.

En annen årsak til at bedømmerne i sine kommentarer synes å tillegge formelle feil mest vekt, er det at lærerne som skal vurdere en tekst gjerne sitter klar med rødpennen, og da er det svært fristende og enkelt å gå løs på slike konkrete feil i teksten. Ovenfor ble det nevnt at ikke alle bedømmerne skrev den tenkte kommentaren til eleven i det hele tatt. En mulig forklaring på dette kan være at de kan ha opplevd det som kunstig at ubehaget ved det fikk dem til å heller vektlegge de formelle feilene mer enn de kanskje gjør til vanlig når de vurderer sine egne elevers tekster. Her kan det se ut til at de lærerne som deltok i prosjektet har i tankene at det er helt urealistisk for elevene å endre teksten som følge av de gitte, tenkte kommentarene, og at bedømmernes motivasjon for denne delen av vurderingsarbeidet derfor ble redusert.

Det at det er flere kommentarer som gjelder formelle feil enn kommentarer som er mer spesifikke og omhandler innhold blant bedømmerne i min undersøkelse kan på ingen måte brukes som noe belegg for å hevde at de benytter den ene kommentartypen mer enn den andre. Det det derimot sier noe om, er hvordan bedømmerne har opplevd denne noe uvante vurderingssituasjonen.

Noe annet som kan ha hatt betydning for at to av bedømmerne faktisk unnlot å skrive disse tenkte kommentarene til elevene, kan være at de opplevde det som overflødig å gjøre dette i tillegg til å benytte vurderingsskjemaet. De to sistnevnte bedømmerne uttalte nemlig at de aldri pleier å bruke slike skjemaer når de vurderer egne elevers arbeider. Her er det verdt å merke seg at disse to forøvrig er blant bedømmerne i min undersøkelse som har aller mest sensorerfaring.

6 Oppsummering og avslutning

Vurdering er viktig både fordi det sier noe om en elevs prestasjoner, og fordi det er en vesentlig del av videre utvelgning av elever til opptak ved universiteter og høyskoler, og dermed avgjørende for videre jobb- og karrieremuligheter.

Sentralt i det vurderingsarbeidet som gjøres ute i skolen, står bedømmerne og det bedømmersamsvaret som det ser ut til at eksisterer dem imellom. Et bedømmersamsvar er bare verdifullt dersom den vurderingen som blir gjort anses for å være riktig og rettferdig ut i fra kriterier og karakterer.

Forskning har vist at det er svært nødvendig for å oppnå et godt bedømmersamsvar at lærerne til stadighet driver rettesamarbeid og at det å være i dialog med elevene om hva de ulike karakterene innebærer, og hva som ligger i kommentarene på deres skriftlige arbeider, øker elevenes opplevelse av at den vurderingen de har fått er både riktig og rettferdig. Dette var bakgrunnen for min problemstilling:

Hvordan er bedømmersamsvaret mellom fem vurderere på en videregående skole?

Hva er det enighet om?

Hva er det strid om?

Som det kom frem i resultatdelen i denne oppgaven, er det ikke noe fullstendig bedømmersamsvar i noen av de fem elevtekstene, verken i forhold til helhetsvurdering eller delkriterier. Den uenigheten vi ser blant bedømmerne er allikevel ikke så stor at vi kan si at det er noe dramatisk sprik.

Når det gjelder de ulike delkriteriene i vurderingsskjemaet, så er det størst uenighet blant bedømmerne i min undersøkelse i forhold til "Relevans og bredde", "Tematisk sammenheng", "Struktur", "Ordforråd, ortografi" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet". For de øvrige kriteriene i vurderingsskjemaet var det kun mindre uenighet blant bedømmerne. Noe annet bedømmerne i denne undersøkelsen er svært enige i, er at det er tekstens helhet som er det aller viktigste. Siden det alltid vil være naturlig at det er noe uenighet blant bedømmere, har jeg i denne oppgavens undersøkelse brukt betegnelsen "stor uenighet" der hvor uenigheten blant bedømmerne har vært på to karakterer eller mer. Ifølge Harald Nilsen er det vanlig i et

sensorteam at det er avvik blant bedømmerne (Nilsen 2005:128f.). Dette gjør at rettesamarbeid er svært viktig for å sikre best mulig kvalitet på det vurderingsarbeidet som foregår blant bedømmere. Videre er rettesamarbeid viktig for at elever skal oppleve vurderingene som rettferdige, og for at de ulike vurdererne tolker vurderingskriteriene likt. Bedømmernes tolkning og bruk av karakterskalaen vil også være faktorer som spiller en stor rolle her.

I Femdals studie (Femdals 2009:75) gir bedømmerne klart uttrykk for at de opplever at slikt rettesamarbeid er viktig, noe som også kom frem i min undersøkelse. For å kunne avgjøre om bedømmerne vektlegger enkelte delkriterier mer enn andre, og om samlekarakteren virkelig gir et samlet bilde av en elevs besvarelse, har jeg sett på de delkarakterene som er grunnlaget for hver bedømmers endelige karakter på hver av tekstene. I en så liten undersøkelse som denne, og med et så lite utvalg, må en være forsiktig med å trekke konklusjoner, men man kan si at det her ikke er noen av bedømmerne som skiller seg vesentlig ut. Det vil igjen si at det ikke er noen av bedømmerne som kan sies å være generelt strenge eller snille i sin karaktersetting. Videre ser vi en viss tendens til ulik vektlegging av de forskjellige delkriteriene. Generelt om bedømmernes vektlegging kan en si at kriteriet "Kilde- og sitatbruk" vektlegges svært lite i forhold til de øvrige.

