

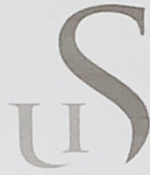


Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: VLS501-Masteroppgave	Vår 2019 Åpen
Forfatter: Aud Ellen Brevik	..... (signatur forfatter)
Veileder: Maria Therese Jensen	
Tittel på masteroppgaven: Vurdering av skriving hos andrespråkselever på mellomtrinnet	
Emneord: Andrespråkselever Formativ vurdering Skriving Skriveopplæring	Antall ord: 19176 + vedlegg/annet: 18 sider  Stavanger, 30.5.2019



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: VLS501-Masteroppgave	Vår 2019 Åpen
Forfatter: Aud Ellen Brevik	<i>Aud Ellen Brevik</i> (signatur forfatter)
Veileder: Maria Therese Jensen	
Tittel på masteroppgaven: Vurdering av skrijving hos andrespråkselever på mellomtrinnet	
Emneord: Andrespråkselever Formativ vurdering Skrijving Skriveopplæring	Antall ord: 19176 + vedlegg/annet: 18 sider  Stavanger, 30.5.2019

Fotoskanner av Google Foto

## **Forord:**

Når jeg nå er i ferd med å avslutte et viktig år for meg, er det mange som fortjener en takk. Først og fremst takk til arbeidsgiver for støtte til videreutdanning gjennom tre år. Jeg vil også rette stor takknemlighet til deltakerne i undersøkelsen for tid og refleksjoner, samt til skolelederne som satte meg i kontakt med informantene. Medstudenter og lærere gjennom tre år ved UiS har også vært til stor inspirasjon og fortjener alle en takk. Jeg vil også rette en stor takk til veileder Maria Therese Jensen som har gitt konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet mitt dette siste studieåret. Jeg har også hatt andre støttespillere underveis: I innledningsfasen var Hein Lindquist til stor inspirasjon med innspill til valg av tema, mens Else Ryen med flere har bistått med litteraturtips og avklaring av sentrale begreper. Gjennom hele studieløpet, og spesielt i dette siste året, har medstudent Helén både vært sparringspartner og korrekturleser. Tusen takk til dere alle!

Som lærerspesialist i en kommune med stort mangfold vil dette studiet være med på å gi meg et grunnlag for å jobbe videre med skriveundervisning på egen skole. Emnet jeg har valgt å fordype meg i er svært aktuelt for den daglige jobben jeg har i klasserommet. Gjennom studie av teori har jeg utvidet mine kunnskaper om både vurdering generelt, andrespråklæring- og skriving. Jeg synes spesielt det å gå i dybden av primærkildene har vært interessant og givende. Samtidig har jeg gjennom min undersøkelse møtt andre læreres refleksjoner rundt vurdering av skriving hos andrespråkelever, og det har vært med å utdype mine egne tanker knyttet til emnet. I litteraturen blir det ofte nevnt at lærere bruker taus kunnskap når de vurderer elevene sine (feks hos Fjørtoft /Sadler). Nå opplever jeg at jeg har forskningsbasert kunnskap å vurdere elevene mine ut fra. Til høsten venter en ny klasse på meg, mange av elevene er andrespråkelever, og jeg vil prøve å gi alle muligheten til å bli gode skrivere. Det blir sagt at det å skrive master er et svennestykke, men jeg tror det er da den virkelige mesterprøven starter.

Aud Ellen Brevik, mai 2019

## **Sammendrag:**

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært en empirisk forskningsundersøkelse, basert på kvalitative forskningsintervju med åtte norsklærere på mellomtrinnet fra fire forskjellige skoler på Østlandet. Oppgaven berører fagfeltene norsk som andrespråk, vurdering og skriving. Med økende antall andrespråkselever i ordinære klasserom har prosjektets formål vært å undersøke lærerens oppfatninger om og praksis rundt formativ vurdering av andrespråkselevs skriving.

Formativ vurdering legger til grunn at vurdering gjennomsyrrer alle ledd i undervisningen om den skal være formativ, og at det kan ses på som en prosess der både lærer og eleven selv skal kjenne sine mål, sitt ståsted og hvordan eleven skal komme videre. Denne prosessen omtales også ofte som underveisvurdering. Studien viste at skolene i liten grad har systematikk for hvordan lærere skal drive vurderingsarbeid. Funnene i forskningsprosjektet viste også at lærerne er bevisste på å gi respons til elevene underveis i skrivesituasjonene.

Tilbakemeldingene gis i stor grad muntlig, siden lærerne har erfaringer med at det er det andrespråkselevne forstår best. Lærerne gir mest respons knyttet til de globale forhold ved teksten, og bistår elevene med ulike former for stillaser underveis. De er spesielt oppmerksomme på å gi hjelp i førskrivefasen, men setter ikke av mye tid til å revidere tekster. Det kan av funnene se ut til at skriveundervisningen i liten grad tilpasses spesifikt til andrespråkselevne og deres spesielle behov knyttet til sin språkutvikling. Det ble fremholdt av informantene at timer som tilbys elever som har krav på særskilt norskopplæring inneholder i liten grad skriveundervisning.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn for temavalg	1
1.2	Forskerspørsmål	3
1.3	Begrepsavklaringer	4
1.3.1	Minoritets elever og begreper knyttet til gruppa	4
1.3.2	Formativ vurdering	5
1.4	Begrensninger ved tidligere forskning knyttet til vurdering av andrespråkskriving	6
1.5	Oppgavens struktur og avgrensninger	7
<b>2</b>	<b>Teori</b>	<b>9</b>
2.1	Oppgavens læringssyn	9
2.2	Den formative vurderingens tre faser	9
2.3	Vurderingskultur på norske skoler	12
2.4	Kartlegging og vurdering av andrespråke elever	13
2.5	Skriving	14
2.5.1	Hva vil det si å skrive?	14
2.5.2	Skriving på andrespråket	15
2.5.3	Vurdering av skrijving	16
2.5.4	Kriterier for skrijving	17
2.5.5	Respons på skrijving lokalt nivå og globalt nivå	19
2.5.6	Ulike former for respons	21
<b>3</b>	<b>Metode</b>	<b>23</b>
3.1	Kvalitativ metode	23
3.2	Gjennomføring og datainnsamling	23
3.3	Kvalitativt intervju	23
3.3.1	Intervjuguide	24
3.3.2	Refleksjoner rundt intervju	25
3.4	Transkripsjon, koding og analyse av datamaterialet	27
3.5	Validitet og reliabilitet: Gyldighet og pålitelighet i data	28
3.6	Forskningsetikk	29
3.6.1	Refleksjoner knyttet til samtykke, meldeplikt og kontakt	30
<b>4</b>	<b>Presentasjon av funn og drøfting</b>	<b>32</b>
4.1	Innledning	32
4.2	Presentasjon av informantene	33
4.3	Presentasjon av skolene	33
4.4	Vurderingskultur ved skolene	34
4.5	Kartlegging av minoritetsspråklige elever	35
4.6	Lærernes beskrivelse av underveisvurdering	37
4.7	Skriving som språklæring	44
4.8	Særskilt språkopplæring ved skolene	46

5	Konklusjon og veien videre.....	49
6	Litteraturliste.....	51
7	Vedlegg .....	58

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for temavalg

Det språklige mangfoldet er stort i mange norske klasserom, og det øker. Ved utgangen av 2018 hadde 18,6 % av den norske befolkningen under 18 år to utenlandske foreldre (Ssb.no, 2018b). Opplæringsloven § 2-8 gir elevene rett til særskilt språkopplæring fram til de har tilstrekkelige språkferdigheter til å følge ordinær opplæring. Særskilt språkopplæring er en samlebetegnelse for morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring og/eller særskilt norskopplæring. I praksis betyr dette at nyankomne elever kan få et innføringstilbud (inntil to år) før eleven overføres til ordinær klasse, med fortsatt mulighet til særskilt språkopplæring (Lovdata.no, 2019). Kriteriet for å få dette opplæringstilbudet er noe flytende, i og med at det er vanskelig å ha en felles norm for hva som er «tilstrekkelige ferdigheter» i norsk. Tildeling av tiltak skal skje på grunnlag av kartlegging, men en evaluering<sup>1</sup> viser at skolene i liten grad har entydige retningslinjer for hvordan dette skal skje (Rambøll, 2016). Skoleeier, vanligvis representert ved rektor på den enkelte skole, avgjør hvilket språkopplæringstilbud eleven skal få: Grunnleggende norskundervisning (GNO) som følger egen opplæringsplan (Læreplan i grunnleggende norsk for språklig minoriteter) eller særskilt norskundervisning (SNO) som innebærer å følge ordinær læreplan i norsk med tilpasninger.<sup>2</sup> Antall timer og organisering av særskilt språkundervisning varierer sterkt og antall lærertimer per elev i særskilt språkopplæring er synkende. Elevene har i gjennomsnitt to timer i uka i mindre grupper (Rambøll, 2016, s. 88). Derfor er elevene<sup>3</sup> flest timer i det ordinære klasserommet og følger undervisningen der. Klasseromsforskning viser at den ordinære opplæringa i liten grad er tilpasset de minoritetspråklige elevene og deres behov for å utvikle språkferdigheter (Fondevik, 2017, s. 208).

De minoritetsspråklige elevene er en sammensatt gruppe med store forskjeller i både sosioøkonomisk familiebakgrunn og språklige ferdigheter. Mange av dem har gått i barnehage i Norge. De kan ha god fonologisk bevissthet og kan fort knekke lesekoden. Derfor vil de etter obligatorisk kartlegging av språkferdigheter kanskje ikke motta særskilt språkopplæring.

---

<sup>1</sup> Utført på vegne av utdanningsdirektoratet.

<sup>2</sup> På grunn av oppgavens tema velger jeg å ikke komme inn på morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring som en del av særskilt språkopplæring.

<sup>3</sup> Jeg ser da bort fra nyankomne elever som går i velkomstklasse før de skal ut i det ordinære klasserommet.

Men de kan få problemer når målet ikke lenger er å «lære å lese», men å «lese for å lære» (Randen, 2013). Dette gjør seg gjeldende på mellomtrinnet. Andre elever i denne gruppen har nylig kommet til Norge og er så vidt i gang med sin språkopplæring. I den ordinære undervisningen på mellomtrinnet er det større krav til lesing og skriving enn i begynneropplæringen på 1.-4.trinn. For elevene som er nye i Norge kan det være ekstra utfordrende og skulle lære det de jevnaldrende tidligere har lært i norsk, samtidig som de prøver å tilegne seg det som undervises i norsktimene. Dette betyr at elevene må jobbe for å hente inn bevegelige mål i språklæringen (Berggreen, Sørland, & Alver, 2012; Bøyesen, 2014). Derfor kan mellomtrinnet bli en sårbar fase der elevene blir mer oppmerksom på hva de ikke får til. Det er også vanlig med lærerbytte i denne overgangen, noe som kan forsterke denne opplevelsen. Samtidig er mellomtrinnet en periode der man er ennå ikke er forstyrret av karakterkravene som kommer på ungdomstrinnet, og det er stort rom for prøving og feiling.

Flere undersøkelser viser at minoritetsspråklige elever sliter med lesing (Gabrielsen, 2017; Rydland, 2007; Steinkellner, 2017), og selv om det ikke finnes tilsvarende testing for skriving, er det nærliggende og tro at det samme gjelder også for den ferdigheten<sup>4</sup>. Skriving er en tidkrevende og kompleks læringsoperasjon der elevene må være i aktiviteten og overvåke seg selv underveis (K. Hyland, 2011; Sadler, 1989). Selv om det er en grunnleggende ferdighet som skal prege alle fag, har norskfaget en sentral plass i elevenes skriveutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I følge Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet finnes det elever som ikke får et godt nok tilpasset språkopplæringstilbud, selv om begrensede norskferdigheter fortsatt kan være et hinder i læringen (2012). Språkutviklingen skal skje i alle fag, men siden norskfaget har spesifikke språkmål, knyttes mye av læringen til nettopp dette faget. Andrespråkutvikling i skolesammenheng er tidkrevende og krever langsiktig planlegging og støtte lenge etter de innledende årene (Golden & Magnusson, 2019, s. 18). Fra lærerperspektiv kan man oppleve å ikke strekke til i forhold til å kunne gi de minoritetsspråklige elevene tilstrekkelig støtte for å få størst mulig læringsutbytte. Jeg vil i denne oppgaven belyse hvordan den enkelte lærer kan endre på dette med læringsstøttende veiledning. I oppgavens tittel har jeg valgt begrepet

---

<sup>4</sup> Karakter i norsk skriftlig (standpunkt og eksamen) etter endt grunnskole er et måleverktøy som kan brukes. Dette viser at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre har lavere poengsum enn befolkningen for øvrig (Ssb.no, 2018a).



*andrespråkselever*, siden det er elevene som er i ferd med å lære seg norsk jeg ønsker å fokusere på. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 1.3.1.

Vurdering fikk en forsterket plass i opplæringsloven i 2009, og siden den gang har utviklingen i norsk skole pågått på dette feltet. I dag stilles det krav til individuell vurdering av alle elever gjennom hele skoleløpet. Formålet med vurdering er å fremme læring underveis, og brukes både som redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring (Lovdata.no, 2009). Lærerne bør ha god kompetanse på vurderingsarbeid nå etter ny lovgivning i 2009, men hva skjer inne i klasserommene?

Undervisning har tradisjonelt handlet om opplæring i et emne, og deretter finne hvem som har lært det og ikke (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005). Ut fra dagens opplæringslov skal *vurdering for læring* må være en del av opplæringen, sammen med mål og undervisning; forsøkt illustrert i figuren til høyre.

Vurdering er ikke bare enveiskommunikasjon fra lærer, men også en aktiv prosess for eleven (Pellegrino, 2003). Det må legges til rette for aktiviteter som gir læreren informasjon om elevens læringsprosess og som motiverer eleven til å forbedre seg (Wiliam, 2011). Forskning viser at formativ vurdering har stor læringseffekt (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2008). Dette krever at læreren har god vurderingskompetanse. Dette vil utdypes i teorikapitlet.



(Illustrasjonen er inspirert av Skjærveland, 2012)

Vurdering for læring er et stort fagfelt det er gjort mye forskning når det gjelder hva som skal vektlegges i skolen. Randen (2015) påpeker imidlertid at det «er et åpenbart behov for mer forskning på kartlegging av minoritetselevs skoleprestasjoner både når det gjelder underveisvurdering, sluttvurdering, storskalatesting og kartlegging av morsmål» (s. 365). Mer spesifikt knyttet til skriving, poengterer Hvistendal og Golden (2010) i en oversikt over norsk skriveforskning i andrespråksperspektiv at det er få studier som sier noe om vurderingspraksis og skriveopplæring.

## 1.2 Forskerspørsmål

Formålet med studien er å undersøke hva forskning og teori vektlegger som viktige faktorer i tilbakemelding og vurdering i skriveutviklingen hos andrespråkselever på mellomtrinnet, for så å se dette opp mot hvordan lærere tilrettelegger for vurdering for læring i

skriveundervisningen. For å belyse dette vil jeg samle inn data som forteller hvordan lærere bruker vurdering i skriveopplæringen av minoritetsspråklige elever i dag, og forskerspørsmålet mitt er:

Hvordan praktiserer norsklærere formativ vurdering av skriveferdighetene hos andrespråkselever på mellomtrinnet?

Undersøkelsen er en kvalitativ studie der jeg intervjuer norsklærere og undersøker hvordan de opplever skriveundervisning av minoritetsspråklige elever på mellomtrinnet og hvordan formativ vurdering brukes i deres praksis. Opplæringsloven (Lovdata.no, 2019) sier at alle elever skal vite hvordan de vil bli vurdert, kjenne målet for læringsprosessen og hvilke kriterier som blir brukt i vurderingen. Formativ vurdering ser ut til å få en forsterket plass i skolens nye fagplaner, der hver bolk med kompetansemål har fått et eget punkt om underveivurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det er likevel få verktøy for å overvåke om elevene får det de har rett på. Derfor vil jeg rette søkelys mot hva elevene mottar av formativ vurdering i denne studien. Som en del av forskningen vil teoretiske rammer belyse hvordan formativ vurdering kan være med på å fremme skriving hos elevgruppen, samt hvordan lærere bør tilrettelegge undervisningen i skriving.

### 1.3 Begrepsavklaringer

#### 1.3.1 Minoritets elever og begreper knyttet til gruppa

Lovverket og styringsdokumenter bruker betegnelsen minoritetsspråklige elever, noe som forteller oss at de har et annet morsmål enn norsk. Med *morsmål* menes det språket man introduseres gradvis av foreldre i alderen 0-3 år (Monsen & Randen, 2017). Betegnelsen *førstespråk* (S1/L1<sup>5</sup>) brukes synonymt i forskningslitteraturen. *Andrespråket* (S2/L2<sup>6</sup>) læres vanligvis etter at man har etablert morsmålet, «i en kontekst der majoritetsbefolkningen har det aktuelle språket som morsmål» (Monsen & Randen, 2017, s. 10). I perioden mens elevene lærer andrespråket er de i *mellomspråksfasen*. Dette innebærer at de er i en innlæringsfase der de går gjennom språklige utviklingsstadier og danner seg hypoteser om språklig adferd som

---

<sup>5</sup> S1/L1: Språk1/Language1

<sup>6</sup> S2/L2: Språk2/Language2

de prøver ut. Gradvis systematiseres elevenes språklige viten om andrespråket (Berggreen mfl., 2012; Monsen & Randen, 2017). Suksessivt blir elevene *tospråklige* eller *flerspråklige*. Som jeg allerede har vært inne på er minoritetsspråklige elevene er en meget sammensatt gruppe, både når det gjelder språklig og kulturell bakgrunn, og det er mange elever fra språklige minoriteter som har samme kompetanse i norsk som majoritetsspråklige elever. Flerspråklige eller tospråklige elever er en betegnelse som også blir mye brukt, men disse elevene behøver nødvendigvis heller ikke å være i en språkinnlæringsfase. Jeg velger derfor å bruke betegnelse *andrespråkselever* i oppgavens tittel. Dette for å forsterke fokus på at elevene er i språkinnlæringsfasen. Noe norsk forskning bruker den internasjonale betegnelsen *L2-elever*, mens andre har oversatt *language* til språk og bruker termen *S2*. Ut fra kontekst i oppgaven kommer jeg til å bruke flere av disse betegnelse.

