



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL420M-1, Masteroppgave i norskdidaktikk, grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn	Vårsemesteret, 2022
Forfatter: Kine Jarland Stensland	
Veileder: Gølin Kaurin Nilsen	
Tittel på masteroppgaven: «Jeg ordner og jeg prøver å huske det til neste tekst, men så glemmer jeg det.» En kvalitativ studie av læreres og andrespråkselevs opplevelser av funksjonell respons på elevtekster. Engelsk tittel: «I adjust and I try to remember it until the next text, but then I forget it.» A qualitative study of teachers' and second language students' experiences of functional response to student texts.	
Emneord: Funksjonell respons, andrespråk, minoritetsspråklige elever, andrespråksskriving	Antall ord: 28 191 Antall vedlegg/annet: 4 Stavanger, 03. juni/ 2022

«Jeg ordner og jeg prøver å huske det til neste tekst, men så glemmer jeg det.»

En kvalitativ studie av læreres og andrespråkelevers opplevelser av funksjonell respons på
elevtekster.

Forord

Så var dette masterprosjektet kommet til veis ende. Ikke bare er masteroppgaven ferdig, men fem år på grunnskolelærerutdanningen er fullført. En reise som på mange måter har følt som en berg- og dalbane, med både oppturer og nedturer. Men på samme tid har det vært utrolig spennende og gøy, og er en opplevelse jeg ikke ville vært foruten.

Når jeg nå står her med en masteroppgave og lærerutdannelse, er det ikke uten hjelp og støtte fra andre. Først og fremst ønsker jeg å takke mine medstudenter, og en spesiell takk til min medstudent og bestevenninne Cathrine. Vi har gjennom alle disse årene hjulpet, støttet og utfordret hverandre – det setter jeg enormt pris på!

Mine fem informanter som sa seg villige til å delta i dette prosjektet fortjener en stor takk. Deres tanker, opplevelser og refleksjoner knyttet til respons gjorde hele denne masteroppgaven.

En enorm takk til min veileder Gølin Kaurin Nilsen. Takk for at du har gitt meg inspirasjon, lyttet og veiledet meg gjennom hele denne oppgaven.

Verdens beste venner og familie fortjener også en stor takk. Takk for all støtte og alle heiarop, og ikke minst gode stunder sammen for å få tankene over på andre ting enn masteroppgaven. En spesiell takk til mamma og pappa, takk for at dere har heiet og støttet meg gjennom hele mitt liv. Verken denne masteroppgaven eller lærerutdanningen ville blitt fullført uten dere. Tusen hjertelig takk!

Kine Jarland Stensland

Stavanger, juni 2022

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	2
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Teoretisk rammeverk	3
1.4 Metodisk tilnærming	4
1.5 Oppgavens oppbygging.....	4
2.0 Teori og tidligere forskning	5
2.1 Lovverk og læreplanverk.....	5
2.2 Funksjonell respons	7
2.2.1 Formativ og summativ vurdering.....	8
2.2.2 Fem teser om funksjonell respons.....	9
2.2.3 Revisjonskompetanse.....	11
2.2.4 Elevenes oppfattelse av respons.....	13
2.2.5 Respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere.....	14
2.3 Skrivning i norskfaget	15
2.3.1 Skrivningens betydning i norskfaget.....	16
2.3.2 Skrivning på norsk som andrespråk.....	17
2.3.3 Didaktiske metoder i skriveundervisningen.....	18
2.3.4 Ortografi.....	20
2.4 Andrespråk og andrespråksteorier	21
2.4.1 Andrespråk.....	21
2.4.2 Teorier om andrespråklæring	22
2.4.3 Mellomspråk	25
2.5 Oppsummering.....	27
3.0 Metode	28
3.1 Intervju som kvalitativ forskningsmetode.....	28
3.2 Fortolkende fenomenologisk analyse	29
3.3 Forforståelse og rollen som forsker.....	30
3.4 Godkjenning av prosjekt.....	31

3.5 Valg av informanter og rekruttering	32
3.6 Intervjuprosess – planlegging og gjennomføring	33
3.6.1 Intervjuguide	34
3.6.2 Pilotintervju.....	35
3.6.3 Gjennomførelse av intervju.....	36
3.6.4 Etterarbeid – transkribering	36
3.7 Analyseprosess – IPA steg	37
3.8 Forskningskvalitet	39
3.8.1 Reliabilitet.....	39
3.8.2 Validitet.....	40
3.9 Etiske prinsipper	40
3.9.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	40
3.9.2 Konfidensialitet.....	41
3.9.3 Konsekvenser av deltakelse i prosjektet	41
4.0 Analyse og strukturering av materiale	42
4.1 Bakgrunn	43
4.1.1 Utdanning.....	43
4.1.2 Jobb og erfaring	43
4.1.3 Skolebakgrunn	44
4.2 Andrespråk	44
4.2.1 Bruken av norsk utenfor skolen	44
4.3 Andrespråksskriving	45
4.3.1 Tilrettelegging.....	45
4.3.2 Omfang på tekst.....	46
4.4 Skriverammer	47
4.4.1 Vurderingskriterier.....	47
4.4.2 Modelltekster	48
4.5 Respons	49
4.5.1 Digital respons	49
4.5.2 Muntlig og skriftlig respons.....	50
4.5.3 Summativ og formativ respons	50
4.5.4 Undervisvurdering.....	52
4.5.5 Nytte av respons.....	52

4.6 Revisjon av tekst.....	54
4.7 Oppsummering av funnene.....	54
5.0 Drøfting	56
5.1 Bakgrunn.....	56
5.1.2 Utdanning og erfaring	56
5.1.2 Elevenes (skole)bakgrunn	57
5.1.3 Oppsummering.....	58
5.2 Andrespråk.....	59
5.2.1 Bruken av norsk utenfor skolen	59
5.2.2 Oppsummering.....	60
5.3 Andrespråksskriving	61
5.3.1 Tilrettelegging	61
5.3.2 Omfang på tekst.....	62
5.3.3 Oppsummering.....	62
5.4 Skriverammer	63
5.4.1 Vurderingskriterier.....	63
5.4.2 Modelltekster	64
5.4.3 Oppsummering.....	64
5.5 Respons	65
5.5.1 Muntlig og skriftlig respons	65
5.5.2 Summativ og formativ respons	67
5.5.3 Undervisvurdering.....	68
5.5.4 Nytte av respons.....	69
5.5.5 Oppsummering.....	70
5.6 Revisjon av tekst.....	71
6.0 Oppsummering.....	73
6.1 Studiens begrensninger og forslag til videre forskning.....	74
7.0 Litteraturliste	76
Vedlegg	81

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven i norsk har vært å se nærmere på læreres og andrespråkelevers opplevelser av hva som er funksjonell respons på elevtekster. Gjennom tidligere teori og forskning er respons løftet frem som et viktig aspekt innen utvikling av skrivekompetanse hos elever. Dette har tradisjonelt sett fått mest oppmerksomhet knyttet til majoritetsspråklige elever, mens respons knyttet til andrespråk finnes det mindre forskning på. I det økende mangfoldet i dagens skole, vil respons på andrespråkstekster være svært relevant, og jeg ønsket å undersøke dette med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere?

For å svare på denne problemstillingen utarbeidet jeg fem underforskningsspørsmål:

- *Hva er funksjonell respons?*
- *Hva er andrespråksskriving?*
- *Hva ønsker vi å oppnå med respons for andrespråksskrivere?*
- *Hvordan ønsker elevene at responsen fra læreren skal være?*
- *Hva er en funksjonell andrespråksskriver?*

Problemstillingen er undersøkt gjennom en kvalitativ tilnærming, og jeg har gjennomført intervjuer med to lærere og tre andrespråkelever. Det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven er knyttet til både internasjonal og nasjonal forskning, med ulike perspektiver knyttet til respons, andrespråk og skriving. Studien viser at respons har betydning for elevenes skrive- og tekstkompetanse, men at opplevelsene av hva som er funksjonell respons varierer. Andrespråkelevne har ulike oppfatninger av hva som er nyttig og funksjonell respons, på lik linje med lærerne. Elevene har ulike preferanser og forutsetninger, og dette vil påvirke responsens funksjonalitet. Læreres utøvelse og kunnskap om respons, kan ha betydning for elevenes utvikling av skrivekompetanse, og dermed er dette et viktig aspekt i all skriveundervisning.

1.0 Innledning

I dette kapittelet redegjør jeg for bakgrunn for valg av i tema i denne oppgaven, samt presentasjon av den overordnede problemstillingen og underforsknings spørsmål. Videre kaster jeg lys over teoretisk rammeverk, den metodiske tilnærmingen jeg skal anvende, og til slutt en kort beskrivelse av oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dagens samfunn er i stadig forandring, og mangfold er et viktig stikkord i og for denne forandringen. Skolen som læringsarena har et viktig ansvar for barn og ungdoms læring og utvikling, og slik blir lærerens pedagogiske praksis avgjørende for elevenes opplæring. Som lærer møter man et stort antall elever – alle med ulike forutsetninger og bakgrunner. Alle disse unike elevene skal få en opplæring tilpasset sine forutsetninger og behov, og dette er en kompleks oppgave for den enkelte lærer. Samtidig blir skolen, i takt med samfunnet ellers, mer og mer flerkulturell og flerspråklig, og andelen elever med et annet morsmål enn norsk har i løpet av de siste tiårene økt. Dette utfordrer lærerpraksisen og gir skolen nye forutsetninger, og dermed er lærerens kompetanse innen norsk som andrespråk blitt en viktig del av lærerkompetansen for utøvelsen av læreryrket. Dette gjelder uavhengig av hvilket undervisningsfag en som lærer har, men i norskfaget vil denne kompetansen være spesielt viktig. Gjennom norskfaget skal vi gi elevene en variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2), og derfor vil den norskfaglige opplæringen spille en viktig rolle i elevenes læring og utvikling, uavhengig av elevens språklige bakgrunn. Tilegnelsen av en norskfaglig kompetanse vil kunne være ekstra utfordrende for elever med norsk som andrespråk, og hvordan læreren tilpasser norskundervisningen samt gir respons på elevenes arbeid, vil kunne være helt avgjørende. Lærerens respons eller tilbakemeldinger på elevenes arbeid må være til nytte for den enkelte elev, og derfor vil denne masteroppgaven undersøke nærmere hva som er læringsfremmende respons for en elev med norsk som andrespråk.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med norsk som andrespråk som hovedtema er det fortsatt utallige måter å vinkle en problemstilling. Det skriftlige aspektet innen norskfaget vektlegges i stor grad, og for mange elever, ikke bare andrespråkselever, kan det skriftlige være en utfordring. Av den grunn blir lærerens respons og tilbakemeldinger desto viktigere. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å finne

ut av hva lærere og elever mener er god respons på tekster skrevet av andrespråksskrivere, og har kommet frem til følgende problemstilling:

Hva er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere?

Denne problemstillingen fordrer at jeg undersøker både lærerens og elevens ulike perspektiver innenfor respons på elevtekster, fordi begge perspektiv vil være og viktige for å diskutere problemstillingen. Som lærer har en erfaring gjennom flere år, og slik vil deres kunnskap om respons på elevtekster være et nyttig perspektiv gjennom oppgaven. Samtidig er det slik at lærere og elever ikke i alle tilfeller har samme oppfatning knyttet til hva som er god respons. Dermed blir også elevenes eget perspektiv svært viktig, og deres personlige erfaringer med den responsen de har fått på sine tekster vil være nyttig for å kunne diskutere hva som er funksjonell respons for andrespråkselever.

I tillegg til den overordnede problemstillingen har jeg formulert fem underforsknings spørsmål som vil bidra til å utdype og operasjonalisere min problemstilling. Disse vil vektlegges i teorikapittelet og ta utgangspunkt i relevant teori og forskning. Tilsvarende vil disse underforsknings spørsmålene betones i de kvalitative intervjuene jeg skal gjennomføre, og dermed vil de også ha betydning for intervjuenes resultat. Underforsknings spørsmålene som jeg har formulert, er:

- Hva er funksjonell respons?
- Hva er andrespråksskriving?
- Hva ønsker vi å oppnå med respons for andrespråksskrivere?
- Hvordan ønsker elevene at responsen fra læreren skal være?
- Hva er en funksjonell andrespråksskriver?

1.3 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket rammer inn studien, og hvordan studiens tema kan forstås. Grunnet min uerfarenhet som forsker, ble teorigrunnlaget innhentet i forkant av intervjuene. Dette for å kunne tilegne kunnskap rundt oppgavens tema, og således danne et grunnlag for intervjuguidene. Med bakgrunn i studiens brede problemstilling og både respons og andrespråksskriving som tema, er ikke studien forankret i en spesifikk teori eller perspektiv. Samtidig er Kvithyld og Aasen (2011) sin teori om funksjonell respons et viktig perspektiv og preger store deler av oppgaven. Øvrig teori er valgt ut fra studiens temaer, og definerer

forståelsen av innholdet. Teorien er gjennomgående i drøftingskapittelet, og er av stor relevans i henhold til å kunne drøfte og svare på problemstillingen.

1.4 Metodisk tilnærming

Gjennom en kvalitativ metode får vi et grunnlag for å kunne oppnå en forståelse av sosiale fenomen (Thagaard, 2018, s. 11). Med mitt formål om å undersøke hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere er en kvalitativ tilnærming et naturlig valg. Dette grunnet at ønsket i denne oppgaven er å få innsikt i både lærere og minoritetsspråklige elever sine erfaringer og opplevelser knyttet til respons. I en slik tilnærming er intervju et godt verktøy for datainnsamling, av den grunn at jeg får muligheten til å gå i dybden på informantenes tanker om respons. Det er intervjuene med informantene som vil utgjøre hovedbidraget i datainnsamlingen, og således også være avgjørende for å kunne drøfte problemstillingen.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven har som formål å belyse hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. Oppgaven består av seks deler: innledning, teori, metode, analyse av data, drøfting og avslutning/oppsummering. Første kapittel inneholder bakgrunn for valg av tema, avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål, samt oppbygging av oppgaven. Det andre kapittelet er oppgavens teoridel. Her er en gjennomgang av sentrale lover og læreplanverk inkludert, samt redegjørelse av relevant teori og tidligere forskning. Kapittel 3 er metodekapittelet. Dette kapittelet omtaler oppgavens kvalitative metode, valg av informanter, datainnsamlingsmetode, analyseprosess, reliabilitet og validitet. I fjerde kapittel vil jeg legge frem funnene av intervjuene fra elever og lærere opp mot eventuelle tema og koder. Kapittel 5 inneholder drøfting av funnene og oppgavens siste kapittel er en oppsummering med forslag til didaktiske implikasjoner av oppgavens funn.

2.0 Teori og tidligere forskning

Funksjonell respons er i min oppgave det fremtredende studieobjektet. Før jeg definerer og redegjør for begrepet og ulike teorier knyttet til respons, ser jeg det som hensiktsmessig å se på *lovverk og læreplanverk* som er gjeldende i den norske skolen. Videre vil jeg se på *skrivning*, og her vil både generell teori om skrivning og skrivning på norsk som andrespråk bli inkludert. Det neste delkapittelet vil handle om *andrespråksteorier*. Med tanke på at andrespråksskrivere er utgangspunktet i min problemstilling, vil jeg gå særlig inn på aktuelle teorier om *andrespråklæring*.

2.1 Lovverk og læreplanverk

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg sentrale lover og læreplanverk som gjelder i den norske skolen. Dette er lovverk og læreplaner som læreren må følge, og samtidig også implementere i den opplæringen som gis til elevene. I tråd med at min problemstilling tar for seg andrespråkslever, er det nødvendig å se på lover og rettigheter samt læreplaner knyttet til denne elevgruppen som omfattes av denne delen av læreplanverket.

Først og vil jeg se på hvordan Opplæringsloven behandler og omtaler elevgruppen. Opplæringsloven handler om rettigheter og plikter som er forbundet med skolegang og opplæring i Norge, og er regelverket alle lærere må forholde seg til (Opplæringslova, 1998). Andrespråkslever, eller minoritetsspråklige elever, har samme rettigheter som alle andre elever i grunnskolen, og dette inkluderer blant annet gratis opplæring, spesialundervisning og tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). I tillegg har denne gruppen elever andre rettigheter; blant annet står det i Opplæringsloven §2-8 om særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter at: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen ...» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Utover særskilt språkopplæring har de også rett til morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring.

I virket som lærer er det helt nødvendig å følge dette regelverket, og dessuten er læreplanen (Kunnskapsløftet 2020) definerende for opplæringen i skolen. Læreplanene gir en beskrivelse av den kompetansen elevene skal tilegne seg i samtlige fag, men samtidig ligger det en frihet hos læreren i form av valg av didaktiske metoder som tas i bruk i undervisningen for oppnåelse av denne kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likeså er det nødvendig å

poengtere at det er egne læreplaner for norsk for minoritetsspråklige elever. Læreplanen i norsk, kalt *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2020a), gjelder fra 1.-13. klasse. Denne læreplanen opererer med kompetansemål for norskferdigheter delt i tre nivåer, og planen er en overgangsplan. Det vil si at planen skal følges inntil de aktuelle elevene har tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæringen etter ordinær læreplan i norsk.

På samme tid må det understrekes at elevene som deltar i mitt prosjekt er elever ved grunnskole for voksne. Dette er voksne mennesker fra ulike deler av verden med bosettingstillatelse i Norge, og disse har krav på grunnskoleopplæring, eventuelt videregående opplæring. Denne retten på grunnskoleopplæring for minoritetsspråklige blir sett på som «[...] et viktig bidrag for å utjevne sosiale forskjeller mellom innvandrerbefolkningen og majoriteten» (Selj, 2019, s. 29). Elever ved grunnskoleopplæringen for voksne skal undervises etter læreplanene i Kunnskapsløftet, men disse læreplanene må tilpasses den voksnes situasjon. Dermed skal læreplanene brukes så langt de passer for voksne deltakere i denne opplæringen. Sett i sammenheng legger dette et stort ansvar hos den enkelte lærer, og det vil kunne gi utfordringer knyttet til både innhold og organisering av et slikt opplæringstilbud (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevene som tar del i mitt prosjekt, derimot, følger modulstrukturerte læreplaner på nivået under videregående opplæring, og skal i neste steg videre på videregående opplæring. Dette er forsøkslæreplaner som tar utgangspunkt i de ordinære læreplanene for Kunnskapsløftet, og planene skal legge til rette for at elevene skal kunne lære fag og språk samtidig (Kompetanse Norge, 2021).

Tilpasset opplæring er derimot ikke et perspektiv som kun gjelder for denne type opplæring. I Opplæringsloven (1998) §1-3 står det at «[...] opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten». Dette tatt i betraktning innebærer det at alle elever i den norske grunnskolen og den videregående opplæringen har rett på tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet beskriver *tilpasset opplæring* som å «[...] tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Videre trekker Utdanningsdirektoratet frem at skolen skal gi alle elever muligheter til læring og utvikling uansett hvilke forutsetninger de har, og at læreren, gjennom sin opplæring, skal ivareta både fellesskapet og den enkelte eleven, dette på en slik måte at alle elever får best mulig utbytte av undervisningen. Gjennom læreplanene for

Kunnskapsløftet defineres de ulike fagenes kompetansemål for skolen og lærerne, men elevene oppnår disse med ulik kvalitet og på ulikt nivå. Dette gir rom for tilpasninger fra lærerens side, og på denne måten får læreren også (en viss grad av) frihet når det gjelder valg av metoder i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Vurdering for læring pekes på som en nøkkel for å tilpasse undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Med en god vurdering menes det at forventningene må være tydelige og at elevene både deltar og blir hørt underveis i arbeidet de utfører i skolesammenheng. Her blir underveisvurdering trukket frem som et element som skal bidra til å fremme elevenes læring og utvikling i tråd med læreplanens kompetansemål. Viktigheten av kjennskap til elevene vektlegges for å kunne gi læringsfremmende vurderinger, samt planlegge og justere opplæringen etter elevenes behov – og slik tilpasse opplæringen. På denne måten blir vurdering et redskap for å tilpasse læring og utvikling hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Underveisvurdering og vurdering vil jeg komme nærmere inn på i senere i oppgaven, men et viktig perspektiv innenfor vurdering er respons, og det neste delkapittelet skal handle om funksjonell respons.

2.2 Funksjonell respons

I både min problemstilling og mine underforsknings spørsmål er *funksjonell respons* fremtredende. Av den grunn blir det nødvendig å definere dette begrepet, som en helhet, men også separat. Begrepet funksjonell kan defineres som «[...] noe som tjener formålet sitt godt» (Nilstun, 2020) og respons som «[...] et svar, en reaksjon, et [sic] gjenklang eller en interesse» (Svartdal, 2020). Sett disse definisjonene i sammenheng vil funksjonell respons være et svar, i dette tilfellet en tilbakemelding fra lærer, som tjener formålet sitt godt. Formålet med all lærerrespons må være at elevene får utbytte av den responsen de får, altså at de lærer noe av den. Å gi respons til elevene er en stor del av virket som lærer. Omtrent hver eneste dag gir læreren en form for respons til elevene, både bevisst og ubevisst. Ifølge John Hattie og Helen Timperley påvirker respons læringsutbyttet til elevene, men likevel ikke slik at responsen nødvendigvis har en positiv påvirkning. De mener at det er et skille mellom å gi elever *instruksjoner* og å gi *tilbakemeldinger*. For dem er det et poeng å kombinere tilbakemeldingene med en mer korrigerende gjennomgang, heller enn å utelukkende informere eleven om korrekthet (Hattie & Timperley, 2007, s. 82).

Som norsklærer er responsen på elevtekster et svært viktig hjelpemiddel for å danne gode tekstprodusenter. Funksjonell respons på elevtekster er en god måte å hjelpe elevene til å bli bedre skrivere. Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2011) beskriver funksjonell respons som læringsfremmende tilbakemeldinger. De understreker at dersom respons på elevtekster skal oppleves læringsfremmende, altså funksjonell, må responsgiver og elev ha en felles forståelse for hva som er formålet med den aktuelle teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 10). Stine Brenna Taugbøl støtter Kvithyld og Aasen sine poeng, og hun peker videre på at funksjonell respons handler om å velge ut spesifikke forbedringsområder i elevenes tekster ut fra tekstens formål og elevens kapasitet (Taugbøl, 2019, s. 143). Funksjonell respons innebærer med andre ord at en lærer ikke gir tilbakemeldinger på alle feil i en elevtekst, men heller velger ut hva eleven bør prioritere å arbeide videre med i teksten sin.