Det er mulig å se ulike sider ved hver av de fem bedømmerne som deltok i denne undersøkelsen. Ser man på den gjennomsnittlige endelige karakteren Liv har gitt, så samsvarer den ganske godt med karaktersettingen på de enkelte kriteriene, men det ser ut til at hun vektlegger "Relevans og bredde" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" noe mer enn de andre kriteriene. Lasse har gitt en gjennomsnittlig karakter som er lavere enn noen av de enkelte delkriteriene. Dette viser at gjennomsnittlige beregninger på et så lite utvalg kan være upålitelige. En tendens er allikevel at han vektlegger "Ordforråd, ortografi", "Formverk" og "Tekstbinding" noe svakere enn de andre kriteriene. Ludvig sine karakterer på de enkelte kriteriene samsvarer godt med gjennomsnittlig karakter på hele teksten. Det en derimot registrerer er at han ikke ved noen av tekstene har karaktersatt "Kilde- og sitatbruk", som kan indikere at Ludvig ikke legger stor vekt på dette. Linus' endelige karakterer samsvarer godt med de enkelte kriteriene, med litt ekstra vektlegging på kriteriene "Ordforråd, ortografi", "Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Bruk av faglige kunnskaper, oversikt, forståelse". Linn sine karakterer på de enkelte kriteriene ligger noe under den gjennomsnittlige karakteren hun har satt på hele teksten. Det vil si at hun vektlegger kriteriene

"Sjangerkjennskap, virkemidler, argumentasjon" og "Refleksjon, selvstendighet, originalitet" mer enn de andre. Dette er også de eneste kriteriene hun har valgt å fylle ut på samtlige av elevtekstene.

De fem bedømmerne skulle, i tillegg til å benytte vurderingsskjemaene, også rette tekstene slik de gjør med sine egne elevers arbeider. Helt avslutningsvis skulle de skrive en tenkt kommentar til hver elev. Vi vet at den responsen lærere gir elever på deres arbeider er av stor verdi for elevens videre fremgang. Ifølge forskning gjort på området, som er omtalt tidligere i denne oppgaven, har det vist seg at kvaliteten på elevers skriving vil forbedres dersom det blir gitt klare tilbakemeldinger på hva som bør endres i teksten og hvordan det kan gjøres. Det er også vesentlig for elevens videre fremgang her at eleven ut fra lærerens kommentarer forstår hvorfor noe er dårlig eller bra i det han skriver. Som det kom frem både i resultat- og diskusjonsdelen, er bedømmerne i denne undersøkelsen klar over hvor viktig denne responsen er, og de la mye arbeid i sine tenkte tilbakemeldinger til elevene.

De spørsmålene jeg stilte meg i starten på denne oppgaven før jeg gikk nærmere inn på de ulike resultatene, synes jeg at jeg har fått svar på. Bedømmersamsvaret må kunne sies å være relativt godt, og det er tydelig at det er noen forskjeller i forhold til hvordan bedømmerne bruker og vektlegger de ulike kriteriene. Når det gjelder måten rettingene og sluttkommentarene blir gjort på, er det imidlertid stort samsvar mellom vurdererne. Denne delen av vurderingsarbeidet ser altså ut til å basere seg på en felles praksis. I kjølvannet av dette, dukker flere spørsmål opp som det hadde vært interessant å finne ut av. For det første hadde det vært av interesse å se om de samme bedømmerne hadde vurdert de samme tekstene likt ved en senere anledning og under de samme omstendighetene. Det er dette som av Sara C. Weigle betegnes som "intra-rater-reliability" (Weigle 2002:135). Videre kunne det også vært interessant å studere et større materiale og tatt med de erfaringene jeg nå har fått til å gå enda dypere inn i dette. Her kunne det vært aktuelt å se på en gruppe bedømmere som hadde fått retteveiledning i forkant av vurderingsarbeidet og sammenlignet med en gruppe som ikke hadde fått slik veiledning.

Arbeidet med denne oppgaven har fått meg til å bli enda sikrere på at et godt bedømmersamsvar er viktig, og at dette forutsetter et utstrakt og velorganisert rettesamarbeid på den enkelte skole. Jeg har også fått erfare at dette er et stort fagfelt, og jo mer arbeid jeg har lagt ned i dette, desto mer interessant synes jeg det har blitt. Det som også er klart, er at jeg vet at jeg vil fortsette å utvikle meg som lærer på dette området, både fordi dette er et

område hvor en aldri blir utlært, og som et direkte resultat av den prosessen som arbeidet med denne oppgaven har vært.

Litteraturliste

- Anderson, S. og F. Hertzberg 2005II, Å ta en risk - "Utfordrerne" blant eksamensskriverne, I Berge mfl. 2005II, s. 275-301, Oslo, Universitetsforlaget.
- Beach, R og T. Friedrich 2006, *Response to Writing*, New York, The Guildford Press.
- Berge, K. L., L.S. Evensen, F. Hertzberg og W. Vagle 2005I, *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., L.S. Evensen, F. Hertzberg og W. Vagle 2005II, *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. 2005I, Skriveprøvenes pålitelighet, I Berge mfl. 2005I, s.101-113, Oslo, Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. 2005II, Tekstkulturer og tekstkvaliteter, I Berge mfl. 2005II, s. 11-190, Oslo, Universitetsforlaget.
- Black, P. J. og D. Wiliam 1998, *Assessment and classroom learning*, Assessment in Education, 5(1), 7-77
- Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall og D. Wiliam 2003, *Assessment for learning. Putting it into practice*, Berkshire, Open University Press.
- Dobson, S., R. Engh og S. Lied (red.) 2010, *Vurdering for læring i fag*, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Dysthe, O.; F. Hertzberg og T. L. Hoel 2000, *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*, Oslo, Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. og F. Hertzberg 2009, Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning?, I Haugaløkken mfl. 2009, s. 35-42, Oslo, Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. 2005I, Pålitelighet og betydning. Etterord, I Berge mfl. 2005I, s. 205-211, Oslo, Universitetsforlaget.
- Femdal, Å. 2009, *Jeg - en rett(e)ferdig lærer?*, Masteroppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Oslo
- Fjørtoft, H. 2009, Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere. Oslo, Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.