### 1.3.2 Formativ vurdering

Skillet mellom formativ og summativ vurdering kan knyttes til formålet med informasjonsinnhenting. En summativ vurdering gjennomføres på slutten av et læringsforløp og har primært som formål å måle læringsutbyttet (Sandvik & Fjørtoft, 2016, s. 27). Den formative vurderingen kommer derimot underveis i undervisningsforløpet. Black og Wiliam (2009) definerer formativ vurdering på denne måten:

En klasseromspraksis er formativ i den grad informasjon om elevens utbytte finnes, tolkes og anvendes av lærere, elever eller medelever for å avgjøre hva som kan være neste steg i undervisningen. Avgjørelsene som tas på grunnlag av slik informasjon, er bedre, eller bedre fundert, enn de avgjørelser som ville ha blitt tatt i fravær av informasjonen om elevenes utbytte (oversatt av og hentet hos Fjørtoft, 2009, s59)

Wiliam (2006) understreker betydningen av elevens læring, og hevder at en vurdering kun er formativ når den former elevens læring (s. 284). Definisjonen av begrepet er diskutert av Bennett (2011) som er kritisk til om begrepet foreløpig er definert godt nok, og minner om at det tar tid å innføre utdanningsreformer og «we must continue the hard work needed to realise its considerable promise» (Bennett, 2011, s. 21). Termen *Assessment for learning* har blant enkelte internasjonale forskere erstattet *Formative assessment* (Wiliam, 2011). I Norge er det begrepet *Vurdering for læring* (VFL) som blir brukt av Utdanningsdirektoratet

---

<sup>7</sup> Norm-prosjektet bruker denne betegnelsen.

(Utdanningsdirektoratet, 2015), mens *underveisvurdering* brukes både i opplæringsloven (Lovdata.no, 2009) og i utkast til nye læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Underveisvurdering ble innført som et begrep i opplæringsloven med innføring av Kunnskapsløftet i 2006. Utdanningsdirektoratet bruker følgende definisjon: «*All vurdering som foregår underveis i opplæringen er underveisvurdering. Den skal være et redskap i læreprosessen, gi grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at elever og lærlinger øker kompetansen sin i fag*» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Underveisvurdering skal altså være beskrivende, slik at elevene forstår i hvilken grad de har nådd faglige mål og hva som skal til for at de skal kunne nå målene. Fjørtoft (2016a) påpeker at termen underveisvurdering «*viser til tidspunkt for vurderingen, ikke intensjonen eller virkningen*» (s. 43). Forskningslitteraturen bruker i stor grad begrepet formativ vurdering (Black & Wiliam, 1998a; Sadler, 1989; Sandvik & Fjørtoft, 2016; Shute, 2008). Hattie og Timperly (2008) har valgt å bruke uttrykket feedback i sin reviewartikkel, og her stiller de tre spørsmål som formativ vurdering skal besvare: Hvor skal jeg? Hvor er jeg nå? Hva er neste skritt? Det er disse prinsippene fra formativ vurdering som utdanningsdirektoratet tar utgangspunkt i for å beskrive underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2016). De tre spørsmålene fra Hattie og Timperly vil bli behandlet bredere og satt inn i skolekontekst i kap. 2.2.

Selv om begrepsbruken er komplisert, er det stor enighet om at bruk av formativ vurdering i klasserommet har stor læringseffekt (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2008). For meg er formativ vurdering et begrep som knyttes til elevens utfordringer i forhold til gitte mål og kriterier, og derfor mener jeg det passer godt i dette prosjektet. Jeg kommer likevel til å veksle mellom begrepene formativ vurdering, underveisvurdering og feedback. I internasjonal litteratur blir begrepet *assessment* brukt om vurdering, mens *feedback* brukes om de faktiske tilbakemeldingene læreren gir til elevene sine. I Norge brukes begrepet vurdering om begge disse anliggende, mens uttrykket respons, framovermeldinger og feedback også blir benyttet om tilbakemeldinger elevene får.

#### 1.4 Begrensninger ved tidligere forskning knyttet til vurdering av andrespråksskriving

Forskning på andrespråksskriving har utviklet seg fra å være underordnet skriveforskning generelt til et selvstendig fagfelt (Golden & Hvistendal, 2013). Internasjonalt ble andrespråksskriving et eget fagfelt på 1980-tallet, og det er gjort en del forskning på området siden den gang (Leki, Cumming & Silva, 2010). Golden og Hvistendal (2013) kategoriserer

forskningen i fire områder; språknivå, tekstnivå, skriveopplæring og skriving som sosial praksis. Manchón (2011) vektlegger også en annen dimensjon ved fagfeltet; «å skrive for å lære språket». I mitt prosjekt vil forskningen som knyttes til skriveopplæring og det å lære språk gjennom å skrive, være det som belyses mest. I Norge og Sverige har forskning på andrespråksskriving de siste årene dreid seg mye om sjangerskriving i ulike skolefag, ordforråd i skolekontekst og flerspråklig bruk i skrift (Golden & Magnusson, 2019).

Den internasjonale forskningen på vurdering av andrespråksskriving er i stor grad gjort i høyere utdanning (Leki, Cumming & Silva, 2010). Dette er gjerne studier fra universitetssetting i engelskspråklige land gjort i homogene grupper, der alle er ferske i innlæringspråket (Manchón, 2011). Dermed er konteksten en annen enn den norske grunnskolen.

Prosjektet *God nok i norsk* (2007-2010) er et av få forskningsprosjekt på språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk på mellomtrinnet, men selv om dette gir økt kunnskap om kartlegging av elevtekster og skriveundervisning, knyttes det ikke direkte til vurdering av skriving ut mot elevene. Når det gjelder forskning knyttet til vurdering av skriving generelt er det også begrenset, men Bueies (2017) studier på ungdomsskolenivå forteller om hvordan elevene opplever skriftlig underveisvurdering på skriveoppgaver. I tillegg bør Norm-prosjektet som ble avsluttet i 2016 nevnes. Prosjektet hadde som mål å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i den norske grunnskolen generelt, men kommenterer også andrespråksskrivere. I rapporten bemerkes det at det er: «... påfallende at skriveferdighetene til L2-elevne varierer ganske mye fra målepunkt til målepunkt. Mulige forklaringer på denne kvalitetsvariasjonen kan være undervisningen og tilretteleggingen av skriving i de klassene der det er mange L2-elever. Disse spørsmålene krever mer kvalitative studier» (Berge & Skar, 2015, s. 45 ). Sett fra mitt ståsted mener jeg at dette kvalitative prosjektet kan være med på å fylle ut et hull i forskningen og si noe konkret om hvordan formativ vurdering av skriving samt skriveundervisning foregår i tilknytning til andrespråkelevne i norske klasserom.

## 1.5 Oppgavens struktur og avgrensninger

For å svare på forskerspørsmålet har jeg valgt følgende struktur: I kapittel 2 gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket knyttet til oppgaven. Kapitlet består av fem deler. Innledningsvis vil jeg forklare oppgavens læringssyn, før jeg kommer grundigere inn på den formative

vurderingens faser vedrørende elever generelt. Deretter sier jeg litt om vurderingskultur på norske skoler. I kapittel 2.4 er kartlegging og vurdering av andrespråkselever tema. Videre kommer jeg konkret inn på skriving på andrespråket og vurdering tilpasset denne gruppen gjennom skriveprosessen. I tredje kapittel blir prosjektet satt inn i en metodisk ramme, samtidig som jeg diskuterer min egen rolle som forsker. Når jeg i del 4 presenterer mine funn velger jeg å drøfte de mest interessante funnene i lys av relevant teori. Her får emnene vurderingskultur, undervisningsvurdering, kartlegging og språkopplæring hovedfokus. I kapittel 5 oppsummeres studien før jeg runder av med hva som bør forskes på videre på feltet.

Oppgaven beveger seg innom flere fagfelt, og noen begrensinger har jeg sett meg nødt til å gjøre. Prosjektet berører elevenes språkinnlæring, men jeg har ikke anledning til å komme stort inn på dette. Når det gjelder vurdering kommer kjernen til å være på samspillet mellom lærer og elev. Selv om også egenvurdering og kameratvurderinger er nedfelt i skolens styringsdokumenter, kommer jeg ikke i særlig stor grad inn på dette. Med henblikk på norskfaget har jeg begrenset oppgaven til å gjelde hovedmål og utelatt sidemål. At skriving er en fagspesifikk ferdighet kommer ikke til å bli vektlagt, siden jeg er opptatt av den generelle skriveopplæringen i norskfaget. I denne undersøkelsen har jeg derfor valgt å intervjuer norsklærere om skriving, selv om dagens læreplaner understreker betydning av at skriveopplæring skjer i alle fag. Hva angår elevenes språklige rettigheter kommer jeg ikke inn på morsmålsundervisning<sup>8</sup> som en del av skriveundervisningen. De helt ny-ankomne elevene i velkomstklasser er heller ikke en del av denne studien. Jeg kommer til å undersøke forholdene i de ordinære klasserommene, der enkelte av elevene kan ha enkelttimer med GNO eller SNO, men der de likevel har den største andelen av timer sammen med resten av klassen.

---

<sup>8</sup> Av de fire skolene i undersøkelsen var det tilbudet om morsmålsopplæring begrenset til en elev på en av skolene.

## 2 Teori

### 2.1 Oppgavens læringssyn

Jeg støtter meg på Dysthe (1995) for å forklare oppgavens konstruktivistiske læringssyn. Dette er troen på at kunnskap ikke noe statisk som kan overføres fra lærer til elev, men bygges opp i interaksjon mellom individ. Kunnskap blir skapt gjennom språket. Eleven tolker den informasjonen den får og vever det sammen med det den kan fra før. Kunnskap konstrueres dermed på nytt av hvert enkelt individ og kunnskapen vil variere fra person til person (Dysthe, 1995). Dersom eleven blir overlatt til seg selv vil læring stoppe eller forsinkes, mener Dysthe. Hun bygger dette på Vygotskys definisjon av den nærmeste utviklingssonen som er avstanden mellom det utviklingsnivået barnet er på når det arbeider selvstendig og nivået på den mulige utviklingen som kan finne sted sammen med rettleiding av en voksen eller medelever som har kommet lenger (Vygotsky, 1978). Derfor må man ikke være så opptatt av å teste hva eleven kan, men heller se på mulighetene for fremtidig læring ved å legge utfordringene i den nærmeste utviklingssonen (Dysthe, 1995). Dysthe (1995) viser også til Bruner som introduserte begrepet «scaffolding» eller stillasbygging om den hjelpen som gis når elevene er i den nære utviklingssonen, det vil si at de har kommet så langt de greier på egen hånd, og trenger hjelp for å komme videre.

### 2.2 Den formative vurderingens tre faser

Det første spørsmålet som både elev og lærer må tenke på i en undervisningsprosess er: Hvor skal jeg? Vurdering er mest effektiv når den er relatert til mål (Hattie & Timperley, 2008, s. 84). Hovedoppgaven til lærer blir i denne fasen å klargjøre intensjonen med læring for eleven. Elevens oppgave blir det å forstå intensjonen. Lav måloppnåelse skyldes ofte at elevene ikke forstår hva som er forventet av dem (Black & Wiliam, 1998a). For å tilpasse oppgaven til eleven blir kartlegging av eleven en del av lærerens vurderingsarbeid. Lærer må altså vite både hvor eleven skal, men også hvor eleven er når undervisningen planlegges. Tett oppfølging på et språk eleven forstår er viktig. At læreren innleder timen med læringsmål og kriterier er ikke nødvendigvis en suksess hvis elevene ikke forstår hva det innebærer (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam, 2005). Sadler (1989) hevder at om gapet mellom målet og elevens ståsted er for stort, blir målet opplevd uoppnåelig. Hvis gapet er for lite, kan det bli sett på som ikke verdt arbeidet. Lærer må derfor diskutere nivå med eleven eller i det minste

se det i sammenheng med elevens forutsetninger. Det ultimate målet bør være valgt av eleven, og tilpasset slik at det er et ønske om å nå det (Sadler, 1989). Spesifikke mål er mer effektive enn generelle siden man kan knytte feedback direkte til dem (Hattie & Timperley, 2008, s. 87). Eleven må kjenne standarden som er målet, og denne omtales ofte som *kriterier*. Sadler (1989) påpeker at bruk av kriterier er nødvendig for å tilrettelegge for læring. Jeg vil komme nærmere inn på dette knyttet spesifikt til skriving i kapittel 2.5.4.

Spørsmål nummer to i vurderingsprosessen er: Hvor er jeg? I denne fasen gjør lærer kartlegging og kommer inn med feedback som forteller hvilken progresjon som blir gjort mot målet. Pellegrino (2003) fremhever at vurdering er «a process of gathering information for the purpose of making judgements» (s. 49). Både observasjon av hvordan elevene utvikler kompetanse og tolkning av dette er nøkkelkomponenter i formativ vurdering. Dette støttes av Lyon mfl. (2005): Vurdering for læring innebærer altså at vurderingen skjer mens eleven er i aktivitet. Alt eleven gjør, både arbeidsoppgaver, hjemmearbeid, deltakelse i gruppearbeid og samtaler, spørsmål som stilles og det å rett og slett sitte stille å se ut som du ikke forstår, er potensielle kilder for lærer til å forstå hva eleven trenger for videre utvikling. Lærer må altså sette i gang aktiviteter som synliggjør elevens læring. Sadler (1989) gjør oppmerksom på at vurdering har to brukere: Læreren bruker vurdering<sup>9</sup> til kartlegging og utbedring, mens eleven bruker vurdering til å overvåke eget arbeid. For å vurdere kvaliteten av elevarbeidet må lærer vite hvilke kriterier som passer på oppgaven og være i stand til å vurdere elevarbeidet opp mot disse. Og det er vesentlig at man ikke gir tilbakemelding på helt andre ting enn det som var målet for oppgaven (Hattie & Timperley, 2008).

En lærer må ha god kjennskap til hva elevene kan, men også ha tanker om hvilke ferdigheter de er i ferd med å utvikle. Vygotsky (1978) omtaler dette som elevenes nærmeste proksimale sone for utvikling (Jfr. kap 2.1). Ved å assistere elevene i sin proksimale sone kan de gradvis mestre alene, noe som er spesielt viktig å utnytte hos barn i mellomspråksfasen. Her er mestring og feil side om side helt normalt, siden andrespråksinnlæreren utvikler flere ting samtidig. At de gjør feil er tegn på språklig bevissthet og at forståelsen av språklige elementer er i ferd med å utvikles (Berggreen et al, 2012). I denne prosessen er det avgjørende også å tenke på kartlegging av elevene. Siden denne oppgaven omhandler andrespråkselever, og

---

<sup>9</sup> Sadler bruker betegnelsen feedback. Jeg her har oversatt til vurdering.



språkforståelse er noe av kjernen i utvikling hos disse, vil jeg i kapittel 2.4 fokusere spesielt på kartlegging av minoritetsspråklige elever.

Det tredje spørsmålet er: Hvordan skal jeg komme dit? Det vil si hva eleven må gjøre for å oppnå progresjon. I denne fasen må lærer gi tilbakemeldinger som gjør at eleven kan bevege seg framover i læringsprosessen. Eleven må kunne sammenligne nåværende nivå i forhold til kriteriene og bevege seg mot å tette gapet. Det er denne operasjonen som leder til «power of feedback» (Hattie & Timperley, 2008). Det er vesentlig at feedback inneholder informasjon som fyller gapet mellom hva som er forstått og hva som er målet å forstå vedrørende oppgaven (Sadler, 1989). Hvis man har gjennomgått både tydelige mål og kriterier i tidligere undervisningsfase, kan man knytte tilbakemeldinger direkte til dem (Hattie & Timperley, 2008). Men for at vurdering skal fungere formativt må tilbakemeldingene som blir gitt bli brukt av eleven (Leahy mfl., 2005). Derfor blir det viktig at responsen lærer gir blir forstått av eleven. Shute (2008) definerer begrepet formativ feedback på denne måten: «information communicated to learner that is intended to modify his or her thinking or behavior for the purpose of improving learning” (s. 154). Dette forteller at tilbakemeldingene må være spesielt tilrettelagt for elevens nivå.

Oppsummering av studier som er gjort om vurdering viser at ulike former for vurdering både kan tjene og begrense læringsutbyttet (William, 2011). Hvis tilbakemeldingen viser at eleven har total mangel på forståelse er den ikke effektiv, og i slike tilfeller kan feedback være skadende (Hattie & Timperley, 2008). Den kan påvirke elevens motivasjon og selvbilde, noe som spiller sterkt inn i læringsprosessen. «Thoughtful feedback given to students who have come to believe that they are ‘no good’ at a particular subject is likely to be ignored or rejected....» (William, 2011, s.12). Uklar feedback kan også ha negativ effekt på underliggende motivasjon for elever med lavt selvbilde. På tross av dette hevder Black & William (1998) at formativ vurdering hjelper lavt presterende elever i større grad enn andre elever. Det er derfor av stor betydning å sikre at feedback er rettet mot elevenes passende nivå, for å redusere avviket mellom nåværende og ønsket forståelse (Hattie & Timperley, 2008, s. 99). Shute (2008) utdyper hvordan dette kan gjøres: Tilbakemeldingene bør ha fokus på oppgaven og hvordan den kan forbedres, i stedet for å ha fokus på eleven. At tilbakemeldingene kommer i håndterlige omfang, og ikke så detaljert at eleven ikke trenger å tenke selv, er også vesentlig. Er tilbakemeldingen for lange og kompliserte, vil eleven ikke ha nytte av den. Effektiv feedback må komme til riktig tid slik at eleven har anledning til å benytte den og sist men

ikke minst; eleven må være i stand til, og villig til, å bruke den (Shute, 2008). Feedback er mest effektiv når den viser fram hva som er riktig i stedet for fokus på det som er feil (Hattie & Timperley, 2008; Shute, 2008). Hvis målene samtidig er spesifikke og utfordrende, underbygges elevens engasjement. Negativ feedback må inneholde beskjed om hva som må gjøres annerledes for å være nyttig, mens «ufortjent» positiv feedback kan gjøre elevene usikre (Hattie & Timperley, 2008 s. 95-100). For å oppsummere; elevens resultater og ferdigheter må vurderes opp mot et gitt mål, og for effektiv læring må eleven være aktivt involvert i vurderingen. Deretter blir det viktig at lærer gir tid og rom for at eleven skal kunne ta neste skritt i egen utviklingsprosess.

### 2.3 Vurderingskultur på norske skoler

Siden innføring av Kunnskapsløftet i 2006 har det vært stor interesse for vurdering i norske skole. Fjørtoft og Sandvik (2016) gir flere årsaker til dette: OECD ga kritikk for manglende interesse for vurdering i Norge og LK06 kom med kompetansemål. Samtidig ga introduksjon av nasjonale prøver og internasjonal testing signaler om behov for endring av vurderingspraksis i den norske skolen. Fra 2006-2014 ble det satt i gang prosjekter for å fremme vurdering for læring i norske skoler (Utdanningsdirektoratet, 2014). Formativ vurdering stiller store krav til lærere. De skal undervise, observere, kartlegge, veilede og avveie hvordan og på hvilket nivå vurderingen skal gis. Feedback har altså ikke effekt i vakuum, og for å være effektiv må vurdering gis i en læringskontekst som tilbakemeldingen er relatert til (Hattie & Timperley, 2008 s. 82).