Videre er det et viktig poeng i Kvithyld og Aasen (2011) sin artikkel om funksjonell respons er at slik respons skal gis *underveis* i skriveprosessen slik at det blir en formativ vurdering, og ikke en sluttvurdering eller summativ vurdering. I forlengelsen av dette mener de at skrivingen elevene utfører i stor grad bør være prosessorientert, hvorpå elevene kan levere et utkast av tekst som de får respons på før den endelige teksten leveres inn. Dette begrunnes med at elevtekster som ikke er prosessorientert ofte får en blanding av underveis- og sluttvurdering. Elevene får både en karakter og tilbakemelding på hva som kan forbedres med teksten. Problemet med en slik tilbakemelding er at de ofte er sterkt knyttet til den aktuelle teksten og ikke så lett å overføre til senere skriveoppdrag, slik en underveisvurdering kanskje ville lagt til rette for (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Skillet mellom formativ og summativ vurdering står altså sentralt for å forstå hva funksjonell respons handler om, og jeg vil derfor i det følgende delkapittelet kort gjøre rede for dette skillet og bakgrunnen for det.

2.2.1 Formativ og summativ vurdering

Utdanningsdirektoratet etablerte i 2010 en fire år lang satsing «Vurdering for læring» hvor målsetningen var å utvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis i skolen. Satsingen ble videreført i fire nye år, og vurdering for læring har blitt et sentralt perspektiv i dagens læreplaner og undervisningspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Vurdering for læring er sterkt knyttet til begrepet formativ vurdering som kan sidestilles med begrepet *underveisvurdering*. En formativ vurdering, som jeg har vært inne på, handler i stor grad om at det er informasjonen læreren har om elevenes kompetanse og utvikling som gir grunnlaget for opplæringens planlegging og gjennomføring. Et viktig poeng her er at denne

læringsfremmende undervisvurderingen er en del av den daglige opplæringen. Den er knyttet til et bredt vurderingsbegrep, hvor vurdering, undervisning og veiledning på mange måter er vevd inn i hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 4).

Gjennom mange år har skolen hatt ansvar for å vurdere elevene, og det har vært vanlig å forbinde vurdering med elevenes prestasjoner, med vekt på karakterer. Denne vurderingen, i motsetning til formativ vurdering som er en undervisvurdering, er en summativ vurdering eller sluttvurdering, også kalt for vurdering av læring. Denne vurderingsformen gir informasjon om den kompetansen elevene har i faget etter endt opplæring, og den kompetansen eleven har nådd etter læreplanens kompetansemål. Skillet mellom formativ og summativ vurdering er ikke strengt, og også her ligger det en frihet hos den enkelte lærer. De to vurderingsformene utelukker heller ikke hverandre, tvert om må begge formene være til stede for at det skal kunne bidra til læring. Det viktige blir intensjonen bak vurderingen og at den vurderingen som gis, brukes til å støtte videre læring (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5).

Det er viktig å understreke at både formativ og summativ vurdering er referert til i Opplæringsloven, hvor den slår fast at elevene skal vurderes ut fra begge former. Her slås det fast, som vi har vært inne på, at disse vurderingsformene skal uttrykke elevenes kompetansenivå og fremme læring (Opplæringslova, 1998, §3-10-3-12). Likeledes er begge vurderingsformer del av læreplanen for Kunnskapsløftet, dette i form av undervisvurdering etter kompetansemål for alle trinn og standpunktvurdering etter kompetansemål etter tiende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Samtidig finner vi at den formative vurderingen blir særlig vektlagt i dagens læreplaner. Undervisning, læring og vurdering henger nøye sammen, hvor formålet med bruk av vurdering ikke bare er å måle elevenes læring, men å fremme læring, slik Opplæringsloven forutsetter. På denne måten er vurdering en integrert del av den totale læringsprosessen til elevene (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 120).

2.2.2 Fem teser om funksjonell respons

I et fag hvor det skriftlige spiller en så stor rolle som det gjør i norskfaget, vil respons- og vurderingspraksisen være av stor betydning. Responsen som gis vil, som nevnt, bidra til å danne gode tekstprodusenter. For å kunne oppnå dette må responsen være av en slik art som gjør den funksjonell, altså læringsfremmende. Kvithyld og Aasen (2011) understreker at det er flere ulike faktorer som spiller inn på om responsen er læringsfremmende eller ikke, og her

trekker de inn blant annet timing, form og balansen mellom ros og kritikk. I sin studie om respons har de systematisert sine hovedfunn i det de kaller fem teser om funksjonell respons (Kvithyld & Aasen, 2011), nemlig at responsen må være *selektiv og dialogbasert*, fungere *revisjonsfremmende* samt være forståelig for eleven slik at den kan være *læringsfremmende*. Jeg vil i del følgende kort si noe utdypende om hver av disse fem tesene fordi de er viktige for masteroppgavens problemstilling, og følgelig for designet av undersøkelsen min.

Den første tesen tar utgangspunkt i timing og handler om at responsen må gis *underveis* i skriveprosessen. De argumenterer for at respons som blir gitt på tekster eleven føler seg ferdig med, altså som en summativ respons, har liten effekt. For at responsen skal være læringsfremmende må den komme *mens* eleven er i læringsprosessen, altså som en formativ respons. Dette i all hovedsak for å gi elevene mulighet til å kunne revidere tekstene de holder på med, både for å gjøre teksten bedre, gi elevene en opplevelse av mestring og ikke minst for å bidra til at elevene utvikler skrivekompetansen sin. Slik de ser det, er det *prosessrespons* som er den læringsfremmende tilbakemeldingen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12).

Den andre tesen handler om at responsen må være *selektiv*. Sagt med Kvithyld og Aasen (2011) sine ord innebærer selektiv respons «[...] at man ikke gir elevene hele diagnosen, men en tilpasset medisin» (s. 12). Altså mener de at man nødvendigvis ikke trenger å gi eleven tilbakemelding på alle områder, men tilpasses ut fra elevens nivå og tekstens formål. Dette betyr at formål og kriterier for teksten må drøftes i forkant, i det de kaller en førskrivefase, for både å gi elevene retning i skrivningen sin og bestemme responsfokuset for læreren.

Den neste tesen innebærer at respons må være en *dialog* mellom skriveren og responsgiveren. Responsgiveren vil være tjent med en dialog med eleven om teksten i form av å få informasjon om teksten, samtidig som læreren kan sikre seg at eleven forstår de tilbakemeldingene som blir gitt. I tillegg vil eleven få et ansvar for sin egen tekst, og slik vil dette kunne styrke elevenes selvinnsikt i egen skriveutvikling. For at dette skal være læringsfremmende for eleven er det viktig at responsgiver ikke tar over teksten, men også hører på elevens formål, slik kan lærer og elev sammen finne ut av hvordan teksten kan revideres videre (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13).

Den nest siste tesen handler om det sistnevnte, altså at respons må motivere for *revidering* av elevteksten. Denne tesen handler ikke om selve responsen i seg selv, men mer om holdninger

som ligger til grunn for at responsen skal være læringsfremmende. Kvithyld og Aasen viser til andre effektstudier som fastslår at respons er effektiv dersom elevene ikke oppfatter revisjon av tekster som en straff (Krogh, 2008, s. 66 i Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Disse holdningene som må ligge til grunn for læringsfremmende respons gjelder også elevene. De må ha en forståelse for at skriving er en prosess og at selv de mest erfarne skriverne reviderer tekstene sine. Her blir det viktig å skille mellom formativ og summativ vurdering, hvorpå den formative vurderingen, altså underveisvurderingen blir den viktige responsen i arbeidet med revidering av teksten. Avslutningsvis understreker de at for å skape motivasjon for revidering er det viktig at responsgiveren er tydelig på kvalitetstrekk ved teksten og ikke bare negative sider ved den (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

Den siste og femte tesen fastslår at responsen må være *forståelig og læringsfremmende*. Tilbakemeldingene fra læreren må være forståelig for elevene. Dersom de ikke forstår tilbakemeldingene de får kan de i verste fall virke mot sin hensikt og ha en negativ innvirkning på elevene. De trekker også frem forholdet mellom ris og ros som et viktig element for at responsen skal være læringsfremmende. Læreren skal være en veileder i skriving og trenger ikke nødvendigvis å understreke alle feil i teksten. Det vil også kunne være lettere for eleven å ta imot konstruktive tilbakemeldinger dersom de også får positive tilbakemeldinger på noen deler av teksten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14).

2.2.3 Revisjonskompetanse

Gjennom de fem tesene for funksjonell respons på elevtekster dukker begrepet «revisjon» opp flere ganger. For at responsen på elevtekster skal være læringsfremmende bør den være av en formativ form, hvor elevene får mulighet til å omarbeide teksten sin. Bueie (2019) innleder sin artikkel «Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier?» med at for å kunne utvikle seg til en kompetent skriver må en også utvikle en forståelse for hva tekstkvalitet er og at mye av det å skrive handler om å omskrive: Revidering av tekster er en viktig del av den totale skriveprosessen, og dette gjenspeiles i læreplanen for norsk (Bueie, 2019, s. 40).

Fokuset på revidering av tekst finner vi blant annet i kjerneelementet «Skriftlig tekstskaping» og i kompetansemål etter tiende trinn. I kjerneelementet finner vi at elevene skal kunne «[...] vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). I likhet med kjerneelementets innhold nevner også ett

av kompetansemålene etter tiende trinn at elevene skal kunne bearbeide egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 9). I skriveundervisning er tilbakemeldinger fra lærer et viktig element for å støtte utviklingen hos elevene. Tilbakemeldinger som tar utgangspunkt i at elevene skal revidere eller omarbeide tekstene sine er svært vanlig i prosessorientert skriving som nevnt tidligere. Det som kan være utfordrende, er likevel å faktisk få elevene til å se verdien av å revidere tekstene sine, så dette er en kompleks prosess. Det er altså svært viktig for læreren å arbeide målrettet med å gi elevene revisjonskompetanse (Bueie, 2019, s. 40).

Fitzgerald beskriver i sin artikkel «Research on Revision in Writing» revisjon på denne måten:

Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. Also, changes may be made in the writer's mind before being instantiated in written text, at the time text is first written, and/or after text is first written (Fitzgerald, 1987, s. 484).

Fitzgerald sin beskrivelse av revisjon inneholder revisjoner i alle faser av skrivingen, både det å endre planer og tanker før man har startet skrivingen og endringer i en påbegynt eller ferdig tekst. Revisjonskompetanse handler om å vurdere tekst eller planlagt tekst, og gjøre ulike endringer på flere nivå for å forbedre teksten, ved hjelp av strategier (Bueie, 2019, s. 41). Viktig i arbeid med å utvikle elevenes revisjonskompetanse er å sette dem i stand til å gjøre korrektur av tekstene sine, men også mer omfattende revisjoner. Bueie viser til revisjonsforskning som undersøker hvordan elever reviderer tekst på grunnlag av feedback eller tilbakemeldinger. Flere slike studier viser at mindre sterke eller uerfarne skrivere i stor grad svarer på respons til lokale tekstnivå, altså rettskriving, ord og setninger, og at disse skriverne trenger konkret informasjon om spesifikke endringer de kan foreta seg i tekstene sine. Det som er viktig å poengtere, om en oppsummerer det de ulike refererte forskerne har funnet ut, er at selv om elevene ikke følger opp den responsen eller feedbacken de får, betyr ikke dette nødvendigvis at de ikke ønsker å forbedre teksten sin. Det kan rett og slett handle om at de ikke har tilstrekkelig med revisjonskompetanse eller at responsen er for kort eller vag. Tatt dette i betraktning ser vi igjen den betydningen funksjonell respons har for elevenes tekster (Bueie, 2019, s. 42-43)

2.2.4 Elevenes oppfattelse av respons

Tilbakemelding eller respons på elevenes tekster er, som jeg har vært inne på, svært effektivt for læring. Bueie (2016) viser til blant annet Black og William (1998) og Hattie og Timperley (2007) sin vurderingsforskning om hvordan vurdering kan fremme læring, og hva som kjennetegner effektive tilbakemeldinger. Studiene deres viser at effektive tilbakemeldinger forteller eleven målet for oppgaven, hvordan eleven gjør det i forhold til målene, og hva som må gjøres for å utvikle seg ytterligere innenfor disse. Respons på elevtekster er uten tvil en viktig del av skriveopplæringen, og dermed blir det også avgjørende at elevene er i stand til å nyttiggjøre seg den responsen som de får (Bueie, 2016, s. 2).

Bueie skriver at mye av tilbakemeldingsforskningen som er gjort, fokuserer på lærernes tilbakemeldingspraksiser, og hun understreker viktigheten av forskning som undersøker hvordan elever opplever lærerens respons eller tilbakemeldinger. Dette skyldes at å få en innsikt i elevenes preferanser på tilbakemeldinger, kan gi lærerne informasjon om hvilken form for respons elevene selv mener er nyttig for å kunne revidere tekstene sine. I tillegg vil denne informasjonen kunne vise lærere hvor elevene trenger veiledning for å nyttiggjøre seg tilbakemeldingene, og dermed vil lærere også kunne tilpasse responsen etter elevenes behov (Bueie, 2016, s. 2).

Tidligere forskning på elevers tilbakemeldingspreferanser viser at lærere og elever kan ha ulik oppfatning om hva som er nyttige tilbakemeldinger og ikke. Bueie (2016) viser til forskning som finner at lærere tror de gir både mer detaljerte og nyttige tilbakemeldinger enn det elevene oppfatter. Videre viser tidligere forskning at elever ønsker detaljerte og oppgaveorienterte tilbakemeldinger, samt at tilbakemeldingene fokuserer på både styrkene og det som kan forbedres ved teksten (Bueie, 2016, s. 4). Hun har i en egen studie undersøkt hvilke lærerkommentarer elever på ungdomstrinnet finner nyttige og mindre nyttige. Hun fant at hennes informanter foretrakk kommentarer på globale tekstnivå, altså kommentarer som gjaldt mottakerbevissthet, innhold og sjanger. Hennes informanter verdsatte også tilbakemeldinger som forklarte hva som kunne gjøres bedre samt konkrete forslag til hvilke endringer de kunne gjøre i teksten. Dette kan variere i ulike aldersgrupper, og forklares ved at ungdomsskoleelever som relativt unge skrivere har større behov for hjelp til å utvikle de globale nivåene i en tekst enn eldre skrivere. I tillegg fant hun at elevene vurderte ros som nyttig og motiverende, og ros var av de kommentarene som skåret best hos hennes

informanter (Bueie, 2016, s. 14). Dermed kan vi se en tydelig sammenheng mellom Bueie (2016) sine funn og Kvithyld og Aasen (2011) sin femte tese i «Fem teser for funksjonell respons på elevtekster», som argumenterer for at elevene må få positive tilbakemeldinger på noen deler av en tekst.

2.2.5 Respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere

Min oppgave har som formål å finne ut av hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. Gjennom blant annet Bueie (2016) og Kvithyld og Aasen (2011) sin forskning har vi sett at formativ respons er respons som motiverer til bearbeiding eller revisjon av tekst, samt at den er selektiv på en måte elevene opplever som funksjonell. Taugbøl (2019) sine studier støtter tydelig Kvithyld og Aasen (2011) sin studie om at funksjonell respons har en sentral plass i prosessorientert skriving. Videre mener Taugbøl (2019) at andrespråkselever har spesielt behov for denne metoden, både med tanke på respons, men også skrivemetodikken som prosessorientert skriving legger opp til. Dette på grunnlag av at elevene kan, ved å skrive prosessorientert, bli mer fortrolige med teksttypen de arbeider med både på et globalt og lokalt tekstnivå. Ved å arbeide prosessorientert, hvor det er vekt på flere responsrunder, kan dette bidra til at elevene, også andrespråkselevne, videreutvikler skriveferdighetene sine (Taugbøl, 2019, s. 161).

Gjennom forskningsartikkelen «Lærerrespons på skriving i grunnskolen. Forståing, effekt og muligheter» av Tonne (2017) får vi et innblikk i noen av resultatene fra en undersøkelse om skriftlig, syntaktisk lærerrespons i grunnskolen. Med i denne undersøkelsen er både elever med norsk som førstespråk og elever med norsk som andrespråk. Tonne har undersøkt om læreren gir god og nyttig respons på setningsoppbygging og setningsrelaterte områder i førsteutkastet, ut fra skrivenormene som er utarbeidet i Normprosjektet¹, og den utviklingen som skjer mellom første- og andreutkastet. Hun finner at den responsen som blir gitt ikke i alle tilfeller er god eller nyttig, og at elevene i noen tilfeller ikke forstår den responsen som blir gitt. Tonne (2017) skiller mellom to ulike former for respons: direkte respons og indirekte respons (s. 187). Direkte respons er respons eller tilbakemelding hvor læreren har merket av en feil og oppgitt rett form, og indirekte respons er respons eller tilbakemelding der læreren

¹ «[...] Normprosjektet har som mål å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskolen (Skrivesenteret, u.å.)»

har merket av hva som er feil, men ikke oppgitt rett form. Faren ved bruk av indirekte form for respons er at eleven ikke forstår hva som er feil, og dermed vil videre revisjon av teksten også kunne bli feil. Eksempelvis viser hun til en tekst skrevet av en andrespråksskriver hvor læreren har brukt en indirekte form for respons, eleven har misforstått og revidert feil i teksten (Tonne, 2017, s. 187).

Generelle kommentarer som eksempelvis «Skriv kortere setninger», blir ifølge Tonne (2017) i stor grad brukt som respons. Dette er kommentarer som verken første- eller andrespråkselever klarer å ta med videre i andreutkastet. I tillegg blir grammatiske avvik i tekster med andrespråkstrekk sjeldent merket av, og Tonne finner heller ingen forskjell mellom første- og andrespråksskrivere når det gjelder å bruke respons for å bearbeide andreutkastet. Helhetlig ser det ut til alle elevene nyttiggjør seg direkte respons i større grad enn indirekte respons (Tonne, 2017, s. 199). Tatt dette i betraktning ser vi igjen viktigheten av at elevene forstår responsen som gis, slik også Kvithyld og Aasen (2011) poengterer. Dette vil også kunne tenkes å være spesielt viktig i skriveopplæringen til andrespråkselever for å utvikle dem til å bli kompetente skrivere.

2.3 Skrivning i norskfaget

Norskfaget er det første faget i norsk skole siden det ble etablert som eget fagområde i 1889. Norskfaget har, i takt med tiden, vært i stadig endring i en veksling mellom tradisjon og fornying, kontinuitet og diskontinuitet (Hamre, 2017, s. 16). Slik kan vi si at «det norske», også innenfor rammene av skolen norskfag, er og har alltid vært, et resultat av både språklig og kulturell påvirkning av andre land. Dagens situasjon i norsk skole må sies å være tydelig preget av det flerspråklige, flerkulturelle og flerreligiøse perspektivet. For at det flerspråklige og flerkulturelle klasserommet skal være en ressurs og ikke et problem, må den integrerende dimensjonen åpne for mangfold og diversitet. Men dette fordrer det at en ser på det norske som sammensatt og i stadig endring (Hamre, 2017, s. 17).

Dagens læreplaner fordrer også at norskfaget både skal være et redskaps- og dannelsesfag (Hamre, 2017, s. 15). Norsk som redskapsfag handler i stor grad om at gjennom norskfaget skal elevene få den kunnskapen og kompetansen de trenger for videre skolegang og deltakelse i arbeid- og samfunnsliv. Arbeidsliv og samfunnsliv krever i økende grad tekstkompetanse, som både handler om det å kunne forholde seg til tekster og dessuten reflektere over det vi

leser og over det vi skriver. Når det gjelder norsk som dannelsesfag, er dette et mindre tydelig perspektiv i det daglige arbeidet i skolen, men dette er likevel noe en arbeider for på ulike måter. Dannelsesprosessen trer frem i norskfaget ved at det har en kulturell, en samfunnsmessig og en historisk komponent. Gjennom sentrale tekster kan elevene få innsikt i det tekstsamfunnet identiteten til den enkelte har røtter til, i tillegg til at de lærer normer, ulike tekstkonvensjoner og utvikle et kritisk blikk på ulike tekster (Hamre, 2017, s. 15-16). En av forutsetningene for at elevene skal kunne bli aktive deltakere i arbeidslivet og samfunnet generelt, er at de må ha en tekstkompetanse. I norskfaget ligger det til grunn et ansvar for å skape denne kompetansen, og slik også et ansvar for å utvikle elevene til funksjonelle skrivere.

2.3.1 Skrivningens betydning i norskfaget

Sammenlignet med i andre fag i skolen blir det skriftlige aspektet i norskfaget vektlagt i langt større grad. Norskfagets ansvar for å gi elevene god tekstkompetanse understreker også betydningen av skriving i norskfaget. I læreplanen for norsk under grunnleggende ferdigheter står det blant annet:

[...] Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4).

Sitatet understreker hvilken sentral plass skriving har i norskfaget, og dessuten hvilken betydning norskfaget har for skriving generelt. Dette nettopp på grunn av nødvendigheten av tekstkompetanse for å kunne bli aktive deltakere i samfunnet.

Det å skrive en tekst stiller store krav til språkferdighetene, samt evnen til å planlegge og redigere. Dermed er skriving av tekster en sammensatt aktivitet, og det krever både tid og øving å utvikle seg til en god skriver. Gode skrivere, slik vi har vært inne på, både planlegger hva og hvordan de vil skrive en tekst, i tillegg til å omarbeide eller revidere teksten underveis. Særlig viktig er det også at språket og mønsteret skriverne bruker, gjør at de kan uttrykke det de ønsker på en måte som mottakeren forstår. Det skrivearbeidet som foregår i skolen gir ikke bare tekster i ulike sjangre, men det gir også rom for å huske og reflektere. Dette viser hvordan skriving kan omtales som «[...] medierende funksjon: mens vi skriver, gjør vi

refleksjoner og ser nye aspekter» (Berggreen et al., 2012, s. 177). Slik kan ulike former for skriving bidra til tenkning og refleksjon hos elevene og derfor også være en støtte i faginnlæring (Berggreen et al., 2012, s. 177).

2.3.2 Skriving på norsk som andrespråk

Ulike utfordringer en elev møter i skriveopplæringen henger nøye sammen med hvor språkkyndig og skriftkyndig eleven er: En begynnerskriver vil ha andre utfordringer enn en viderekommen skriver, og andrespråksskriveren vil naturligvis ha andre utfordringer enn morsmålsskriveren. Andrespråksskriveren kan komme til å få ulike utfordringer på alle nivåer i en skriveprosess. Dette kan eksempelvis være utfordringer knyttet til grammatiske aspekter ved skrivingen, eller planlegging og meningskonstruksjon (Selj, 2008a, s. 134). Jølbo (2021) peker på flere faktorer som blant annet språkferdigheter, skriveferdigheter på førstespråket og skriveoppgavene, som påvirker tekstene andrespråksskriverne produserer, og som vil variere for ulike skrivere (s. 342). I tillegg trekker hun frem *variasjon* og *forenkling* og *overgeneralisering* som typiske kjennetegner andrespråkstekster. Andrespråkstekster kan variere mye, både mellom skrivere og i de ulike tekstene til samme skriver. *Variasjon* både i og mellom tekster skrevet av den samme andrespråksskriveren er et uttrykk for at det er en prosess å lære å skrive på et andrespråk (Jølbo, 2021, s. 342). *Forenkling* kan oppstå for å unngå feil, eller som en nødvendig strategi og kan forekomme på alle nivåer i teksten. *Overgeneralisering* handler om at man bruker en språkregel i for stor grad, dette kan enten være feil eller før til lite variasjon (Jølbo, 2021, s. 343).