- Fjørtoft, H. 2010, Vurdering og læring i norsk skriftlig. Mot en kriteriebasert skrivepedagogikk., I Dobson, S. mfl. 2010, s. 49-59, Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Grønmo, S. 2007, Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen, I Holter mfl. 2007, s.73-117, Oslo, Universitetsforlaget.
- Hattie, J og H. Timperley 2007, The Power of feedback, *Review of Educational Research*, (77)1, 81-112
- Haugaløkken, O., L.S. Evensen, F. Hertzberg og H. Otnes (red.) 2009, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. m.fl. 2007, Vurderingsprosjektet i norskfaget – Kommentar fra KAL-forskere, *Norsklæreren* 2, 12-23
- Hoel, T. L. 2002, *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*, Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Holter, H. og R. Kalleberg(red.) 2007, *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 2. utgave, 4. opplag, Oslo, Universitetsforlaget.
- Igland, M. 2009, Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons, I Haugaløkken mfl. 2009, s. 24-34, Oslo, Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., P. A. Tufte og L. Kristoffersen 2005, *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, 3. utgave, 4. opplag, Oslo, Abstrakt forlag.
- Lauvås, P. 2007, Standpunktvurderingen - et problem eller selve problemet, I Tveit 2007, s.56-64, Oslo, Universitetsforlaget.
- Matthiesen, G. 2007, Vurderinger i skole og opplæring - problemstillinger og erfaringer, I Tveit 2007, s.47-54, Oslo, Universitetsforlaget.
- MacArthur, C. A., S. Graham og Fitzgerald (red.) 2006, *Handbook of Writing Research*, New York, The Guildford Press.
- Nilsen, H. 2005I, Hva sier sensor? Sensorkommentarer om tekstkvalitet, I Berge m.fl. 2005I, s. 115-160, Oslo, Universitetsforlaget.
- Palmér, A. og E. Östlund-Stjärnegårdh 2005, *Bedömning av elevtext. En modell för analys*, Stockholm, Bokförlaget natur och kultur.

Tveit, S.(red.) 2007, *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*, Oslo, Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet 2006, *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*, Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Weigle, S. C. 2002, *Assessing Writing*, United Kingdom, Cambridge University Press.

Henvisninger til lenker fra internett:

Vurderingsveiledningen:

http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2011/Vurderingsveiledninger/NOR1211_NOR1212_NOR1218_NorskH_og_NorskS_Norsk_for_elever_med_samisk_Bokmål.pdf

Lesedato: 30.04.2011

Sensorveiledningen:

http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2010/Sensorveiledning/21%20mai/NOR1211_NOR1218_Norsk_hovedmal_Sensorveiledning_V10.pdf

Lesedato: 30.04.2011

LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova):

<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>

Lesedato: 30.04.2011

Vedlegg

29.11.2010

Til elever og foreldre/foresatte i klasse 1STUH.

Jeg holder for tiden på med en mastergrad om vurdering i norsk skriftlig i videregående skole. En del av denne mastergraden omhandler hvordan forskjellige lærere retter og vurderer de samme tekstene. I den forbindelse trenger jeg å bruke noen elevtekster. Tekstene jeg velger ut, blir anonymisert, og siden de er skrevet på PC, vil det ikke være mulig for andre å gjenkjenne dem på grunn av håndskriften.

Jeg ber herved om tillatelse til å bruke teksten ditt barn skrev til skoleskrivingen 4.11.2010. Dersom det er spørsmål omkring dette, ring meg gjerne på 95075088.

Med vennlig hilsen
Camilla Gyllensten
(norsklærer i 1STUH)

✂ -----

Jeg/vi tillater at min/vår sønns/datters tekst blir brukt i en mastergrad om vurdering i norsk skriftlig i videregående skole.

Jeg/vi tillater **ikke** at min/vår sønns/datters tekst blir brukt i en mastergrad om vurdering i norsk skriftlig i videregående skole.

Elevens navn: _____

Dato

Underskrift av foresatte

Langsvarsoppgave i norsk hovedmål 4.11.2010

Velg en av novellene i oppgavesettet og svar på de oppgavene som hører til den novellen du har valgt. Husk at besvarelsen din må være en sammenhengende tekst.

“Ting ned i steinene”

Hovedpersonen i novellen er en 16 år gammel gutt. Hvordan vil du beskrive ham?

Hvordan reagerer gutten på synet av den døde katten?

Hvorfor legger gutten brevet ned i steinene?

Hva mener du temaet er?

I novellen får vi høre mye om varme, lukter og lyder. Dette er en del av miljøet. Hvordan er miljøskildringen med på å bygge opp under temaet?

Gutten er redd for at han skal kaste seg utfor skrenten. Hvorfor?

“Ting ned i steinene” er tittelen på novellen. Hvordan tolker du den?

Novellen er hentet fra en novellesamling som heter Fantomsmerter. Ordet betyr “smerte som synes å komme fra en amputert legemsdel”. Hvordan synes du dette passer til novellen?

Hva tror du sto i brevet?

“Eg står her og skal slå opp med ei jente”

Skriv en tekst hvor du tar for deg følgende:

- Komposisjon.
- Kronologi
- Synsvinkel
- Personkarakteristikk
- Tema

I avslutningen din skal du reflektere over om novellen gir et realistisk bilde av unge mennesker i dag.

Lykke til!

Vedlegg 2. Langsvarsoppgave i norsk hovedmål 4.11.2010.

Sammendrag av Bjarte Breiteig: "Ting ned i steinene"

Novellen handler om hovedpersonen, som er en gutt vi ikke får vite navnet på, hans mor, far, søsteren Siri og vennen hans Stian.

Vi kommer rett inn i handlingen i starten hvor moren, Siri og hovedpersonen planlegger og gjennomfører middag. Det kommer fram at faren ikke bor sammen med dem, for moren ber sønnen om å levere et brev til faren. Brevet har hun skrevet for hånd, og det er tydelig at dets innhold er viktig. Sønnen spør hva som står i brevet, men han får til svar at det er viktig og at hun vil at faren skal snakke med ham om innholdet, og at det er opp til han å bestemme. Gutten tar oppdraget med å levere brevet til faren, og bestemmer seg for å gå bortom kameraten sin, Stian, på veien, siden han og faren bor nærme hverandre. Han går innom skolen sin som er tom siden det er sommerferie, og setter seg ned for å tenke litt. Etter en stund dropper han planene om å besøke vennen Stian og går heller rett til faren. Brevet har han i lommen. På vei til faren sin, tar han en omvei, og plutselig oppdager han en død katt som han drar kjensel på. Katten vekker til live et minne i han om en episode som har skjedd et par år tidligere. Hovedpersonen og vennen Stian hadde ringt til fru Kvalvik, kattens eier, under falskt navn, og Stian hadde sagt at han følte seg plaget av at katten laget leven om nettene og at den hadde urinert i garasjen hans. De avsluttet telefonspøken da de forsto hvor lei seg fru Kvalvik ble.