Studier (Hopfenbeck, Tolo, Florez, & Masri, 2013) viste at implementeringsstrategier varierte fra skole til skole og individuelt blant lærerne på samme skole. Dette betyr at vurdering for læring utføres på mange ulike måter i norske skoler. Enkelte skoler kan ha en kultur der ledelsen har en utydelig rolle overfor lærerens arbeid, noe som betyr at læreren selv kan velge metode (Fjørtoft, 2016b). Uten å komme inn på de ulike fasene i implementering av offentlige pålegg, som formativ vurdering ble i 2006, viser forskning at skolen er en komplisert institusjon å endre (Irgens, 2016). Buland (2016) oppsummerer det<sup>10</sup> på denne måten: *«Dermed blir endring i små skritt den eneste muligheten: Gradvise justeringer av en eksisterende modell er å foretrekke (...). Endringer kan likevel skje så lenge den ikke*

---

<sup>10</sup> Buland viser her til resultater fra FIVIS-prosjektet (2011-2014): Forskning på individuell vurdering i skolen

*innebærer for store endringer, og så lenge den er gjennomført i en sterk organisasjon» (s. 95). Hargreaves og Fullan (2014) hevder at endring «genereres av krefter som kommer nedenfra og opp samt krefter som kommer ovenfra og ned (...) Tilslutt vil disse kreftene forenes til en majoritet som leder an mot fremtiden» (s. 166). Selv om forskere forteller oss hva som har best effekt, vil skolekultur, tiden og rammene vi har til rådighet likevel være med på å påvirke hvilken form for vurdering elevene får. Spesielt på barneskolene virker det som at lærere opprettholder sine gamle vurderingspraksiser selv om de er lovpålagt å vurdere formativt (Skar, Thygesen, & Evensen, 2017).*

Vurdering i norskfaget preges av at faget er satt sammen av mange delkompetanser. Norsk er et fag der det gis rom for langt større faglig skjønn enn i for eksempel matematikk. Tradisjonelt har tekstskaping, eller stilskrivning som det het tidligere, hatt stort fokus i norskfaget, og mang en lærer har sittet (og sitter fortsatt?) hjemme med «rettebunken». Tilbakemeldingene gis gjerne som skriftlige kommentarer som enkelte elever «har kastet i søpla før de har forlatt klasserommet» (Fjørtoft, 2016a, s. 163). Fjørtoft (2016a) omtaler dette som «summativ vurdering i formativ drakt» (s. 164), siden kommentarene presenteres som læringsstøttene og motiverende, mens elevene mottar summative, skriftlige vurderinger og ikke alltid tar stilling til forbedring av eget arbeid. I dette prosjektet er det nettopp skrivedelen av norskfaget som skal belyses, og jeg kommer tilbake til dette i kapittel 2.5.

## 2.4 Kartlegging og vurdering av andrespråkselever

Formativ vurdering av andrespråkselevne i et ordinært klasserom krever tilpasninger til den enkeltes språklige ståsted. Derfor blir kartlegging av eleven en viktig del av vurderingsprosessen. For å oppnå validitet i vurderingen må vi bruke «egne linser» når vi skal veilede elever som har en helt annen språkbakgrunn enn majoritetselevne. Hver enkelt har sin egen vei å gå med ulik botid i Norge, og de er på forskjellig sted i språkutviklingen. Kartlegging av språkkompetanse er en lovfestet rett minoritetselevne har for at de skal få riktig undervisningstilbud og det påpekes at dette også utføres underveis i opplæringa (Lovdata.no, 2019). Bøyesen (2017) påpeker at formuleringen «tilstrekkelig dugleik i norsk» er vag og upresis, og at dette kan innby til en subjektiv vurdering av elevens språkferdigheter, og elevene kan bli undervurdert eller overvurdert når det gjelder deres utbytte av ordinær undervisning (s. 111).

I 2007 utarbeidet Utdanningsdirektoratet (Udir) et redskap for å kartlegge minoritetselevne. Dette kartleggingsverktøyet (Utdanningsdirektoratet, 2007) er aldersuavhengig og tar utgangspunkt i Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I følge Udir skal elevene følge denne planen til de har nådd nivå 3 i planen, og deretter følge ordinær norskopplæring. Kartleggingsverktøyet er tredelt og skal bestå av språkbiografi med beskrivelse av elevens samlede språkkompetanse, språkmappe der elevens språkkompetanse dokumenteres og skjema for dokumentasjon av elevens norskspråklige ferdigheter. Alle skolene som er representert i denne undersøkelsen har dette dokumentet tilgjengelig for kartlegging av den enkelte elev på en digital plattform. Skrivning utgjør ett av de seks språkområdene. Konkrete målformuleringer er tenkt som utgangspunkt for lærerens vurdering og danner grunnlag for tilpasning, samt bevissthet om egen læring for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2007). Tidligere studier viser at lærere ikke opplever kartleggingsverktøyet konkret nok, og mener det blir mye basert på skjønn (Palm & Ryen, 2014). Andre trekker fram fordeler ved kartleggingsverktøyet, blant annet at det gir en god dokumentasjon av elevens ferdigheter og at den er til hjelp i undervisvurderingen sammen med elevene (Palm & Ryen, 2018). En undersøkelse blant lærere som bruker ulike kartleggingsverktøy viser at lærerne mener de har for lite kompetanse og ressurser til å drive et godt kartleggingsarbeid av de minoritetsspråklige elevene (Rambøll, 2016), noe som samstemmer med Randens syn på vurdering av minoritetselevens språkferdigheter (Randen, 2015). Palm og Ryen (2018) poengterer at all kartlegging krever at lærere må kunne tolke resultatene, og at det er viktig at det bygges opp tolkningsfellesskap slik at man kan utvikle en felles forståelse og ramme for språkkartleggingen (s. 234).

## 2.5 Skrivning

### 2.5.1 Hva vil det si å skrive?

Innledningsvis vil jeg presisere hva jeg forstår med begrepet skrivning, og velger da å legge til grunn definisjonen som er gitt i «Rammeverket for grunnleggende ferdigheter»:

Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skrivning er også et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen.»

(Utdanningsdirektoratet, 2012)

Definisjonen innebærer et funksjonelt syn på skriving, men for å oppnå dette er det mange tekniske aspekter elevene må mestre: Skriftegn, ortografi, tekststruktur, grammatikk og ordtilfang<sup>11</sup>. Dette betyr at skriveoperasjonen er en kompleks prosess. Flower og Hayes (1981) knytter skriving til kognitive prosesser. Når vi skriver er vi i en prosess der vi konstant planlegger og reviderer teksten. De fremhever at skriveren har en rekke mål i arbeidsprosessen, men at det er ikke noen faste mønster for hvordan skrivehandlingen blir gjort. De mener likevel at det er noen prosedyrer som går igjen: Planleggingsfase med målsetninger, klarlegging av tanker for uttrykke ideer og revisjon (Flower & Hayes, 1981, s. 370). De ulike fasene i skriveprosessen kan også deles slik: førskrivefase, skrivefase, revisjonsfase og slutføringsfase (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 17). Elevene trenger støtte gjennom alle fasene og Håland (2016) mener det bør skje gjennom stillasbygging (jfr. kapittel 2.1). Hun definerer stillaser som støtten elevene trenger for å utføre en oppgave, når hjelpen er av en slik art at eleven på sikt kan gjøre lignende oppgaver alene uten å få støtte. Hun poengterer at stillasbygging ikke er det samme som å gi hjelp av typen direkte instruksjon<sup>12</sup> (Håland, 2016 s. 25). Generell skriveundervisning er ikke hovedfokus her, og vil derfor ikke bli behandlet videre.

Elvenes skriveutvikling foregår på flere områder samtidig. Når lærer skal velge mål for en skriveoppgave kan det være vanskelig å trekke ut små enheter med ferdigheter eller kunnskap (Sadler, 1989 s. 123). Det skriftlige produktet er heller ikke lett å kategorisere som riktig eller galt. Sadler (1989) hevder at læreres vurdering av skriving ofte baserer seg på taus forståelse av kvalitet siden lærerens forståelse er utviklet gjennom praktisk erfaring med vurdering og ikke eksplisitte mål eller kriterier. Selv om læreren kan ha vanskeligheter med å beskrive hva man ønsker seg, kjenner man igjen en god prestasjon når den dukker opp (Igland, 2013; Sadler, 1989).

### 2.5.2 Skriving på andrespråket

Hva som skiller elever som skriver på andrespråk fra elever som skriver på sitt førstespråk er fortsatt et spørsmål det forskes på, men at andrespråksskribere har flere og andre utfordringer enn førstespråksskribere er det enighet om (Ferris, 2003). Begynnende skriveopplæring for andrespråkselever preges av at de har mindre ordforråd enn førstespråkselever og at det

---

<sup>11</sup> Momentene er hentet fra «Skrivehjulet», <http://www.skripesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

<sup>12</sup> Direkte instruksjon kan være av typen: «Her må du ha stor bokstav», «Du må ha to m-er i lomme».

dermed er vanskeligere å ta utgangspunkt i muntlighet når de skriver. Det kan også være tegn på at førstespråkselevne er mer kjent med skriftspråket når de starter på skolen, og at dette gir dem et forsprang i forhold til elevene (Leki et al., 2010). Gibbons (2013) trekker fram at andrespråktekstene kan minne om nedskrevet tale og at de kan mangle overgripende struktur. Hun sier også at andrespråkselevne ofte har vanskeligheter med å redigere egne tekster (s. 161). Hyland (2003) vektlegger at andrespråksskribere kan ha større vansker med å sette seg mål for skrivinga og planlegger tekstene sine i mindre grad enn førstespråksskribere. I tillegg er tekstene deres ofte kortere (Hyland, 2003, s. 36). Han mener derfor at andrespråksskribere har mer nytte av lærerens feedback enn førstespråksskribere og at lærerens rolle blir å guide andrespråkselevne gjennom skriveprosessen, uten å fokusere for mye på form, men heller opparbeide strategier for å utvikle ideer (Hyland, 2011, s.19). Zimmermann (2000) mener derimot at fasen med å formulere språket er såpass krevende for andrespråksskribere at denne blir viktigere enn å planlegge og revidere.

Arbeid med skriving på andrespråk kan deles i tre retninger: Å lære og skrive, å skrive for å lære og å skrive for å lære språk (Manchón, 2011). Den sistnevnte ferdigheten har fått økt fokus de seneste årene. Inntil relativt nylig har skriving hatt en liten rolle i andrespråklæring (Williams, 2012). Bergren, Sørland og Alver (2012) mener at andrespråkselever i norsk skole skriver relativt lite. De tidkrevende skriveoppgavene blir i GNO/SNO-timer erstattet med lesing, samtale og begrepsopplæring (Rambøll, 2016, s. 69). Det rådende synet har vært at skriftlig språk utvikler seg i etterkant av muntlig språk, men dette er nå i endring (Archibald & Jeffery, 2000). Den problemløsende naturen ved skriving har potensiale til å bidra til å øke språklig bevissthet samtidig som ny kunnskap utvikles (Manchón, 2011, s.73). I følge Williams (2012) er det flere grunner til at skriving er et godt verktøy for å lære språk: For det første har skriving lavere tempo enn tale, og sterkere fokus på form. Samtidig finner elevene ofte ut at de trenger flere ord, siden skriving vanligvis krever større nøyaktighet enn tale. Dessuten kan elevene prøve ut nye strukturer i skriveprosessen, noe som skaper metaspråklig bevissthet.

### 2.5.3 Vurdering av skriving

Som vist i kapittel 2.2 bygger formativ vurdering på at lærere tar utgangspunkt i elevenes nåværende ståsted i daglige undervisningssituasjoner. Tidligere avgrenset man vurdering til en begrenset del av skolens virksomhet. Prosessorientert skriving med respons underveis har

vært vanlig siden 1980-tallet, men ble ikke den gang sett på som vurdering (Sandvik & Fjørtoft, 2016). Ny viten om vurdering forteller at den skal følge hele undervisningsforløpet, og respons underveis i skrivinga blir i høyeste grad vurdering for læring. Andre former for stillaser (jfr. kapittel 2.1) blir dermed vurderingssituasjoner (førskrivning, skriverammer, modelltekster osv). Det er likevel i de ferdige tekstene du ser progresjon. Skrivemapper kan derfor være en måte å se tilbake på tidligere tekster og følge utviklingen på (Håland, 2016). Udirs kartleggingsverktøy har også lagt opp til at det skal være skrivemappe i bruk under språklæringsperioden (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Skriving har mange dimensjoner (Matre & Solheim, 2015), og læreplanen angir ikke konkret hva man spesifikt skal se etter i den enkelte tekst. I høringsutkast til den kommende læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter heter det at målene er «relativt åpne, slik at lærerne selv kan fylle dem med faglig innhold» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det samme gjelder for den ordinære planen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dermed blir det rom for at lærere bruker profesjonelt skjønn i vurdering av skriving. Vurderer vi da det vi tror vi vurderer? Forsøket på å introdusere nasjonale prøver i skriving i 2004 kan indikerte at norske mellomtrinns lærere på det tidspunktet hadde liten felles forståelse til forventingsnormer når det gjelder skriving (Evensen, Berge, Thygesen, Matre & Solheim, 2016). Sadler (1989) påpeker at i kontekster der det ikke så lett lar seg vurdere som «riktig» eller «feil», som for eksempel i skriving, blir kvaliteten i arbeidet bestemt av lærerens individuelle vurdering om ikke kriterier blir tatt med i bedømmingen.

#### 2.5.4 Kriterier for skriving

Hensikten med formativ vurdering er å forbedre elevens kompetanse ved at lærer gir underveivurdering på kvaliteten i elevarbeidet og dermed reduserer den tilfeldige og ineffektive «prøve-og feile-metoden» hos eleven (Sadler, 1989). I denne prosessen blir kriteriene<sup>13</sup> for arbeidet viktig. Både lærer og elev må kjenne målet for arbeidet. Et mål kan bestå av flere standarder/kriterier. Ved å vurdere enkelt-elevens egne skriftlige arbeider kan man si noe om utvikling hos denne eleven. Dette er med på å gi validitet i vurderinga (Sadler, 1989).

---

<sup>13</sup> Sadler (1989) bruker begrepet «standards», men jeg har valgt å oversette til kriterier; en term som i større grad brukes i norske klasserom

I skriftlige arbeider er det svært mange kriterier som påvirker kvaliteten av arbeidet, og lærere må velge ut de mest relevante. I det daglige velges ofte de som er mest aktuelle for majoriteten i klassen, men kriteriene kan ha forskjellig relevans for den enkelte, og også bli tolket på forskjellige måter av de ulike elevene (Sadler, 1989). Kriteriene må være spesifikke slik at elevene forstår hva som er «veien videre» (Hattie & Timperley, 2008). Bruk av beskrivelser, eksempler og modellering kan brukes til å spesifisere kriteriene for elevene. Sadler hevder at vage og generelle mål av typen «å gjør sitt beste» kan være like lite effektivt som å ikke ha mål i det hele tatt (Sadler, 1989, s. 129).

Forsøk på å introdusere nasjonal prøve i skriving i 2005 avslørte at lærere manglet felles forståelse for hva man kunne forvente av elever på de ulike trinn<sup>14</sup> (Skar mfl., 2017). Tradisjonen for vurdering av skriving har vært basert på et holistisk syn med en uklar forståelse på hva en kan forvente (Matre & Solheim, 2015). NORM-prosjektet<sup>15</sup> har i årene etterpå forsøkt å endre på dette gjennom «styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen» (NTNU, 2019). I første fase av prosjektet ble det i samarbeid mellom forskere og lærere fra hele landet utviklet forventningsnormer. Siden ble 20 skoler fulgt gjennom to år og både kvalitative og kvantitative studier av elevtekster og lærervurderinger har blitt gjennomført (NTNU, 2019). Studiene viste blant annet at norsklærere hadde mer fokus på rettskriving, grammatikk og formelle sider av skriving enn på de eksplisitte kriteriene gitt av forskerne, og at lærere manglet metaspråk for å vurdere tekster på en presis måte (Matre & Solheim, 2015). I de siste studiene gjort i prosjektet ser det ut som lærere beveger seg fra å bruke forventningsnormene/kriteriene som instrumentelle sjekklister mot en mer funksjonell bruk i sammenheng med kontekst og den individuelle skrivers prosjekt (Matre & Solheim, 2015). Vurdering av skriving må skje i lokal kontekst. Å ta i bruk sentralt utviklede forventningsnormer i skriveundervisning vil gradvis forsterke både validitet og reliabilitet i vurdering av skriving (Skar et al., 2017).

---

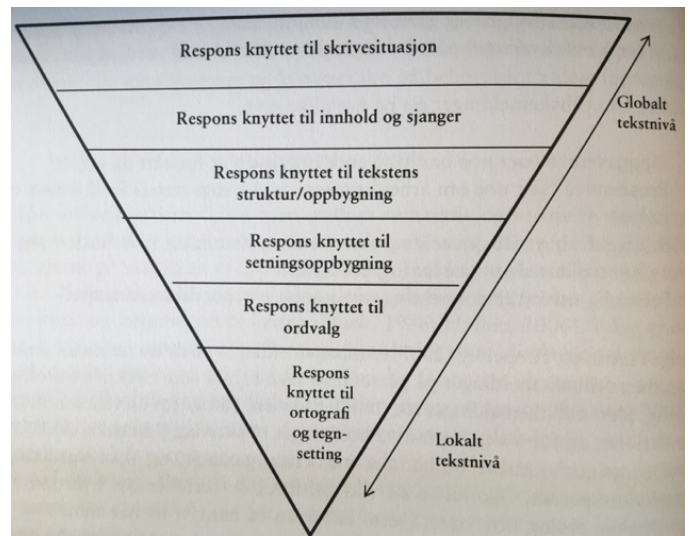
<sup>14</sup> Forsøkene gjaldt 4. og 7.trinn

<sup>15</sup> Prosjektets fulle navn er *Normprosjektet Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*



## 2.5.5 Respons på skrivning lokalt nivå og globalt nivå

Det er i samarbeid med andre at læring blir internalisert (Vygotsky, 1978), og som vi har sett har lærerens tilbakemeldinger stor betydning for elevens utvikling. Bueie (2015) kategoriserer tekst respons i tre typer: «kriteriebasert respons, som tar utgangspunkt i vurderingskriterier for oppgaven), leserbasert respons (som er basert på leserens reaksjon på teksten) og skrivebasert respons (som tar utgangspunkt i skriveren og skriverens prosjekt» (Bueie, 2015, s. 33). I en alternativ form for kategorisering gis respons på ulike tekstnivå (Bueie, 2015) (se illustrasjon til høyre<sup>16</sup>). På globalt tekstnivå gis respons på blant annet sjanger, innhold og mottakerbevissthet. På lokalt tekstnivå knyttes respons til ordvalg, ortografi og tegnsetting (Bueie, 2015, s. 33-35). Med utgangspunkt i denne teorien vil jeg nå belyse hvordan respons til andrespråkselever bør gis, både på lokalt og globalt nivå.



Sentrale regler i formverk og ortografi har tradisjonelt vært en målsetning på mellomtrinnet og i høringsutkast til ny læreplan er målet fortsatt at elevene skal kunne «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting», samt «bruke kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Lærere skal derfor undervise i disse emnene, men videre utover kapitlet skal vi se at forskning på hvordan lærere skal respondere på elevens feil i skriftlige arbeider, spriker.