Gode skrivere planlegger skrivingen sin, men Selj (2008a) poengterer at disse også videreutvikler ideene sine underveis i skrivingen, og slik heller ikke vet på forhånd hvilken retning innholdet vil ta. Selj siterer Zamel som formulerer dette slik: «writing is a process through which meaning is created» (Vivian Zamel 1982, i Selj, 2008a, s. 134). Å understøtte en slik meningsutvikling er viktig i alt skrivearbeid, men kanskje spesielt viktig i arbeidet med andrespråksskriverne. Dette kan forklares med at ikke hele skriveprosessen blir dominert av språklige utfordringer. Å understøtte denne utviklingen kan gjøres gjennom for eksempel idémyldring, for å konsentrere det forberedende arbeidet. På samme tid vil det være viktig å fokusere på teksttypen og vokabularet. Dersom oppgaven ligger på siden av de forkunnskapene eleven har om et tema kan meningskonstruksjonen oppleves tung. Dessuten viser det seg at minoritetsspråklige elever ofte anstrenger seg for å skrive om fellesnorske

forhold, heller enn å dra nytte av egne erfaringer og kunnskaper fra sin egen bakgrunn (Selj, 2008a, s. 134).

Skriving har tradisjonelt blitt utført som et selvstendig arbeid, hvor dette kan tenkes å være en grunn til at mange kan kjenne at det er tungt å komponere en tekst. Selj (2008a) understreker at muntlig kommunikasjon også er viktig for og/i skrijving. Når kommunikasjonen er muntlig, kan dessuten deltakerne kunne kompensere for manglende verbalspråklig forståelse gjennom kroppsspråk, slik som peking og gester. Dette støtter opp under Vygotskys sosiokulturelle læringsteori som legger vekt på elevenes mulighet for samtale under læringsprosessen. Dette betyr at læreren kan legge til rette for skrivere gjennom muntlige støtteformer. En slik samtale kan gjennomføres mellom lærer og elev, lærer og flere elever, eller elevene seg imellom. I tillegg trekker Selj (2008a, s. 135) frem at læreren kan legge opp til en prosessorientert veiledning i ulike faser av skriver, slik vi har sett at blant annet Kvithyld & Aasen (2011) fremhever.

2.3.3 Didaktiske metoder i skriveundervisningen

Når det er tale om norsk som andrespråk, handler det om elever som er på svært ulike språklige og tekstlige nivå. Lærerne må ha et innblikk i hva de skal se etter, samt kjenne til elevens bakgrunnskunnskaper for å kunne gi passende utfordringer. God skriveopplæring rommer også et felles multiplum som angår alle elever og alle fag, altså det å undervise skrijving som en meningsskapende aktivitet. Dermed blir forhold som bidrar til god skriveopplæring for majoritetsspråklige også forhold som sikrer kvalitet i skriveopplæringen for andrespråkelevne. Dette tatt i betraktning vil det å tilpasse opplæringen være et svært viktig aspekt i skriveopplæringen (Selj, 2019, s. 14). Selj (2019) forklarer dette poenget slik:

Vi kan forvente mer av eleven hvis vi tilpasser opplæringen og gir språklig støtte slik at hver enkelt kan forstå tekster, bruke modeller og utforme tekster i flere faser. Støtten bør også være slik at eleven blir bevisst det han eller hun kan og mestrer, samt hvor det ligger utfordringer. Læreren kan knytte tilpasningen sammen med forventninger om fremgang i språk, fag og ferdighet (Selj, 2019, s. 14).

Uavhengig av dette vil elever med få års læringstid i norsk ha mer eksplisitt undervisning i flere språktrekk. Dette er nødvendig for å kunne møte de kravene som forventes i skriveaktivitetene på ulike trinn. Dette handler nødvendigvis ikke utallige timer med grammatikkundervisning og en ordlæring isolert fra de andre, men likevel en

grammatikkundervisning som er annerledes fra de majoritetsspråklige. Viktigheten ligger helt klart i å kjenne elevenes utfordringer og forutsetninger, og slik finne arbeidsmåter som ivaretar den enkeltes behov (Berggreen et al., 2012, s. 177-178).

Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver trekker frem ulike arbeidsmåter som kan være formålstjenlige også for andrespråksskrivere. «Felles tekstskaping», altså at elever og lærere skriver tekster sammen, fremheves som en mulig metode. Denne arbeidsmåten kan, ifølge dem, gjøre elevene oppmerksomme på skrivemønster både på mikro- og makronivå. Vanligvis vil en slik arbeidsmetode deles inn i ulike faser og inneholde både arbeid i plenum, arbeid mellom lærer og elev, elev og elev, samt selvstendig arbeid både før og underveis i skriveprosessen (Berggreen et al., 2012, s. 182).

Berggreen et al. trekker også frem en modell for skriveopplæring, sirkelmodellen, som de mener vil egne seg godt i skriveopplæringen til andrespråksskrivere. Denne minner mye om «felles tekstskaping», men legger i større grad vekt på tekstmodeller. Sirkelmodellen er delt opp i fire faser. Den første fasen handler om å bygge opp kunnskaper om emnet, den neste om å studere en tekst som kan være forbilde og modell, i den tredje fasen skriver læreren og elevene en liknende tekst sammen og i den siste fasen skal elevene skrive en lignende tekst på egen hånd. Berggreen et al. poengterer at denne modellen kan være et godt utgangspunkt, men at tiden en bruker i de ulike fasene kan variere ut fra nivå og kompetanse (Berggreen et al., 2012, s. 183-184).

Begge disse arbeidsmetodene vil på mange måter kunne sammenlignes med en prosessorientert skrivemetode. Her blir også skrivingen delt opp i flere faser, hvor disse fasene inneholder både en førskrivingsfase ved idémyldring, skrivefase etterfulgt av en revisjonsfase og en slutfase med et ferdig produkt (Skjelbred, 2015, s. 21-22). Taugbøl understreker at å benytte mønstertekster eller modelltekster i oppstarten, og så arbeide prosessorientert med respons underveis, kan gi god effekt for å utvikle skriveferdighetene videre (Taugbøl, 2019, s. 161).

Samtale som skrivestøtte, som også Selj (2008a) understreker, kan være fruktbart for elever med norsk som andrespråk. Økten før skriving vil være viktig for andrespråkselever for å hente frem både presisjonsunderskudd, men også for at de skal kunne tilegne seg nye ord og

uttrykk. Dermed vil det å starte skriveøkten med å dele informasjon i plenum for klassen være fruktbart for elevenes skriveprosess. I tillegg er det viktig å konkretisere stoffet for andrespråkselevne, noe som kan utføres gjennom bilder, gjenstander eller eksempler. I en slik samtaleøkt kan det også lages en ordliste eller ordbank elevene kan bruke når de skriver. Slik vil elevene lettere kunne rette oppmerksomheten mot innholdet, samt få frem budskapet. For andrespråkselevne kan en slik ordliste skrives både på norsk eller på morsmålet med norsk oversettelse. Viktigheten ligger i at disse ordene og uttrykkene som kommer frem i ordlisten skal være en oversikt som brukes i temaet (Berggreen et al., 2012, s. 184).

2.3.4 Ortografi

Ortografi kan defineres som «rettskriving eller skrivemåte og er et sett av skriftspråklige normer som gjelder for et skriftspråk» (Gundersen, 2021). Ved læring av en skrivemåte, altså ortografi, er ortofoni et sentralt begrep. Ortofoni er graden av samsvar mellom skriftbilde og uttale. Ulike skriftspråk befinner seg et sted mellom ortofont og ikke-ortofont. Det danske og engelske språket er eksempler på lite ortofone skriftspråk, men språk som eksempelvis finsk og spansk er mer ortofone. Det norske skriftspråket legger seg et sted mellom disse (Vigrestad, 2019, s. 55). I den følgende gjennomgangen støtter jeg meg på Vigrestad (2019) sin beskrivelse av dette.

I det norske språket kan vokalgrafemer være vanskelig å lære seg. De vanligste feilene ligger ofte i utelatelse eller innsetting av vokalgrafemer og forveksling av vokalgrafemer, hvorpå de vanligste forvekslingene er mellom (e) og (i), (o) og (å) og (e) og (a). Dette kan vise seg i ord som for eksempel *kost* (som i malekost) eller *kost* (som i kosthold). Norsk har i tillegg svært komplekse konsonantforbindelser som kan være utfordrende for andrespråksskrivere. Konsonantgrafemer kan opptre i lange sekvenser, og etterfølgende konsonantgrafemer kan danne ett fonem: eksempelvis /ʃ/, /ç/ og /ŋ/. Disse fonemene representeres av ulike kombinasjoner av konsonantgrafemer avhengig av det ordet som skrives. /ʃ/ - fonemet skrives eksempelvis «skj» i *skjørt*, «sk» i *ski*, «g» i *generell* og «j» i *journalist*. I /ç/ - fenomenet skrives «kj» i *kjole*, «k» i *kinn* og «tj» i *tjern*. I tillegg har vi også mange stumme konsonanter: (d)-grafemet i *rød*. Dette gjør det norske skriftspråket mindre ortofont, og kan gjøre det krevende for andrespråksskrivere. Nettopp av den grunn at det kan være vanskelig å skille lyder fra hverandre, og slik vil enten skrivemåten eller uttalen kunne bli feil (Vigrestad, 2019, s. 56).

Det er sammenheng mellom staving og fonologisk bevissthet ved tilegnelsen av ortografien i et andrespråk. Vigrestad definerer fonologisk bevissthet som «evnen til å forstå lydstrukturen i et språk. Dette innbefatter evnen til å segmentere tale til fonemer og evnen til å påvise og behandle fenomener» (Vigrestad, 2019, s. 57). Hvordan en skal lære et skriftspråk, vil variere og avhenge av det skriftspråket man tilegner seg. Ulike skriftspråk vil naturligvis kreve ulike typer ferdigheter. Undersøkelser viser derimot at en tidlig innsats på undervisning i fonologisk bevissthet kan bedre både stavingen til andrespråksskrivere. I tillegg understrekes sammenhengen mellom lesing og staving, grunnet at gode lesere ofte også er flinke til å stave (Vigrestad, 2019, s. 57).

2.4 Andrespråk og andrespråksteorier

I min masteroppgave er andrespråkselevs skriftlige produksjon og utvikling det sentrale studieobjektet. Dette tatt i betraktning vil det være avgjørende å trekke frem denne typen elevgruppe, samt teori knyttet til dette. I denne delen vil ulike andrespråksteorier innen andrespråklæring, med vekt på skriving, bli inkludert.

2.4.1 Andrespråk

Gjennom min oppgave bruker jeg begreper som norsk som andrespråk, andrespråkselever, flerspråklige elever og minoritetsspråklige elever når jeg omtaler den gjeldende elevgruppen. Disse begrepene vil stort sett bety det samme gjennomgående her, men det er likevel nødvendig å poengtere bruken av disse termene. Noen vil hevde at bruk av termen minoritetsspråklige elever kan være stigmatiserende fordi ordet «minoritet» kan bidra til å fremme forskjeller. Likevel anvender både Utdanningsdirektoratet (2016) og Opplæringsloven (§2-8) denne termen og med bakgrunn i dette har også jeg valgt å benytte den. Flerspråklige elever og andrespråkselever vil på den andre siden kanskje oppfattes som mindre stigmatiserende nettopp på grunn av ordene «fler» og «andre» som uttrykker at eleven kan flere språk. Slik vil dette kunne bli sett på som positivt, fordi det legger vekt på at eleven har kompetanse innen flere språk.

Utdanningsdirektoratet sin definisjon av minoritetsspråklige elever lyder som følger: «Med minoritetsspråklige elever i grunnopplæringen forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med denne gruppen elever er det altså snakk om elever som har et annet språk enn norsk eller samisk som primært

snakkes i elevens hjem, av en eller begge foresatte i kommunikasjon med eleven (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det samme gjelder termene andrespråkselever eller flerspråklige elever, hvor essensen er at eleven har vokst opp i et hjem hvor et annet språk enn norsk har vært dominant (Selj, 2008b, s. 16).

Selv om primærsosialiseringen til disse elevene i det store og hele har foregått på et annet språk enn norsk, er det viktig å understreke at også blant minoritetsspråklige elever er det store variasjoner i kulturell, språklig og sosial bakgrunn. De har ulike forutsetninger, evner, drømmer og interesser, og noen elever snakker flere språk hjemme, andre bare ett språk. Flerspråkligheten har flere sider, og de flerspråklige elevene både behersker og anvender sine språk på varierte måter og i ulike sammenhenger. Samtidig har flertallet av flerspråklige elever til felles at de møter flere og større utfordringen i skolen enn elever med norsk som andrespråk (Selj, 2008b, s. 16).

Elevgruppen det blir tatt utgangspunkt i i min oppgave er voksne elever ved grunnskolen for voksne. Her følger de modulstrukturerede læreplaner som tar utgangspunkt i de ordinære læreplanene. Slik vil undervisningen bli forskjellig fra den ordinære undervisningen i ordinær klasse. I tillegg må det presiseres at disse elevene har tilegnet seg norsk senere i livet, altså etter at de har tilegnet seg sitt førstespråk. Norsk blir derfor deres andrespråk i en suksessiv utviklet flerspråklighet (Selj, 2008b, s. 17), noe jeg vil se nærmere på i det følgende avsnittet.

2.4.2 Teorier om andrespråklæring

Denne suksessive tospråkligheten, altså tospråklighet senere i livet, skiller seg fra ettspråklig og flerspråklig førstespråklæring. Ved flerspråklig førstespråklæring er det tale om barn som lærer flere språk fra fødselen av. I slike tilfeller vil de tidlig klare å holde de ulike språkene sine atskilt både strukturelt og funksjonelt. En forskjell mellom suksessiv tospråklighet og ettspråklig førstespråklæring er at ved førstespråklæring kan ikke mennesket noe språk fra før, i motsetning til en andrespråksinnlærer som allerede har kompetanse innen språk og språkbruk. Læring av et språk nummer to etter fireårsalder kalles, ifølge Berggreen et al., *andrespråklæring* (Berggreen et al., 2012, s. 17). De definerer andrespråklæring på denne måten:

Andrespråklæring i snever forstand – slik vi bruker begrepet – er opplæring (uformell og eventuelt formell) i et nytt språk der dette språket er samfunnets allmenne språk. «Andre»

betyr i denne sammenhengen andre, tredje, fjerde etc. lærte språk, det vil si alle språk som blir lært etter førstespråklæringsperioden (Berggreen et al., 2012, s.18).

Andrespråklæring er et stort og komplekst felt som rommer flere ulike typer teorier og forskning. Dette er teorier om språkssystemet, kognisjon, læring, kommunikasjon og om sosiale relasjoner. I sentrum av alle teorier står eleven som skal tilegne seg et helt nytt språk, og en har sett at det er flere faktorer i samspill som påvirker elevenes andrespråklæring (Monsen & Randen, 2017, s. 23). På samme måte supplerer ulike teorier om andrespråklæring hverandre, og teoriene grupperes på ulike måter. Vi kan dele inn hva de ulike teoriene antar at det å lære seg et andrespråk *primært sett* handler om i tre hovedretninger: De tre hovedretningene er teorier som anser det å lære et nytt språk for å være tilegnelse av et nytt sett vaner for atferd, tilegnelse av nye mentale ferdigheter eller å handle om å bli deltaker i et nytt sosialt og kulturelt fellesskap. Den første retningen knytter seg til behavioristisk læringsteori, den neste til kognitiv læringsteori og den siste til sosiokulturell læringsteori. I moderne andrespråkforskning går det sentrale skillet mellom kognitivism og sosiokulturalisme, grunnet at den behavioristiske tilnærmingen i dag har få tilhengere (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 28).

Det er viktig å presisere at både de kognitive og sosiokulturelle orienteringene kommer i flere varianter, og i noen tilfeller er de så forskjellige at de kan anses som motsetninger. Likevel har de noen felles trekk som er gjennomgående. Alle kognitive teorier ser på andrespråklæring som en mental prosess, altså på de mentale prosessene som er resultat av møte med et nytt språk. Nøyaktig hva denne mentale prosessen er, er det ulike syn på, men likevel finner en at den vanligste antagelsen er at «elementer og strukturer i det aktuelle språket blir representert i innlærerens hjerne som et system av symboler og abstrakte strukturer og regler» (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 28). Innenfor kognitivismen blir altså det grammatiske aspektet vektlagt, hvor *tilegnelse* er en sentral metafor for andrespråklæring (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 29).

Innen sosiokulturalisme er derimot *deltakelse* det essensielle. I motsetning til kognitivismen, hvor de ser på andrespråklæring gjennom psykologisk orienterte forklaringer, ligger søkelyset innen sosiokulturalisme på at språklæring og aspekter knyttet til denne primært skjer gjennom sosialt orienterte forklaringer. Her er språkinnlæringen situert, altså tett knyttet til den sosiale og kulturelle sammenhengen (Mitchell et al., 2013, s. 227), og det handler ikke

om å tilegne seg «et sett med grammatiske, leksikalske og fonologiske former» (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 29). Innen denne tilnærmingen er også aspekter som relasjoner til personer og miljøer, ulike språkbrukssituasjoner og skiftninger i læringsprosessen viktige perspektiv (Kulbrandstad & Ryen, 2021, s. 29). Mitchell et al. (2013) peker på at selv om andrespråklæring, ifølge sosiokulturalisme, konstrueres i fellesskap gjennom samarbeidsaktivitet, vil det nye språket bli appropriert og internalisert av elevene selv, og slik vil elevene være «aktive agenter» i egen utvikling (s. 227).

Swain (1993) presenterer «output»-hypotesen, som foreslår at gjennom å produsere språk, enten muntlig eller skriftlig, kan språktilegnelse/-læring skje. Det er foreslått fire måter output kan spille en rolle i prosessen med andrespråklæring. Det første aspektet handler om at språkproduksjon gir mulighet for meningsfull praktisering av ens språklige ressurser som tillater en utvikling av automatikk i bruken av dem. Her er det et spørsmål om flyt snarere enn nøyaktighet, og samsvarer med vår intuisjon om at man oppnår flyt ved å bruke språket så ofte som mulig. Derimot er ikke å snakke bare for å snakke nok, elevene trenger mer enn dette (Swain, 1993, s. 159). En annen måte hvor å produsere språk kan tjene språklæringsprosessen er at det kan tvinge eleven til å gå fra semantisk prosessering til syntaktisk prosessering. En tredje måte er gjennom hypotesetesting, som Swain (1993) poengterer at output gir mulighet for. Dette ved å prøve ut ulike uttrykksmidler og se om de virker (s. 160). Til slutt trekkes tilbakemeldinger eller «feedback» frem som aspekt som kan tjene språklæringsprosessen. Elever kan, ifølge Swain (1993), modifisere eller bearbeide sin output ved hjelp av tilbakemeldinger (s.160).

Ulike andrespråksteorier til tross er det viktig å understreke at det å lære seg et nytt språk er en stor og tidkrevende oppgave. Mange elever kan fungere godt på et andrespråk i løpet av et par år, men å komme på et nivå hvor man kan tilegne seg fagkunnskap og bruke språket som utgangspunkt for abstrakt tenkning, tar lang tid. Her er det svært viktig å skille mellom hverdagspråk og skolespråk. Det vil være store individuelle forskjeller mellom elevene, men å utvikle et akademisk skolespråk vil ta tid. Dermed blir det svært viktig som lærer å vite hvilke språklige forventinger en kan ha til andrespråkselevne (Monsen & Randen, 2017, s. 31). For det er nettopp slik som Berggreen, Sørland og Alver understreker: «Å lære et nytt språk er en enorm kognitiv og sosial oppgave for individene, og forstandige ressurspersoner rundt elevene må ha forståelse for at språklæring tar tid» (Berggreen et al., 2012, s. 47).

2.4.3 Mellomspråk

Begrepene *mellomspråk* eller *innlærerspråk* blir brukt som termer for språket i læringsperioden til andrespråksinnlæreren. Mellomspråksteorien er en kognitiv læringsteori, hvor andrespråkslæring blir forklart med at eleven lager og prøver ut hypoteser om det nye språket (Monsen & Randen, 2017, s. 61). Selinker definerer i sin artikkel «Interlanguage» begrepet «mellomspråk» som dette:

[...] the existence of a separate linguistic system based on observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call «interlanguage» (IL) (Selinker, 1972, s. 214).

Berggreen et al. (2012) forklarer termene *mellomspråk* og *innlærerspråk* på denne måten:

Termene står for a) den systematiske språklige atferden til en innlærer av et språk nummer to og /eller b) innlærerens systematiske språklige viten om språk nummer to. Betydning a) dreier seg om observerbar språkbruk, mens b) dreier seg om en mental størrelse – den «indre» grammatikken som innlæreren konstruerer for det nye språket (Berggreen et al., 2012, s. 18-19).

Formålet med denne masteroppgaven er å finne ut av hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. Dataene jeg har samlet inn, er fra lærere som underviser andrespråkselever og elever ved grunnskolen for voksne. Elevene følger, som tidligere nevnt, modulstrukturerte læreplaner på nivået under videregående opplæring, og skal i neste steg videre på videregående opplæring.

En av hovedutfordringene til andrespråkselever, og for disse elevene i videre skolegang, er at de både skal prøve å lære seg det medelever tidligere har lært, samtidig som de skal prøve å lære det medelever lærer ved utviklingen av norskkompetansen sin. Dette kaller Berggreen et al. å «innhente et bevegelig mål når det gjelder noen sider av språklæringen» (Berggreen et al., 2012, s. 19). Etter hvert nærmer innlærerspråket seg omgivelsenes norsk, og andrespråkseleven «rekonstruerer» det språket de eksponeres for. Språklæring tar tid, og som lærer må man tenke over hvor mange år eleven har hatt til å bygge opp norskkompetansen sin når man skal vurdere den. For disse elevene som er inne i en mellomspråkperiode vil lærerens kunnskap om mellomspråk være helt avgjørende når læreren skal både gi respons og vurdere elevene (Berggreen et al., 2012, s. 19).