Synet av den døde katten gjør et veldig inntrykk på hovedpersonen, og han begynner blant annet å tenke på søsteren sin, Siri: og at hun trolig ville ha begravet den. Mens han tenker på dette, tar han brevet som moren ville han skulle gi til faren opp av lommen og åpner konvolutten. Han leser det langsomt flere ganger, legger det tilbake i konvolutten og slipper det ned i en sprekk mellom to steiner. I det han er på vei tilbake til stien han tok en avstikker fra, trår han på en løs stein som gir etter og velter tungt nedover. Den drar med seg andre steiner og både brevet og den døde katten sklir nedigjennom og blir borte.

Da han kommer hjem igjen, spør moren om han har levert brevet, og han svarer "ja". Hun spør også om hva faren sa, og da svarer han at faren sa at han syntes det var best dersom ting fortsatte slik som nå.

Vurderingsskjema

Skole	Klasse/gruppe	Eksaminandnr.	Fagkode	BM/NN	Oppg.nr
-------	---------------	---------------	---------	-------	---------

HELHET:

KORTSVAR

6-5

4-3

2

1

Kommentarer

Bruk av faglige
kunnskaper

Innsikt, forståelse

Ordforråd, ortografi,
formverk

LANG TEKST

6-5

4-3

2

1

Kommentarer

Relevans og bredde

Tematisk sammenheng

Struktur

Ordforråd, ortografi

Formverk
Tekstbinding

Sjangerkjennskap,
virkemidler,
argumentasjon

Refleksjon
Selvstendighet,
originalitet

Bruk av faglige
kunnskaper, oversikt,
forståelse

Kilde- og sitatbruk

Karakterforslag:

**Kjennetegn på måloppnåelse til skriftlig eksamen
Vg3 studieforberedende og påbygging til generell studiekompetanse**

	Karakter 2 Svaret viser at eleven kan	Karakter 3–4 Svaret viser at eleven kan	Karakter 5–6 Svaret viser at eleven kan
Helhet	skrive en tekst som kommuniserer og til en viss grad fungerer som en helhet svare delvis relevant på oppgaven	skrive en tekst som fungerer godt som en helhet svare stort sett relevant på oppgaven	skrive en tekst som fungerer svært godt som en helhet svare utfyllende og relevant på oppgaven
Skrivekompetanse: Oppbygging (fra hovedområdet <i>skriftlige tekster</i>)	skrive tekster med en viss tematisk sammenheng skrive tekster med synlig struktur i den valgte sjangeren bruke enkelte språklige virkemidler i den valgte sjangeren	skrive tekster med tematisk sammenheng skrive tekster med en stort sett hensiktsmessig struktur i den valgte sjangeren bruke noen språklige virkemidler i den valgte sjangeren	skrive tekster med klar tematisk sammenheng skrive tekster med klar og hensiktsmessig struktur i den valgte sjangeren bruke et bredt register av språklige virkemidler i den valgte sjangeren
Skrivekompetanse: Språk, formelle ferdigheter (fra hovedområdet <i>skriftlige tekster</i>)	mestre hovedformene i formverket til en viss grad og skrive sammenhengende til en viss grad mestre ortografi og tegnsetting bruke et enkelt ordforråd og i noen grad kunne variere setningskonstruksjoner skille mellom sitat fra kilder og egenprodusert tekst	mestre hovedformene i formverket, ha stort sett god tekstbinding stort sett mestre ortografi og tegnsetting bruke et variert ordforråd og varierte setningskonstruksjoner markere sitat og vise til kilder på en ryddig måte	mestre formverket godt, ha god tekstbinding mestre ortografi og tegnsetting bruke et stort og variert ordforråd og varierte setningskonstruksjoner markere sitat og vise til kilder på en ryddig og nøyaktig måte
Forståelse og bruk av vedlagte tekster (fra hovedområdene <i>skriftlige tekster</i> og <i>sammensatte tekster</i>)	peke på noen språklige virkemidler i tekster peke på noen sider ved innhold og form i tekster analysere tekster på en enkel måte med lite bruk av fagspråk i noen grad grunngi egne meninger om tekstene	gjøre rede for språklige virkemidler og i noen grad vise hvordan de fungerer i teksten tolke, vurdere eller sammenligne tekster på en enkel, men relevant måte analysere tekster ved å bruke noe fagspråk ta stilling til spørsmål og verdier i tekster og delvis grunngi egen vurdering	gjøre rede for språklige virkemidler på en presis og oversiktlig måte, og vise hvordan de fungerer i teksten tolke, vurdere eller sammenligne tekster på en nyansert måte analysere tekster ved hjelp av et presist fagspråk ta stilling til spørsmål og verdier i tekster på bakgrunn av en analyse, grunngi egen vurdering

Refleksjonsnotat

Vedlegg 6. Refleksjonsnotat.

Norsk to timers langsvarsoppgave

Navn:

Data:

”Ting ned i steinene”

”Ting ned i steinene” er navnet på novellen til Bjarte Breiteig og ble utgitt i novellesamlingen *Fantomsmarter* i 1998.