Truscott (1996) argumenter sterkt for at andrespråkstekster ikke skal korrigeres på lokalt nivå<sup>17</sup>. Det kan føre til at elevenes redsel for å gjøre feil begrenser deres kompleksitet i skrivning. Dysthe (1995) beskriver det slik: «I et skolesystem der det alltid fokuseres på det som er feil, utvikler mange elever den holdningen at det er tryggest ikke å feste noe til papiret» (Dysthe, 1995, s.87). Tilegnelse av språk er en gradvis prosess, ikke en plutselig

<sup>16</sup> Figuren er oversatt av Bueie (2015) etter Kronholm-Cederberg, 2009, s.205, som igjen er modifisert etter Hillocks, 1987 og Hoel, 2000)

<sup>17</sup> Herunder ordvalg, bøyingsform, ortografi og tegnsetting

opdagelse som retting vil påvirke. Å finne riktig tidspunkt er derfor komplekst. Når lærere retter elevene på språkområder de ikke er klare for ennå, kan det føre til at de unngår å bruke konstruksjoner der et lignende problem kan dukke opp (Truscott, 1996). Truscott (1996) viser også til studier som viser at læring er mest effektiv når den involverer bare en begrenset mengde stress. Elever som ikke fikk tekstene sine rettet hadde en mer positiv holdning til skriving. Truscott mener derfor det er uheldig å fokusere på det lokale tekstnivået i tekstene hos andrespråksinnlærerne.

Det finnes imidlertid forskere som imøtegår innspillene fra Truscott. Ferris (1999) hevder at selektiv retting<sup>18</sup> kan være til hjelp for andrespråkeleven. I senere metastudier utdyper hun dette. Noe av forskningen indikerer at i tillegg til å få de samme instruksjoner som førstespråkselevne, trenger andrespråksskriveren «more of everything» (Ferris, 2003, s.16). Andre hevder at andrespråksskriving er så forskjellig fra førstespråksskriving at skrivepedagogikken må tilpasses spesielt (Ferris, 2003). Elever som skriver på sitt andrespråk er i stand til å ta i mot feedback på både språk og innhold samtidig. Hvis man ikke ser på feilene eleven gjør, kan man frarøve<sup>19</sup> språklige kunnskaper de trenger å utvikle. Bueies forskning på ungdomskoleelevers oppfattelse av lærerkommentarer på skriftlige arbeider, viser at førstespråkselevne opplever lærerkommentarer på det globale tekstnivå mest nyttig, mens andrespråkselever virker å ha større behov for feilretting på det lokale nivå (Bueie, 2015).

Hyland (2011) utdyper hvordan respons kan gis: Feedback bør bygge på det som er mest fremtredende hos elevene, og oppmerksomhet gis i hovedsak til det som det nylig er undervist i<sup>20</sup> (s. 185). Ferris (2007) understreker at tilbakemeldingene må være utvalgt og prioritert. Lærere bør i sin tilbakemelding fokusere på elevenes utvikling. Ortografiske feil hos eleven kan for eksempel tyde på at eleven ikke hører forskjell på lang og kort vokallyd. Lærer bør da finne øvelser som bevisstgjør eleven på dette (Bøyesen, 2014). Manchón (2011) poengterer at «feedback for acquisition» er mer avgjørende enn «feedback for accuracy» (Manchón, 2011, s.77) Med andre ord; læreren bør ha mer oppmerksomhet på språktilegnelse, ikke så mye på nøyaktighet. Ferris sier det på denne måten: «The most important end-product (...) is each student's progress and increasing awareness of skill in using various strategies to compose,

---

<sup>18</sup> Jeg har valgt å oversette den engelske begrepet «correction» til «retting».

<sup>19</sup> Min oversettelse. I originalteksten *deprive*.

<sup>20</sup> Min oversettelse

revise, and edit their own work” (Ferris, 2007, s. 167). Skrivningen behøver altså ikke å ende i en perfekt tekst. Selv om det i ordinær skriveundervisning tas utgangspunkt i globale forhold ved skrivningen, kan det i andrespråksskriving være hensiktsmessig å se på begge deler samtidig (Hyland, 2003, s.183-184).

#### 2.5.6 Ulike former for respons

Vurdering er først formativ når den brukes til videre læring, og lærerens tilbakemeldinger bør hjelpe eleven videre til neste steg; revidering av teksten. Tonne (2017) har studert den syntaktiske utviklingen som skjer mellom første og andreutkast i skriving hos sjuendeklassinger<sup>21</sup>. Hun dokumenterer at lærerne svært ofte gir for generelle kommentarer. Det er heller ikke uvanlig at lærerresponsen inneholder feil, noe som samsvarer med funn hos Truscott (1996). Tonne konstaterer at grammatiske avvik i andrespråkstekster sjelden blir kommentert eller forklart i lærerrespons (Tonne, 2017, s. 199). Det samme studiet spesifiserer også hvordan elevene tar i bruk respons gitt fra læreren: Elevene tar i andreutkastet ikke hensyn til kommentarer gitt skriftlig på slutten av førsteutkastet. I den løpende teksten er det bare feil som er direkte rettet av lærer som blir endret i andreutkast. Tonne (2017) gjør også oppmerksom på at elevene ser ut å forstå kommentarer som har med sjanger og tekstoppbygging bedre enn respons knyttet til det syntaktiske, og hun antyder at det er jobbet for lite med dette i skriveundervisningen (Tonne, 2017, s. 190).

Gee (1972) har satt spørsmål ved om hvordan elever reagerer på å få negativ eller ingen feedback på skrivningen sin, kontra ros. Han konkluderer med at elevens holdning til skriving signifikant påvirkes av lærernes skriftlige kommentarer. Det virker som de har mer tålmodighet med skrivearbeidet når de tror at de vil få ros og oppmuntring underveis på det de gjør bra. Gee mener at lærerne må gi «pat-on-the-back» når elevene gjør forbedringer for å bygge opp en positiv holdning til skrivningen (Gee, 1972 s. 219). Hyland og Hyland (2001) bekrefter også at ros er viktig. Hos ungdomsskole-elever skaper det derimot forvirring med mange positive kommentarer når karakteren likevel er svak (Bueie, 2016). Hyland (2003) er også skeptisk til indirekte kommentarer av typen «det er muligens....» og «det virker som....» som kan skape misforståelser. Ferris (2003, 2007) antyder at andrespråksskrivere “tåler” kritikk fra lærer og har større behov for tilbakemeldinger på skriftlige feil, og at de forstår

---

<sup>21</sup> Tekstene er hentet fra Normprosjektet, og et flertall av tekstene er andrespråkstekster (Tonne, 2017)

direkte feedback bedre enn uklare kommentarer og spørsmål. Alt i alt er skriftlige kommentarer komplekse å bruke, og vurdering kan kanskje heller skje muntlig (Hyland, 2003).

Muntlig respons kan være mest fornuftig når globale tekstnivå skal vurderes (Gee, 1972). Dialog med lærer åpner for at læreren både kan respondere på og reorientere elevenes tenkning (Sadler, 1989). Læringssamtaler har stort potensiale: De er interaktive; ansikt til ansikt. Læreren har mulighet til å finne ut av uklarheter uten å virke kritisk og elevene kan lettere forstå hva som er tekstens styrker og svakheter. Samtalene gir rom for at begge parter stiller spørsmål som vil gi eleven bedre revisjonskompetanse (Hyland, 2003). Elevene må lære å ta en aktiv rolle i samtalen. Dette kan lærer sikre ved at de blir bedt om å forberede seg i forkant. De kan lese gjennom teksten og merke av hva de vil spørre om. På denne måten utvikles også deres evne til egenvurdering (Hyland, 2003).

Man må likevel være oppmerksom på at det også finnes indikasjoner på at muntlige tilbakemeldinger kan redusere effekten på læringen (Black & Wiliam, 1998a). Black og Wiliam påpeker at lærere ofte ser etter noe spesielt og kan mangle fleksibilitet til å forholde seg til det uventede, og elevene kan miste muligheten til å tenke ut egne svar på tilbakemeldingene. Straub (2000) vektlegger at det er viktig for elevene at de får beholde kontroll over sin egen tekst og at lærer ikke tar over teksten. Dette støttes av Bueie (2015) og Hyland (2003). Forslag til endringer kan virke mer positivt enn kommentarer på feil, som kanskje oppleves som kritikk. Ideer kan brukes direkte i revisjonsarbeidet av teksten (Hyland, 2003). Å ta over elevens tekst er hverken med på å utvikle deres språkutvikling eller deres skriveferdigheter (Hyland, 2003).

## 3 Metode

### 3.1 Kvalitativ metode

Min problemstilling er av en sånn art at det er naturlig å bruke en kvalitativ, fenomenologisk tilnærming. I kvalitativ forskning fortolkes datamaterialet av forsker som aktivt er med på å konstruere mening (Dalen, 2011 s. 17; Postholm, 2010s. 34). Den kvalitative intervjuformen gir et godt innblikk i de intervjuedes tanker og erfaringer knyttet til et fenomen (Dalen, 2011). Mine forskningsintervju skulle belyse valgte tema og problemstilling. Jeg ønsket å finne «den sentrale underliggende meningen eller essensen i opplevd erfaring», som preger fenomenologisk forskning (Postholm, 2010, s78). Formålet med min forskning var å undersøke hva teori vektlegger som viktig i vurdering av skriveundervisning hos andrespråkselever på mellomtrinnet, for så å finne ut hvordan lærere på mellomtrinnet i praksis bruker vurdering som en del av skriveopplæringen av minoritetsspråklige elever.

### 3.2 Gjennomføring og datainnsamling

Data ble hentet inn på tre skoler med relativt høy andel minoritetsspråklige elever i en bykommune på Østlandet og på en skole i nabokommunen. Jeg gjorde kvalitative intervjuer med åtte norsklærere på mellomtrinnet. For å få et hensiktsmessig utvalg satte jeg to kriterier for deltakelse (Postholm, 2010). Mine avgrensninger var at alle underviste i norsk på mellomtrinnet og at de hadde minoritets elever i klassen. Jeg hadde også et ønske om å få begge kjønn representert. Ulik fartstid som lærere kunne bringe ulike stemmer inn, samtidig som der var mest interessant om de hadde jobbet lenge nok til å ha gjort erfaringer på feltet. Mitt mål var å få deres refleksjoner om vurdering av skriving. Jeg hadde på forhånd informert kort om tema for intervju, men jeg delte ikke intervjuguide med dem i forkant. Jeg ønsket først og fremst å få fram deres praksis, men antok også at intervjufasen kunne bringe fram aspekter som den intervjuede ikke var bevisst på før selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009).

### 3.3 Kvalitativt intervju

Brinkmann og Tanggard (2010 s. 27) vektlegger behovet for litteraturstudier på forhånd for å snevre inn området inn fokusområdet samtidig som man ikke overser viktige ting. Intervjuet skal være bestemt etter forskerens teoretisk begrunnede dagsorden. I den hermeneutiske tradisjon kan vi kun forstå verden på bakgrunn av forforståelse, og de beste intervjuer lages av

intervjuere som har omfattende kunnskap om emnet (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Den hermeneutiske tilnærmingen innebærer at forskeren skal oppdage meningsperspektivet til deltakerne ved å studere det de sier og i analyse av dette blir mening skapt. Denne prosessen omtales som den hermeneutiske sirkelen (Postholm, 2010). Kvale og Brinkmann (2009, s. 21-23) setter opp flere momenter som er viktige i det kvalitative forskningsintervjuet. Først av alt gjelder det ønsket om å så se verden fra intervjupersonenes side. Hensikten med intervjuet er å gå dypere enn den spontane meningsutvekslingen, og å få fram kunnskap som er utprøvd for i etterkant kunne fortolke betydningen av denne. For å holde samtalen fokusert valgte jeg en semistrukturert intervjuform. Ved å bruke denne formen gis det anledning til å avvike fra planlagte spørsmål for å forfølge fortellingen som intervjupersonen vil fortelle (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Ofte viser det seg at intervjupersonen på denne måten likevel kommer inn på de oppsatte temaene (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Dette viste seg å stemme godt også i mine intervjuer. Intervjuguiden var likevel nyttig.

### 3.3.1 Intervjuguide

En intervjuguide omfatter sentrale spørsmål om tema studien skal belyse (Dalen, 2011). Etter grundig arbeid fant jeg spørsmål til intervjuprosjektet. Hensikten var at disse skulle bidra til et fyldig datamateriale, og at spørsmålene skulle virke utløsende på informantene (Dalen, 2011). Spørsmålene til lærerne måtte være konkrete og virkelighetsnære. Forskningsspørsmålene søker forklaringer på sammenhenger, mens intervju spørsmålene søker beviser for det samme (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Innledningsvis i samtalen ønsket jeg å danne meg et bilde både over den intervjuedes erfaringsbakgrunn og over vedkommendes skolehverdag. De innledende spørsmålene ble en myk start på intervjuet. Jeg undersøkte også skolekultur med hensyn på vurdering generelt. Mitt forskerspørsmål og min teoretiske innfallsvinkel var grunnlaget for de videre spørsmålene intervjuet (jfr. intervjuguiden, vedlegg 2). For å belyse mitt forskerspørsmål var jeg interessert i lærernes forståelse av undervisvurdering, og knyttet dette til skriving. De fikk spørsmål om når i skriveprosessen de gir respons og i hvilke former. På en del av spørsmålene hadde jeg hypoteser om hva de kunne tenkes å svare ut fra teori på feltet. Jeg noterte dette inn i intervjuguiden slik at det kunne brukes som hint i intervjusituasjonen som jeg kunne bruke hvis informantene ikke forsto hva jeg mente med mine åpne spørsmål. Jeg stilte også spørsmål knyttet både til elevens selvstendighet, evne til å søke hjelp og

engasjement knyttet til egne tekster. Jeg ville også undersøke hva slags tekster lærerne vektla, og følge opp med hvordan de driver skriveundervisning; spesielt knyttet til ulike former for respons. Jeg stilte også spørsmål vedrørende revisjon av tekst. Avslutningsvis hadde jeg et åpent spørsmål der informantene kunne komme med andre innspill eller refleksjoner til tema jeg hadde tatt opp. Jeg kom inn på formativ vurdering uten å nevne begrepet spesifikt; både ved å undersøke hvordan de tar utgangspunkt i elevens ståsted/kartlegging og veien videre.

Intervjuspørsmålene ble revidert noe etter de to første intervjuene. Etter å ha gjennomført flere intervjuer var det lettere å finne oppfølgingsspørsmål (Postholm, 2010). Jeg oppdaget underveis at intervjuguiden la opp til noe gjentakelse, men dette justerte jeg i senere samtaler. Tanken var nok at de intervjuede skulle kunne skille ut andrespråkselevne fra de andre elevene i ordinære klasser, og dette ble jeg mer bevisst på å poengtere. Derfor var det fint med et semistrukturert intervju, slik at jeg kunne gå litt bort fra intervjuguiden for å pense informantene inn på riktig spor hvis jeg opplevde at de fokuserte for lite på skrivevurderingen knyttet til andrespråkselevne. Jeg ser i ettertid at jeg kunne knyttet flere spørsmål til elevens mål (Hvor skal jeg?)

### 3.3.2 Refleksjoner rundt intervju

Jeg startet hver intervjusituasjon med en briefing der jeg definerte situasjonen og åpnet for spørsmål i forkant (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden åpnet med innledende spørsmål der lærerne fikk fortelle om seg selv. Dette hjelper dem i gang, og de første minuttene av intervjuet er avgjørende for at intervjupersonen skal snakke fritt (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved oppmuntrende gester som niking, hmmm og bekreftende «ja» holder intervjuer oppmerksomheten på svarene, samtidig som beskrivelsen gjerne utdypes (Postholm 2010, Brinkmann & Tanggaard, 2010). Å lytte og la informanten få tid legges til rette for at det skal komme verbale fortellinger som skal danne forskerens datamateriale (Dalen, 2011). Utover i intervjuet ble det brukt sonderende spørsmål (*Hva legger du i begrepet underveisvurdering?*) spesifiserende spørsmål (*Kan du si noe om når i skriveprosessen du gir respons?*) og direkte spørsmål (*Bruker du noen form for kartleggingsverktøy?*) (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Den semistrukturerte intervjuformen forløp som en kontinuerlig vekselvirkning mellom mine spørsmål nedfelt i intervjuguide og lærernes svar (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 26).

Spørsmålene ble forsøkt ordnet tematisk og jeg ville sikre at alle områdene jeg ønsket besvart ble belyst. Innledende spørsmål om rammer ble i noen tilfeller nokså omfattende, og dette har jeg komprimert ned i kortform i tabell i kapittel 4.2. Spørsmålet om skolens føringer for vurderingsarbeid var tenkt å kunne både brukes for å sammenligne skolene på tvers, men også for å jamføre de to lærerne på samme skoles forståelse av vurderingskulturen.

Hvert intervju ble avsluttet med en oppsummering, som skissert i Kvale og Brinkmann (2009, s. 142). Her fikk intervjupersonen anledning til å si mer. Jeg lærte etter første intervju at jeg ikke skulle slå av lydopptaker for tidlig, for gode innspill kunne komme etter at den formelle delen av intervjuet var avsluttet. Ved to skoler intervjuet jeg de respektive lærerne etter hverandre, men jeg hadde en pause mellom der jeg noterte ned første tanker etter intervjuet. Det gjorde jeg også etter de andre intervjuene.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) innebærer et intervju en asymmetrisk relasjon i og med at forskeren har en vitenskapelig kompetanse. Det er denne som definerer og leder samtalen. Den som intervjues skal likevel behandles med sensitivitet og medmenneskelighet. Det å bli intervjuet skal være en positiv opplevelse som den intervjuede opplever som en berikelse (Kvale & Brinkmann, 2009), men intervjuet kan likevel ikke betraktes som en nøytral teknikk for å få svar. Intervju er en aktiv interaksjon der den som intervjuer «leter etter sosialt forhandlete, kontekstuelle baserte svar» (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 45). I mine intervju inntok jeg nok en subjektiv rolle som lærerkollega, og intervjuene ble nok opplevd som jevnbyrdige samtaler. Den halvstrukturerte intervjuformen jeg brukte åpnet også for dette (Postholm, 2010, s. 75).

Informantene fikk klargjort forskningens formål og konfidensialitet i forkant og informert samtykke ble innhentet. Både arbeidsplass og identitet er anonymisert. Likevel kan svarene ha blitt påvirket av at jeg vil ha kjennskap til vurderingspraksis for et spesifikt utvalg av elevene. Som forsker kommer jeg til intervjuet med en antakelse om at skriving er mer krevende for minoritetslevende (K. Hyland, 2003) til en kultur der likeverd er en grunnpilar. Selv om spørsmålene i utgangspunktet ikke hadde lagt opp til følelsesladde spørsmål, kan det å trekke noen av elevene ut som en spesifikk gruppe muligens oppleves som unaturlig for noen av dem.