Monsen og Randen (2017) understreker at selv om alle mellomspråk er individuelle språk, finner en flere kjennetegn som går igjen i språket til de fleste andrespråksinnlærere. Det første de trekker frem er at de beskriver mellomspråk som *enkle* og korte på flere nivåer. Dette både i form av hvilke substantiver og verb som benyttes, samt den syntaktiske strukturen. Mellomspråket fremstår ofte som enkelt og preget av feil, men dette representerer ikke en kognitiv enkelhet. Det kan nemlig være stor avstand mellom det eleven kan tenke og forstå på språket som skal læres, og det eleven er i stand til å uttrykke muntlig og skriftlig på andrespråket (Monsen & Randen, 2017, s. 66).

Det andre de trekker frem, er at mellomspråk beskrives som *systematiske*. Slik sett utgjør mellomspråk på lik linje med alle andre språk et system, og følgelig kan man snakke om morfologiske, syntaktiske og fonologiske systemer også i mellomspråket. Mellomspråk vil ikke nødvendigvis være systematiske på samme måte som målspråket, men det ligger en systematikk til grunn. Dersom en anser elevspråket som et eget språk, er det også underforstått at dette er preget av systematikk. Formålet når en lærer gjennomfører systematiske studier av elevspråket er å finne frem til hvilke regler som på et gitt tidspunkt gjelder for akkurat den eleven. Med en slik kunnskap vil en kunne legge til rette for den videre språkutviklingen (Monsen & Randen, 2017, s. 66-67).

Videre poengterer Monsen og Randen (2017) at mellomspråket vil være preget av *inkonsekvens* selv om det er systematisk. Dette kan være i en og samme samtale eller tekst, men også i ulike kontekster. En har sett at elever ofte har større grad av formell korrekthet når de skriver, nettopp grunnet av betenkningstiden da er lengre. I en muntlig samtale må en tenke fort, noe som kan resultere i flere formelle feil. Variasjon kom forekomme på eksempelvis morfologiske og syntaktiske områder, men det er viktig å understreke av dette er en naturlig del av språklæringen, og betyr at språket er i utvikling (Monsen & Randen, 2017, s. 67-68).

Det fjerde fenomenet Monsen og Randen (2017) trekker frem, er at mellomspråket er preget av *tverrspråklig* innflytelse. Tverrspråklig innflytelse eller transfer som Gujord og Ragnhildstveit (2021) betegner begreper som, definerer transfer som: «påverknad frå allereie heilt eller delvis etablerte språk til språk ein brukar og lærer seinare» (s. 133). Det betyr at den kompetansen en person har i ett språk, påvirker den samme personens kompetanse i og bruk

av et annet språk. Altså er det tale om overføring av ulike elementer i morsmålet eller et annet språk som allerede er innlært, til et språk som er under læring. En slik tverrspråklig innflytelse kan lede til feil i andrespråket, spesielt dersom det er stor ulikhet mellom språkene (Monsen & Randen, 2017, s. 68-70). Men å ha en kompetanse i ett språk fra før kan også forenkle den prosessen det er å tilegne seg et nytt språk. Dette, som kalles positiv transfer, innebærer at et språklig element fra morsmålet kan brukes på samme måte i målspråket, og slik vil innlæreren slippe å tilegne seg ny kunnskap. For en lærer vil det være svært nyttig å ha kunnskap om språktypologi og om hvordan det norske språket ser ut møtt utenfra for å kunne få bedre innsikt i andrespråkelevers språklæringsprosesser. Når en lærer et nytt språk, vil en alltid ta utgangspunkt i språkferdighetene en elev har tilegnet seg i morsmålet, men det er flere faktorer enn morsmålet som påvirker andrespråklæringen (Monsen & Randen, 2017, s. 68-70).

Det siste fenomenet de trekker frem, er at andrespråksinnlærere følger *faste utviklingstrinn*. Mange studier av utviklingstrinn i andrespråklæringen konkluderer med at den grunnleggende innlæringsrekkefølgen vil være den samme uavhengig av hvilket morsmål eleven har. Derimot erfarer en ofte som lærer at det er store forskjeller i henhold til utvikling av andrespråket, og at morsmålet spiller en sentral rolle. Dette forklares med at selv om innlæringsrekkefølgen er den samme for samtlige, vil tidsbruken på hvert stadium variere fra elev til elev. Her kan det være tale om individuell variasjon basert på kognitiv kapasitet, eller at innlærere med samme morsmål tilegner seg et nytt språk på samme måte (Monsen & Randen, 2017, s. 70-71).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for begrepet funksjonell respons, hvor blant annet formativ og summativ vurdering, fem teser om funksjonell respons, revisjonskompetanse, elevs opplevelse av respons og respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere har blitt vektlagt. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling har også skriving, og ulike perspektiver innen skriving, med vekt på andrespråksskriving, blitt belyst. Til slutt i dette kapitlet har jeg gjort rede for begrepet andrespråk, herunder teorier om andrespråklæring og mellomspråk. Videre vil oppgavens forskningsdesign og metodiske tilnæringer bli redegjort, studiens funn vil bli presentert, før jeg drøfter mine funn opp mot teorien som er belyst i dette kapitlet.

3.0 Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for masteroppgavens forskningsdesign, og forklare hvilke metodiske tilnærminger jeg har anvendt for å kunne innhente den ønskelige empirien. Jeg har gjennom en kvalitativ metode med intervju innhentet informasjon for å kunne belyse min problemstilling. I dette kapittelet vil jeg først og fremst redegjøre for hva en kvalitativ forskningsmetode er, før jeg presenterer fortolkende fenomenologisk analyse som vil bli brukt i dette forskningsprosjektet. Deretter vil for forståelse og forskerrollen, samt godkjennelse av prosjektet og den prosessen bli presentert, før jeg legger frem valg av informanter og rekruttering. Videre vil en redegjørelse av selve intervjuprosessen, samt planlegging og gjennomføring av denne inkluderes. Analyseprosessen og dermed prosjektets reliabilitet og validitet vil også bli lagt frem. Til slutt avrundes kapittelet med en fremstilling av etiske prinsipper knyttet til deltakelse i dette prosjektet.

3.1 Intervju som kvalitativ forskningsmetode

I kvalitative tilnærminger er en viktig målsetting at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener. I studier hvor det er en nær kontakt mellom forsker og deltakere, som eksempelvis ved intervju, gir metodene grunnlaget for at vi kan danne en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Allerede i utarbeidelsen av både tema og problemstilling for dette forskningsprosjektet var tanken om en innsikt i og direkte kontakt med både lærere og elever tydelig. Ønsket mitt har gjennom hele prosjektet vært å få frem ulike perspektiver knyttet til respons på andrespråkstekster, og derfor ble intervju med andrespråkselever og lærere som underviser denne elevgruppen av stor verdi. Ulike former for intervju har forskjellige formål. Forskningsintervjuene knyttet til dette prosjektet har et klart mål – produsere kunnskap om respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. Gjennom kvalitative forskningsintervju får en frem personers erfaringer og ulike opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). For det er slik som Thagaard (2018) skriver: «Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser» (s. 89). Og det var nettopp disse subjektive erfaringene og tankene jeg hadde et ønske å få en dypere innsikt i.

3.2 Fortolkende fenomenologisk analyse

Den vitenskapsteoretiske forankringen har betydning for den informasjonen forskeren er ute etter, samt forståelsen som dannes i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 33). Gjennom kvalitative intervju ønsket jeg å belyse min problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som «peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 45). Med den vektleggingen av disse subjektive erfaringene og opplevelsene hos mine informanter som nevnt, forankres denne studien inn i en fortolkende fenomenologisk analyse, på engelsk Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Smith et al., 2009, s. 1).

Fortolkende fenomenologisk analyse blir delt inn i tre sentrale områder: *fenomenologi*, *hermeneutikk* og *idiografi*. *Fenomenologi* er en filosofisk tilnærming til studiet av erfaring. Hos fenomenologer er det mange ulike interesser og vektlegginger, men felles er at tendensen har vært en spesiell interesse for å undersøke hvordan det oppleves å være et menneske (Smith et al., 2009, s. 11). Med utgangspunkt i at denne tilnærmingen innebærer en interesse som sentreres rundt fenomenverden slik personene som studeres opplever den, er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene til personene som studeres. Videre er det sentralt innen fenomenologien å forstå fenomener på bakgrunn av de ulike perspektivene til de personene som studeres, og slik også beskrive omverden slik de erfarer den. Forskere som er fenomenologisk orienterte beskriver felles trekk ved erfaringene som studieobjektene deler. Disse felles erfaringene som studieobjektene har, vil danne et grunnlag for en generell forståelse av det gitte fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 36). Sett i sammenheng med min studie, hvor jeg har intervjuet både lærere og elever, vil deres felles erfaringer knyttet til respons danne grunnlaget for en generell forståelse av hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere.

Det andre store teoretiske grunnlaget for IPA kommer fra *hermeneutikk*, som er tolkningsteori. Opprinnelig representerte hermeneutikken et forsøk på å gi sikrere grunnlag for tolkningen av bibeltekster. Videre utviklet det seg som et filosofisk grunnlag for tolkning av et stadig bredere spekter av tekster. Hermeneutiske teoretikere ser ofte på hva metoden er og hensiktene med selve tolkningen, eller forholdet mellom konteksten til en tekstens produksjon og konteksten til tekstens tolkning (Smith et al., 2009, s. 21).

I følge Thagaard (2018) fremhever hermeneutikken betydningen av å fortolke personers handlinger ved at man fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som er helt innlysende (s. 37). En slik tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Hermeneutikken bygger også på prinsippet om at mening kun kan forstås i sammenheng med det som studeres, altså er en del av. Hermeneutikken pålegger ingen bestemt forskningspraksis som gir retningslinjer for fortolkninger, men fra et samfunnsvitenskapelig ståsted kan det hermeneutiske perspektivet knyttes til å «lese» kultur som tekst. Målet vil være å få en forståelse av meningen i teksten. Tolkning av intervjutranskriberinger, slik jeg gjør i denne masteroppgaven, kan på mange måter bli sett på som en dialog mellom forskeren og teksten hvor oppmerksomheten blir rettet mot meningen teksten formidler (Thagaard, 2018, s. 37).

Det tredje teoretiske grunnlaget for IPA er *idiografi*. Idiografi baserer seg på det «spesielle». IPA sin forpliktelse til det spesielle opererer på to nivåer. Først og fremst er det en forpliktelse til det spesielle, i betydningen av detaljer, og dermed dybden av analysen. Som en konsekvens av dette er det nødvendig at analysen er grundig og systematisk. I tillegg er IPA forpliktet til å forstå hvordan spesielle opplevelsesfenomener, det kan være en hendelse, prosess eller forhold, har blitt forstått fra perspektivet til bestemte personer, i en bestemt kontekst. Dermed bruker IPA små, målrettet utvalgte og nøye plasserte prøver. Selv om vektleggingen av det spesielle står så sterkt, bør det ikke forveksles med et presist innrettet blikk på individet. Det fenomenologiske erfaringssynet er komplekst, men med bakgrunn i at opplevelsen er situert og perspektivgivende, vil den være mottakelig for en idiografisk tilnærming (Smith et al., 2009, s. 29). Min studie tar utgangspunkt i erfaringene og opplevelsene til to lærere og tre elever knyttet til, i all hovedsak, respons og andrespråksskriving. Ser en dette i sammenheng med den idiografiske tilnærmingen, er mine studieobjekt bestemte personer, i en bestemt kontekst, derfor støtter min studie seg til også denne delen av IPA-metoden.

3.3 Forforståelse og rollen som forsker

I forskning, og stort sett i alt annet, kan mennesker oppleve en hendelse på ulike måter. De oppfatningene en forsker har på forhånd av et fenomen kan skille seg fra oppfatningene til en annen forsker, og slik vil en også kunne ha ulike tilnærminger og fokus. Dataene som samles inn, vil derfor også preges av hva som er forskerens fokus eller interesse. Alle mennesker har en forforståelse, med ulike kunnskaper og oppfatninger som vi, ofte ubevisst, bruker til å

tolke forskjellige situasjoner (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Min forforståelse vil være preget av min utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring, som i det store og hele tar utgangspunkt i skolesektoren og det å være lærer. I tillegg vil forforståelsen min også være preget av det teoretiske grunnlaget jeg har tatt utgangspunkt i, og lest meg opp på knyttet til denne masteroppgaven. Christoffersen og Johannessen (2012) poengterer at «Forskeren må være seg bevisst at han er en utvelgende aktør, og at data som brukes, ikke er uavhengige av hans forhåndsoppfatninger» (s. 23). Dette tatt i betraktning har det vært viktig for meg å se på tidligere litteratur og teori som fremmer ulike synspunkter og vinklinger på oppgavens tema, både for å få en bredere forståelse av problemstillingen, samt en bevisstgjøring knyttet til egen forforståelse.

Denne bevisstgjøringen av egen forforståelse ble også et viktig aspekt i rollen som forsker. Målet mitt med denne oppgaven har ikke vært å fremme egne synspunkter, tvert imot har det vært å fremme erfarne lærere og andrespråkselever sine synspunkter knyttet til respons på elevtekster. Forskerens rolle som person og forskerens faglige integritet er avgjørende for utvikling av vitenskapelig forankret kunnskap. I kvalitativ forskning er dessuten de etiske beslutningene som fattes, sentrale for studiens retning. Forskerens integritet er av stor betydning i forbindelse med intervju, nettopp på grunn av at det er intervjueren selv som er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Som forsker har man en form for makt, i form av at forskeren selv kan velge å ignorere noen resultater og legge mer vekt på andre. I tillegg kan man i slik posisjon man er i som intervjuer påvirke deltakerne, og dermed kan informantenes individuelle erfaringer bli utelatt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I tråd med dette ble det svært viktig for meg i rollen som forsker å være objektiv, samtidig som jeg bevisst anerkjente at jeg kom til å være subjektiv. Jeg ønsket å frem alle synspunkter og erfaringer hos hver enkelt informant, og ingen av mine egne synspunkter ble i noen som helst tilfeller fremhevet under intervjuene. Også i analysen av intervjuene (se kapittel 4) ble denne bevisstgjøringen av egen rolle som forsker viktig, da jeg ikke utelukket noen resultater på bakgrunn av egen kunnskap eller egne synspunkter.

3.4 Godkjenning av prosjekt

Allerede ved oppstarten av dette prosjektet var tanken om å gjennomføre intervju til stede. For å kunne innhente data på en slik måte som intervju innebærer er det nødvendig med en godkjenning av prosjektet fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD er et nasjonalt senter og arkiv for forskningsdata, og arkiverer, tilrettelegger og formidler data til forskning

og analyse. NSD sin nettside formidler at for å kunne starte en datainnsamling må en sende inn et meldeskjema for personopplysninger. Dette skjemaet skal være sendt inn senest 30 dager før datainnsamlingen starter, og man må vente på vurdering fra NSD før prosjektet kan starte (NSD, u.å.). På grunn av tidsperspektivet knyttet til denne masteroppgaven ønsket jeg å utføre mine intervju i løpet av januar 2022. Dermed sendte jeg inn mitt meldeskjema i midten av november, 14. desember var prosjektet mitt godkjent (vedlegg 1) og datainnsamlingen kunne starte.

3. 5 Valg av informanter og rekruttering

Kvalitative studier, slik som jeg har gjennomført, kjennetegnes ofte ved at det er brukt et begrenset antall personer. Thagaard poengterer at i en studie med et lite utvalg informanter, er det særlig viktig at disse er hensiktsmessig valgt (Thagaard, 2018, s. 54). Bakgrunnen for valget av mine informanter var å velge noen med mye erfaring knyttet til mitt tema, for å kunne gi meg den informasjonen jeg ønsket og slik også danne en forståelse av fenomenet jeg studerer. Dette tatt i betraktning anvendte jeg en strategisk utvelgelse av informanter.

«Strategisk utvelgelse er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54).

Aktuelt for meg i denne sammenhengen var å intervju andrespråkselever og lærere som underviser andrespråkselever. For å sikre at elevene hadde både erfaring og egne refleksjoner knyttet til temaet i min problemstilling falt valget på å intervju elever ved grunnskolen for voksne. Slik ble det også naturlig å gjennomføre intervju med læreren deres i norsk, samt en til lærer som både arbeider og har lang erfaring med andrespråkselever. For å få mest mulig informasjon, med bredde og variasjon, samt perspektiv på ulike nivå innen respons, var det nødvendig for meg å intervju både lærere og elever.

I fasen hvor jeg skulle rekruttere deltakere til prosjektet var jeg så heldig at min veileder hadde et forslag til hvem disse kunne være. Vi ble fort enige om at elever og lærere ved denne skolen kunne være interessante deltakere til mitt prosjekt, og min veileder tok kontakt med rektoren ved denne skolen, og presenterte prosjektet mitt. Slik ble det dannet en formell kontakt med det miljøet hvor prosjektet skulle gjennomføres. Videre holdt jeg en presentasjon om mitt masterprosjekt for rektoren, assisterende rektor og avdelingsleder på denne skolen.

De synes det var et interessant prosjekt, og mente de hadde både lærere og elever passende for min studie. Jeg sendte informasjonsskriv og samtykkeerklæring til mine kontaktpersoner som videreførte denne informasjonen til mulige deltakere. Slik fikk potensielle deltakere den informasjonen de trengte, og de som ønsket å delta kontaktet meg.

På denne måten ble denne utvelgelsen av informanter en form for det som Thagaard kaller *snøballmetoden*. Han poengterer at det problematiske med denne fremgangsmåten er at utvalget kan bestå av personer innenfor samme miljø eller nettverk (Thagaard, 2018, s. 54). Alle mine informanter er fra samme miljø, men grunnet at denne analysemetoden tar utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, hvor det er de individuelle erfaringene hos den enkelte som er det interessante, hadde ikke dette betydning for å kunne undersøke respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. Utvalget i denne studien består av to kvinnelige lærere, to kvinnelige elever og en mannlig elev. Den ene lærerinformanten arbeider ikke lenger som lærer, men i en annen stilling ved x-område, derimot har hun lang erfaring både som kontaktlærer og faglærer. Lærer B arbeider som norsklærer for elever ved grunnskolen for voksne på den samme skolen som lærer A. Arbeidserfaringen deres som lærere strekker seg fra 20 til 26 år. Elev A, B og C er alle elever ved grunnskole for voksne ved x-område, og går i samme klasse. Elevene har gått i samme klasse i to år, men kommer likevel med ulike erfaringer, dette med tanke på språklig bakgrunn, tidligere skolebakgrunn og botid i Norge.

3.6 Intervjuprosess – planlegging og gjennomføring

Ved å bruke intervju som metode i denne studien hadde jeg ett klart mål, nemlig å få ulike perspektiver på hva informantene mine mener er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. Dette både fra et lærerperspektiv, men også fra andrespråksskrivere sitt perspektiv. For å undersøke dette nærmere valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju. Målet med et slikt intervju er å tilrettelegge for en interaksjon som er komfortabel for både forsker og informant(er), og slik også gjøre informantene i stand til å gi detaljerte redegjørelser for egne erfaringer knyttet til fenomenet som undersøkes (Smith et al., 2009, s. 57). I forkant av intervjuene utviklet jeg to intervjuguider, én til intervjuene med lærerne, og én til intervjuene med elevene.

3.6.1 Intervjuguide

I alle mine fem intervju benyttet jeg meg av en semistrukturert intervjuguide (vedlegg 3 og vedlegg 4). For meg som har lite erfaring i å intervju andre var det svært nyttig å benytte intervjuguide. Det gav meg struktur i gjennomførelsen av intervjuene, både i form av at jeg fikk en oversikt over hva som var blitt snakke om, men også over hva jeg ville undersøke ytterligere. Dermed ble struktureringen av spørsmålene en god hjelp til å spørre oppfølgingsspørsmål.

Intervjuguiden min (vedlegg 3 og vedlegg 4) var inndelt i overordnede temaer, med relevante spørsmål under hvert tema, samt forslag til stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål.

Eksempel fra min intervjuguide:

Overordnet tema: Respons/tilbakemelding

Spørsmål knyttet til temaet: Hvor ofte gir du respons på elevenes tekster?

Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål: Underveis i skrivingen?

I tråd med det Thagaard anbefaler i utforming av intervjuguide, valgte jeg å gjøre det på denne måten. Dette for å sikre at jeg stilte spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet, og at alle mine underforsknings spørsmål ble besvart. I feltene med stikkord for mulige oppfølgings spørsmål organiserte jeg det dithen at det var plass til å notere underveis i intervjuene. Dette dersom det skulle dukke opp interessante moment underveis som jeg ville undersøke nærmere, men som ikke var inkludert i intervjuguiden (Thagaard, 2018, s. 95)

I utformingen av spørsmålene til intervjuene var det viktig for meg å knytte dem opp mot underforsknings spørsmålene mine. Dette er i tråd med det Thagaard skriver, om at for å sikre god kvalitet på et intervju må man stille spørsmål som oppmuntrer informanten til å gi utfyllende svar om de ulike temaene prosjektet handler om. Slik valgte jeg å utforme hovedspørsmålene på en slik måte som gjorde at informantens individuelle erfaringer og synspunkter knyttet til både respons og andrespråksskriving ble belyst. Oppfølgings spørsmål ble anvendt for å oppfordre intervju personene til å uttrykke seg mer konkret eller utdype sine erfaringer ytterligere (Thagaard, 2018, s. 95). Smith et al. poengterer at spørsmålene i en intervjuguide bør forberedes slik at de er åpne og ekspansive, og at informantene oppmuntres til å snakke lenge. De verbale innspillene fra forskeren bør være av en minimal og primært beskrivende sort, hvorimot informanten kan være av en mer analytisk eller evaluerende sort (Smith et., 2009, s. 59). Med utgangspunkt i dette prøvde jeg å stille åpne spørsmål hvor jeg fikk utfyllende informasjon om informantens erfaringer knyttet til prosjektets temaer. Dette

gjorde jeg ved å stille spørsmål på eksempelvis denne måten: «Opplever du» eller «Hva tenker du».

Intervjuguidene ble anvendt i stor grad under alle intervjuene, men bruken av dem varierte noe. Jeg ønsket å skape en god og åpen dialog, hvor informantene i stor grad styrte samtalen selv. Derimot var det stor variasjon i hvor mye informantene sa, samt hvor utfyllende informasjonen de delte var. I intervjuene der informantene var til dels korte i svarene hadde jeg stor støtte i intervjuguidene, hvorimot i intervjuene der svarene fra informantene var mer utfyllende ble ulike oppfølgingsspørsmål brukt i større grad. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført fungerte intervjuguiden i størst grad som en strukturering av spørsmål, heller enn en nøyaktig mal på intervjuets gang. Dette grunner i at for hvert av intervjuene som ble gjennomført, økte min egen trygghet i rollen som forsker og intervjuer.