Leseren får ikke vite navnet til hovedpersonen, men vi skjønner fort at novellen omfatter en følsom gutt på 16 år. Det kommer tydelig frem i teksten når han finner den døde katten. Synet av katten virker sterkt på han og gutten legger merke til at snuten dens fortsatt er rosa og ser myk ut. Han begraver ikke katten, men tankene hans går til Siri, som ville nok ha begravd det stakkars dyret. Men følelsene i gutten når han ser katten vekker til liv et minne om da han og vennen Stian tulle ringte til eieren av katten, og det var han som gav signalet om at de hadde gått for langt. De samme følelsene får han til å ta opp brevet fra lommen og lese det.

Han virker som en gutt som ikke er helt sikker på hvor han hører til. Det kommer frem i novellen at han og moren har et litt anstrengt forhold og jeg tror at forholdet til faren ikke er så strålende det heller siden forfatteren skriver, ”Vanligvis pleide jeg å gå rett inn, men denne gangen ringte jeg på.” Han virker som en litt ensom person som tenker mye. Det kommer frem når han er på vei til faren sin og setter seg ned på en benk i skolegården og senere på vei hjem der han går gjennom det glisne skogholtet.

Tema i novellen kan være så mangt, men jeg velger å legge mest vekt på det å *glemme*. Det kommer tydelig frem i novellen idet gutten legger brevet ned i steinene. Jeg tror at grunnen til at han gjør det er at han ønsker at alt skal fortsette som før, han vil glemme det moren har skrevet i brevet.

Han har revet opp konvoluttene og lest brevet flere ganger noe som tyder på at han ikke er så begeistret for det som står i der. Han slapp brevet ned mellom to steiner, og jeg tror at han håper at det skal forsvinne fra jordens overflate. Håper at regnet skal skylle vekk skriften og jorden og steinene skal slite på arket så det til slutt smuldrer opp og blir borte. Han kunne ha begravet brevet i jorden, men jeg tror han vil glemme hele brevet og hvis det ligger i jorden vet han at det fortsatt finnes så den letteste måten å bli kvitt det for godt er å la naturen ta seg av jobben og hviske bort hele brevet, slette dets eksistens.

Miljøskildringene om varme, lukter og lyder er med på å bygge opp under temaet på en måte slik at leseren føler guttens følelser og skjønner hans handlinger, noe som passer til det temaet jeg har valgt å legge vekt på. Leseren kommer inn i guttens hode og skjønner trangene han har til å glemme dette brevet som han har fått i oppgave om å levere til faren. Man skjønner at det å glemme brevet vil nok ikke få tiden til å stoppe og at alt skal fortsette som normalt, men det er et ærlig forsøk fra en litt usikker og kanskje redd gutt som ikke vil at noe skal forandre seg.

Miljøskildringene bidrar med å få leseren inn i teksten, føle at dette kan skje når som helst

og hvor som helst. Varmen indikerer at det er sommer og siden gutten sitter helt alene i skolegården tyder på at det ennå er sommerferie, men siden det allerede begynner å bli mørkt når gutten forlater faren sin tyder det på at det må være sensommer. Lukten av fisk er sterk i huset både før han trasker over til faren og når han kommer hjem. De har hat fisk til middag noe som heller ikke er så uvanlig og kan forekomme hvor som helst og når som helst. Så alle miljøskildringene er med på å få en helhet i novellen på hver sin måte og de får tankene til å kverne. De fleste kan sikkert kjenne seg igjen med måten foreldrerollen er fremstilt. Det er tydeligvis noe på ferde mellom guttens mor og far. Det at moren skriver brev til mannen kan tyde på at teksten er litt gammeldags, men det kan også være at hun vil verken treffe han eller høre hans stemme.

Tittelen til novellen er "ting ned i steinene". Dette kommer frem svart på hvitt når gutten slipper brevet ned i en sprekk mellom to steiner. Men min tolkning av tittelen går tilbake til sammenhengen mellom temaet, *glemme*. Det kan godt være at det er flere unge mennesker på guttens alder som har havnet i samme dilemma som han og funnet ut at å glemme/slette problemene virker. Og da har kanskje forfatteren bestemt seg for at tittelen "ting ned i steinene" beskriver utveien fra problemer som mennesker ikke har lyst til å ta opp er å glemme eller bokstavelig talt slippe dem ned mellom steiner og glemme at de i det hele tatt finnes og fortsette som før.

Det står i teksten at gutten er redd for at han skal kaste seg utfor skrenten og jeg tror at grunnen til det kan være at han ser etter flere måter å unnsnippe problemet med brevet og alt som sitter klistret av leie ting i hjernen hans, det kan være en annen utvei som vil slette problemene hans for alltid, men hvis han er villig til å ta det så langt må det som stod i brevet virkelig å ha påvirket ham sterkt.

Novellen er hentet fra en novellesamling som heter Fantomsmerter. Dette passer til novellen hvis man tenker på guttens følelser om forholdet mellom foreldrene eller hans forhold til brevet som har forsvunnet i de dype steinsprekkene. Det står i slutten av novellen at gutten får en merkelig følelse av at hele han ble sugd opp i hodet, både kroppen og tankene noe som gjorde det umulig å tenke. Det kan kanskje tyde på at gutten oppfater hva som har skjedd i løpet av dagen, at hjernen setter inn høygiret og kverner tankene om brevet og hva han sa til moren når han kom hjem. Kanskje idet øyeblikket alt stopper opp og han ikke klarer å tenke, alle opplevelse han har hat gjennom dagen forer forbi hjernen hans i et virvar av tanker som han ikke klarer å fange og tyde og at det er dette øyeblikket som reflekterer novellesamlingens navn og dets mening i teksten.

Brevet blir mye omtalt i novellen, men det er opptil hver enkelt av oss å finne ut hva som står i brevet siden forfatteren har valgt å holde innholdet hemmelig. Personlig så tror jeg det står skrevet i brevet at moren har fått nok og vil kutte alle bånd med mannen sin noe som til gjengjeld skaper en sterk reaksjon hos sønnen. Men siden gutten aldri gir brevet til faren, får han aldri vite hva kona føler og vil noe som gir gutten fritt spillerom i å finne på noe å fortelle moren.

Så alt i alt synes jeg at novellen var fin. Den tar opp hverdagsproblemet, skillsmisse, som stadig vokser i de fleste hjem og forfatteren har valgt å spille på guttens følelser og tanker rundt dette temaet.