### 3.4 Transkripsjon, koding og analyse av datamaterialet

Det ble brukt lydopptak under intervjuene, og samlet varighet var rundt 200 minutter. Jeg utførte selv transkriberingen i etterkant. Lydkvaliteten var god og alle utsagn, både fra intervjuer og informant, ble skrevet ned. Jeg har i transkriberingen notert ned hvor lærerne tok pauser og ord de la trykk på. Ord det ble lagt tykk på ble uthevet med fet skrift. Lengre pauser, latter og andre ting som burde bemerkes ble angitt i parentes. Mindre pauser og nøling ble markert med: .... Jeg la meg så tett opp mot talemåten som mulig, og derfor inneholder transkripsjonen noen språklige feil<sup>22</sup>. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at fortolkningen av intervjuet begynner underveis. Derfor bør man benytte muligheten til å få bekreftet eller avkreftet antakelsene (2009). Jeg prøvde å være bevisst på dette ved å bruke oppfølgingsspørsmål og fortolkende spørsmål for å sjekke at jeg hadde forstått riktig. Min bevissthet rundt dette økte etter hvert i datainnsamlingen. Umiddelbart etter intervjuene noterte jeg den sosiale konteksten under intervjusituasjon, og dette har jeg kort gjengitt i intervjurapporten (transkriberingen). Dette er viktig, sier Brinkmann og Tanggard (2010).

Fenomenologien tar utgangspunkt i helheten (Dalen, 2011). Deretter søker den fenomenologiske forsker å finne temaer som beskrives og fortolkes før man gjennom analyse tolker materialet teoretisk (Dalen, 2011 s. 18). I denne prosessen må helheten deles opp slik at de enkelte delene bidrar til en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet (Postholm, 2010). Innledningsvis i analyseprosessen anbefaler Brinkmann og Tanggard (2010) å bruke mye tid på gjentatte gjennomlesinger av transkripsjon mens man gradvis ser etter struktur. Videre bør man starte å skrive underveis, siden skriving er et analyseredskap (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I det videre analysearbeidet knyttet jeg nøkkelord til tekstavsnitt (Postholm, 2010, Kvalheim & Brinkmann, 2009). Deretter kategoriserte jeg utsagnene til de forskjellige lærerne under hvert nøkkelord/tema. Etterhvert oppdaget jeg mønster og det ble dannet en oppfatning om hvordan kategoriene forholdt seg til hverandre. Dermed oppsto subkategorier. I kodingsprosessen fant jeg kjernekategoriene; forskningens hovedtema (Postholm, 2010). Ut fra dette kunne jeg redusere datamaterialet slik at jeg fikk

---

<sup>22</sup> Blant annet når det gjelder informantenes muntlige bruk av *de* og *dem*.

belyst forskerspørsmålet best mulig. Det kom også fram flere interessante data som jeg på grunn av prosjektets rammer ikke kunne følge opp.

### 3.5 Validitet og relabilitet: Gyldighet og pålitelighet i data

Validitet knyttes til diskusjonen om en studie undersøker det den hevder å undersøke. Samtalene ble relativt lange, og særlig den innledende delen ble tidkrevende i noen av intervjuene. Siden jeg innledet med å spørre om GNO/SNO brukte enkelte mye tid på å forklare dette, og det var muligens med å forskyve fokus til en viss grad. At jeg ikke er en øvet intervjuer kan være en mulig feilkilde. I min studie var det en viss fare for at intervjupersonene i deler av intervjufasen gikk fra å tenke på den spesielle fokusgruppa, minoritets elever, til elever generelt. Flere av dem var ordrike og noen ganger var jeg nødt til å lede dem tilbake til tema for intervjuet. Dette kan være med på å prege validitet i undersøkelsen.

Et kvalitativt forskningsprosjekt vil alltid være verdiladet (Postholm, 2010). og jeg var bevisst på min subjektivitet gjennom prosessen. Postholm (2010) hevder at teori er spesielt viktig i klasseromsforskning når forskeren selv er lærer, og at det trengs «sterke briller» for å se noe. Mitt systematiske forhold til teori både i forkant av intervju og etter datainnsamling hjalp til å skape distanse og få nytt perspektiv. Postholm (2010) sier at den kvalitative forskeren bruker teori gjennom hele prosessen. Den gir retning, samtidig som den er et redskap til å forstå konteksten i selve forskningsforløpet. Dette har jeg opplevd i praksis. Ved flere gjennomlesinger av transkripsjon gjennom studieperioden har jeg oppdaget andre aspekter ved forskningen knyttet til andrespråkselevs skriveutvikling. Det har for eksempel vokst fram en sterkere bevissthet på hva som skiller ulike former for vurdering hos meg. Formativ vurdering, undervisvurdering og vurdering for læring: Alt ble opprinnelig brukt som synonyme begreper. I intervjuene brukte jeg begrepet undervisvurdering. Siden det er dette begrepet som også brukes i styringsdokumentene var nok det et fornuftig valg. Likevel har jeg nå opparbeidet meg et større perspektiv på vurderingsformer, og hvilke elementer som må være tilstede for at vurderingen skal virke formativ.

Mine data er ikke kvantitative, men med åtte informanter fra fire forskjellige skoler tilstreber jeg en legitim vitenskapelig tilnærming. Antallet intervjupersoner er såpass stort at hver enkelt intervjuperson ikke kan påvirke resultatet alene. Geografisk er studien avgrenset til to kommuner. Jeg har kartlagt en del av vurderingspraksisen ved fire skoler, men ikke all.

Informantene er tilfeldig valgt for å gi størst mulig grad av nøytralitet. Kvalheim og Brinkmann (2009) nevner at intervjuforskning er kognitivistisk; det vil si at den fokuserer på tanker og opplevelser på bekostning av handling, og er en kritisk faktor man må være oppmerksom på. Jeg er i så henseende oppmerksom på at jeg ikke kjenner intervjupersonenes aktuelle praksis. Som forsker kan jeg bare forholde meg til uttalelser fra de intervjuede, og har ikke mulighet for å kontrollere om det som fortelles er riktig. Men siden det er deltakernes subjektive opplevelser som står i fokus for forskningen, og ingen kan betrakte dem som usanne eller feil, er dette en tilstrekkelig metode for å samle inn data på (Postholm, 2010). Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning og analyse vil preges av erfaringer hun bringer inn i analyseprosessen (Postholm, 2010). At jeg selv er lærer på mellomtrinnet bidro til god forståelsen av det lærerne fortalte. Jeg tror derfor mine data er med på å gi et reelt bilde av vurderingspraksisen på mellomtrinnet.

Kvale og Brinkmann (2009) indikerer at en kvalitativ undersøkelse ofte har mellom 10 og 15 informanter, mens Postholm (2010) anbefaler et lavere antall i mindre forskningsstudier. At jeg hadde relativt mange deltakere med i min undersøkelse kan være både en styrke og en svakhet. Antallet ga både bredde og mangfold, og jeg kunne både generalisere og teste hypoteser. En begrensning ved antallet kan være at jeg kan ha gått glipp av noe, i og med at det ble mye data å forholde seg til.

### 3.6 Forskningsetikk

Jeg har selv bakgrunn som norsklærer på mellomtrinnet gjennom en årrekke, og problemstillingen knyttes til en «verden» jeg kjenner. At forskeren tar med seg egne erfaringer kan være gunstig for forståelsesrammen, men kan også innvirke på studien og påvirke objektiviteten (Postholm 2010). Som nevnt i kapittel 3.3 er det viktig at intervjuer har gode kunnskaper om emnet (Brinkmann & Tanggaard, 2010) Studieåret er langt og intervjuprosessen kom relativt tidlig. I ettertid ser jeg at noen av mine spørsmål ikke er blant de mest relevante og at andre spørsmål kunne vært interessante å få besvart. Jeg hadde god kjennskap til emnet som lærer, og selv om jeg hadde brukt mye tid på litteraturstudier da jeg utførte intervjuene, har min kunnskap på området utviklet seg i ettertid.

Min begrepsbruk har også endret seg noe gjennom forskningsprosessen. I søknad til NSD og informasjonsskriv til informanter brukte jeg betegnelsen *andrespråkselever*. I intervjuguiden innledet jeg med å spørre om hvor stor andel *flerspråklige* elever de hadde, mens jeg senere i

intervjuet brukte både betegnelsen *minoritetsspåklige* og *minoritetslever*. Dette var muligens noe diffust, og jeg er ikke sikker på om lærerne kun har tenkt på andrespråksinnlæring når de besvarte mine spørsmål. Det er bare en av dem som stiller spørsmål til om det gjelder de som har GNO eller krav på det eller generelt. Jeg håper likevel jeg poengterte det godt nok gjennom intervjuene, men ved å trekke ut andrespråkselevne som gruppe prøvde jeg hele tiden å ha disse tankene i bakhodet:

Distinksjonen minoritetets-/majoritetsspråk rommer et makt-og dominansperspektiv som det er viktig å ta i betraktning når en diskuterer de flerspråklige elevenes utdanningssituasjon. Dersom skolen inntar en positiv holdning til det kulturelle og språklige mangfoldet som minoritetslevne representerer, kan opplæringen i norsk bli en positiv bekreftelse på mulighetene som ligger i det å ha tilhørighet i flere kulturer og ha ferdigheter i ulike språk (Selj, 2008, s. 16).

### 3.6.1 Refleksjoner knyttet til samtykke, meldeplikt og kontakt

Jeg har forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer gitt fra Den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Her heter det at «forskeren skal respektere forskingsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse», samt «gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen og hvordan resultatene er tenkt brukt»(De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Det er derfor innhentet informert samtykke fra alle deltakerne (vedlegg 3) laget med etter mal fra NSD (NSD, 2018). Jeg måtte søke NSD om godkjenning for å gjøre lydopptak av intervjuene i prosjektet og godkjenning ble gitt (Vedlegg 1). Lydopptak ble gjort med godkjent utstyr, og opptakene ble kryptert på UiS.

For å komme i kontakt med informanter henvendte jeg meg muntlig til ledelsen ved skolene<sup>23</sup>. Utfyllende informasjon om undersøkelsen ble sendt dem pr. mail. Leder ved Årvoll skole plukket ut to lærere til intervju, og fant i samarbeid med meg passende tidspunkt. På Øksvik skole videresendte leder min e-mail til aktuelle kandidater, og jeg fikk fort kontakt med to jeg gjorde avtale med. Ved Yttern skole omformulerte leder min e-mail til et oppfordrende spørsmål om å delta og sendte denne til fire lærere med meg i kopifeltet. To svarte positivt, en svarte at det ikke passet og den fjerde besvarte ikke henvendelsen. Ved skole Ærsnes skole ytret jeg ønske om også å komme i kontakt med lærer som underviste i GNO, samt en ordinær

norsklærer på mellomtrinnet. Her var GNO-lærer på mellomtrinnet ikke tilgjengelig, men vedkommende som hadde tilsvarende gruppe forrige skoleår ønsket å delta. Hun underviste nå 1.-4.trinn i GNO, samt grupper med SNO på mellomtrinnet. I tillegg hadde hun undervist mellomtrinnet i GNO forrige skoleår. Datainnsamlingen skjedde i desember 2018 og januar 2019 på de respektive skolene og etter lærernes ønske om tidspunkt. Jeg kjente ikke lærerne på forhånd, men det at jeg selv er lærer på mellomtrinnet kan nok ha bidratt positivt både for å få dem med på intervju og underveis i samtalene. Jeg viser til kap 4.2 og 4.3 for mer informasjon om lærerne og skolene og i undersøkelsen.

Respondentene har antakelig gjennomsnittlig lengre fartstid enn det som gjelder for skolen, for det var i kategorien «lærere med lang erfaring» flest var villige til å delta. Dette kan ha årsak i flere ting: Deres lange praksis kan oppleves som relevant for erfaringsdeling. Det kan også hende at de ble trigget av tema for undersøkelsen; at dette er noe de er spesielt interessert i. Eller det kan ligge praktiske årsaker bak, at de har best tid til å stille opp.

## 4 Presentasjon av funn og drøfting

### 4.1 Innledning

Problemstillingen jeg ønsket å utdype i denne studien var som tidligere vist: Hvordan praktiserer norsklærere formativ vurdering av skriveferdighetene til andrespråksselever på mellomtrinnet? Jeg vil i denne delen ta utgangspunkt i de kvalitative data fra intervjuene for å belyse forskerspørsmålet. Jeg har valgt å bruke sitater for å gi et best mulig bilde av informantenes innspill. Jeg har valgt å kursivere kortere sitater fra intervjuene der disse inngår i løpende tekst. Funnene blir drøftet ved hjelp av de teoretiske perspektivene redegjort for tidligere. Drøftingen er bygger på min analyse. For å gi god oversikt og unngå gjentakelser er kapitlet strukturert ved at jeg presenterer funn og drøfting i samme del. Dette håper jeg også er med på å skape en best mulig leservennlighet.

For å sette tema inn i et samfunnsmessig perspektiv tar jeg utgangspunkt i vurderingskulturen ved de ulike skolene. I tilknytning til dette kommer jeg nærmere inn på kartlegging av minoritetsspråklige elever ved bruk av Udirs kartleggingsverktøy. Deretter vil jeg se på både hvordan lærere definerer og praktiserer underveisvurdering og samtidig drøfte om det skiller seg fra formativ vurdering. Tilslutt i dette kapitlet vil jeg berøre tilbud som gis elever med rett til særskilt norskundervisning, og se på hvordan skriving vektlegges i disse timene.

## 4.2 Presentasjon av informantene

	Lærer A: Anne	Lærer B: Bente	Lærer C: Cecilie	Lærer D: Dagny
<b>Skole</b>	Årvoll skole	Årvoll	Øksnes	Øksnes
<b>Bakgrunn/relevant utdanning</b>	Lærerutdanning med norsk. 8 års lærererfaring	Lærerutdanning med norsk. 18 års lærererfaring	Sammensatt <sup>24</sup> lærerutd. med 90 stp. i norsk. 20 års lærererfaring	Sammensatt lærerutd. med 90 stp. i norsk samt 30 stp. flerkulturell ped.19 års lærererfaring
<b>Elevgruppe</b>	6.klasse. 17 elever, derav to andrespråkselever	7.klasse, 15 elever, derav tre andrespråkselever	7.klasse, 27 elever, derav 8-9 andrespråkselever	6.klasse, 19 elever, over halvparten er andrespråkselever
	Lærer E: Eva	Lærer F: Frode	Lærer G: Guro	Lærer H: Hanne
<b>Skole</b>	Ærsnes	Ærsnes	Yttern	Yttern
<b>Bakgrunn/relevant utdanning</b>	Sammensatt lærerutd. med bl.a norsk. 27 års lærererfaring	Lærerutdanning med 60 stp. norsk. Er inne i sitt andre år som lærer	Sammensatt lærerutd. med bl.a nordisk og lesing. 27 års lærererfaring	Lærerutdanning. Etterutd. i norsk inneværende år. 28 års lærer-erfaring inkl. 5 år med norskopplæring for voksne
<b>Elevgruppe</b>	5.klasse, 24 elever, derav 14 minoritetselever <sup>25</sup>	6.klasse, 17 elever; alle er minoritetselever	6.klasse, 25 elever, derav 6-7 andrespråkselever	Underviser grupper i GNO og SNO

## 4.3 Presentasjon av skolene

Skole	Beliggenhet	Trinn	Antall elever	Organisering av særskilt språkopplæring (basert på informasjon fra informantene)
Årvoll	By-nær landkommune Østlandet	1-7	200	Rundt 4 timer GNO/SNO i uka gis i trinngrupper eller individuelt (Informantene omtaler tilbudet «norsk 2») Tilbud om morsmålsundervisning for enkelte elev
Øksvik	Byskole på Østlandet	1-10	635	Velkomstkasse (1-4 kl.) for alle nyankomne elever i kommunen Tilbud om 1-3 timer i uka med SNO eller GNO for øvrige elever som har krav om særskilt språkopplæring
Ærsnes	Byskole på Østlandet	1-7	540	GNO-timer er parallellagt med klassens norsktimer SNO-undervisning innebærer at elevene skal få tilpasninger i klasserommet av den læreren som underviser hele gruppen
Yttern	Byskole på Østlandet	1-7	540	GNO-undervisning i grupper (2.-4.klasse og 5.-7.-klasse), ikke parallellagt med trinnets norskundervisning SNO-ressursen fordelt på trinn. Den brukes vanligvis til å dele i mindre grupper i enkelte timer, men kan også brukes som to-lærer i større grupper

<sup>24</sup> Jeg bruker betegnelsen *sammensatt lærerutdanning* når utgangspunktet er fag på universitetet, PPU og diverse fag som etter- og videreutdanning.

<sup>25</sup> Det ble ikke i alle intervjuer helt klarlagt om alle de minoritetsspråklige elevene faktisk fortsatt var i mellomsspråksfasen eller om de allerede var på jevnaldrendes nivå språklig

#### 4.4 Vurderingskultur ved skolene

##### Funn:

Et hovedfunn i mine data var at lærerne viste til stor frihet i vurderingsarbeidet.

Anne uttalte det slik «Jeg gjør litt som jeg vil». To av mine informanter var nye<sup>26</sup> ved hver sin skole, og opplevde at de ikke var blitt introdusert til forventninger knyttet til vurdering. Eva lo litt når jeg spurte om det var gitt føringer for vurderingsarbeidet og svarte «*Ikke som jeg har blitt satt inn i nei, så jeg bruker bare min gamle praksis*», mens Dagny fortalte at «*...det er jeg litt usikker på, siden jeg er så ny*». Flertallet av deltakerne i undersøkelsen hadde lærerutdanning fra før forskrift om vurdering ble innført. Det er derfor interessant at Frode, som er relativt nyutdannet responderte «*nei, det har ikke vært noen konkrete føringer da...*», før han la til at «*det som ligger til grunn er vurdering for læring og ikke vurdering av læring*». Bente fortalte at samarbeid om vurdering ikke er «*satt i system i det hele tatt*» og Cecilie antydte at det ikke er lagt føringer for samarbeid: «*Det blir mest på egen hånd. Jeg samarbeider litt med en kollega på trinnet, siden vi er to norsklærere i sjuende*». Anne svarte på denne måten når hun fikk spørsmål om det er samarbeid om vurdering blant lærerne: «*Nei, ikke noe samarbeid. Vi bare snakker litt*». Innad på skolene varierte det også. På Yttern skole fortalte Eva at hun ikke samarbeider med sine kolleger, mens Frode, på samme arbeidssted, informerte om stor grad av samarbeid på sitt trinn. For Frodes del virker det som det vurderingssamarbeidet var fra et faglig ståsted siden alle har kompetanse i norsk. Både Bente og Hanne, som underviser grupper med andrespråks elever sa at de samarbeider med elevenes kontaktlærer årlig om utfylling av Udirs kartleggingsverktøy. Guro fortalte om tett samarbeid og på hennes team var det nødvendig på grunn av arbeidsmetodene med å ta grupper ut:

Vi samarbeider ganske tett. Vi må... fordi at vi jobber som det vi gjør. Så må vi være ganske samkjørte når vi starter, fordi vi går jo i hverandre hele veien her. I det vi driver med. Så vi må lage ganske tydelige ting hvor vi skal hen og hva vi ønsker (Sitat fra Guro)

Ved flere anledninger i intervjuet beskrev hun grupper der de kobler sammen elever med GNO og spesialpedagogikk, og hun ga ikke inntrykk av at skriving hadde en spesielt stor rolle i disse øktene.

---

<sup>26</sup> De hadde begge jobbet ved sine nåværende skoler siden skoleårets start, da intervjuene ble gjort i desember.