3.6.2 Pilotintervju

Kvale og Brinkmann understreker at når en som intervjuer behersker intervjuteknikkene, har dette stor betydning for intervjuets kvalitet. Dette fordi da kan forskeren kun konsentrere seg om intervjupersonen, emnet for intervjuet og det samtalen dreier seg om (2015, s. 158). Med bakgrunn i dette og min uerfarenhet knyttet til det å intervjuer valgte jeg bevisst å gjennomføre to pilotintervju. Begge pilotintervjuene ble gjennomført sammen med to medstudenter, hvorpå den ene hadde erfaring med å holde intervju, og den andre stod uten noen erfaring knyttet til det å intervjuer. Ved å gjennomføre disse pilotintervjuene ble jeg både tryggere i rollen som intervjuer og hvordan jeg skulle stille de ulike spørsmålene.

I tillegg var gjennomførelsen av pilotintervjuene av den hensikt å kontrollere intervjuguidene. Jeg kunne ut fra pilotintervjuene foreta små endringer og justeringer i intervjuguidene, for å sikre at spørsmålene og stikkordene til oppfølgingsspørsmålene var av en slik art at det ble lettere for informantene mine å svare utdypende, og få frem flest mulig aspekt og erfaringer knyttet til respons på andrespråkstekster. Pilotintervjuene gjorde meg oppmerksom på hvordan jeg skulle formulere meg klarere slik at spørsmålene ble forstått slik jeg ønsket. Jeg ble også bevisst på å la informantene få tid til å tenke før de svarte, før jeg eventuelt utdypet spørsmålet ytterligere. Alle disse justeringene ble gjort etter første pilotintervju, og det andre intervjuet ble gjennomført som en bekreftelse på at det var gjort riktige justeringer.

Pilotintervjuene gjorde meg mindre knyttet til intervjuguidene, og dette hadde betydning for meg som intervjuer, i form av at fokuset heller var rettet mot det informantene formidlet.

3.6.3 Gjennomførelse av intervju

Fire av intervjuene ble gjennomført fysisk på skolen hvor informantene studerer eller jobber. Jeg gav informantene mulighetene til å velge hvor intervjuene skulle foreta seg, nettopp av den grunn at jeg ønsket at de skulle være mest mulig trygge og komfortable. Grunnet tidsskjemaet til lærer A, ble det intervjuet gjennomført digitalt via zoom. I forkant av intervjuene sendte jeg intervjuguidene til informantene, dette var for at informantene i størst mulig grad skulle være forberedt på de spørsmålene som skulle undersøkes, samt sikre at de hadde en formening om fenomenene. I gjennomførelsen av alle fem intervju benyttet jeg meg av diktafon til å ta lydopptak. Dette etter skriftlig godkjenning av informantene i tråd med NSD sitt personvernregelverk (NSD, u.å.). Ved å bruke diktafon til å ta opp lydopptak kunne jeg ha fullt fokus på samtalen, heller enn å bruke mye av oppmerksomheten til å skrive masse notater. Thagaard skriver at lydopptak gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom intervjuer og informant, og slik også hindrer at resultatene blir redusert (2018, s. 111).

Lydopptakene av intervjuene viser en varighet på 25-30 minutter, men samtalene med informantene varte opp mot 40 minutter. Dette er grunnet uformell samtale med informantene både i for- og etterkant av intervjuene. Jeg gjorde dette bevisst for å skape en trygg atmosfære for informantene. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann skriver om at de første minuttene av et intervju er avgjørende, og at en fin avrundning på intervjuet kan være nødvendig for at det ikke skal oppstå en slags anspenning (2015, s. 160-161). I minuttene før intervjuet snakket jeg fritt med informantene, hvorpå jeg også benyttet muligheten til å snakke litt om selv, samt prosjektet mitt. I etterkant av intervjuet brukte jeg tid på å rose informantene, samt fortalte hva og hvordan svarene deres eventuelt ville bli brukt i oppgaven.

3.6.4 Etterarbeid – transkribering

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg lydopptakene. Etter første transkribering av lydopptakene, hørte jeg på nytt gjennom opptakene for å sikre at jeg hadde notert ned alt som ble sagt. Som følger av at jeg tar utgangspunkt i IPA som metode for analysen, fulgte jeg også deres anmodning for transkribering. IPA krever en ordrett registrering av datainnsamlingsmaterialet, dermed transkriberte jeg nøyaktig det som ble sagt. På den andre siden krever ikke denne metoden en nøyaktig lengde på pauser, eller ikke-verbale ytringer fra

samtalen. Det er heller en tommelfingerregel å transkribere kun det som vil bli analysert og som er meningsfullt for analysen (Smith et al., 2009, s. 74). Av den grunn valgte jeg å inkludere alle «Ehh ...», «liksom», «sant» og lignende, men noterte ikke pauser eller mine egne bekreftelser på at jeg hørte og forstod hva de sa i like stor grad. Da transkriberingen var gjennomført satt jeg igjen med 33 sider med materiale, som videre la grunnlaget for analysen som skulle analyseres i analyseprogrammet NVivo.

3.7 Analyseprosess – IPA steg

Analysen av datamaterialet jeg har samlet inn, har blitt gjennomført med utgangspunkt i IPA metoden. Essensen av IPA ligger, som mange andre tilnærminger innen kvalitativ psykologi, i det analytiske fokuset. Fokuset i IPA er rettet mot forskerens analytiske oppmerksomhet knyttet til å forstå deltakernes opplevelser. IPA kan karakteriseres av et sett med felles prosesser og prinsipper som brukes fleksibelt, i henhold til den analytiske oppgaven. Smith et al. poengterer at det ikke er en klar rett eller gal måte å utføre en slik analyse på, men på grunnlag av min minimale erfaring knyttet til en analyseprosess, valgte jeg å utføre analysen steg for steg slik IPA forklarer (Smith et al., 2009, s. 80).

Det første steget i en IPA-analyse innebærer å fordype seg i de originale datamaterialene. I de fleste IPA-studier, og i min studie, innebar dette lesing og re-lesing av den første skriftlige transkripsjonen. Jeg lyttet til lydopptaket samtidig som jeg leste transkripsjonen to ganger, for å være sikker på at alt som ble sagt var inkludert. Denne første fasen av analysen gjennomføres også for å sikre at deltakeren blir fokuset i analysen. En slik gjentatt lesing av datamaterialet lar også, ifølge Smith et al., den generelle intervjustrukturen utvikle seg, samt gir forskeren en forståelse av hvordan en kan binde visse deler av et intervju sammen (Smith et al., 2009, s. 82).

Det neste steget innen IPA-analyse undersøker innhold og språkbruk på et mer utforskende nivå. I denne fasen noterte jeg ned alt av interesse fra transkripsjonen. I denne prosessen fikk jeg ytterligere kjennskap til transkripsjonen, samt kunne identifisere spesifikke måter deltakeren snakket om og forstod et fenomen. Heller ikke her er det noen regler for hva som skal kommenteres, ei heller noen krav om å dele inn teksten i enheter og gi en kommentar til hver enhet. Målet mitt var å skrive kommentarer til datamaterialet som ville hjelpe meg videre i analysen. Noen deler av intervjuet var rikere enn andre, og slik ble også mengden kommentarer forskjellig. Slik som steg to beskriver, gav notatene mine en beskrivende kjerne

av kommentarer som holdt seg nær deltakerens eksplisitte mening. Dette beskrev de fenomenene som var av betydning for dem, som i denne studien innebar respons og skriving på et andrespråk. Ved å notere kommentarer på denne måten forstod jeg mer hva og hvorfor deltakeren hadde de meningene hen hadde, knyttet til et gitt fenomen (Smith et al., 2009, s. 83).

Etter andre steg vokste datamaterialet seg større ved disse utforskende kommentarene. Selve transkripsjonen av intervjuet er det sentrale når det gjelder data, men kommentarene gav meg viktige notater inn i det neste steget av analysen. I den neste fasen av analysen utviklet jeg temaer knyttet til datamaterialet. I prosessen med å finne temaer hjalp dette meg til å redusere detaljvolumet, samtidig som kompleksiteten med sammenhenger og mønstre mellom de utforskende notatene ble opprettholdt. Ved å gjøre dette gikk analysen mer over til den hermeneutiske tilnærmingen. De forrige stegene har vært sterkt knyttet til deltakerens opplevelser og slik også den fenomenologiske tilnærmingen, men i en organisering av temaer blir dette en form for tolkning. Smith et al. fremhever viktigheten av at forskeren i denne tolkningsfasen skal ha en sentral rolle og inkludere seg selv. Viktig er det å huske at forskeren er tett involvert i deltakerens levde opplevelser, og at den resulterende analysen vil være et resultat av begge instanser (Smith et al., 2009, s. 91-92). Dette tatt i betraktning ble det viktig for meg å knytte også disse temaene opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Slik ble temaene for eksempel «Formativ og summativ respons», «Nytte av respons» eller «Skriftlig respons».

Videre i neste steg kartla jeg disse temaene og så på sammenhenger mellom om dem. Her trakk jeg temaene sammen og produserte en struktur som gav alle tema hovedpunkter eller hovedtemaer. Slik ble det delt inn i hoved- og underkategorier. I denne prosessen anvendte jeg analyseprogrammet NVivo til å dele inn eller kode de ulike kategoriene. Eksempelvis kunne hovedkategorien være «Respons», hvorpå alle temaene (underkategoriene) ovenfor ble plassert under denne kategorien (Smith et al., 2009, s. 96).

Femte steg i IPA-analysen innebar å gjenta disse fire første stegene i alt datamaterialet jeg hadde samlet inn. For meg betydde dette å gjøre det samme også i de fire resterende transkripsjonene. I tråd med Smith et al. behandlet jeg hvert av transkripsjonene på egne premisser for å fremme informantenes individuelle opplevelser, som igjen er i tråd med den idiografiske tilnærmingen tilknyttet IPA. Med bakgrunn av at intervjuene grunnet i de samme

spørsmålene ble også hovedkategoriene de samme for alle transkripsjoner. Derimot dukket det opp nye temaer eller underkategorier for hvert av intervjuene, og slik ble også det individuelle perspektivet opprettholdt (Smith et al., 2009, s. 100).

IPA-analysens sjette og siste steg innebærer å lete etter mønstre på tvers av datamaterialene (Smith et al., 2009, s. 101). Her ser jeg på funnene og sammenhenger på tvers av dataene. Slik sett er dette selve resultatene av datamaterialet, som vil bli presentert i kapittel 4.

3.8 Forskningskvalitet

Denne studien, som flest andre kvalitative studier, er preget både av at jeg har utviklet teoretiske perspektiver på grunnlag av dataene, i tillegg til at jeg tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver fra tidligere studier. I tråd med det Thagaard (2018) skriver om analyse, veksler jeg i analysen mellom å utvikle perspektiver fra data, samtidig som jeg tar utgangspunkt i ideer fra overordnede teoretiske perspektiver. Dette tatt i betraktning, blir min studie på mange måter en videreutvikling av etablert teori, samtidig som ny teori blir presentert. For å vurdere kvaliteten av kvalitativ forskning legger vi, i følge Thagaard, vekt på oppmerksomheten mot forskningens troverdighet. Troverdigheten gir et utgangspunkt for hvordan deltakere og andre forskere kan vurdere både prosjektets fremgangsmåter og resultater (Thagaard, 2018, s. 181), Reliabilitet og validitet, som jeg vil presentere i de neste delkapitlene, er sentrale begreper for å vurdere troverdigheten til et forskningsprosjekt, dermed gir det også uttrykk for kvaliteten av prosjektet.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Reliabiliteten knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av studien gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Thagaard argumenterer for at vi vurderer kvalitativ forskning med hensyn til troverdighet, derimot er prosjektets reliabilitet et kriterium for å sikre denne troverdigheten (2018, s. 187). Gjennomgående i denne oppgaven har jeg hatt fokus på å være tydelig både når det gjelder fremgangsmåte, men også når det gjelder begrunnelser av valg som er utført. I tillegg til dette har jeg reflektert rundt teoretiske perspektiv, metodisk tilnærming, planleggelse og gjennomføring av intervju og analyse, samt tolkning av disse. Slik er min vurdering at påliteligheten av studien styrkes. I tråd med Thagaard har jeg også gjennomgående vært opptatt av å gi leseren innsikt i prosessen knyttet til studien, samt min

rolle som forsker. Slik vil leseren kunne kritisk vurdere denne studiens pålitelighet (Thagaard, 2018, s.188-189).

3.8.2 Validitet

Validiteten knyttes til resultatene av forskningen og hvordan dataene tolkes. Her handler det om gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til. Thagaard poengterer at vi kan styrke validiteten av prosjektet ved å vektlegge teoretisk gjennomskiktighet. Ved teoretisk gjennomskiktighet, menes det at vi beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for forskerens tolkninger, samt viser hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner og tolkninger som er kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Gjennom hele forskningsprosessen har det vært viktig for meg å fremme en slik gjennomskiktighet. Alle mine konklusjoner og tolkninger er basert på tidligere teoretiske perspektiv og funn fra egen forskning. Med bakgrunn i dette har det vært viktig for meg å være bevisst på hvordan jeg som forsker, i samspill med informantene, danner kunnskap om respons på andrespråkstekster, og at min egen forforståelse påvirker både intervjuprosessen og tolkningen av funnene. I henhold til min bevissthet knyttet til dette, er min vurdering at jeg således ivaretar gyldigheten i denne studien.

3.9 Ethiske prinsipper

Det var i dette prosjektet viktig for meg å ivareta etiske retningslinjer knyttet til forskning. Av den grunn satte jeg meg godt inn i hva det menes med å vise etisk ansvarlig forskningsatferd. I tråd med det Kvale og Brinkmann (2015) skriver om etiske retningslinjer, har jeg tatt etiske valg i dette forskningsprosjektet, med utgangspunkt i den kunnskapen om de etiske retningslinjer som de beskriver.

3.9.1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Et viktig etisk område innenfor kvalitativ intervjuforskning er informert samtykke. Informert samtykke handle om å informere forskningsdeltakerne om undersøkelsens formål og hovedtrekk, samt mulige fordeler og risikoer som kan oppstå ved deltakelse i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I forkant av min undersøkelse utarbeidet jeg dermed et informasjonsskriv med inkludert samtykkeerklæring, tiltenkt mine informanter (Vedlegg 2). Informasjonsskrivet ble utarbeidet etter *Norsk senter for forskningsdata* sin mal for et slikt skriv. Denne gav informantene mine informasjon om blant

annet studiens formål, intervjuets tenkte varighet, samt rettighetene deres vedrørende personvern. Jeg sendte informasjonsskriv og samtykkeerklæring til kontaktpersonene mine ved skolen der informantene mine holdt til, som videre gav det til informantene mine. Informantene mine som er lærere satte seg inn i dette, og gikk gjennom dette med elevene som skulle være informanter. På grunn av språkproblematikken som kunne oppstå hos elevene, med tanke på deres korte botid i Norge, var det viktig for meg at de fikk en grundig gjennomgang av informasjonsskrivet. Jeg tilbydde å gå gjennom sammen med dem, men Lærer B gjorde dette med samtlige elever. Slik var jeg trygg på at de hadde fått god informasjon, og at de hadde visshet om hva de hadde takket ja til å delta i. Før hvert intervju mottok jeg signert samtykke av samtlige informanter.

3.9.2 Konfidensialitet

I et forskningsprosjekt som dette stilles det krav til at deltakerne har rett til privatliv. Dette betyr at mine informanter har krav om konfidensialitet. Konfidensialitet i forskning referer til den enigheten med deltakerne om hva som kan utføres med dataene som oppstår som et resultat av deres deltakelse. Dette innebærer ofte å ikke avsløre private data som kan identifisere deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dermed anonymiserte jeg alle private data, i form av å bruke fiktive navn, unngå å bruke navn på skole, i tillegg til geografisk tilhørighet. Grunnet at jeg har intervjuet både lærere og elever, valgte jeg å bruke navn som «Lærer A» og «Elev A», heller enn egennavn. Dette for at det skulle være tydelig for leseren om svaret kom fra en lærer eller en elev.

3.9.3 Konsekvenser av deltakelse i prosjektet

Et annet viktig etisk perspektiv innen kvalitativ forskning, er at man må forholde seg til konsekvensene av en undersøkelse både med tanke på den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordelene de kan forventes å få. Her er et viktig argument at forskeren må være bevisst på at deltakerne kan gi opplysninger de senere kanskje vil angre på at de har gitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). For meg var det svært viktig at deltakelse i dette prosjektet ikke gav noen som helst negative konsekvenser. Fordelene ved å delta i dette prosjektet, er basert på å gi økt kunnskap knyttet til respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. For å unngå mulige negative konsekvenser var jeg bevisst på å spørre spørsmål tett knyttet til respons og andrespråksskriving, hvorpå personlige opplysninger som ikke gjaldt dette ikke var nødvendig.

4.0 Analyse og strukturering av materiale

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene jeg har gjennomført. Her vil det, i store trekk, være transkripsjonsutdrag, men i tråd med IPA metodens anmodning for analyse vil jeg også gi korte analytiske tolkninger av funnene (Smith et al., 2009, s. 109). Som nevnt i metodekapittelet har jeg i løpet av analysen i NVivo dannet både hoved- og underkategorier. Hovedkategoriene er de samme for alle transkripsjonene, men grunnet at jeg har intervjuet lærere og elever, har det blitt ulike underkategorier. Resultatene vil bli presentert i følgende hovedkategorier med inkluderende underkategorier:

1. Bakgrunn
 - Utdanning
 - Jobb og erfaring
 - Skolebakgrunn
2. Andrespråk
 - Bruken av norsk utenfor skolen
3. Andrespråksskriving
 - Tilrettelegging
 - Omfang på tekst
4. Skriverammer
 - Vurderingskriterier
 - Modelltekster
5. Respons
 - Digital respons
 - Muntlig og skriftlig respons
 - Summativ og formativ respons
 - Underveisvurdering
 - Nytte av respons
6. Revisjon av tekst

4.1 Bakgrunn

Kategorien «bakgrunn» inneholder underkategoriene «utdanning», «jobb og erfaring» og «skolebakgrunn». Lærernes profesjonelle bakgrunn og utdanning vil være av interesse med hensyn til deres erfaringer og kompetanse knyttet til norsk som andrespråk. Elevenes skolebakgrunn er fruktbart å nevne grunnet elevenes formelle eventuelt uformelle språklæring fra tidligere.

4.1.1 Utdanning

Begge lærere har utdanning fra universitet, hvorpå de har studert fag og tatt praktisk pedagogisk utdanning (PPU) i etterkant.

«Jeg har utdanning fra universitetet i B-by. Jeg har et språkfag som er russisk, historie som mellomfag, og samfunnsfag. I tillegg så har jeg PPU, og det som kalles rektorskolen, 40 studiepoeng i skoleledelse.» (Lærer A)

«Jeg har utdanning fra universitetet i Å-by. Jeg har hovedfag i norsk som andrespråk, og skrev hovedfagsoppgave om ord og ordlæring. I tillegg har jeg nordisk grunnfag, religionsvitenskap grunnfag, og så har jeg tatt PPU i etterkant.» (Lærer B)

Dette betyr at kun én av lærerne har utdanning innen norsk som andrespråk.

4.1.2 Jobb og erfaring

Både lærer A og lærer B arbeidet på samme sted, men i ulike stillinger og med ulik erfaring.

«Jeg jobber i en stilling på x-område, men lang erfaring som lærer. Jeg har jobbet som lærer siden 1996, både med spesialpedagogikk og som kontaktlærer på alle trinn og i ulike fag.» (Lærer A)

«Jeg har en del erfaring knyttet til det å arbeide med andrespråkselever. Da jeg jobbet som lærer underviste jeg en periode i særskilt norsk, i tillegg har jeg hatt andrespråkselever i klassene jeg har vært kontaktlærer for.» (Lærer A)

«Jeg jobber som norsklærer ved grunnskolen for voksne på X-område, og har vært der i ca. 20 år. Men jeg har hatt noen korte pauser, hvor jeg blant annet har jobbet på lærerutdanningen på Y-universitet.» (Lærer B)

Dette tatt i betraktning hadde begge lærerne lang erfaring med undervisning for andrespråkselever.

4.1.3 Skolebakgrunn

Skolebakgrunnen til elevene var av en litt varierende sort, men felles for dem alle var at de ikke hadde gått mye på skole tidligere.

«Jeg gikk ikke så mye på skole i hjemlandet mitt. Et par år bare, slik at jeg lærte å lese og skrive.» (Elev A)

«Morsmålet mitt har jeg lært på skole i hjemlandet mitt. Jeg lærte å lese og skrive der.» (Elev B)

«Jeg gikk på skole for å lære morsmålet mitt, der jeg kommer fra altså.» (Elev C)

4.2 Andrespråk

Intensjonen min ved å stille spørsmål om når og hvor informantene bruker andrespråket sitt norsk var å finne ut om de utøvde det norske språket også utenfor skolen. Dette for å undersøke om de lærte språket uformelt, altså fra andre instanser.

4.2.1 Bruken av norsk utenfor skolen

Alle elevene svarte at de brukte det norske språket utenfor skolen, derimot varierte det noe i hvor stor grad de brukte det.

«Jeg bruker selvfølgelig norsk når jeg er ute, på butikken, på skolen eller hvis jeg vil ringe kommunen. Men hjemme hos oss snakker vi farsi, men barna mine bruker norsk, og selv om jeg forstår dem svarer jeg på farsi. Det er for at de skal lære morsmålet sitt.» (Elev A)

«Jeg bruker norsk når jeg er ute med venner, når jeg er på restaurant eller butikken.» (Elev B)

«Jeg bruker mest norsk, egentlig. Jeg bor på et sted hvor jeg har noen jeg kan snakke både norsk og morsmålet mitt med, så kanskje 50/50. På butikken og ute bruker jeg bare norsk.» (Elev C).

Alle elevene snakket stort sett morsmålet sitt hjemme, med unntak av elev C som også snakket norsk.

4.3 Andrespråksskriving

I søken etter hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere er andrespråksskriving et sentralt aspekt. Det ble derfor viktig for meg å undersøke hvordan læreren tilrettelegger for skriveprosessen til andrespråkselever, samt omfanget på tekstene elevene skriver. Kategorien «andrespråksskriving» er således delt inn i underkategoriene «tilretteleggelse» og «omfang på tekst».

4.3.1 Tilrettelegging

Begge lærerne formidlet at de tilrettela skriveprosessen for andrespråksskrivere på et nivå tilpasset elevene.