Ting ned i steinene er skrevet av Bjarte Breiteig f. 1974 og ting ned i steinene er hentet fra fantomsmerter 1998

Jeg vil beskrive denne gutten i teksten som en deprimert gutt kanskje litt trist, det virker ikke som han ser lyst på ting og tar alt forgitt, både på måten han er på og hvordan han "snakker". Han virker som en veldig spesiell gutt, at han ikke orker ting. Han orker ikke å tenne opp grillen, han gir ikke faren brevet og det virker ikke som denne gutten "orker" å snakke. Jeg får for meg at foreldrene er skilt og det er kanskje derfor han oppfører seg sånn, eller at det skjedde noe mellom foreldrene når de var sammen som denne gutten reagerte på.

Han fikk et sterkt inntrykk av at katten var død og at det minnet han om noe for noen år siden. Det står i teksten det at han og kameraten ringte til kattens eier og tullet, men jeg får et inntrykk av at også dette minner han om noe annet. Jeg mener at kanskje foreldrene har blitt skilt og kanskje han får noen minner tilbake når de var sammen. Akkurat som at katten er død, da vil det kanskje si at forholdet mellom foreldrene er dødt og at de ikke passet så bra sammen eller at det ble til et dødt forhold pga mye krangel. Han sier også at øynene var hakket opp og det gir kanskje tegn på at foreldrene ikke ser hverandre som noe lenger, kanskje de ikke respekterer hverandre eller gjør slemme ting mot hverandre, eller at det er mye ulykke, tristhet, gråt osv. Men han sier også at snuten er rosa og var myk og kjælen. Med dette mener han nok at foreldrene var kos og kjælen mot han og søsteren.

Gutten i novellen legger nok brevet mellom steinene for at han muligens ikke likte eller kanskje fikk et sjokk av hva som stod i brevet. Kanskje han ikke respekterte det som stod i brevet i det hele tatt. Muligens hadde moren skrevet at hun muligens ville gå tilbake til mannen i og med at hun lurte veldig på hva faren har sagt når gutten kommer tilbake.

Jeg får for meg at barna bor mest hos moren sin fordi er der mesteparten av novellen foregår. Han ligger i stuen og det er hett og luften er ganske tørr. De spiser fisk hos moren og det oste kraftig. Det er også en sommerdag i sommerferien. Når han kom til faren sitt hus så ringte han på, men før så gikk han bare rett inn. Får også for meg at de ikke er så mye sammen fordi faren spør om enkelte ting og gutten er der ca bare en time. Det er også en

mulighet for at han bor hos moren pga faren er så sur, han sier jo at "Far var blid." Jeg kan tenke meg at dette kan foregå på våres tid, det er sikker noen som har det sånn. Og det er på en måte heller ikke helt uvanlig.

Det har kanskje noen med det som stod i brevet, hvis de ville virkelig gå sammen så hadde alt blitt galt for denne gutten. Så kanskje han ville hoppe, men så innså han var faktisk farlig. Når han klamret seg til steinen han stod på så er det mulig at han skjønnte at det var like greit at han hadde kastet brevet ned i steinene, og heller finne på noe å si til moren sin.

Jeg tolker den at det har noe med brevet som blir lagt ned i steinene. Den døde katten blir også lagt ned i steinene når den detter utfor skrenten. Jeg tolker det som at han vil helst unnsnippe at de går sammen igjen og lar heller det være sånn som det er. Han vil nok helst slippe unna problemene.

Synes det passer bra i og med at det er sånn jeg oppfatter gutten, han virker jo som en deprimert gutt og mulige det er pga kanskje det som har skjedd når de var sammen, av i hvert fall det jeg tolker ut i fra denne novellen.

Brevet innholdt nok noe med at kanskje moren hadde lyst til å gå tilbake til faren, i hvert fall det jeg har fått inntrykk av da. For hun hadde pyntet på skriften og brukt linje ark for at brevet skulle se bra ut. Og sånn som hun spurte når sønnen kom tilbake så har jeg fått en følelse av det.

Jeg mener at temaet er depresjon og det er pga hvordan gutten er i novellen. Han virker tvert imot glad og fornøyd. Han ligger heller inne på sofaen og har vondt i hodet en sommerdag i motsetning til å komme seg ut og ha det gøy og få friskluft. Det er også en sommerdag i sommerferien.

”Ting ned i steinene”

Novelle ”Ting ned i steinene” er skrevet av den kjente forfatteren Bjarte Breiteig. Novellen er hentet fra samlingen ”Fantomsmerter”, som kom ut i 1998. Novelle handler om et 16-år gammel gutt som skulle levere et brev til faren sin men han gjorde ikke det og kastet det ned i steinene i stedet.

Hovedpersonen som vi ble mest kjent av i teksten er en 16 år gammel gutt. Gutten virker litt følsom for da han så en død katt satte han på en stein ved siden av den fordi et minne hadde dukket op i ham. Han tenkte. Han tenkte på at katten må ha vært død et par år tidligere, han tenkte på Stian og han tenkte på lille søsteren hans som heter Siri. Han tenkte at hvis det hadde vært Siri som hadde funnet katten ville hun begrave den, for hun er svært glad i dyr og hun likte å kjæle med katter.

Gutten gjorde ikke det han ble bedt om fra mora om å levere et brev til faren og kastet det ned i steinene i stedet. Gutten la brevet ned i steinene etter å ha lest det. Jeg fikk ikke vite hva som sto i brevet og det synes jeg er veldig irriterende. Men måten gutten reagerte på fikk meg til å tenke at det som kanskje sto i brevet er en ”skillsmisse” brev, for i teksten fikk jeg vite at moren og faren ikke bor i samme taket, og det kunne jo hende at de ikke er offisielt skilt enda. Og det brevet som gutten skulle levere til faren er et ”skillsmisse brev”.