### Drøfting:

Uttalelsene fra lærerne kan være med på å bekrefte at skolen som organisasjon er tung å endre (Irgens, 2016). Det kan også være en forventning fra skoleledelsen om at vurdering brukes formativt av alle lærere siden føringene er gitt sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2015). I teoridelen ble det imidlertid påpekt at norske lærere har lite samhandling rundt vurdering (Fjørtoft, 2016; Hopfenbeck et al., 2013), noe mine data også ga signaler om. Disse utsagnene kan tyde på at skoleledelsen ikke har klare nok uttalte ambisjoner om praksis, og at det blir opp til den enkelte lærer å finne sin måte å utføre vurderingsarbeidet på. Hvis lærerne ikke lærer av hverandre og utvikler seg sammen, vil de lett kunne opprettholde sin gamle praksis (Hargreaves & Fullan, 2014; Skar mfl., 2017). Om det er opp til den enkelte hvordan skriveundervisning og vurdering skal skje, og man heller ikke har noe samarbeid rundt det, vil dette også kunne påvirke lærernes utviklingsmuligheter og forutsetninger til å utvikle metaspråk om undervisningsvurdering i skriving. Jeg så også tendenser til samarbeid knyttet til praktiske hensyn, og ikke spesifikt knyttet til vurdering av elevene. Jeg vil anta at vurdering har en mer fremtredende plass i lærerutdanningen nå, og at det var derfor muligens Frode var mer bevisst enn de andre på kravene om individuell vurdering gitt i opplæringsloven. Den store friheten lærerne opplevde å ha kan være en indikasjon på at det fortsatt ikke er en felles kultur for vurderingsarbeid ved skolene.

#### 4.5 Kartlegging av minoritetsspråklige elever

### Funn:

Generelt visste informantene lite om kartlegging av minoritets elever. På spørsmål om kartleggingsverktøy responderte flertallet i undersøkelsen med å oppgi kartleggingsprøver av leseferdigheter, blant annet Leseprøve fra Carl Thomas Carlsen<sup>27</sup>. Når jeg spurte mer direkte etter Udirs kartleggingsverktøy kom fem av dem på den, men bemerket at de ikke har noe arbeid knyttet til den:

(...) den andre læreren som har den SNO-gruppa, dem har noe kartlegginger sånn underveis. Sånn til jul og sånt nå, men det er ikke jeg noe kjent med .....så det veit jeg ikke.....» (sitat Anne).

«(.....) det ikke noe vi egentlig har noe fast rutine på. Det er opp til den læreren som egentlig har de i norsk 2» (Sitat Bente).

---

<sup>27</sup> Ofte omtalt som Carlstenprøven

Guro husket også etterhvert på, at hun årlig sitter sammen med GNO-lærer og gjennomfører kartleggingen, mens Eva og Frode var sikre på at de ikke har kartleggingsverktøy knyttet til skriving. Den eneste som virket spesielt opptatt av dette var Hanne. Hun underviser kun GNO og SNO og er satt til å utføre en stor del av kartleggingen ved sin skole. Hun uttaler at hun bruken av Udirs kartleggingsverktøy som vanskelig, og legger følgende til grunn når hun får spørsmål om hvorfor:

jo, fordi det som er nivået der. De norske elevene som går ut av 7.klasse her, ja alle er jo norske, men de som har norsk som førstespråk, de vil jo heller ikke komme på nivå tre på mange av de punktene. Eehhh. Den er sånn vi sitter og fyller ut. Jeg fyller den ut sammen med kontaktlæreren gjerne, og det er litt sånn fingeren i været og hvor ligger det der.... Det er ikke konkret nok. Og det etterlyser jeg stadig vekk, at det skal være noe mer konkret (...) Mye mer konkret ønsker jeg kartlegginga skal være. Og det er jo det lærerne som har elevene i klassen óg sier: «Det må finnes noe annet». Og vi sier jo det på møter på skolen også, men ledelsen sier at det er den (...) vi har fått. For på skolen her, er det jeg som blir spurt: «Skal eleven min ha GNO eller ikke?», og jeg sier «Det er et godt spørsmål», ikke sant? Skal man bestå nivå 3 på de prøvene kommer en jo aldri ut av GNO, og skal man bestå nivå to eller hva er det? (Sitat Hanne)

### Drøfting:

De minoritetsspråklige elevene har en lovpålagt rett til å bli kartlagt underveis i skoleløpet (Lovdata.no, 2019), og som vi har sett har tidligere (kap. 2.4) har Utdanningsdirektoratet utarbeidet et eget verktøy til bruk i dette arbeidet. Verktøyet er måte å få oversikt over blant annet elevenes skrivekompetanse på (Utdanningsdirektoratet, 2007), og siden elevens ståsted er en viktig del av formativ vurdering var det naturlig for meg å spørre informantene om bruken av dette. Hannes frustrasjon rundt kartleggingsverktøyet er i tråd med forskning til Ryen og Palm (2018): Målformuleringene er for lite konkrete og at de som kartlegger må basere seg på skjønn. Det er mulig lærerne har forventinger om å finne noen som er valid og reliabelt, men dette får de nødvendigvis ikke. Hanne etterlyste validitet i kartleggingen, og påpekte det problematiske med at denne kartleggingen skal avgjøre hvilken form for norskundervisning eleven skal få, noe som nok oppleves vanskelig på flere skoler. Ved Ærsnes skole kjente ingen av de to lærerne til kartleggingsverktøyet. Denne skolen var den eneste skolen der GNO-undervisning systematisk var parallellagt med klassens norskundervisning, og sannsynligvis er verktøyet i bruk i disse gruppene. Likevel vil det være mye skrivearbeid som foregår i timene elevene har inne sammen med klassen, og uformell kartlegging som gjøres her vil dermed ikke komme fram i kartleggingsverktøyet. Felles for

alle skolene var at kontaktlærerne til andrespråkselevne virket å være lite delaktig i kartlegging, selv om de har elevene neste alle timer gjennom uka. Dermed er det stor risiko for at elevene enten blir under- eller overvurdert (Bøyesen, 2017). For lærerens del er kartleggingsfasen en viktig del av den formative vurderingen. Her skal man samle informasjon for å hjelpe eleven videre (Leahy mfl., 2005; Pellegrino, 2003). Det kan virke som lærerne muligens ikke er så oppmerksomme på å ta utgangspunkt i elevens ståsted (jfr kap. 2.2) og at dette hindrer dem i å praktisere formativ vurdering. Men man kan også stille spørsmål om elevene får den valide kartleggingen de trenger.

#### 4.6 Lærernes beskrivelse av undervisvurdering

##### Funn:

At alle lærerne i undersøkelsen hadde et språk knyttet til vurdering, og ga signaler om at de har deltatt i utviklingsarbeid på feltet. De brukte, i ulik grad, ord knyttet til vurderingsarbeid som for eksempel *kriterier*, *tilbakemelding*, *respons* og *kameratvurdering*. I intervjuet ble alle informantene bedt om å fortelle hva de legger i begrepet undervisvurdering. Svarene de ga spriket fra *elevsamtaler «med tips»*, *muntlig samtale*, *kriterier*, *at elevene skal kunne fortelle hva de har lært*, til *det å jobbe i læringspar*. Frode sa han synes det er vanskelig å formulere hva han legger i begrepet «*Men undervisvurdering er jo vurdering av noe uferdig da*». Bente og Guro trakk fram spørsmålet «*Hvor er du?*» og Bente nevnte i tillegg «*Hvor skal vi?*», mens Guro tok med «*Hvordan skal du komme dit?*».

##### Drøfting:

Min tolkning av dette er at de fleste knyttet undervisvurdering til det som skjer «der og da», altså de konkrete tilbakemeldingene som gis på det skriftlige arbeidet. Majoriteten av lærerne virket ikke å være bevisste på prosessen rundt formativ vurdering der både informasjon om elevens ståsted og veien videre er utgangspunktet for læring. Dette kommer jeg tilbake til etter at jeg mer spesifikt har belyst funn knyttet til lærernes praktisering av undervisvurdering (eller formativ vurdering) i skriveundervisning av andrespråkselever.

##### Funn:

Flere data fra min studie kan tyde på at lærerne opplever at elevene «ikke har kommet i gang» som skrivere ennå. Eva fortalte at elevene hennes hadde dårlig selvtillit i forhold til skriving da hun tok over klassen ved skoleårets start, og mange uttrykte selv at de ikke kunne skrive.

Cecilie uttalte at noen av elevene bare blir sittende uten å gå i gang med skriving i timene. Guro opplevde tilsvarende og hun så det som sin viktigste oppgave å få dem over terskelen og i gang med å skrive. Guro uttalte følgende:

For det er så mange av dem som er så redde for at det ikke blir bra nok. Og da ødelegges det så mye for dem, så det å få løfta dem over den kneika og få dem til å ikke ha den derre «det er ikke bra nok», «Det er ikke fint nok. (...) Det er det viktigste målet tenker jeg. Det der at de tør å bruke, tør å stole på seg selv. «Jeg får det til». «Det er bra det jeg gjør». Også jobbe videre med det, derfra. (...) For hvis den sperra skal ligge der som et sånt bakteppe, så får du på en måte ikke løfta dem videre heller, så den må på en måte bli løfta litt vekk. Og så kan vi begynne å jobbe med de andre detaljene etterpå. Men det er jo klart – jeg har jo stort spekter. Veldig stort spekter, så det som er viktig er at dem som er over kneika og er i gang med å få en ordentlig skriveprosess at de også får den utviklinga de skal ha.

Frode fortalte at hans norskundervisning ligger på lavere nivå enn trinnet skulle tilsi: «*Siden jeg har såpass mange SNO-elever i klasserommet, så blir det.... det blir litt sånn... kanskje ikke 6.klassenivå på oppgavene*» (sitat Frode). På helt konkret spørsmål om elevenes bevissthet rundt «Hvor skal jeg?» svarer Bente følgende:

eeh...ja...Det er jeg usikker på om de veit på et vis. De veit jo hva som må til for å komme videre, samtidig som de føler deg maktesløse. Noen av de «men åssen skal jeg få til?», utyper litt frustrasjon på det. At de burde på en måte... og de ser jo sin tekst i forhold til de andre sin. Så de ser jo på en måte hvor de skal hen, men samtidig er veien ganske lang for de. (Sitat fra Bente)

Av informantene nevner både Anne, Dagny og Guro at de tilpasser klassens kriterier til andrespråkselevne. Guro nevner spesielt: «*det er litt all right med de kriteriearkene, for da vet de hva de skal se etter. Vi har blitt enig om noen punkter de skal se etter. Og da er de også flinke til å vise meg etterpå at de har fått det til og de kan vise meg hva de har gjort*».

### Drøfting:

Mye av forskningen på andrespråkskriving er gjort i språkhomogene grupper (Manchón, 2011), mens storparten av elevene i min studie ble undervist i klasser der majoriteten har norsk som førstespråk. Gibbons (2013) mener at andrespråkselevne har best utvikling ved å være i storklasserommet, blant annet fordi de her lærer språk i autentisk og meningsfull kontekst. Min studie gir indikasjoner på at det er krevende å undervise i klasser der det er stort spenn i ferdigheter, og kriteriene ser ut til å bli gitt ut fra majoritetens ståsted, i tråd med Sadler (1989). Kan det kan også være at lærerne er redde for å stigmatisere, slik at elever får

oppdrag som vi i utgangspunktet ikke kan forvente at de klarer? Dermed kan undervisningen blir lagt utenfor elevens nærmeste utviklingszone (jfr. Vygotsky, 1978). Utsagnet fra Bente tyder på at det for noen andrespråkseelever kan oppleves som et problem at de ser besvarelsene til sine medelever, og dermed kan opplevelsen av å selv ikke strekker til forsterkes. I Frodes klasse er majoriteten av elevene andrespråkseelever. Her kan det virke som nivået på undervisningen er holdt lavt for å tilpasses flertallet. Dette kan bety at «gapet» kan være lettere å tette for andrespråkseelevne, men samtidig kan det være at andre elever blir holdt tilbake i sin utvikling.

Som vist i kapittel 2.2 er det avgjørende at elevene forstår hva som er forventet av dem. Hvis kriteriene ikke er tilpasset deres nivå kan de se på det som uoppnåelig og unngå å prøve (Sadler, 1989). Det er derfor det er så viktig å finne de riktige kriteriene for skriveoppgavene. På denne måten ser vi at kriteriene er med på å skape bevissthet rundt «hvor er jeg?» hos eleven. De tre av lærerne som nevnte kriterier, sa at de gjorde tilpasninger til andrespråkseelevne, uten at jeg fikk utredet hvilke endringer som ble gjort. Fem av lærerne nevner ikke kriterier. Selv om dette ikke behøver å bety at det ikke er i bruk hos dem, kan det være en indikasjon på at de ikke knytter kriterier direkte til formativ vurdering.

For lærerne i min studie som underviste i ordinære klasser, virket det utfordrende å ha så stort faglig spenn i klassene. De hadde bevissthet på at andrespråkseelevne har andre utfordringer, men kanskje ikke god nok kunnskap om hvordan de skulle tilpasse undervisningen for dem. Majoriteten av lærerne i min studie hadde heller ikke utdanning på dette feltet (Jfr. tabell 4.2). Dermed tok de utgangspunkt i subjektive antakelser om hva som er riktig. Data fra min studie ga indikasjoner på at lærerne i stor grad ikke opererte med egne mål for elevene som er i språklæringsfasen. Det kan være at mangelfull kartlegging av elevene også er med på skape mindre bevissthet på deres språklige plattform. I stedet for kartlegging kan det virke som lærerne innhenter informasjon om elevens skriveferdigheter på mer ustrukturerte måter. I følge Dagny, for eksempel når elevene skal skrive kjapt ned sine egne tanker (tenkeskriving), har hun et utgangspunkt for «å få litt inntrykk»<sup>28</sup>, fortalte hun. Og når lærerne ikke har god oversikt over elevens språklige ståsted er det heller ikke så lett å tilpasse målene for hvor de skal.

---

<sup>28</sup> Sitat fra Dagny

### Funn:

De muntlige og skriftlige tilbakemeldingene fra lærer underveis bør også være en indikator på hvor de skal for elevene. Min studie viser at lærerne vektlegger muntlig respons, og det er også dette de uttrykker som underveisvurdering. I hvilken form gis disse samtalene? Eva sier at hun «*Snakker litte grann om hvordan de kan jobbe eller hvordan de kan gå videre om det er noe de trenger hjelp til. Jeg er litt usikker på hvor modne de er på det egentlig*»

Intervjuer: Kan du si noe om elevene vet hvordan de skal utvikle seg videre skriftlig? Kjenner de sitt eget ståsted?

Eva: Ja. Jeg tror mange gjør det. Ja. Men.....men det er nok noen som..... (...) Jeg ser at de fomler, de strever med å finne ut hvordan de skal gripe det an når de får en oppgave. Og de kunne sikkert hatt noen ved siden av seg hele dagen for å greie å yte sitt beste.

Alle informantene gir muntlig respons til elevene mens de er i skriveprosessen. Guro forteller at hun er opptatt av at skriving skjer på skolen, og ikke hjemme som lekse, nettopp fordi at de skal få hjelp av lærer underveis. Alle bekrefter at de beveger seg rundt i klasserommet mens elevene skriver og at de er oppsøkende, det vil si at de også henvender seg til elever som ikke aktivt ber om hjelp. Guro vektlegger at underveisvurdering er lettere når du jobber i mindre grupper, noe hun mener hennes trinn har god praksis på. Flere av lærerne nevner at tidsmangel er et hinder for å få til dette. Anne forteller at hun bruker strukturerte elevsamtaler til å samtale om tekster, og at hun ofte tar i bruk friminutt for å få til dette. Flere av lærerne mener det er muntlig respons er det eneste som fungerer for denne gruppa, siden andrespråkselevne ofte ikke forstår den skriftlige tilbakemeldingen. Hanne forteller at elevene gradvis blir mer aktive i muntlig samtale om sin egen tekst. «*Og det er jo en trenings sak. Og trene seg for meg å holde munn. Og ikke bli for ivrig*» (Sitat Hanne). Frode forteller at han opplever større engasjement når han følger opp innholdssiden enn «*om jeg skal gå og pirke på småting*». Han er også bevisst på at elevene skal bli i stand til å hjelpe seg selv.

### Drøfting:

Å bruke muntlig tilbakemeldinger til elevene er i tråd med både Gee (1972) og Hyland (2003). Det virker absolutt å være den form for tilbakemelding som blir brukt mest av mine informanter. Dette kan nok være fornuftig siden flere undersøkelser viser at andrespråkselever har spesielle utfordringer knyttet til å forstå skriftlige kommentarer (Bueie, 2017; Tonne,

2017). Lærerne i undersøkelsen berører aspekter som kan være problematisk med muntlig respons; det at lærer i for stor grad tar over teksten (Hyland, 2003), en utfordring som nevnes av Hanne i intervju. Det er viktig at elevene involverer seg i vurderingene som blir gitt om deres egen tekst. Siden muntlig respons brukes i så stor grad på mellomtrinnet er det, etter mitt syn, viktig at lærerne er bevisste på hvordan disse tilbakemeldingene gir størst læringseffekt og engasjement hos eleven. At tilbakemeldingene i så stor grad ser ut til å foregå muntlig underveis i skriving, kan være et hinder for at lærerne får god kunnskap om hvor eleven står og hva som er hans neste steg. Guro forteller i intervju at selv om hun gir muntlig respons underveis, så kan hun i etterkant sette seg «*ned ordentlig og lese og se på det de har*» (sitat Guro). Jeg ser på dette som en fornuftig form for kartlegging av elevens nivå. Jeg mener likevel at muntlige tekstsamtaler sammen med elevene har, som vi har sett i kapittel 2.5.5, stort potensiale for språkutviklingen til elevene. Slike samtaler bør derfor i større grad prioriteres enn det lærerne opplever at de har anledning til i det daglige. Gruppetimer i SNO og GNO kan være en anledning, og det kommer jeg tilbake til i kapittel 4.7.

#### Funn:

Tre av lærerne, Cecilie, Frode og Guro forteller at de også bruker en del skriftlige kommentarer til elevene. Cecilie velger å gi skriftlig sluttkommentar på tekstene elevene skriver. Likevel uttaler hun at «*Jeg har inntrykk av at mange ganger er den underveivurderinga mer verdifull enn det som står under til slutt*». Hun innrømmer også at hun vanligvis ikke setter av tid til revisjon av tekst. Frode forteller at elevene hans alltid får skriftlig tilbakemelding på første utkastet, og det virker som han har et prosessorientert skriveforløp når elevene skriver tekster. Guro gir elevene skriftlige kommentarer<sup>29</sup>, og hun utdyper at hun gjerne bruker kommentarer som «*Hva er det som mangler her?*» og «*Skriv denne setningen en gang til*».