«Det må jo skje på et ganske enkelt nivå, med de aller fleste andrespråksskrivere. I en ordinær tekst for en norsk elev så hadde vi nok vært mye mer opptatt av rettskriving og slikt. Så det blir mer å lete etter hva eleven kan, ut ifra mål vi har satt. Vi må se etter noen formelle trekk. Det kan for eksempel være å starte setningen med stor bokstav, bruk av punktum og naturlige pauser. Ellers så er det jo å hjelpe elevene til å skrive tekster der de klarer å formidle et innhold [...].» (Lærer A)

«Det varierer litt hvordan jeg tilrettelegger, vi har brukt litt modelltekster som var veldig i vinden en stund, at jeg eller læreren alltid skrev mitt eget eksempel først [...]. Men ofte blir elevene veldig 'fanget' da, at de skriver nesten helt likt, bare bytter ut litt. Men vi gjør det jo noen ganger. Nå arbeider de for eksempel med argumenterende tekst i norsk og samfunnsfag, og da har de fått eksempeltekst og setningsstartere [...].» (Lærer B).

Tilretteleggelsen av skriveprosessen hos denne elevgruppen skjedde altså på ulikt vis, i ulike sammenhenger. Lærer A var i henhold til sine svar til dels mer målstyrt i hvordan hun tilrettelegger, lærer B viste derimot til konkrete metoder som eksempelvis modelltekst og setningsstartere i denne tilretteleggelsen.

4.3.2 Omfang på tekst

Omfanget på tekstene elevene skriver var av interesse i form av både hvor mye de skriver, samt hvor lange disse tekstene var. Dette grunnet at det indikerte hvor mye øving elevene fikk i det skriftlige aspektet, i tillegg til at responsen som ble gitt ville være forskjellig på en kort eller lang tekst. Alle elevene gikk som nevnt i samme klasse, dette betydde at i teorien skal omfanget på tekster de skrev være nokså likt. Det viste seg derimot at dette også varierte fra elev til elev.

«Grunnskolen her har 4 moduler, i modul 1 og 2 lærer du å snakke og grammatikk. Fra modul 3 begynner du å skrive tekster selv. Nå som vi er i modul 4 skriver vi kanskje 2 tekster i uken.» (Elev A)

«Vi skriver kanskje 1 eller 2 tekster i uken.» (Elev B)

«Til sammen i de ulike fagene så skriver vi kanskje 3 tekster i uken, men jeg skriver også hjemme.» (Elev C)

Ved spørsmål om hvor lange tekstene de skriver er, svarte elevene følgende:

«Ofte leser vi en tekst, og så skriver vi sammendrag av teksten. Det er korte tekster. Men en gang i uken kanskje, skriver vi en tematekst, den er på sånn fem avsnitt.» (Elev A)

«Vi skriver mest lange tekster, sånn tre-fire avsnitt.» (Elev B)

«Vi skriver tekster som er på én side. Av og til bare sammendrag, de er veldig korte. Vi skriver oftest sammendrag egentlig. Men skriver en del tematekster i norsk, de er lengre.» (Elev C)

Slik sett skrev elevene tekster ofte, dette ble gjenspeilt i lærer B sitt svar angående skriving:

«Elevene skriver tekster ganske ofte – en gang i uken. Men dette er litt kortere tekster, noen avsnitt bare. [...] Vi fokuserer mest på de saklige tekstene, nytteverditekstene, altså de tekstene som de trenger å skrive videre i livet, både i utdanning, jobb eller lignende.» (Lærer B)

4.4 Skriverammer

Etter svarene som oppstod knyttet til andrespråksskriving, og tilretteleggelse og omfang på tekst, ble oppmerksomheten min rettet ytterligere mot skriverammer som blir brukt i skriveprosessen med andrespråkselever. Kategorien «skriverammer» er således delt inn i underkategoriene «vurderingskriterier» og «modelltekster».

4.4.1 Vurderingskriterier

I alle skriveprosesser i skolen vil det være viktig for elevene å vite hva og hvordan de skal skrive. Slik er vurderingskriterier et viktig aspekt. Både lærer og elever ble spurt om de gav/mottok dette før de startet en skriveprosess, og de svarte følgende:

«*Viser til ukeplanen deres*. [...] Her ser man at målene i norsk er: kunne snakke om klær, kunne flere begreper knyttet til klær. I samfunnsfag: kunne bruke digitale ressurser i læringsarbeid og lese faktatekster. Så allerede på ukeplanen før de starter med et emne så står det altså hva som er målet for opplæringen. Det er det de bruker som vurderingskrav da. Så bryter de det jo ned i teksten eller i det enkelte fag [...].» (Lærer A)

«Jeg går som regel alltid gjennom vurderingskriterier ja, men vi velger de jo. Altså det er ikke sånne store vurderingskriterier som går på tekst nødvendigvis enda, bortsett fra at du ser på struktur og avsnitt. Det går mye i sånne små ting som vi har jobbet med i grammatikken, at de må huske på bøyning av verb, og at jeg vil se spesielt på adjektiv dersom vi har jobbet med det en periode. Så de får kanskje tre-fire ting de må huske på, og det kan også være så enkelt som setninger, at du har tegnsetting og stor bokstav.» (Lærer B)

«Vi får vurderingskriterier før vi skal skrive en tekst, ja. Det kan være at bøyning av verb, substantiv og adjektiv må være på plass for eksempel. Og at det må være god struktur, med avsnitt, og at det skal være en innledning, hoveddel og avslutning. Og at vi ikke må glemme store bokstaver og punktum.» (Elev A)

«Vi pleier å få en lapp med punkter som vi må huske på i teksten. Det kan for eksempel være punktum etter en setning eller stor bokstav i starten av setningen.» (Elev B)

«Ja, vi får vurderingskriterier. For eksempel ofte når vi skriver en tekst, innledningen skal være generell, og så hoveddelen skal inneholde eksempler, og fordeler og ulemper, og så avslutningen skal være generell den også, og hva vi mener selv. Så innholdet er viktig, men også grammatikk. Vi får en sjekklister som vi går gjennom før vi skriver.» (Elev C)

Her var det lærer A sitt svar som skilte seg ut fra resten, men viktig var det å huske på at andrespråkselevne denne læreren underviste, var på et mye lavere nivå i norsk enn elevene jeg har intervjuet. Slik var det også naturlig at vurderingskravene der var ulike fra de andre. Ikke overraskende var svarene fra elevene og lærer B nokså like. Dette var naturlig med tanke på at de gikk i samme klasse og har samme lærer. Likevel sa lærer B at kriteriene også blir tilpasset den enkelte i noen grad.

«Alle elevene får noen kriterier som går ut til alle. Og så er det jo et par som skiller seg ut og som er kommet raskere på vei og er flinkere. De skriver jo veldig ofte frivillig til meg og utenom oppgavene som blir gitt, så de har jo på en måte et litt annet program med andre kriterier. Det er et ganske stort sprik i denne klassen, selv om karakterene ikke nødvendigvis skiller så veldig mye.» (Lærer B)

4.4.2 Modelltekster

Gjennom svarene fra informantene kom det også frem at modelltekster ble brukt i fasen før selve skriveprosessen.

«[...]Dersom elevene skal skrive en tekst, la oss si at de skal skrive en tekst om ulike måter å danne, transportere og lagre energi. Da ville jeg gitt elevene en del begreper som skal bli brukt i teksten, og så gjerne brukt er modelltekst for å hjelpe elevene. Dersom det er en vanskelig tekst, må man gi dem en modell. [...]» (Lærer A)

Lærer B som vi har sett tidligere var noe kritisk til bruk av modelltekster med hensyn til at elevene kan bli veldig «fanget» av dem, men hun poengterte at «modelltekster fungerer bra dersom elevene skal skrive en saktekst.» (Lærer B)

Også elevene hadde litt ulik oppfattelse av bruken av modelltekster.

«Vi brukte modelltekster før, i modul 3, men nå som vi er modul 4 må vi skrive helt selvstendig.» (Elev A)

«Vi bruker ikke modelltekster, nei. Vi gjorde det i begynnelsen, men ikke nå lenger.» (Elev B)

«Ja, vi får modelltekster. For eksempel hvis vi skal skrive om et tema, så har kanskje noen skrevet om det før, da får vi se den teksten og bruke den som eksempel.» (Elev C)

4.5 Respons

Oppgavens formål var å undersøke hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. Av den grunn var det nødvendig å se hva både lærere og elever erfarte om responsen de gir og mottar. Denne kategorien er delt inn i underkategoriene «digital respons», «muntlig og skriftlig respons», «summativ og formativ respons», «undervisvurdering» og «nytte av respons». I denne gjennomgangen vil alle underkategorier vektlegges fordi jeg mener at dette er viktig for den videre analysen og tolkningen av materialet (jf. IPA-metoden).

4.5.1 Digital respons

Ved spørsmål om hvor responsen blir gitt og mottatt, var det stor enighet mellom samtlige informanter.

«Responsen gis stort sett digitalt, på chromebook.» (Lærer A)

«Jeg gir mest skriftlige digitale tilbakemeldinger.» (Lærer B)

«Vi får mest tilbakemelding digitalt, på chromebook.» (Elev A)

«Tilbakemeldingene er mest digitalt.» (Elev B)

«Vi får mest tilbakemeldinger digitalt. Men jeg snakker mye med henne, og spør henne om ting, så muntlig også.» (Elev C)

4.5.2 Muntlig og skriftlig respons

Som vi har sett ble responsen i all hovedsak gitt skriftlig digitalt, men responsen skjedde også muntlig.

«Vi gir mye respons muntlig, i klasserommet. Men de skriver jo mye på chromebook, og altså når de jobber med norsklærer og de jobber i tekster og med tekstskepning der, da får de jo skriftlige tilbakemeldinger i chatten for eksempel.» (Lærer A)

«Vi får en del tilbakemeldinger muntlig i klasserommet, men ikke så mye som digitalt.» (Elev B)

«Muntlige tilbakemeldinger, til alle samtidig, gir vi kanskje et par ganger i semesteret. Men noen ganger tar vi frem en tekst på tavlen, velger en av elevene sine, og så går vi gjennom sammen hva som er feil og hva som er bra. Så det er jo en måte vi jobber på med muntlig respons, men alle får jo ikke på sin tekst, vi velger ut noen om gangen. [...] Jeg prøver å variere litt, nå den siste gangen vi gjorde det gikk vi gjennom en veldig god tekst som ei av dem hadde skrevet, for å vise alle at «se, dette kan vi strekke oss etter, dette klarer dere også hvis dere jobber godt». Så det blir jo litt muntlig i fellesskap, men det å sette med ned muntlig med én og én, skjer maks to ganger i semesteret. Eller, jeg har jo brukt litt sånn videotilbakemelding også, og det er det mange som liker, av både lærere og elever, for da kan de ta det frem igjen flere ganger.» (Lærer B)

4.5.3 Summativ og formativ respons

Det ble også stilt spørsmål angående lærernes tanker knyttet til summativ og formativ respons. Dette med hensyn til både deres erfaringer knyttet til det, men også hvilken og i hvor stor grad de tok i bruk de ulike formene for respons.

«Summativ og formativ vurdering eller respons er jo et spennende og vanskelig begrep. Jeg tenker jo at ordinær summativ vurdering er jo litt dette tradisjonelle å sette en karakter. Og den formative vurderingen er egentlig nyere tenkning hvor en vurderer underveis. Vurdering

for læring- begrepet ser jeg for meg når jeg tenker formativ, at du er lærer og du står i klasserommet og du sjekker ut med samtaler, kanskje med noen tester, noen prøver og en type kartlegging, og gir eleven tilbakemeldinger underveis. Altså hjelpe eleven til hva han eller hun må gjøre og jobbe videre med for å bli bedre. Jeg er jo på den linjen at jeg synes det er en god måte å jobbe med elever på, fremfor å skulle hige etter en eller annen tallkarakter eller en sluttvurdering. Altså jeg mener de må ha en vurdering som skal peke mot en utvikling og en læring, og da tenker jeg først og fremst på en formativ vurdering. [...]» (Lærer A)

«Vi har arbeidet mye med formativ vurdering i mange år her. Det skrifter jo litt hva du kaller det for og måtene du jobber på, men det er jo den underveisvurderingen som er veldig verdifull, og så ha vi jo selvsagt hatt en del diskusjoner om verdien ved å ha for eksempel skruvedager, for det blir jo en summativ vurdering. Da er de jo ferdig med en tekst, leverer den og da blir den på en måte lagt vekk litt. Men jeg synes jo at man må finne en måte å kombinere de to måtene å jobbe på. Men vi jobber jo ofte formativ frem til en sluttvurdering, enten det er terminprøver eller skruvedager, eller frem mot eksamen.» (Lærer B)

Ved spørsmål om hvilken form for respons de gav elevene, svarte lærerne følgende:

«Den formative responsen blir mest brukt. Vi skriver jo halvårsrapporter én gang i semesteret, men gjennomgående i semesteret er det den formative responsen som blir mest brukt.» (Lærer A)

«Jeg prøver å benytte elevene selv først, at de gir hverandre respons. Men det blir ofte skriftlig, digitalt. Og da får de teksten sin med tilbakemeldinger tilbake, og så skriver de den om igjen eller bare går gjennom. Så det er jo også en form for formativ respons.» (Lærer B)
Begge lærerne fortalte også at de gav respons på nesten samtlige tekster elevene skrev, og at det ble gitt respons gjennomgående i timene.

«Det blir gitt respons underveis i hver eneste time. [...] Dersom de holder på med prosjekt, som en presentasjon for eksempel, så hjelper læreren dem med teksten de skriver inn. Så de får umiddelbar respons på den produksjonen, det ventes ikke til de er ferdige. Responsen blir gitt underveis hele tiden.» (Lærer A)

«Jeg gir respons på stort sett alle tekster. Men ikke like mye hver gang. Dersom vi har skriveøker der elevene skal skrive en kort tekst om et tema i 60 minutter, så ser jeg kanskje bare på det vi har arbeidet med i grammatikken den perioden, at de har leddsetninger og verb riktig plassert for eksempel. Da kommenterer jeg bare på det. Så det er ikke alltid de får en lang tilbakemelding.» (Lærer B)

4.5.4 Underveisvurdering

Fra lærernes ståsted, som vi har sett, ble det gitt respons underveis gjennomgående til elevene. Elevene derimot virket å ha en noe ulik oppfatning av underveisvurdering.

«Vi får tilbakemelding på tekster etter vi har skrevet det, ikke underveis. Eller noen ganger, hvis det ikke er prøve, og hvis jeg spør om noe hjelper læreren meg selvfølgelig. Men til vanlig får du tilbakemelding når du er ferdig med en tekst.» (Elev A)

«Vi får tilbakemelding på hver tekst vi skriver. Men det er mest når vi er ferdig med en tekst. Jeg skriver en tekst, leverer den inn og får tilbakemelding. Men jeg får av og til muntlig mens jeg er på skolen.» (Elev B)

«Jeg pleier ikke å få tilbakemelding underveis i norsk. Jeg leverer en tekst, læreren sjekker og sender den tilbake med tilbakemelding. Vi får alltid tilbakemelding på ferdige tekster.» (Elev C)

4.5.5 Nytte av respons

For at responsen som ble gitt skulle være funksjonell eller læringsfremmende, var det nødvendig at elevene hadde nytte av den responsen de mottok. Dette tatt i betraktning ble det å se på om elevene har nytte av den responsen som gis et viktig perspektiv å undersøke, både med hensyn til elevenes og lærernes erfaringer og opplevelse.

«Jeg tenker absolutt at elevene har nytte av den responsen de får. Hvis ikke så hadde vi vel lurt på hva vi holder på med her. Vi opplever jo at elever har fremgang og utvikler seg. Hvis ikke vi opplever at de nyttiggjør seg av undervisningen så er det jo sånn at vi involverer hjelpeinstanser som PPT. [...] Og så er det jo klart at for noen elever, altså det er noen språk vi sliter litt med å få tak i morsmåls lærere i det språket, og da er det fryktelig vanskelig å

formidle både forventning og hjelp til eleven. Men da handler det om å være tålmodig, bruke bilder og begreper og håpe at de etter hvert setter det sammen. Så det å jobbe med tilbakemelding i norsk som andrespråk, da tenker jeg det er utrolig viktig at en da har noen som kan hjelpe med morsmålet og få opp en forståelse, for ellers kan det være bare støy. [...]» (Lærer A)

«De som jobber aktivt har nytte av responsen de mottar, men så er det jo en del som sliter med alt mulig annet, enten det er hjemmesituasjon, jobb eller økonomi. Og da, hvis ikke hodet er på plass så kan du jo nesten gjøre hva som helst, uten at det blir tatt. Men de som jobber og vil, opplever jeg har god nytte av det. Og jeg ser jo at de går trappetrinnene, og at feilene ikke gjentas. Og så er de veldig motiverte og strukturerte, særlig nå som det nærmer seg videregående skole.» (Lærer B)

Lærerne målte dermed nytten av responsen som ble gitt opp mot fremgangen hos elevene, og så ut til å oppleve i all hovedsak at de hadde nytte av responsen som ble gitt. Svarene til elevene angående nytten av respons var derimot noe avvikende fra lærernes erfaringer.

«Jeg vet ikke helt om tilbakemeldingene hjelper. [...]Jeg får ting som jeg må huske på når jeg skriver norsk, men så blander jeg. Selv om jeg vet hvordan grammatikken skal være, så gjør jeg feil. Og så får jeg tilbakemelding på det, at jeg må huske på det og det, men så hjelper det ikke. Hvis det hadde vært matematikk, og jeg ikke hadde kontroll på for eksempel geometri, da øver jeg masse på det, og så får jeg det til. Men i norsk, da klarer jeg det ikke.» (Elev A)

«Jeg føler jeg får gode tilbakemeldinger. Hvis jeg gjør noe feil så retter læreren det og skriver hva jeg har gjort feil. Og hun skriver det slik at jeg forstå hva feilene er også. Så kan jeg bruke det til neste gang jeg skal skrive, men noen ganger glemmer jeg ut hva jeg gjør feil og gjør samme feilen igjen.» (Elev B)

«Jeg føler ikke alltid jeg har nytte av responsen jeg får. For av og til får jeg kommentarer som 'Så bra, du skriver fint'. Det er en veldig fin oppmuntring for meg, men da tenker jeg at teksten er bra og at jeg skriver bra, og så når jeg skal få karakter får jeg dårlig. Jeg vil mye heller få mange kommentarer på teksten min, på alt jeg gjør feil, ikke bare på litt. Spesielt nå, siden det er siste året mitt, så vil jeg vite alt jeg skriver feil. [...] Hvis læreren ikke retter alle feilene så tror jeg det er rett, og da gjør jeg bare samme feilene på nytt.» (Elev C)

4.6 Revisjon av tekst

Et annet interessant aspekt jeg ønsket å utforske var revisjonskompetansen til elevene, både om de hadde et forhold knyttet til revisjon av tekst, samt den eventuelle mengden de utøver dette. Også her viste det seg at dette blir gjort i ulik grad.

«Elevene reviderer tekster ut fra responsen de får i noen grad. Det er jo for elevene som er kommet lengst i skriveprosessen. Eller så er det gjerne sånn som jeg sier når de holder på å lage en presentasjon eller en tekst, og at det da går inn å gjerne gjør noen endringer underveis i teksten etter den responsen de får. Men med tanke på mer sånn prosesskriving, altså at de først skriver en tekst, så får de tilbakemelding av medelever og lærer, så går de gjennom og skriver en gang til – det blir gjort i varierende grad.» (Lærer A)

«Vi har ikke arbeidet med revidering av tekst på den måten at vi klipper opp og syr sammen, sånn dekonstruksjon. Det har vi ikke gjort noe særlig. De ordner jo ofte på teksten ut fra respons de får av meg, og noen sender også et andre utkast. Men nå begynner de jo med litt større fagtekster, så jeg ser jo for meg at vi kan jobbe mer med det fremover.» (Lærer B)

«Jeg ordner alltid på tekstene mine ut fra tilbakemeldingene jeg får fra læreren. Jeg ordner og jeg prøver å huske det til neste tekst, men så glemmer jeg det.» (Elev A)

«Hvis det ikke er en prøve, så retter jeg tekstene mine ut fra tilbakemelding fra lærer. Da retter jeg alt jeg har gjort feil og leverer den på nytt.» (Elev B)

«Jeg pleier ikke å ordne opp i tekstene mine, nei. Jeg bare sjekker feilene. Fordi hvis jeg retter feilene blir det vanskelig å huske, men dersom jeg ser det som er rettet med rød farge i teksten blir det lettere å huske. Så jeg retter ikke, bare sjekker og bruker det til neste tekst jeg skal skrive.» (Elev C)

4.7 Oppsummering av funnene

Gjennomgående i de ulike kategoriene så jeg tydelig at funnene fra lærerne og elevene ikke samsvarte til alle tider. I tillegg utøvet lærerne ulike undervisningsmetoder, og elevene hadde ulike måter å tilegne seg kunnskap. På mange måter var dette naturlig da alle kom med sine

egne og unike erfaringer, og hensikten med intervjuene var også å få frem informantenes individuelle perspektiver på respons og andreskriving. Alle informantene kom med interessante perspektiver knyttet til disse temaene, og dette vil i det neste kapitlet drøftes videre opp mot problemstillingen og underforskingsspørsmålene.

5.0 Drøfting

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. Funnene jeg har gjort ut fra mine intervjuer, presentert i forrige kapittel, vil i dette kapitlet drøftes i lys av den presenterte teorien i kapittel 2 *Teori og tidligere forskning*. Drøftingen vil jeg strukturere med utgangspunkt i kategoriene som kom frem i analysen og i struktureringen av materialet fra intervjuene med mine fem informanter. Hver kategori vil bli drøftet for seg med en tilhørende oppsummering, og i hver oppsummering vil jeg trekke linjer mellom de ulike underkategoriene.

Problemstillingen og underforskningsspørsmålene vil gjennomgående ta del i alle kategorier, og vil dermed også prege hele kapitlet.

5.1 Bakgrunn

Innledningsvis i denne masteroppgaven ble det økende mangfoldet i samfunnet påpekt. Det kulturelle og språklige mangfoldet i landet har på mange måter forandret forutsetningene i skolen, og hvordan skolen ivaretar dette mangfoldet er et viktig samfunnsproblem. Skolen og den enkelte lærer har et ansvar for at alle elever skal få likeverdige muligheter til utvikling og læring, uavhengig om det er tale om majoritet- eller minoritetsspråklige elever. På samme måte som de majoritetsspråklige elevene skal de minoritetsspråklige elevene kjenne seg verdsatt og få utbytte av fagopplæringen i alle fag (jf. Selj, 2008b, s. 14). Lærerne som er blitt intervjuet i forbindelse med denne oppgaven, arbeider begge spesifikt med andrespråkelever, og dette er elever som skal ut i ordinær grunnskole og videregående opplæring. Et interessant aspekt ble derfor lærernes bakgrunn, både utdannings- og erfaringsmessig.