Bjarte Breiteig skrev mye miljøskildringer. I novellen fikk jeg høre mye om varme, lyder og lyder. Dette er en del av miljøet. Breiteig skildrer for at leserne lettere forstår hvorfor gutten i teksten er som han er, og hvorfor han reagerer som han gjør i bestemte situasjoner.

I teksten står det at ”Gutten er redd for at han skal kaste seg utfor skrenten”. Og som jeg har tolket det så er det sikkert på grunn av det som sto i brevet. Det kan hende at det som sto i brevet er bare negative for han. For eksempel en skilsmisse brev.

Novelle er skrevet i 1.-personforttelling. Og hovedpersonen i teksten er Gutten. Teksten er skrevet på en kronologisk måte, for hendelsene i teksten kommer i den rekkefølgen de faktisk skjedde. Novellen er hentet fra en novellesamling som heter ”Fantomsmerter”. Ordet betyr ”smerte som synes å komme fra en amputert legemsdel”.

Novelle er spennende men jeg ble også irritert siden jeg ikke fikk vite hva som sto i brevet.

Ting ned i steinene

Novellen "Ting ned i steinene" handler om hvordan en 16 år gammel gutt får i oppgave av moren sin å levere et brev fra henne til den separerte faren. Mens han går mot faren får vi hørt mye av guttens tanker og følelser, slik at vi blir bedre kjent og kan delta i hans handlinger. Jeg vil beskrive han som en veldig følelsesfylt og uavhengig gutt som liker å være litt selvstendig. Vi får ikke vite hva som har skjedd mellom moren og faren, men etter det Breiteig skriver, virker det som om gutten tok det ganske tungt. Siden gutten sier et par spesielle setning som får meg til å tenke at han savner de tidene når hele familien var samlet "Vanligvis pleide jeg å gå rett inn, men denne gangen ringte jeg på" og "Han kom med is, og vi spiste sammen vi to".

Når gutten er ferdig hos faren, og går uten å ha levert brevet, går han gjennom skogholtet nedover mot skolen. Der ser han en død katt, den samme katten som han og en kompis hadde sagt pisset på garasjen og plaget dem om natten til eieren, fru Kvalvik. Jeg tror grunnen fordi reagerer så sterkt på katten er fordi katten kan symbolisere familien hans. Siri er snill og ville begrave den, de uthakkede øyene kanskje sier noe om at moren var blind som slo opp med faren eller omvendt, og den opprevede buken kanskje symboliserer hvordan han føler seg. Han føler seg kanskje åpen og sårbar, hvilket gjør at han tar opp brevet for å se hva det står, slik at han kunne ta en avgjørelse som passer han best. Han leser det langsomt om og om igjen, men det som står i brevet liker han ikke, så han legger brevet mellom to steiner. Brevet inneholder kanskje minner som han prøver å glemme, eller en framtid som

"øyene var hakket bort. Buken var nok åpen på undersiden, for det hang ting ned under den". Han tvinger oss på en måte til å føle med katten og dens smerter. Men på gutten beskriver Breiteig smertene mye mer innvendige og gjemt, men en dag kommer de følelsene og smertene til å trenge seg ut, og kanskje skade han psykisk.

Miljøskildringer er alltid viktige i tekster, uten miljøskildringer blir tekstene tørre og kjedelige å lese. Forfatteren har beskrevet miljøet rundt den 16 år gamle gutten veldig varmet og tørt, det kan hende at Breiteig tenker på helvete når han beskriver miljøet rundt gutten. At gutten lever i et helvete på jord, pga av det som har skjedd mellom foreldrene og hvordan det har utartet seg etterpå. Men her er Bjarte Breiteig veldig flink å beskrive miljøet, og hvordan det passer sammen med historien, han har klart å bygge opp miljøskildringene bra slik at de passer med følelsene og skaper den ekstra lille spenningen som trengs for å gjøre teksten litt mer livlig.

Forfatteren har valgt å bruke tittelen "Ting ned i steinene", det sier jo seg selv at han slipper ned brevet mellom steinene, men da får jeg en følelse av at han mener både brevet og katten. Siden jeg tror katten hadde en ganske stor betydning i denne teksten, når gutten slapp ned brevet mellom steinene slapp han også ned muligheten til en annen fremtid, og jeg tror det er det katten symboliserer. Jeg tror at katten symboliserer en smertefull framtid, men når han slapp det brevet ned mellom steinene slapp han også ned den framtiden.

Det at ordet fantomsmerter betyr "smerte som synes å komme fra en amputert lemsdel" synes jeg kan både passe til novellen og ikke. Hvis man tenker på uttrykket bokstavelig slik at han virkelig har mistet en arm eller et bein så passer det overhodet ikke, men hvis man tenker litt mer mellom linjene så kan det passe. Siden hvis man tenker seg en hel familie med mor, far, og barna er en hel og fin kropp, og en av de blir tatt vekk fra den hele og fine

han prøver å unngå, men han liker det ikke i hvert fall. Da han skulle gå tilbake til stien trår han på en løs stein som da gir etter, slik at han sklir og nesten faller ned røysa. Han blir plutselig redd, ikke fordi han skal falle utenfor, men fordi han skulle kaste seg selv utenfor. Dette kan ha noe med hva som sto i brevet, at han ser i brevet hva moren føler og mener, hvilket gir han en liten frykt som skaper en lyst til å ta sitt eget liv.

Jeg har skrevet noen muligheter til hva som kan stå i brevet ovenfor, men det er vanskelig å komme på noe konkret som kan stå i brevet. Det man får vite av Breiteig er at gutten ikke liker hva som står i brevet, siden han slipper det ned mellom steinene, og at han vil at familien skal være sånn som det er nå "Hun spurte om hva Far hadde sagt. Han sa det var best at ting fortsatte slik som nå, sa jeg". Det betyr at siden han aldri viste brevet til faren kom han på sin egen løsning og hva som passet han best. Kanskje brevet handlet om hvordan de skulle løse problemet om hvem som fikk barneomsorgen og hvordan barna skulle fordeles mellom dem, men siden gutten liker å være hos moren så vil han at det skal fortsette sånn og det kan være en mulighet til hvorfor han slapp ned brevet. Det er mange muligheter til hva som kan stå i brevet, men hvis jeg skal generalisere dem så vil jeg si at det handler om en intrige som moren og faren har hatt eller noe om barna som de må løse. Fordi moren sier jo "Mor svarte at hun tenkte på Siri og meg" så det har mest sannsynlig noe om at moren prøver å gjøre det beste for barna, så det kan hende det også handler om penger i brevet.