#### Drøfting:

Bruk av skriftlige kommentarer til andrespråkselever er komplekst. Som Cecilie selv påpeker er det ikke alltid elevene tar i bruk de skriftlige sluttkommentarene. Dette er i tråd med Tonne (2017). De skriftlige kommentarene Guro gir i margen til sine elever er ganske generelle, noe som er typisk (Tonne, 2017). Men om de skriftlige kommentarene er spesifikke kan de være

---

<sup>29</sup> Hun bruker digital kommentarfunksjon i Notebook i dette arbeidet.

til god hjelp, og i tråd med andrespråkselevenes behov for feilretting for å komme videre i sin skriveutvikling (Ferris, 2003) .

### Funn:

I intervjuet blir også lærerne spurt om hvilke ulike nivå i teksten de gir respons på. Svært få av dem sier at de er opptatt av rettskriving. Men enkelte av dem kommer likevel inn på tekstens lokale nivå. Dagny er den som nevner flest språklige momenter; setnings- og avsnittsnivå, dobbeltkonsonanter samt tegnsetting. Hun er også bevisst på at hun må velge ut en eller to ting av gangen. Frode nevner spesifikt at han gir respons på grammatikk:

Frode: Det er hovedsakelig grammatikk og ....grammatikk da, som jeg gir tilbakemelding på nå i starten

Intervjuer: At de bygger opp setningen riktig?

Frode: ja, ...ehh...Jeg tenker jo på det som en del av grammatikken da; setningsoppbygging (...)

Intervjuer: Er det en feiltype som går igjen?

Frode: Ja, det er det. Feil som går igjen hos de fleste. (...) Også kommer grammatiske tips til neste gang; da må du fokusere enda mer på det. Øv på det verbet her for eksempel for å bli tryggere til neste gang.

(Sitat Frode)

### Drøfting:

At så få av lærerne i min studie legger vekt på å korrigere feil hos eleven kan bety at de deler synspunkt med Truscott (1996) om at vi skal holde oss til det globale nivået når vi kommenterer andrespråkstekster, men selv om de andre ikke nevner språklige områder spesifikt er det nærliggende å tro at de likevel fokuserer på det. At Frode gir såpass spesifikke kommentarer er atypisk, siden lærerne ofte gir svært generelle kommentarer (Tonne, 2017). Men det kan likevel virke som det er et område han føler seg usikker på (jfr. Tonne i kapittel 2.5.6). Tonne mener at lærere i for liten grad retter elevenes feil. Tonne (2017) spør i sin artikkel: «Unngår lærerane å kommentere andrespråksfeila fordi dei sjølve ikkje heilt forstår kva som er feil, eller trur dei at eleven ikkje vil forstå slike kommentarar?» (Tonne, 2017, s. 188). Det er interessant er at ingen av lærerne bruker begreper knyttet til andrespråklæring<sup>30</sup> når de blir intervjuet om andrespråkselever. Dette kan være en indikasjon på manglende kunnskap om andrespråksinnlæring, noe flere av dem også bekrefter i intervjuene. Det er også et signal på at lærere i økt grad må bruke den metaspråklige bevisstheten. Å være bevisst på å

---

<sup>30</sup> Jeg tenker da på ord som andrespråksskriver, mellomspråkstrekk osv.



velge ut ett eller to områder av gangen, som Dagny forteller at hun gjør, er fornuftig (Ferris, 2007).

### Funn:

Informantene uttalte at de ga mye hjelp underveis på det globale nivået, og et flertall informantene sa at de vektlegger førskrivefasen og gir starthjelp:

Frode: Masse fokus på arbeid i forkant. Planlegging av skrivingen, åssen skal vi sette i gang, hva er innledning, hva er midtdel, hva er avslutning. Og så for å komme ordentlig i gang har de ofte fått en skrivestarter da (...)

-----

Bente: Hvis du har tankekart eller du har noe å bruke i forkant så er det lettere med skrivinga for de og, men jeg må jo... det er jo...det med setningsoppbygging og hele den prosessen. De har på en måte, de mangler mer enn det de andre gjør, så de har stort behov for å bare formulere setninger for at det skal bli noe sammenhengende og ikke bare enkeltsetninger. (...) de har lite tiltak til å komme i gang så godt sjøl. Og da må du være der.

-----

Cecilie: Noen har ganske store utfordringer med å komme i gang med det skriftlige arbeidet. De må ha mange knagger å henge det på, på en måte. Ja.

Intervjuer: Hvordan prøver du å bidra med det?

Cecilie: Nei, da.....Noen ganger kan vi bare lage et enkelt tankekart. Noen synes det er OK. Noen ganger må jeg sitte med elevene og forklare de og få de i gang hvis det er en fortelling for eksempel da.

Intervjuer: Med setnings startere?

Cecilie: Ja

### Drøfting:

Såkalte skrivestartere, setninger ferdig produsert av læreren, kan være en måte å komme i gang på. Tankekart ser vi også at de har positive erfaringer med. Lærerne nevner også andre former for stillasbygging, for eksempel skriverammer og modellering. Disse formene for støtte er helt i tråd med hvordan Gibbons (2013) mener vi tilrettelegger best for andrespråkselever i de ordinære klasserommene. I prosessene knyttet til stillasbyggingen er vi med på å redusere avviket mellom elevens nåværende forståelse eller prestasjon og målet, nettopp det som Hattie og Timperly (2008) poengterer er hensikten med feedback. Læreren må derfor tilpasse målet til eleven og gi støtte underveis.

### Funn:

Som jeg allerede har vært inne på, brukte ikke lærerne i min undersøkelse å sette av mye tid til å revidere tekst. Guro fortalte at hun er redd for å ta fra elevene skrivegleden:

Intervjuer: Følger du opp det at de reviderer tekstene sine?

Guro: Nei, så mye har vi ikke.... Det er neste steget. Vi har på en måte jobba med teksten og vi har sett på teksten, men de gir også hverandre tilbakemelding underveis og sånn, men vi har ikke brukt så mye tid på å rette. For det har vært mer den skrivegleden jeg har vært fokusert på nå, og få de i gang. For denne gjengen her har vært ganske....., liksom tunge å få til å skrive. Og da tenker jeg .....når de har jobba, og de har fått tilbakemelding og de har snakka sammen, så har jeg satt en sluttstrek der. Hvis ikke så dreper jeg totalt for flere av dem. (...) da må jeg sitte ned sammen med dem, også må vi gjøre det i liten gruppe. Det kan vi gjøre og det gjør jeg, men ikke sånn felles for alle nå. Så lang er jeg ikke kommet enda. Da tror jeg vi tar vekk for mye skriveglede.

### Drøfting:

Dette innspillet var i samsvar med de fleste andre lærerne også fortalte. At elevene ikke reviderer tekst kan bety at de ikke får mulighet til å strekke seg mot neste steg etter at de har fått underveisvurdering. Det er likevel interessant at Guro sa at revisjon av tekst passer å gjøre i liten gruppe. Jeg fikk inntrykk av at de ikke får anledning til så ofte. Frode virket å ha gode rutiner på skriveprosessen, med muntlig underveisvurdering mens de er i skriveprosessen, og deretter skriftlig tilbakemelding på førsteutkastet. I neste skriveøkt jobber elevene videre med teksten slik at elevene får tatt i bruk innspillene fra han, så hans skriveundervisning virker å være med innslag av formativ vurdering.

## 4.7 Skrivning som språklæring

Innledningsvis viste jeg til Manchón (2011) og skillet mellom det å lære og skrive og det å lære å skrive språket, noe som naturlig nok er sterkt gjeldende for andrespråksskriveren. Eva var den eneste av lærerne i undersøkelsen som spesifikt var inne på skrivning som en del av språkopplæringen:

Jeg modellerer mye på tavla og sånn for dem..... men.... (tenker en stund). Jeg vet ikke hvor nyttig det er for dem , egentlig. For det er den .... de mangler ordforrådet på morsmålet sitt, og da blir det dårlig med ordforråd på norsk også. Ja. Så det er en litt sånn Catch 22 på en måte... Og da er det jo vanskelig også for oss som lærere og ..... å hjelpe til med hvordan de skal utrykke seg. Ja. Så det... det er vanskelig for noen. Mens andre igjen, de går på med krum rygg og lager andre formuleringer, og har en helt annen tilnærming til språket og språkopplæring. Så, ja.. (Sitat Eva)

De andre lærerne uttrykte også bevissthet på at elevgruppen har store utfordringer med skriving og store hindringer før de kommer i gang med skriving. Hanne uttalte at det er vanskelig for henne å ta utgangspunkt fra riktig sted: *«det er det å komme lavt nok ned på nivå, og at dem<sup>31</sup> kan godta at de er på nivået»*. Cecile opplevde at *«Noen kan jo bare skrive pitte litte grann (...) Også sitter de og vet ikke hva de skal gjøre»*. Hun fortalte at det er flere som ikke spør om hjelp, og dette mønsteret går igjen hos majoriteten av lærerne. Frode uttalte at *«Det er noen som skulle hatt litt mer oppfølging enn det de ber om da»*, og fortalte videre at han enkelte ganger først oppdager hvor lite de har fått til når de har levert inn teksten.

Dagny poengterte at det er vanskelig å drive språkopplæring i det ordinære klasserommet og hun minnet om at «Norsk som andrespråk» tidligere var et eget fag som var parallelllagt med norsktimene. Hun synes elevene ble bedre ivaretatt i den perioden; og hun fortsetter:

Det er nesten som en tryllekunst og skulle sjonglere (...) de vanlige læringsmålene, SAMTIDIG (med trykk) som du skal prøve å gi noe ekstra til noen andre elever, og dette skal skje i det samme rommet (...) parallellt. Og det er en utrolig kunst å få til altså (Sitat Dagny)

Hun utdyper dette senere i intervjuet. Tema<sup>32</sup> klassen holder på med er altfor avansert til at andrespråkelevne har forståelse for det, og Dagny savner tid til å modellere tekster sammen med dem. I stedet for gir hun dem underveisvurdering av dette slaget:

Øv på disse; det kan være ord de trenger å øve på. Eller (...) jeg kan omformulere en setning hvor (...) orda står i litt feil rekkefølge og sånt nå. Men jeg har veldig lite tid til å følge det opp (...). Norsktimene burde vært mer på deres premisser enn på storklassens nivå (...) du får ikke gjort nok og fulgt opp (Sitat fra Dagny)

Sitatene ovenfor er interessante. For det første signaliserer Eva at her at modelltekstene som brukes kanskje ligger på for høyt nivå for andrespråkelevne. Og at undervisningen ikke er tilpasset andrespråkelevne bekreftes i utsagnene fra Hanne, Cecilie, Frode og Dagny. Ja, det kan nesten virke som læreren i det ordinære klasserommet har gitt opp. Jeg undrer, hvorfor får ikke elevene i større grad tilpassede mål? Kan det være at vi lærerne redde for å stigmatisere, slik at elever får oppdrag som vi i utgangspunktet ikke kan forvente at de klarer? Det er også

---

<sup>31</sup> Elevene

<sup>32</sup> Kriteriene til skriveoppgaven klassen jobber med sier at teksten skal ha handlingreferat, skildring og replikker. I tillegg jobber de med ulike typer innledning; in medias res og rolig start.

interessant at Frode forteller at han først får oversikt på hva de ikke forstår når han har samlet inn tekstene deres. Med så stor grad av muntlig underveisvurdering som jeg mener det er på mellomtrinnet, er jeg redd flere av lærerne går glipp av viktig informasjon om hvor elevene er i sin språklæringsprosess. Dermed jobber de kanskje ikke i sin proksimale sone, og gapet mellom deres ståsted og målene er i mange tilfeller for stort (Vygotsky, 1978). Gjennom lærernes uttalelser har vi nå sett flere eksempler på andrespråkslever som selv mener at «de ikke kan skrive». Gee (1972) konkluderte med at positive tilbakemeldinger hadde effekt på elevens motivasjon for skriving. Guro forteller at noen ganger består responsen i «*Så fint at du har kommet i ..... at du har turt og skrive*» og elvene ønsker tilbakemelding forteller Eva: «*De vil veldig gjerne vise meg hva de har skrevet og få godkjent og tommel opp på hva de har gjort og sånn*». Frode uttaler at han er bevisst på å gi ros for innhold når språket ikke er godt utviklet: «*det skaper skriveglede slik at de vil skrive mer, tenker jeg*».

At det å tilpasse skriveundervisningen i større grad til andrespråkslever gir utvikling ga Anne er godt eksempel på: Hun fortalte om en andrespråkslev som ikke produserte noe særlig skriftlig da hun tok over klassen, og eleven spurte heller ikke om å få hjelp. «*Hun gikk litt inn i mengden, og jeg hadde en sånn litt vond klump i magen, og følte at jeg ikke fikk støtta a like godt som jeg kunne tenke meg*». Men etter å ha viet denne eleven oppmerksomhet har hun hatt positiv utvikling, og Anne beskrev at hun også har blitt veldig flink til å be om hjelp for å komme videre. «*Hun skriver veldig mye. Og det er så deilig altså (leende)*» (Sitat Anne).

#### 4.8 Særskilt språkopplæring ved skolene

Som vi har sett har elevene de aller fleste timene i ordinær klasseundervisning. Det virker som at lærerne har vide rammer når de planlegger undervisning i særskilt språkopplæring. Anne fortalte at de jobber med begreper og litt lesetrening i SNO-gruppetimer. Bente underviser i en av disse gruppene på samme skole og bekreftet: «*begreper er jo liksom det vi har enes om å holde på med, men vi holder nok på litt på hver vår tue og prøver det vi kan*». På Ærnes skole har de parallell-lagt GNO-timene på trinnet med klassens norsktimer. Uten at jeg fikk vite mer om hva timene inneholdt er det i hvert fall her lagt til rette for at GNO-planen kan følges. Her var det derimot ikke brukt lærerressurser på elevene som hadde SNO-tildeling. Tilpasninger for dem skjedde innad i klassen, forklarte Frode.

Ved Øksnes skole ble elevene tildelt rundt to gruppetimer med SNO i uka, forklarte Cecilie og Dagny. Cecilie kjente ikke til hva timene inneholdt, men Dagny kunne utdype. Hun underviste en av gruppene i en kort økt ukentlig:

Altså her nå har vi noen SNO-timer, (...) Jeg har en, det er litt sånn for å få undervisningspotten min til å gå opp, ikke sant? For jeg har bare 25 minutter eller noe sånt i uka (...)

Intervjuer: Hva er det i hovedsak de jobber med i SNO-timene? (...)

Dagny: Det jeg gjør, den lille økta jeg ha, har vært lesing. For det ligger inne i en bibliotekstime hvor det er, altså vi er tre klasser nå. (...) Og da er det sånn at jeg veileder dem i å finne bok på biblioteket, å ta ut og lese. Vi leser og snakker om teksten. Ikke sant, det er rett og slett leseforståelse og stille kontrollspørsmål og være litt kritisk til de bøkene. (Sitat Dagny)

På Yttern skole møtte jeg Guro, som har ansvar for norskplanleggingen på sitt eget trinn. Hun forklarte at de hadde grupper både i GNO-undervisning og SNO-undervisning. GNO-undervisningen var lå fast, men lå ikke parallelt med klassens norsktimer. Hun viste til en fleksibel plan der de hver uke legger nye planer for hvilke elever som skal få ekstra oppfølging og hva innholdet skal være. Hun forklarte at de ofte knyttet sammen elevene sammen med elever som hadde spesialpedagogisk tilbud. Læreplanen for grunnleggende norsk ble ikke nevnt, og tiden ble primært brukt til begrepsopplæring. Hanne, også ved Yttern skole, er den eneste i min undersøkelse som ikke underviser i helklasse, men kun gruppetimer i SNO og GNO. Hun har også lagt opp til stor grad av begrepsutvikling. Det virket ikke som hun følger lærerplanen for GNO, men at hun selv fant tema litt tilfeldig. Hun jobbet også med språklig bevissthet. Hun virker på søken etter innhold å fylle timene sine med, og hadde nå planer om mer bevisst arbeid med høytlesning. Hun uttalte at skriftlig arbeid ble vektlagt i timene, og at stort sett all hennes undervisning i både i SNO og GNO er muntlig undervisning.

### Drøfting:

Fondevik (2017) gir uttrykk for at den ordinære undervisninga i liten grad er tilpasset andrespråkselevenes behov. Hun vektlegger at de i stedet blir tatt ut i mindre grupper for å få særskilt norskopplæring. Vi har tidligere sett at dette tilbudet er relativt begrenset, i snitt to timer i uka. Derfor valgte jeg i intervjuene også å rette oppmerksomheten rundt dette tilbudet og undersøke i hvor stor grad av formativ vurdering av skriving som finnes i disse øktene. Etter min oppfatning av dette virker dette tilbudet å variere fra skole til skole, spesielt tilbudet knyttet til SNO. At retningslinjene for hvordan særskilt språkopplæring skal drives ved

skolene varierer, støttes av evaluering gjort av Rambøll (2016). På en av skolene i min undersøkelse (Yttern) kunne det virke som om utdeling av timer var brukt til å få lærernes timetall til å stemme. Når Dagny hadde en 25 minutters økt ukentlig, mens hele trinnet (3 klasser) er på biblioteket, er det ikke et veldig godt utgangspunkt for å drive språkundervisning<sup>33</sup>. I Dagnys klasse er det 10 elever som er tildelt SNO, men på trinnet som helhet er det flere. Og SNO-ressursen følger trinnet, så totalt kan det være mange elever som skal dele på ressursen. Da sier det seg selv at det ikke blir mye tid på hver. På Ærsnes var det lagt opp til at elevene som var tildelt SNO-ressurs skulle få tilpasninger inne i klasserommet. På Ærsnes skole var det så liten grad av tilpasning at kontaktlærer Eva var i den tro at det ikke eksisterte SNO-undervisning ved skolen. Felles for alle de fire skolene i undersøkelsen er at det virker det som lærerne står fritt til å fylle øktene med innhold, og at Læreplanen i GNO ikke blir brukt i særlig stor grad. Data fra undersøkelsen viser at det foregår lite skriving i både i grunnleggende norsk (GNO) og i særskilt norskundervisning (SNO). Dette er i samsvar med andre undersøkelser blant lærere som viser at begrepsopplæring har stort fokus i særskilt norsk opplæring (Rambøll, 2016). Det går av dette frem at undervisning i smågrupper ikke utnyttes til skriveundervisning, selv om de kunne ha vært en godt egnet arena for å drive tilpasset, formativ vurdering av andrespråkselevenes skriveutvikling.

---

<sup>33</sup> I sum har disse elevene 2 t/u med SNO, men jeg fikk ikke vite mer om hvordan tilbudet forøvrig var organisert

## 5 Konklusjon og veien videre

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan norsklærere praktiserer formativ vurdering hos andrespråkselever på mellomtrinnet. Jeg har tilnærmet meg forskerspørsmålet ved å intervjuer åtte norsklærere om deres tanker og praksis knyttet til vurdering av andrespråkselevne de har i sine egne klasser/grupper. Jeg har analysert, tolket og drøftet mine funn, og nå vil forsøke å konkludere samt si noe om behov for videre forskning på området.