5.1.2 Utdanning og erfaring

Gjennom læreplanene for Kunnskapsløftet ser vi den friheten den gir den enkelte lærer i form av valg av metode og gjennomføringer i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det kan være nærliggende å tenke at dette viser hvor avgjørende lærerens kunnskap og kompetanse innen fagfeltet norsk som andrespråk er. Lærer B, som arbeider som norsklærer ved en grunnskole for voksne, har både utdanning og lang erfaring knyttet til norsk som andrespråk. Lærer A har ingen formell utdanning innen fagfeltet, men har lang erfaring. Viktig er det også å poengtere at hun ikke arbeider som lærer, men i en annen stilling på nåværende tidspunkt.

Betydningen av å ha en utdanning innen norsk som andrespråk er det vanskelig å definere viktigheten av, men det er likevel naturlig å tenke at kompetansen læreren innehar vil ha innvirkning på elevenes læring og utbytte av undervisningen. Dette gjelder både for måten de to lærerne tilrettelegger undervisningen på, men også hvordan de gir respons og vurderer elevene. Begge lærerne trekker frem viktigheten av erfaringen de innehar og vektlegger den i stor grad. De understreker også hvor viktig det er å se den enkelte eleven, ta eleven for den han eller hun er, med de erfaringene de bærer med seg. Sagt med andre ord handler dette i stor grad om å tilpasse opplæringen, slik vi har sett står i Opplæringsloven (1998, §1-3). Lærer B poengterer at «*dersom hodet ikke er på plass, må alt tilpasses ytterligere*». På denne måten ser vi viktigheten av relasjoner også i denne sammenhengen, og slik vil kompetansen læreren har kunne være av liten betydning dersom en ikke kjenner eleven.

5.1.2 Elevenes (skole)bakgrunn

Elevenes bakgrunn, i form av tidligere språklæring, formell og uformell, var også et aspekt jeg undersøkte. Tospråklighet senere i livet, eller suksessiv tospråklighet, som vi var inne på i kapittel 2, er betegnelsen på språklæringen til mine elevinformanter. Mennesker som lærer et nytt språk i senere alder, slik som disse elevene, har allerede en omfattende viten om språk og språkbruk. Slik vil dette, i tillegg til innlærerens alder, erfaringer og modning, påvirke innlæringen av et andrespråk (Berggreen et al., 2012, s.17). Dette tatt i betraktning vil elevenes språklige bakgrunn påvirke hvordan de lærer sitt andrespråk, som i dette tilfellet er norsk.

Samtlige elever jeg intervjuet, har gått noe på skole i hjemlandet sitt, og de kan alle lese og skrive på sitt morsmål. Hvor lenge de har gått på skole og hvor gode lese- og skriveferdigheter de har i sine morsmål, varierer derimot noe. Lærer B poengterer at ingen av elevene har særlig mye skolebakgrunn fra tidligere, og at alle mangler grunnskole fra sitt hjemland, men at de fleste har en «grei» lese- og skrivekompetanse. Selj (2008b) poengterer at elever som kommer hit i senere skolealder generelt har en velutviklet base i førstespråket sitt, og at en sterk førstespråkbasis har vist seg å være en ressurs ved andrespråklæring. I tillegg kan elever som har gått noen år på skole i opprinnelseslandet, noe som, til en viss grad, gjelder mine elevinformanter, ha fordel av sine kunnskaper i førstespråket, som kan i flere tilfeller overføres til det nye språket (Selj, 2008b, s. 21). Dette tatt i betraktning er det nærliggende å tenke at elevinformantene har fordel av å ha lært sitt morsmål, om ikke mye formelt, men noe formelt på skole i opprinnelseslandet.

Mine elevinformanter er alle ferdige ved grunnskolen for voksne til sommeren, og deretter skal de starte på videregående skole. Undervisningen som foregår i norsk skole forutsetter gjerne at elevene har en felles base i språket, og at de utvikler og bygger ut språket sitt, i alle fall når de er kommet på videregående skole. Derimot kommer de fleste minoritetsspråklige elever til skolen med noen hull i sine norske basiskunnskaper, og de vil i lang tid trenge å arbeide parallelt med å arbeide med basen og med å bygge den ut (Selj, 2008b, s. 21). Hos mine elevinformanter vil dette kunne tenkes å være tilfellet. Dermed vil lærerens tilrettelegging og støtte komme til å være av stor betydning. Selj antyder også viktigheten av lærerens kompetanse knyttet til andrespråklæring, da denne tilretteleggingen og støtten vil kunne bli mer effektiv ved en slik kompetanse (Selj, 2008b, s. 21). I tillegg er det et poeng at mine elevinformanter har hatt en lærer som innehar denne kompetansen i sin skolegang i Norge, men det er ikke sikkert at lærerne som elevene får, når de starter på videregående skole, vil ha den samme kompetansen. Hvis de ikke har det, kan det få betydning for elevenes opplæringstilbud. Hvilken betydning dette vil ha for elevenes videre læring og utvikling, er vanskelig å si noe på, men at dette vil ha noe innvirkning på elevene er sannsynlig. Dette gjelder både i form av hvordan læreren tilrettelegger undervisningen og hvilke metoder som blir brukt i undervisningen. Det er likevel viktig å understreke at overgang mellom de ulike nivåene i skolen, enten det er fra barneskole til ungdomsskole eller fra grunnskole til videregående skole, kan være utfordrende for *alle* elever, ikke bare de flerspråklige. Dette handler ikke kun om lærerne og lærernes kompetanse, men om skifte av læringsomgivelser, sosial kontekst og så videre.

5.1.3 Oppsummering

Jeg har nå sett nærmere på lærernes utdanning, erfaring og formelle kompetanse og elevenes bakgrunn og læringserfaringer. Drøftingen har handlet om hvordan disse faktorene kan påvirke elevenes læring og utvikling. Både lærerne og elevene kommer med ulike bakgrunner, men gjennom funnene viser det seg at lærerne har tilsynelatende samme tanker om at erfaring knyttet til norsk som andrespråk og det å tilpasse opplæringen spiller en stor rolle for elevenes læringsutbytte. Dog ser en at dette ikke forankres i teorien til Selj (2008b) som fremmer *kompetanse* innen andrespråklæring, men heller i en mer pedagogisk tilnærming til undervisning. Elevenes skolebakgrunn fra tidligere viser seg, i tråd med teoriene som Selj (2008b) presenterer, å være av stor verdi i innlæringen av andrespråket, men at en slik språklæring tar tid, noe disse elevene er eksempler på.

5.2 Andrespråk

For å kunne besvare både oppgavens problemstilling og underforskningsspørsmål vil jeg gjøre rede for hvor mye disse andrespråkselevne bruker andrespråket sitt, og i denne drøftingsdelen vil jeg ta utgangspunkt i andre hovedkategori fra forrige kapittel: Jeg vil drøfte *bruken* av andrespråk, og hvorfor og eventuelt hvordan dette kan påvirke elevenes andrespråklæring.

5.2.1 Bruken av norsk utenfor skolen

Gjennom samtalene med mine elevinformanter finner vi at det er variasjoner i språklig, kulturell og sosial bakgrunn. De er av ulik alder, og har tilbrakt ulik mengde tid i Norge, i tillegg til at de, som alle andre individer, har ulike interesser og evner. Felles for dem alle derimot, er at deres primærsosialisering i hovedsak har foregått på et annet språk enn norsk. Dermed vil de kunne møte større utfordringer i skolen enn elever med norsk som førstespråk (Selj, 2008b, s. 16).

I tråd med det Svendsen betoner om hvilken kompleks prosess det er å lære seg et andrespråk, behersker mine elevinformanter sine språk i varierende utstrekning og anvender dem i ulike sammenhenger (Svendsen, 2021, s. 86). Alle elevene anvender andrespråket sitt *norsk* på skolen, samt ute på eksempelvis butikker. Dog bruker de stort sett morsmålet sitt hjemme med familie og til dels venner. Elev A uttrykker også at det er vanskelig å snakke norsk ute med «vanlige» folk, og at det er mye lettere å både forstå og gjøre seg forstått i samtale med lærere. Det er nærliggende å tenke at grunnen til dette er både at lærerne kjenner elevene, samt at de har kompetanse eller erfaring innen andrespråklæring. I motsetning til elev A, er elev C av den oppfatning at hen lærer språket enda bedre ved å bruke norsk utenfor skolen, og bruker norsk i alle situasjoner hen kan. Elev A forteller også at hen kun bruker morsmålet sitt i samtale med hens barn for at de også skal lære morsmålet sitt, og for at det ikke skal glemmes. Dette kan, slik Selj (2008b) beskriver, ha symbolske og praktiske årsaker, for eksempel ved at morsmålet gjerne er svært følelsesmessig forankret hos et menneske (Selj, 2008b, s. 17).

Når andrespråklæring skjer i klasserommet, skjer dette ved en mangfoldig samhandling med tekster. Her blir det både snakket, skrevet og lest. Dog læres ikke andrespråket kun i et klasserom, men også på andre arenaer, som eksempelvis på butikken eller i samtale med

utenforstående majoritetsspråklige. I tråd med elev C sin oppfatning om at hen lærer språket bedre ved å bruket det utenfor skolen, er det naturlig å tenke at mengden en anvender språket vil ha innvirkning på andrespråklæringen. I tillegg kan en spørre om dette vil ha påvirke den skriftlige kompetansen i en positiv retning. Det er nærliggende å anta at ved å bruke språket muntlig, vil en utvikle et større ordforråd, i alle fall reseptivt, noe en kan bringe med seg videre inn i det skriftlige. Til tross for at en tanke er at man oppnår flyt i et språk ved å anvende språket så ofte som mulig, poengterer Swain (1993), som jeg har vært inne på, at å bare «snakke for å snakke» ikke er nok. Elevene trenger mer enn dette for at språktilegnelse/-læring skal forekomme (Swain, 1993, s. 159).

Tidligere forskning viser derimot flere områder der lesing og skriving dominerer språklæring fremfor det muntlige. Dette handler om at mange ord heller forekommer skriftlig enn muntlig. Dermed vil innlærerne måtte lese en tekst for å møte disse ordene. Videre viser Berggreen et al. (2012) til at elever ofte foretrekker skriftlige forelegg fremfor muntlig tale, og at de skriftlige produktene fra elevene er mer mangfoldige enn muntlige utvekslinger (s. 58). Det er viktig å poengtere at Berggreen et al. understreker at talekommunikasjon ikke skal nedvurderes ved andrespråklæring, men at de heller mener at læring gjennom skriving og lesing kan oppvurderes (Berggreen et al., 2012, s. 59). Funnene fra samtalene med lærer A og B, støtter seg slik på Berggreen et al., fordi begge lærerne understreker viktigheten av både muntlig og skriftlig språkbruk for andrespråklæring. Mange forskere understreker at det å bruke språket er viktig for å lære det. Det handler om å få testet hypoteser, og om å få tilgang til innputt på språket (se for eksempel Hauge, 2008; Nistov & Cadierno, 2021; Kulbrandstad & Ryen, 2021; Svendsen, 2021; Nilsen, 2022).

5.2.2 Oppsummering

Jeg har i denne delen vist at elevene er av noe ulik oppfatning når det kommer til hvordan de lærer andrespråket best, og i hvilken arena denne læringen foregår. Den individuelle ulike erfaringer og bakgrunn spiller en stor rolle i språklæring, og dermed vil elevene også ha ulike læringskurve. Gjennomgående ser en likevel at språklæringen foregår i hovedtrekk i klasserommet, både muntlig og skriftlig. Samstemte er også lærerne om at talekommunikasjon, skriving og lesing er alle viktige aspekter ved andrespråklæring, men også språklæring generelt.

5.3 Andrespråksskriving

Tredje hovedkategori blir utgangspunktet for å svare på underforskingsspørsmålet *Hva er andrespråksskriving?* Jeg vil drøfte lærerens tilrettelegging knyttet til andrespråksskriving, samt omfanget på tekst elevene produserer, for å videre diskutere ulike sider ved andrespråksskriving. Slik vil denne delen nærme seg det didaktiske perspektivet på skriving.

5.3.1 Tilrettelegging

Å skrive tekster er en sammensatt oppgave som omfatter en rekke prosesser. Det handler om å både utvikle innholdsideer, planlegge teksten, skrive, se gjennom og revidere (Skrivesenteret, 2022). Ifølge Selj (2008a), vil andrespråksskrivere kunne komme til å få språklige tilleggsutfordringer på alle nivåer i skriveprosessen, og det er dermed nærliggende å tenke at lærerens tilretteleggelse av en slik skriveprosess vil være desto viktigere (s. 134). Begge mine lærerinformanter understreker viktigheten av arbeid som blir gjort i forkant av en tekstproduksjon, både når det gjelder grammatikk, formidling, meningskonstruksjon og samtale. De formidler at hvordan de tilrettelegger for ulike skriveprosesser varierer, men at mye handler om å holde det på et enkelt og forståelig nivå. Selj og Berggreen et al. uttrykker at andrespråksskrivere ofte har vansker med å planlegge tekstene sine, og at deres ferdige produkter bærer preg av dette (Selj, 2008a, s. 134; Berggreen et al., 2012, s. 52). Lærer B er til dels av samme oppfatning, og forteller at hun aktivt bruker felles tankekart i plenum som en slags idémyldring med elevene (jf. Nilsen & Gjerseth, 2012), samt at elevene samtaler mye i eksempelvis par i forkant av skriving. Dette er i tråd med Selj som deler Vygotsky sitt syn om å vektlegge samtale mellom elever og lærer under læreprosessen (Selj, 2008a, s. 135).

En tekst blir skapt ved at setninger føyes til hverandre, og for at den skal være forståelig, kreves det sammenheng både grammatisk og innholdsmessig. Ifølge Taugbøl har andrespråkelever særlige utfordringer knyttet til både ordforråd og grammatikk, noe som også vises gjennom funnene i denne studien (Taugbøl, 2019, s. 145). Lærer A og B legger derfor vekt på viktigheten av å kontinuerlig arbeide med grammatikk, på så enkelt nivå som å huske stor bokstav og punktum, for at elevene til slutt skal kunne formidle et forståelig innhold. Begge lærere nevner også bruk av modelltekster som en måte å tilrettelegge skriveprosessen på, noe som jeg vil diskutere videre i neste hovedkategori. Lærerne, i tråd med Selj, vektlegger videre hvor viktig det er å tilrettelegge på et nivå som er tilpasset elevene, for dersom man tilpasser opplæringen, kan vi forvente mer av eleven (Selj, 2019, s.

14). I tillegg påpeker de viktigheten av en tilpasset tilretteleggelse av undervisningen på grunn av den store variasjonen i tekster skrevet av andrespråkstekster. Dette viser at lærerne i denne studien, på lik linje med Jølbo (2021), mener at tilretteleggelse for god undervisning i andrespråksskriving er viktig for at de skal bli både gode tekstprodusenter og aktive samfunnsdeltakere (Jølbo, 2021, s. 349).

5.3.2 Omfang på tekst

Gjennom læreplanene ser vi at norskfaget har et særlig ansvar for å sikre at elevene får god skrivekompetanse, og slik viser dette også betydningen av skriving (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Betydningen av skriving gjenspeiles også i læreplanen for språklige minoriteter, som elevene i denne studien følger. I denne finner vi at «Muntlige og skriftlige norskferdigheter er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag og for å kunne delta i videre utdanning og arbeidsliv» (Kompetanse Norge, 2017, s. 3). Både lærer A og B understreker viktigheten av skriving, og forteller at de bruker mye tid på skriving, spesielt i norskfaget. Dette ser vi også gjennom funnene fra elevene, som formidler at de skriver flere tekster i uken, både på skolen og hjemme.

Tekstene de skriver, er av ulikt omfang, og lærer B fremhever igjen betydningen skriving har for at elevene skal kunne delta i videre utdanning. Hun poengterer at dagens samfunn krever i økende grad god tekstkompetanse, både i form av resepsjon og produksjon av tekster, og at lærerne ved hennes skole i stor grad er opptatt av nytteperspektivet skriving har. Hun forklarer dette med at de bruker mest tid på ulike aspekter innen skriving som elevene vil ha stor nytte av senere i livet, både for videre utdanning, men også generelt i form av for eksempel ulike søknader eller oppfølging av egne barn sin skolegang. Videre vektlegges det fra hennes side at fokuset derfor ikke nødvendigvis ligger på å skrive de lengste tekstene, men at bare ved å skrive korte tekster med et formål øker tekstkompetansen til elevene. Målet er, ifølge lærerne i denne studien, at elevene skal bli funksjonelle skrivere, og lærerne opplever at elevene i stor grad blir det.

5.3.3 Oppsummering

I denne delen har fokuset vært på andrespråksskriving tilknyttet tilretteleggelse og omfang på tekst. Lærerinformantene er samstemte om både tilretteleggelse og betydningen av skriving, og begge gir uttrykk for viktigheten av arbeid i forkant av en skriveprosess, samt at mye

skrivning øker elevenes tekstkompetanse. De understreker også viktigheten av at teksten må ha et formål, og at den må være forståelig, og at det derfor arbeides mye grammatiske og strukturelle aspekter innen skrivning. Gjennom funnene i denne studien finner vi at mengdeskriving, i form av å skrive mange tekster, er viktig for utvikling av god tekstkompetanse og i realiseringen av at elevene skal kunne bli funksjonelle skrivere.

5.4 Skriverammer

Funnene i denne studien viser at lærerne bruker mye tid på arbeid i forkant av en skriveprosess, altså utøver de bevisst en slags førskrivingsfase før samtlige tekstproduksjoner. På denne måten ble ulike skriverammer som metoder i norskundervisningen, med vekt på skrivning, et aspekt å undersøke for å videre kunne diskutere respons på elevenes tekster. Ut fra funnene er denne kategorien delt inn i underkategoriene «vurderingskriterier» og «modelltekster».

5.4.1 Vurderingskriterier

Som vi har vært inne på tidligere i oppgaven, viser vurderingsforskning knyttet til hvordan vurdering kan fremme læring og hva som kjennetegner effektive tilbakemeldinger, at å gi elevene mål for oppgaven er et viktig perspektiv (Black & William, 2019) (Hattie & Timperley, 2007). Mål for en skriveoppgave blir gjennom mine funn sammenlignet med *vurderingskriterier*. Her finner vi at elevene ved samtlige skriveoppdrag får utlevert vurderingskriterier, som inneholder både grammatiske krav, men også krav om en slags meningskonstruksjon. Dette er i tråd med det Selj skriver om meningsutvikling, og om viktigheten av å understøtte en slik utvikling, spesielt i arbeid med andrespråksskrivere (Selj, 2008a, s. 134). Både lærer A og B er samstemte med Selj (2008a), og poengterer at ved å også fokusere på mening i tekst, blir ikke skriveprosessen dominert kun av språklige utfordringer.

Elevinformantene i denne studien uttrykker at de verdsetter vurderingskriteriene de får utdelt, og at de bruker dem aktivt som en slags sjekkliste før det leverer inn en skriftlig oppgave. Videre formidler de at det er lettere å skrive en tekst dersom de vet hva målet for teksten er. Dette kan ses i sammenheng med det Berggreen et al. skriver om at andrespråksskrivere tenderer mot å planlegge tekstene sine mindre (2012, s. 52). Tatt dette i betraktning kan det være nærliggende å tenke at dersom elevene får mål eller vurderingskriterier for en tekst, vil det kunne hjelpe dem å planlegge teksten i større grad. Vurdering og vurderingskriterier henger nøye sammen med respons som jeg vil drøfte videre i neste hovedkategori. Dog viser

funnene at vurderingskriterier aktivt blir brukt i sammenheng med responsen som gis. Lærerne forteller at vurderingskriteriene angir hva som blir utgangspunktet for selve responsen på elevtekstene, og de opplever at dette gir elevene en god forutsetning både ved inngangen til (planleggingsfasen av) skriveprosessen og i selve skriveprosessen.

5.4.2 Modelltekster

Et annet viktig aspekt som kom frem under samtalene om skriverammer, er bruken av modelltekster som metode i skriveundervisningen. Ifølge Taugbøl kan det å benytte modelltekster i oppstarten av en skriveprosess gi god effekt på å utvikle skriveferdighetene (2019, s. 161). Berggreen et al. er av samme oppfatning, og de mener at å studere en modelltekst i forkant av et skriveoppdrag sammen med elevene, egner seg spesielt godt ved skriveopplæring for andrespråkselever (2012, s. 181). Lærer A sine perspektiver knyttet til modelltekster ligger nært opp til Taugbøl og Berggreen et al. sine synspunkter. Lærer B, derimot, stiller seg noe kritisk til bruken av modelltekster. Hun mener at elevene i stor grad blir «fanget» og ikke klarer å løsrive seg fra modellteksten i egen tekstskriving. Likevel understreker hun at modelltekster fungerer bedre dersom de skal skrive saktekster enn om de skal holde på med kreativ skrijving.

Når elevene skal uttale seg om disse sammenhengene, sier de at de synes modelltekster er et godt hjelpemiddel ved skrijving, og at det er utfordrende å skrive helt selvstendig. Videre forteller elevene at de i større grad brukte modelltekster før, men at fokuset nå lå på mer selvstendig skrijving. Det er naturlig å trekke inn at disse elevene innen kun kort tid skal over i videregående skole, og det er derfor ikke overraskende at det hos læreren ligger et fokus på selvstendig skrijving. Kanskje nettopp derfor er det et interessant poeng at elevene ønsker bruk av modelltekster i en førskrivingsfase, og at elevene selv er av den oppfatningen at tekstene deres blir bedre ved å bruke modelltekster som hjelpemiddel i tekstskapingsarbeid.

5.4.3 Oppsummering

Fokuset mitt i denne delen har vært på bruken av vurderingskriterier og modelltekster som skriverammer for andrespråkselever. Gjennom funnene fra både elev- og lærerinformantene i denne studien ser vi at de er samstemte om bruken av vurderingskriterier og nytten kriteriene har. Når det gjelder modelltekster derimot, finner vi at informantene er noe delte i meningene sine om dette. Lærer A og samtlige av elevinformantene er av den mening at modelltekster er

et godt hjelpemiddel i skriveprosessen, men lærer B uttrykker noe skepsis til bruken av dette. Elevinformantene opplever at tekstene deres blir bedre ved bruk av modelltekster, i motsetning til lærer B som mener at elevene fort blir for «fanget» av modellteksten og dermed ikke klarer å skape et selvstendig produkt.

5.5 Respons

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven er å undersøke hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. For å kunne drøfte og til slutt svare på den overordnede problemstillingen, står funnene knyttet til respons sentralt. De samme funnene er også avgjørende for å kunne svare på følgende av underforskningsspørsmålene:

Hva er funksjonell respons?