Det er vanskelig å si et tema i denne novellen, men jeg vil si at en mulighet for tema kan være innvendig smerte og sårbarhet. Siden forfatteren beskriver en del vonde tanker og følelser, hvilket er også en mulighet for hvorfor han legger så mye fokus på den døde katten. Bjarte Breiteig beskriver den døde katten veldig brutalt og smertefullt

kroppen, så mangler vi jo en del. I dette tilfellet kan vi jo tenke oss at moren og faren er armene, mens de to barna er beina. Faren blir tatt vekk fra familien, hvilket gjør at vi mister den ene armen, så passer jo dette ordet perfekt fordi da mister vi jo en kroppsdel og den hele og fine kroppen er ikke hel og fin lenger. Men jeg avslutter jeg med at det var en veldig bra novelle, mange bra skildringer og veldig bra skrevet!

Langsvarsoppgave norsk. 04.11.2010

Ting ned i steinene av Bjarte Breiteig

Jeg skal nå skrive en analyse av novellen "Ting ned i steinene" som er en del av novellesamlingen "Fantomsmarter" utgitt av Bjarte Breiteig i 1998.

Hovedpersonen i novellen er en 16 år gammel gutt, han er følsom og kanskje litt sår i forhold til forholdet mellom hans foreldre. Han virker følsom fordi han reagerer som han reagerer i møte med den døde katten. Flere ganger i teksten gir han uttrykk av at et har skjedd forandringer som påvirker han som sånn "Jeg kom til Fars hus. Vanligvis pleide jeg å gå rett inn, men denne gangen ringte jeg på" Her kan man se at jeg -personen gjør noen han ikke pleier å gjøre og dermed antar jeg at han er med på noen forandringer i livet som påvirker han.

Gutten reagerer med å beskrive den døde katten selv om han ser at øynene er hakket bort og buken er åpen greier han også å se den rosa og myke snuten. Det virker som om han får litt skyldfølelse når han ser og beskriver den døde katten. Videre sier han "Jeg tenkte på Siri. Hvis det var hun som hadde funnet katten ville hun begravet den. Hun var svært glad i dyr, hun likte å kjæle med katter". Her kan jeg se at hvis det hadde vært Siri som hadde funnet katten ville hun ha begravet den, jeg – personen vet at hun hadde gjort det, men han velger og ikke å gjøre det. Dette kan tyde på noen kjønnsrollemønstre, hva gutter og jenter er oppdratt til å gjøre.

Gutten reagerer på innholdet i brevet med å legge det forsiktig tilbake i konvolutten og putte det ned i en sprekk. Jeg tror at gutten ikke vil at brevet noen gang skal komme fram til faren hans. Trolig fordi han ikke liker innholdet. Eller han vil prøve å redde forholdet mellom foreldrene sine.

Jeg tror temaet er skillsmisse, det kommer fra i teksten at foreldrene ikke bor sammen og ikke snakker direkte med hverandre. Gutten må gå med brevet fra moren sin til sin far, moren sier det er for vanskelig for henne. I teksten står det "Jeg satt omtrent en time. Han spurte ikke om hvordan Mor hadde det" Her ser man at faren til gutten ikke er interessert i hvordan det går med moren til hans sønn, noe som tyder på at de enten er eller holder på å skille seg.

Miljøet er nøye beskrevet og etter at jeg har lest teksten sitter jeg igjen med en følelse av at miljøet endrer seg etter jeg –personens humør. I begynnelsen av teksten når han er har hodepine er luften svært tørr og han har problemer med å blunke. "Da jeg endelig begynte å gå nedover mot skolen, kjente jeg at jeg skalv i lårene. Skolebygningen lå helt i skygge nå." Her ser man at når han begynner å skjelve i lårene blir skolebyggingen mørk og ligger i skyggen. Det virker som at jeg – personens sinnsstemning påvirker hans beskrivelser av miljøet. Miljøet er tørt og varmt, kanskje akkurat som sånn forholdet mellom moren og faren til jeg -personen. Tørt fordi forholdet er over og varmt fordi de er uenige og sinte.

For meg virker det som at når gutten ser alle steinene dundre ned over røysa, føler han kanskje et sug til å følge etter dem. Men han gjør det ikke. Kanskje han ikke er helt sikker på om han vil leve etter at han leste det som stod i brevet. Men han setter seg ned og holder seg fast til en stein.

Tittelen "Ting ned i steinene" står i stor pass til teksten. Jeg tolker det som at når jeg – personen legger konvolutten ned i steinene så er det ikke bare et ark han legger der og kvitter seg med, men også noen følelser. Det virker som han prøver å redde forholdet mellom foreldrene hans. Han er kanskje en ufrivillig megler uten at han helt vet om det. Han bare handler etter det han mener er best.

"Ting ned i steinene" er hentet fra novellesamlingen "Fantomsmarter" Fantomsmarter betyr smerter etter en amputert kroppsdel. Jeg syntes dette passer bra pga, man kan sammenligne guttens følelser etter bruddet mellom hans foreldre med smerter man kan få når man må skille arm og kropp. Selv om man er kvitt det, er smertene igjen. Gutten står igjen etter at foreldrene har skillet seg med savn og kanskje sinne.

Jeg tror at brevet innhold skillsmissepapirer eller lignende. Kanskje foreldrene hadde tatt ut separasjon og at moren mente at tiden var inne for å skille seg. Eller kanskje foreldrene til jeg – personen krangler om foreldreretten og brevet inneholder noen papirer i forhold til en sånn sak. Uansett tror jeg brevet inneholder noe som gjør at gutten ikke vil gi det til faren sin, fordi han ikke liker resultatet det kan få.