Som jeg har vært inne på må vurdering gjennomsyre alle ledd i undervisningen om den skal være formativ (Black & Wiliam, 1998a; Fjørtoft, 2016a). Dette ser jeg på som at formativ vurdering er en prosess. Basert på funn i studien har jeg inntrykk av at lærerne er bevisste på å gi muntlig respons til elevene underveis i skrivesituasjonene. Men lærerne i ordinære klasser er muligens ikke nok oppmerksom på å tilpasse sin skriveundervisning til andrespråkselevne, og utsagn fra intervjuene kan tyde på at andrespråkseleven i stor grad får likt tilbud som «normaleleven». Dermed passer ikke alltid kriterier og mål til elevenes språklige ståsted. Noe av dette kan skyldes av lærerne ikke har gode nok kunnskaper om kartlegging av andrespråkselever. Når målene ikke står i samsvar med elevens behov er det også vanskelig å gi de riktige framovermeldingene slik at elevene har progresjon på de områdene som er mest aktuelle for dem i sin språklæringsfase. Funn fra undersøkelsen viser at underveivurderingen som blir gitt handler mye om emnehjelp og igangsetterhjelp. Hvis informasjonen læreren innhenter om elevene gjennom skriveøktene ikke anvendes for å tilpasse undervisningen, er det ikke formativ vurdering. Det kan virke begrepet underveivurdering kun knyttes til den hjelpen som gis underveis, uten å koble på spørsmålene: Hvor er jeg? Hvor skal jeg? Hva er neste steg for å komme dit? Formativ vurdering bør være et ledd i tilpasset opplæring, og det kan se ut til at lærerne fortsatt har en vei å gå for å utnytte potensialet til formativ vurdering.

Funn i studien tyder på at lærerne i de ordinære klasserommene er oppmerksomme på å bruke stillaser knyttet til skrivning. Og hvis de gir en tydelig skriveopplæring, skriverammer, førskrivning og så videre gavner det alle elevene. Øktene som skal være spesielt tilrettelagt elver i språkinnlæringsfasen virker å inneholde svært lite skriveundervisning. Det er paradoksalt at det lille tilbudet andrespråkselevne har til å få tilpasset skriveundervisningen i så liten grad blir benyttet.

Når det gjelder didaktiske implikasjoner relatert til mine funn, så bør lærere legge mer arbeid i å tilpasse kriterier til andrespråkselever. Dette vil antakelig kunne frembringe større grad av målrettet respons. Hvordan det i de ordinære, heterogene klasserommene skal skapes rom for å gi individuell, muntlig undervisningsvurdering er også interessant å se mer på. Å aktivere elevene til å overvåke egen og andres læring er også vurdering. Det er en evne som vi bør jobbe med å videreutvikle for å få utnyttet bedre, siden det er få lærere i klasserommene og det kan bli liten tid til den enkelte. Alle disse områdene bør være aktuelle for videre forskning.

På samfunnsnivå bør det sees nærmere på hvordan de ulike tilbudene om særskilt språkopplæring best mulig skal kunne bidra til generell språkutvikling, men også skriveutvikling. Er det mest fornuftig å jobbe i små grupper med tilpasset undervisning for flere som har samme utfordringer eller er det bedre å bruke ressursen på større lærertetthet, noe som etterlyses spesifikt av halvpartene av informantene. Det bør også skapes bedre system for kartlegging og tildeling av timer i særskilt språkopplæring. Med den kommende fagfornyelse gis nye muligheter til utvikling på dette feltet. Undersøkelsen gir klare signaler om at lærerne føler de ikke har nok kunnskaper på området og at de derfor kommer for kort. Dette indikerer at det er behov for mer lokal struktur på skolene, samtidig som det gis mulighet for kompetanseutvikling.



## 6 Litteraturliste

- Archibald, A. & Jeffery, G. C. (2000). Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach. *Learning and Instruction*, 11
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. (Nr. Meld.St.6 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1). <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Berge, K. L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling, NORM-prosjektet, Rapport 2*. Hentet fra <https://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/h16/ble-elevene-bedre-skrivere.pdf>
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. R. (2012). *God nok i norsk? språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1)
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1)
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bueie, A. (2017). «Slike kommentarer er de som hjelper». *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Bueie, A. (2015). Hvordan skal vi vurdere andrespråkstekstene? Om vurdering av skriftlige elevtekster for elever som skriver på sitt andrespråk (S2). I Laugerud, S., Moskvil, M. E. & Maagerø, E. (Red.), *Flerkulturelt verksted ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold*. Kristiansand: Portal
- Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(0). <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Buland, T. (2016). Å bevege det ubevegelige, omplementering av vurdering for læring. I Sandvik, L.V. & H. Fjørtoft, H. (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bøyesen, L. (2014). Underveisvurdering- en norsk tekst av en flerspråklig elev. I T. Kringstad, T. & Kvithyld, T. (Red.) *Vurdering av skriving*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, Bergen: Fagbokforlaget
- Bøyesen, L. (2017). Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I Lunde, M. & Aamodt, S. (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 24. mai 2019, fra Etikkom.no website: <http://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S. & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, 27(2), 229–245. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134338>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1). [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris, D. (2003). *Response To Student Writing: Implications for Second Language Students*. Hentet fra [https://bibsys-almaprimo-hosted-exlibrisgroup-com.ezproxy.uis.no/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_dawson9781410607201&amp=&amp=&amp=&amp=&amp=&amp=&context=PC&vid=UBIS&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,response%20to%20student%20writing.%20implicationsfor%20second%20language%20students&mode=Basic](https://bibsys-almaprimo-hosted-exlibrisgroup-com.ezproxy.uis.no/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_dawson9781410607201&amp=&amp=&amp=&amp=&amp=&amp=&context=PC&vid=UBIS&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,response%20to%20student%20writing.%20implicationsfor%20second%20language%20students&mode=Basic)
- Ferris, D. (2007). Preparing Teachers to Respond to Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 165–93. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.003>
- Fjørtoft, H. (2016a). *Effektiv planlegging og vurdering læring med mål og kriterier i skolen*. (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Fjørtoft, H. (2016b). Vurdering som integrerende element i norskfaget. I L. V. Sandvik & H. Fjørtoft (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen praksis, læring og utvikling* (s. 155–172). Oslo: Universitetsforlaget
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4)
- Fondevik, B. (2017). Kvifor skriv ikkje Dok? Ein kasusstudie av ein elev som er ny i landet, har nytt språk og ny skulekvardag. I Fondevik, B & Hamre, P. (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsslag*. Oslo: Samlaget
- Gabrielsen, E.(red.) (2017). *Klar framgang!: leseferdighet på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gee, T. C. (1972). Students' Responses to Teacher Comments. *Research in the Teaching of English*, 6(2)

- Gibbons, P. (2013). *Lyft språket lyft tänkandet -språk och lärande*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Golden, A. & Hvistendal, R. (2010). Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA: norsk som andrespråk*, (2)
- Golden, A. & Hvistendal, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket. *NOA: norsk som andrespråk*, 29(1)
- Golden, A. & Magnusson, U. (2019). Nyere forskningsresultater på andrespråksskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevs skriving i skolefagene. *Acta Didactica Norge*, 13(1)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget
- Hattie, J. & Timperley, H. (2008). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1). <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hopfenbeck, T., Tolo, A., Florez, T., & Masri, Y. E. (2013). *Balancing Trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway*. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1787/5k3txnpqlsnn-en>
- Hyland, F & Hyland, K. (2001). Sugaring the Pill: Praise and Criticism in Written Feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10(3)
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge; New York: Cambridge University Press
- Hyland, K. (2011). Learning to write. I: *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=777087>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget
- Igland, M.-A. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Låsning. Svenskläraryörelsenes årsskrift*
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Modelling - læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I Kringstad, T. & Kvithyld, T. (Red.), *Vurdering av skriving*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. Bergen: Fagbokforlaget
- Kronholm-Cederberg, A. (2009). *Skolans responskultur som skriftpraktik: gymnasisers berättelser om lærarens skriftliga respons på uppsatsen*. Åbo: Åbo Akad. Förlag

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Classroom Assessment: Minute by Minute, Day by Day. *Educational Leadership*, 63(3)
- Leki, I., Cumming, A. & Silva, T. (2010). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. <https://doi.org/10.4324/9780203930250>
- Lovdata.no. (2009). Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova - Lovdata. Hentet 16. april 2019, fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Lovdata.no. (2019). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata. Hentet 16. april 2019, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_2)
- Manchón, R. M. (2011). Writing to learn the language. Issues in theory and research. I R. M. Manchón, *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=777087>
- Matre, S., & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1 Educational Studies in Language and Literature, Special Issue Scandinavian L1 Research* (Scand. L1 Res.). Hentet fra <https://l1.publication-archive.com/accept-cookies>
- McMartin-Miller, C. (2014). How much feedback is enough? Instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing. *Assessing Writing*, 19. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.003>
- Min, H.-T. (2013). A case study of an EFL writing teacher's belief and practice about written feedback. *System*, 41(3). <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.018>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- NSD (2018). Samtykke. Hentet 24. mai 2019, fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>
- NTNU (2019). Normprosjektet. Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning. Hentet 24. april 2019, fra <http://norm.skri vesenteret.no>
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 8(1).
- Palm, K. & Ryen, E. (2018). Kartlegging for tilrettelegging. I Danbolt, A. M. V., Alstad, G. T., & Randen, G. T. (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget

- Pellegrino, J. W. (2003). Knowing What Students Know. *Issues in Science and Technology*, 19(2)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra Rambøll website: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoritetslevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA : norsk som andrespråk*, 31(1–2)
- Randen, T. G. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter*. Universitetet i Bergen, Bergen
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning? *Acta Didactica Norge*, 1(1), <https://doi.org/10.5617/adno.1016>
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. -. *Instructional Science*, 18(2)
- Sandvik, L. V. & Fjørtoft, H. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Selj, E. (2008). Minoritetslevene, språket og skolen. I Selj, E. & Ryen, E (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Skar, G. B., Thygesen, R., & Evensen, L. S. (2017). Assessment for Learning and Standards: A Norwegian Strategy and Its Challenges. I Blömeke, S & Gustafsson, J.-E. (Red.), *Standard Setting in Education: The Nordic Countries in an International Perspective* (s. 225–241). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-50856-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-50856-6_13)
- Skjærveland, K. G. (2012). Presentasjon fra Ny GIV: Lese- og skrivestrategier i alle fag. Stavanger: Lesesenteret. Universitetet i Stavanger  
<https://lesesenteret.uis.no/konferanser-kurs-og-utdanning/skoleringer-og-skoleutvikling/lesing-og-skriving-som-grunnleggende-ferdighet-ny-giv-vgs/forelesninger/lese-og-skrivestrategier-i-alle-fag-praktiske-eksempler-article84510-14441.html>
- Ssb.no. (2018a). 2018-08-22. Hentet 18. april 2019, fra ssb.no website: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar/2018-08-22>
- Ssb.no. (2018b). Barn og unge i befolkningen. Hentet 16. april 2019, fra <https://www.ssb.no/a/barnogunge/2019/bef/>

- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet 15. mai 2019, fra ssb.no website: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7(1)
- Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skriving i grunnskulen. Forståing, effekt og muligheter. I Fondevik, B & Hamre, P. (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. Oslo: Samlaget
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46(2)
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Kartleggingsmaterieell. Språkkompetanse i norsk*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir\\_kartleggingsmaterieell\\_bm\\_301007.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/kartleggingsprover/udir_kartleggingsmaterieell_bm_301007.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Rammeverket for grunnleggende ferdigheter. 2.5 Å kunne skrive som grunnleggende ferdighet. Hentet 23. april 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Hentet 15. mai 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017. Grunnlagsdokument*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet 16. april 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier. Hentet 22. mai 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). Høring - læreplaner i norsk. Hentet 23. april 2019, fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=712>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Læreplan i norsk. Hentet 16. april 2019, fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/347?notatId=741>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Red.). Hentet fra <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- William, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3-4), 283-289. <https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652993>

Wiliam, D. (2011). What Is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321–331. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.007>

Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10(1), 73–99. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00019-5)



# 7 Vedlegg

## Vedlegg 1



MELDESKJEMA FOR BEHANDLING  
AV PERSONOPPLYSNINGER

Norsk ▾

### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Formativ vurdering av andrespråkelever skrivekompetanse

**Referansenummer**

297400

**Registrert**

12.10.2018 av Aud Ellen Brevik - ae.brevik@stud.uis.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Maria Therese Jensen, maria.t.jensen@uis.no, tlf: 51831820

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Aud Ellen Brevik, aud.ellen69@gmail.com, tlf: 92885033

**Prosjektperiode**

12.10.2018 - 31.05.2019

**Status**

26.11.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

**26.11.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2018. Behandlingen kan starte.

**MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)





## Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuedes kjønn:

Antall år som lærer:

Innledende spørsmål om rammer: *Forventer kun korte svar her.*

- a) Hvor mange elever i klassen du underviser mest i er flerspråklige?  
(Hvor stor andel omtrent)
- b) Kjenner du til hva som er deres morsmål, og i hvor stor grad de bruker morsmålet sitt?
- c) Hvilket tilbud får disse elevene? (SNO/GNO/morsmålsundervisning) Timetall, lærerstøtte, læreplan (ordinær plan el. Plan for GNO) ...
- d) Elever som har SNO; er de også med på ordinære norsktimer? Eller foregår all norskundervisning i gruppe?
- e) Hvilke relevante fag har du fra utdanningen din?(f.eks: Norsk som andrespråk, mig.ped.,norsk )
- f) Er du gitt noen føringer for hvordan du skal drive vurderingsarbeid? I så fall hvilke?
- g) I hvilken grad samarbeider du med andre lærere i vurderingsarbeidet?
- h) Hvilket handlingsrom har du i vurderingsarbeidet ditt?

### SPØRSMÅL 1:

- a) Hva legger du i begrepet underveisvurdering.
- b) Kan du si noe om når i skriveprosessen du gir respons?
- c) Hvordan samler du informasjon om elevenes skriveferdigheter?
- d) Hvordan gjør du dette? Kan du utdype litt mer? I hvilke former gis responsen?  
*Hint: førskrivning, idebank, ordbank, modelltekster, tekstrammer, kommentarer underveis, sluttkommentarer)*  
*(systematikk i dette arbeidet?)*
- d)Hvilke anledninger bruker du til å gi respons?  
*Hint: i plenum, smågrupper/veiledet læring, læringssamtaler, når jeg går rundt i klasserommet, ved håndsopprekning, via Showbie,*  
*(systematikk i dette arbeidet?)*  
*Hvis LÆRINGSSAMTALER kommer som et svar; finn ut mer om dette.*
- e) I hvor stor grad opplever du at elevene selv spør om hjelp når det trengs?
- f) Hvordan legger du til rette for at elevene selv skal kunne hjelpe seg selv og hverandre?  
*(Bruk av ordbøker, skrivning på morsmål, google translate osv)*

### SPØRSMÅL 2:

- a) Hvilke former for tekster skriver elevene dine mest av?
- b) Gir du respons på elevenes tekster? / Hvilken type tekster velger du å gi respons på?
- c) Hvordan gjør du det i praksis?
- d) Kan du si litt om hvilke områder av teksten du vanligvis gir respons på?  
*Hint: Innhold, hjelp til å finne begreper, form/sjanger, grammatikk, rettskriving, ordvalg,*

(systematikk i dette arbeidet?)

**SPØRSMÅL 3** Har du en annen praksis når det gjelder minoritetselevne enn for de majoritetsspråklige elevene?

- a) Hvilke former for respons benytter du deg) av når du vurderer de minoritetsspråklige elevene? (muntlig eller skriftlig)
- b) Utdyp hvilken form du bruker hvis du gir skriftlige kommentarer.
- c) Utdyp hvilken form du bruker hvis du gir muntlige kommentarer.
- d) Hvis du varierer mellom begge former; Hvordan opplever du at de ulike formene fungerer?
- e) Opplever du dialogen rundt teksten som enveis (fra deg) eller toveis (elevne deltar aktivt)?

Hvordan opplever du elevenes engasjement i denne dialogen?

Hvis læreren sier de ikke er engasjert, så kan det utdypes det mer

Opplever du at elevene har noen utfordringer i forhold til denne type dialog?

**SPØRSMÅL 4**

- a) Hvordan legger du til retter for at de minoritetsspråklige elevene reviderer tekstene sine? (setter av tid, kameratvurdering, prosessorientert skriving, portfolio/mappevurdering)
- b) Hvordan brukes responsen etterpå? Hvordan forventer du at eleven bruker respons fra deg? Hva skjer i praksis?
- c) Hvordan opplever du din respons fungerer i forhold til kvalitetene på elevtekster
- d) Fagtekster. Bruk av kilder, avskrift. Hvordan jobber dere rundt dette?

**SPØRSMÅL 5**

- a) Kan du si noe om hvordan elevene responderer på responsen? Opplever du at de forstår responsen?
- b) Kan du si noe om elevene vet hvordan de skal utvikle seg videre skriftlig?
- c) Bruker du noen form for kartleggingsverktøy for å finne ut hvor eleven står og hvor de skal videre? (Udirs kartleggingsverktøy, kriterier for oppgaven)

Oppsummering:

Er det noe du ville endre/videreutvikle i underveisvurdering av skriving (spesielt i forhold til minoritetselever)? Hvilke må har du for disse elevene? Er de annerledes enn for de andre elevene?

Generelle refleksjoner rundt emnet?

Hvorfor vurderer vi skriving? Hva vektlegger du i vurderingen?

Hvis det dukker opp ting her, så spille videre på det.

### Vedlegg 3: Informert samtykke

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ”Formativ vurdering av andrespråkselevs skriveferdigheter”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å fremme formativ vurdering av minoritets elever i norskfaget. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg arbeider med en erfaringsbasert master i norsk. Jeg har valgt å fokusere på minoritets elever på mellomtrinnet og hvilke former for formativ vurdering får i sin utvikling av skriveferdigheter i norsk. Formålet mitt er å finne effektive tiltak som fremmer den formative vurderingen som er viktig for denne elevgruppen. Som et ledd i forskningen ønsker jeg å gjøre individuelle intervjuer.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Jeg er student ved Universitetet i Stavanger og har veileder fra Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Som lærer på mellomtrinnet med minoritets elever i klassen din kan du være en viktig bidragsyter i min forskning. Utvalget består av åtte lærere i distriktet, og jeg har prøver å tilstrebe å få kontakt med lærere på ulike skole, med ulikt kjønn og erfaringsbakgrunn.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Når vi sammen har funnet et egnet tidspunkt møtes vi på avtalt sted. Du trenger ikke å forberede deg på noen spesiell måte. Jeg har i forkant utarbeidet spørsmål jeg tar utgangspunkt i, og jeg kommer til å gjøre lydopptak for å bedre gjøre meg nytte av samtalen i etterkant. Jeg antar at samtalen kommer til å ta mellom 30-60 minutter.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakerne i intervju vil ikke kunne gjenkjennes i den skriftlige masteroppgaven.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.5. 2019.

Lydopptaket jeg gjør under samtalen vil slettes umiddelbart etter at prosjektet er ferdigstilt.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Lesesenteret* ved Maria Therese Jensen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Aud Ellen Brevik

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Formativ vurdering av andrespråkselevs skriveferdigheter», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.6.18

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)