Hva ønsker vi å oppnå med respons for andrespråksskrivere?

Hvordan ønsker elevene at responsen fra læreren skal være?

I denne delen vil lærernes og elevenes erfaringer og opplevelser av respons drøftes opp mot hverandre, i tillegg til å se dette opp mot tidligere forskning og teori. Denne kategorien er delt inn i underkategoriene «muntlig og skriftlig respons», «summativ og formativ respons», «underveisvurdering» og «nytte av respons».

5.5.1 Muntlig og skriftlig respons

Ifølge Hattie og Timperley er respons en av de viktigste faktorene for påvirkning av læring og oppnåelse, og de mener at denne påvirkningen kan være både positiv og negativ (2007, s. 81). Gjennom funnene i denne studien finner vi at lærerne gir respons på stort sett alle tekstene andrespråkselevne skriver. Lærer A peker på muntlig respons som den mest brukte responsformen, og formidler at det blir gitt muntlig respons i hver eneste skoletime.

Responsen hun sikter til da, er det hun selv kaller «umiddelbar respons» som elevene får underveis i skriveprosessen, altså *mens* de skriver. Dette kan være respons som eksempelvis «her kan du heller bruke dette ordet» eller «nå må du huske stor bokstav og punktum». Et interessant funn fra intervjuene er at lærer B ikke anser slike tilbakemeldinger som respons på elevenes tekster i like stor grad som lærer A. I spørsmål om hun anvender mye muntlig respons er svaret nei, hvorimot elevinformantene erfarer at de gjennomgående får muntlig respons på tekstene de skriver i timene på skolen. Samtidig forteller de at de får skriftlig respons i langt større grad enn muntlig, noe som støtter lærer B sine utsagn. En kan dermed

stille spørsmål ved om en slik type muntlig respons i klasserommet, ikke blir betraktet som funksjonell respons i like stor grad som en skriftlig fra lærer B sin side.

Likevel peker lærer B på felles gjennomgang av ulike tekster som elevene har skrevet som en type muntlig respons. Her veksler hun mellom gode og litt «svakere» tekster, for å gi elevene innsikt i både positive og mindre positive sider ved en tekst. I Kvithyld og Aasen sin artikkel om «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster» er et av perspektivene for å fremme læring gjennom respons at den må foregå i dialogform, altså som en dialog mellom skriver og responsgiver (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Det er nærliggende å tenke at en slik felles muntlig gjennomgang av elevtekster er en form for dialog mellom skriver og responsgiver, imidlertid vil det kun være gjeldende for den eleven som har skrevet teksten. I tillegg blir denne muntlige responsen gitt på et sluttprodukt av en tekst, og slik strider det også imot Kvithyld og Aasen sin teori om at respons må gis underveis i skriveprosessen (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). På en annen side vil en respons av denne varianten være en måte å samtale om tekst på. Dermed vil elevene støttes gjennom læringsprosessen, både av lærer og medelever, og således vil de også gjøre seg refleksjoner rundt en tekst. Dette er i tråd med Selj (2008b) sine betraktninger om samtale som støtteform i en skriveprosess (s. 135).

Til tross for at Kvithyld og Aasen (2011) peker på at responsen må foregå i dialogform, poengterer de at dette nødvendigvis ikke betyr at den må være muntlig - den kan også være skriftlig. Poenget ligger i at både skriver og responsgiver må gjøre seg refleksjoner rundt teksten. Med tanke på mengden skriftlig respons elevinformantene mine får på sine tekster, var det dermed interessant å undersøke hvordan den skriftlige responsen er innrettet. Foregår responsen som en slags dialog, i tråd med Kvithyld og Aasen sin teori? Funnene i denne studien viser at selv om elevene samtaler om tekst, både underveis og i etterkant av en skriveprosess, blir responsen stort sett gitt på ferdige produkt, skriftlig og digitalt. Responsen blir gitt ut fra vurderingskriterier elevene har fått i forkant av skriveprosessen, og dette kan være kriterier på grammatiske eller strukturelle nivå. Ifølge lærer B vet elevene dermed alltid hva som blir rettet og gitt respons på i teksten, og slik også hva de skal fokusere på, skriftlig, i den gitte skriveoppgaven. Til tross for at elevinformantene gir uttrykk for at de får og bruker disse vurderingskriteriene, indikerer funnene at elevene ikke er absolutt sikre på hvilke konkrete aspekter de trenger å forbedre seg videre på i sin skriftlige tekstproduksjon. Dette kan være tegn på at elevene ikke reflekterer nok rundt den responsen de får, og følgelig kan

en også stille spørsmål ved nytteverdien av responsen, noe jeg vil drøfte videre senere i kapittelet.

5.5.2 Summativ og formativ respons

Skolen har, nå som i tidligere år, et ansvar for å vurdere elevene, og det har vært vanlig å forbinde vurdering med elevenes prestasjoner, med vekt på karakterer, i skolen. Denne formen for vurdering, som er en slags kontroll av læringsresultatene elevene har oppnådd, er som tidligere nevnt en summativ vurdering eller *vurdering av læring* (Lyngsnes & Rismark, 2016, s.119). Imidlertid har synet på hvordan elevene skal bli vurdert endret seg, og dette gjenspeiles også i funnene i denne studien: Både lærer A og lærer B knytter summativ vurdering til karaktersetting, og formativ vurdering til underveisvurdering og begrepet *vurdering for læring*. Ut fra samtalene med lærerinformantene blir det tydelig at de på denne skolen har arbeidet mye med det sistnevnte begrepet, og det er åpenbart at det er en visjon at vurderingen og dermed også at responsen skal utføres slik at vurderingen skal fremme læring. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2019b) sin satsing «Vurdering for læring», og satsingens sentrale plassering i dagens læreplaner. Dette tatt i betraktning er det dermed ikke overraskende at lærerne arbeider for å implementere dette i sin undervisningspraksis.

Lærer A peker på formativ respons, eller «umiddelbar respons» som hun selv kaller det, som den responsformen som både blir mest brukt og er mest effektiv. Slik støtter hun seg til Kvithyld og Aasen (2011) sitt argument om at for at respons skal være læringsfremmende og følgelig kunne gjøre elevene til bedre skrivere, må den være formativ. Lærer B er enig i at en formativ responsform er effektiv, men understreker at det er viktig å finne en måte å kombinere summativ og formativ respons på. Hun begrunner dette med at elevene jo til slutt skal få en summativ vurdering, og at det derfor er nødvendig å gi elevene summativ respons, i form av eksempelvis karakterer, i forkant av en avsluttende sluttvurdering. På samme side poengterer hun at det i store trekk blir gitt formativ respons frem mot ulike sluttvurderinger. Dessuten er det et poeng å trekke frem at elevgruppen lærer A arbeider med, ikke får noen sluttvurdering i form av karakter, men at derimot lærer B sine elever skal bli vurdert med karakter etter læreplanene for Kunnskapsløftet etter tiende trinn. Bueie (2016) viser til en studie som viser at studenter uttrykker at karakterer og skriftlige tilbakemeldinger er henholdsvis mer nyttig enn lærerne tenker (s. 3). Sett dette i sammenheng med lærer B sine betraktninger om en kombinasjon av de to responsformene, kan det være nærliggende å tenke at dette vil være læringsfremmende for elevene. Mine elevinformanters preferanser innen

respons, og hva de opplever som nyttig og læringsfremmende vil bli diskutert i underkategorien «nytte av respons».

5.5.3 Underveisvurdering

Ifølge både Taugbøl (2019) og Kvithyld og Aasen (2011) er et viktig poeng at respons må gis underveis i en skriveprosess (Taugbøl, 2019, s. 161; Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Taugbøl peker også på at dette er spesielt viktig i arbeid med andrespråksskrivere, og at flere responsrunder vil kunne bidra til økt skrivekompetanse hos denne elevgruppen. Som vi har sett, viser funnene i denne studien at lærer As oppfatning er at respons underveis i skriveprosessen er den mest effektive formen for respons. Hun mener den kan være like så god skriftlig som muntlig, og peker på digitale verktøy som «chromebook» som gode å bruke ved responsgivning. Hun presiserer dette ytterligere ved at dersom en elev skriver på «chromebook», vil læreren kunne gå inn i samme dokument, og på den måten kunne gi respons underveis. Likevel er det den muntlige responsen som dominerer, slik hun ser det.

Lærer B på sin side derimot uttrykker, som nevnt, at hun i størst grad gir skriftlig respons på elevenes tekster, og som regel på sluttprodukter av tekst som elevene har levert inn. Videre sier lærer B at hun sjeldent gir elevene respons underveis i skriveprosessen, som for eksempel ved en prosessorientert måte. Imidlertid understreker hun viktigheten av å bruke elevene selv, også når det gjelder respons. Hun mener at ved at elevene for eksempel leser teksten sin for en medelev eller leser en annens tekst før innlevering til lærer, vil de trolig oppdage eventuelle feil ved teksten. Dette kan ses i sammenheng med Selj (2008b) sine betraktninger om å samtale om tekst, samt Kvithyld og Aasen (2011) sine poeng om respons underveis i skriveprosessen. Slik respons behøver nemlig ikke å komme fra læreren, den kan også komme fra en medelev (Selj, 2008b, s. 135; Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Ifølge Utdanningsdirektoratet er all vurdering som forekommer *før* avslutningen av opplæringen en form for underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Selv om ikke respons og vurdering er det samme, er de sterkt knyttet til hverandre, og slik sett vil all respons gitt av lærer på elevenes tekster være en form for vurdering. Tar vi utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets forklaring på underveisvurdering, vil lærer B sine skriftlige tilbakemeldinger på elevenes ferdige tekster kunne anses som underveisvurdering.

Elevinformantene er samstemte med lærer B, og opplever ikke å få respons på tekstene sine underveis i skriveprosessen, med mindre de selv spør om hjelp i timene på skolen. De

uttrykker heller ikke et savn av en slik respons underveis i skriveprosessen, men det er nok nærliggende å tenke at de kanskje ikke har reflektert så mye rundt nettopp dette tidlige. Dette forklarer jeg med elevenes svar knyttet til dette spørsmålet. Det kunne nemlig virke som de ikke helt forstod hvordan de kunne få respons eller tilbakemeldinger mens de skrev en tekst. På samme måte er det dermed nærliggende å stille spørsmål ved om elevene faktisk forstår hva en underveisvurdering er, og om de altså ville ha vært klar over at det var det de fikk dersom de fikk det. Samtidig er det viktig å understreke at elever og lærere ikke alltid har samme oppfatning av hva som er funksjonell respons, og om underveisvurdering er en læringsfremmende måte å gi respons på. I neste underkategori vil lærernes og elevenes oppfatning og opplevelser av nytteverdien av respons på elevtekster diskuteres.

5.5.4 Nytte av respons

For at responsen skal være funksjonell er det nærliggende å tenke at elevene må kunne ha nytte av den, og således at den skal være læringsfremmende (Taugbøl, 2019, s. 143). Lærer A uttrykker sterkt at elevene har nytte av den responsen de får på sine tekster, og at dersom de ikke hadde hatt det, ville det ha vært svært kritisk. Hun er av den oppfatningen at muntlige tilbakemeldinger underveis i skriveprosessen har høyest nytteverdi for elevene, og spesielt når det er tale om andrespråkselever. Lærer B er, på lik linje med lærer A, enig i at elevene har nytte av responsen de får. Likevel peker hun på elevenes motivasjon og lyst som viktige faktorer for nytteverdien av respons. Hun mener at elevene må ville det selv, og at responsen ikke er nyttig dersom ikke elevene arbeider kontinuerlig selv. Akkurat dette vil sannsynligvis gjelde alle elever, men det er mulig at det er et særlig viktig poeng når det gjelder andrespråksskrivere som jo er i en språklæringsprosess i tillegg til å være i en prosess som skal lede frem mot at de blir funksjonelle skrivere. Andrespråksskrivernes språkferdigheter vil ha konsekvenser for både videre utdanning og arbeidsliv, noe vi har sett er et mål i seg selv i læreplanen for minoritetsspråklige elever (Kompetanse Norge, 2017, s. 3).

Et viktig perspektiv i denne oppgaven er elevenes opplevelser av og oppfatninger om hva som er funksjonell og nyttig respons. Bueie (2016) understreker at lærere og elever kan ulike oppfatning av tilbakemeldingenes verdi, og slik også ha ulike oppfatning av hvilken nytte responsen har (s. 3). Dette gjenspeiles i funnene i denne studien, hvor elevenes preferanser når det gjelder respons ikke alltid stemmer overens med den responsen de mottar. Mine elevinformanter har noe ulikt syn på hva som er nyttig respons. Samtlige uttrykker at de

foretrekker skriftlig respons ettersom de da kan gå tilbake og se på denne responsen i arbeid med en ny tekst. Dette er i tråd med lærer B sine betraktninger om respons og responspraksis.

Både lærer A og lærer B er, på lik linje med Taugbøl og Kvithyld og Aasen, opptatt av at responsen som gis skal være *selektiv*, det vil si at noen forbedringsområder blir valgt ut, både med tanke på tekstens formål og elevens forutsetninger (Taugbøl, 2019, s. 143; Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12). Elev A er enig i dette og ønsker ikke respons på alle feil i tekstene hen skriver, fordi hen synes at det blir for mye å forholde seg til. Elev C gir derimot uttrykk for at hen vil at *alt* i tekstene skal bli rettet. Dette begrunner hen med at hen ønsker å få vite om alle skriftlige feil, både grammatiske og strukturelle, og at dersom læreren bare retter noen områder i tekstene, vil hen tenke at resten er riktig. Elev B har ingen konkrete preferanser knyttet til respons, og virker å være fornøyd med den responsen hen får. Likevel er det et interessant funn at hen synes å tro, ut fra hvordan hen uttrykker seg om dette, at alle språklige feil i tekstene *blir* rettet og gitt respons på, til tross for lærer B sine uttalelser om at elevene vet at responsen er selektiv. Følgelig kan det stilles spørsmål ved om elev B, på lik linje med elev C, slik også tenker at det som ikke rettes på i tekstene, er korrekt utført. Dersom dette er tilfellet, vil det kunne påvirke skriveferdighetene hos elevene, samt nytteverdien av responsen som gis.

Elevinformantene peker også på at tilbakemeldingene må vise hva som er feil, samt at læreren må oppgi hva som er rett. Dette kan ses i sammenheng med Tonne sine uttalelser om direkte og indirekte respons, og om at faren ved indirekte respons er at elevene ikke forstår hva som er feil i teksten (2017, s. 187). Dette understrekes også i Kvithyld og Aasen sin femte tese om funksjonell respons, som handler om at responsen må være forståelig for elevene (2011, s. 14). Slik som Bueie sine funn viser, samt Kvithyld og Aasen sin femte teste, uttrykker også elevinformantene i denne studien at responsen de får må inneholde noe form for ros (Bueie, 2016, s. 14; Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). De ønsker i tillegg til å vite hva de har gjort galt, og å få tilbakemelding om eventuelle positive trekk ved tekstene sine. Dette er, ifølge dem, nyttig av den grunn at det gir dem motivasjon for videre tekstarbeid.

5.5.5 Oppsummering

Jeg har i denne delen sett på respons, både hvordan lærerne oppfatter og anvender respons, hva de ønsker å oppnå ved responsen de gir, og hva som er elevenes erfaringer er knyttet til respons. Studiens funn viser at lærerinformantene anvender respons til en viss grad ulikt

samtidig som de har samme mål – nettopp å få andrespråkselevne til å bli funksjonelle skrivere. Som i andre studier ser vi også her at elevene og lærerne ikke alltid er samstemte når det gjelder hva som er nyttig og mindre nyttig respons. Likevel, slik jeg ser det, ser både lærerinformantene og elevinformantene betydningen av respons, og de mener at respons har en sentral plass når det gjelder utvikling av skriveferdighetene til elevene.

5.6 Revisjon av tekst

Ifølge Bueie (2019) og Fitzgerald (1987) må man, for å kunne utvikle seg til en kompetent skriver, utvikle en forståelse for at mye av det å skrive handler om å *omskrive*, og dermed at revidering av tekster en del av den totale skriveprosessen (Bueie, 2019, s. 40; Fitzgerald, 1987, s. 484). Dette kommer også frem hos Kvithyld og Aasen, og et viktig perspektiv innen funksjonell respons er at responsen må motivere for revidering av teksten (2011, s. 13). Lærer A og lærer B meddeler begge at elevene reviderer tekstene sine til en viss grad. Et interessant aspekt er at lærerinformantene knytter revisjon av tekst opp mot prosessorientert skriving, men samtidig gir uttrykk for at de i liten grad arbeider prosessorientert. Til tross for at prosessorientert skriving legger opp til revisjon av tekst, er det ingen krav om å arbeide på denne måten for at elevene skal kunne revidere tekstene sine. Poenget med tekstrevisjon ligger i at elevene utfører ulike endringer i tekstene sine med bakgrunn i respons de har fått (Fitzgerald, 1987, s. 484). Samtidig som lærerne knytter revisjon opp mot prosessorientert skriving, meddeler de at elevene ikke alltid, men ofte, leverer et andreutkast på en tekst ut fra respons de har fått.

Dette gjenspeiles også i funnene fra elevinformantene ettersom både elev A og elev B forteller at i samtlige tekster de har skrevet, foruten om ved prøver, ordner de tekstene sine ut fra tilbakemeldingene fra lærer. Dette tatt i betraktning er det nærliggende å fastslå at elevene arbeider med revidering av tekst, kanskje ikke bevisst, men det blir likevel utført. Elev C derimot gir uttrykk for at hen ikke reviderer tekstene sine. Hen begrunner dette med at dersom hen retter opp i alle feil i tekstene, vil hen ikke huske det til neste skriveprosess, fordi kommentarene fra lærer vil være borte fra teksten. På mange måter tydeliggjør dette lærer B sitt poeng om at de ikke har arbeidet bevisst med revisjon av tekst da dette enkelt kunne ha vært løst ved at eleven rettet opp feilene i for eksempel et nytt dokument. Også elev A og elev B, som forteller at de reviderer tekstene sine, peker på at de glemmer hvilke feil de gjorde i teksten og dermed gjentar de samme feilene i en senere tekst. Det er nærliggende å tenke at

også disse elevene dermed, når de reviderer tekstene sine, gjør det i samme dokument som de har fått responsen i, noe som fører til at de samtidig fjerner tilbakemeldingene fra læreren. På denne måten vil nytteverdien av tilbakemeldingene svekkes, siden målet med responsen nettopp er at elevene *ikke* skal gjenta de samme feilene.

Dette viser, slik også Bueie poengterer, at det kan være utfordrende for elevene å nyttiggjøre seg responsen og å omarbeide tekstene sine (2019, s. 40). Siden funnene indikerer at elevinformantene i min studie ser ut til å ha utfordringer med dette, kan dette være et tegn på at skriveopplæringen de får, vier lite oppmerksomhet mot denne typen tekniske og praktiske sider ved skrivearbeidet. Det er en kompleks prosess å revidere en tekst, kanskje spesielt for andrespråksskrivere, og det er dermed ikke gunstig å overlate elevene til seg selv i dette arbeidet. Samtidig som revisjon av tekst har vært et lite fokusert perspektiv i skriveopplæringen, understreker lærer B at dette er viktig, noe som er i tråd med skriveopplæringens plass i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). I forlengelsen peker hun på arbeid med dette som en metode å bruke mer tid på i skriveopplæringen, og da spesielt for de andrespråksskriverne som har kommet til et punkt hvor de er nokså funksjonelle skrivere. Lærer B begrunner dette med at elevene fortsatt er i en prosess hvor det å skrive på andrespråket er en utfordring for mange, og at revidering av tekst etter hennes mening er noe som er nyttigere for mer erfarne skrivere. Likevel kan en undre om det å lære elevene strategier for å revidere og redigere en tekst, slik Bueie betoner, også kunne være effektivt i skriveopplæringen til både uerfarne og erfarne skrivere (2019, s. 40).

6.0 Oppsummering

Fokuset mitt i denne masteroppgaven har vært å undersøke hva lærere og andrespråkselever opplever som funksjonell respons på elevtekster. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått mye inspirasjon, samt kunnskap om både respons og andrespråksskriving. Inspirasjon og kunnskap som jeg ser frem imot å implementere i min kommende undervisningspraksis og skolehverdag. I denne delen av oppgaven vil jeg oppsummere og konkludere mine funn, før jeg til slutt peker på studiens begrensninger og forslag til videre forskning.

I denne oppgaven har jeg gjennom tidligere forskning og teori, samt egne funn, vist og drøftet problemstillingen *Hva er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere?*

Dette har blitt gjennomført ved hjelp av underforskningsspørsmålene;

Hva er funksjonell respons?

Hva er andrespråksskriving?

Hva ønsker vi å oppnå med respons for andrespråksskrivere?

Hvordan ønsker elevene at responsen fra læreren skal være?

Hva er en funksjonell andrespråksskriver?

Det er her igjen viktig å poengtere at elevene i denne studien er minoritetsspråklige elever ved Grunnskolen for voksne, og følgelig er de fortsatt i en prosess hvor de lærer det norske språket. Dermed ser vi, gjennom funnene, at både responsen og skriveoppdragene til elevene kan skille seg fra det vi ser ved for eksempel ordinær grunnskole. Når det er sagt er informantene i denne studien samstemte i at respons på elevtekster generelt er viktig for elevene. Responsen hjelper, motiverer og til en viss grad engasjerer elevene til videre skrivearbeid, og således bidrar responsen også til å utvikle elevenes skrivekompetanse. Lærerne er tydelige på at målet med responsen er at elevene skal bli funksjonelle skrivere. Likevel er fokuset rettet mot et nytteperspektiv, og med funksjonelle skrivere vektlegges et bruksaspekt, altså hva har denne elevgruppen bruk for av tekster/skrivekompetanse senere i livet.

Mine funn fra intervjuene viser at opplevelsene knyttet til hva som er funksjonell respons på elevtekster er noe varierende, og dermed tyder mine funn på at det er vanskelig å finne et konkret svar på om hva som er funksjonell respons. Gjennom funnene finner vi blant annet at elev A ønsker selektiv respons, elev B er fornøyd med den responsen som gis, og elev C

ønsker respons på alle språklige feil i tekstene sine. På denne måten skiller heller ikke andrespråkslever seg, eller elever som er i en prosess for å lære seg et andrespråk, fra elever som har norsk som førstespråk når det gjelder funksjonell respons. Det handler om at elevene er unike individer, med ulike preferanser og potensial. Nettopp på grunn av at mine tre elevinformanter har divergerende oppfatninger av hva som er nyttig eller funksjonell respons, kan dette også tyde på at selv ved et større omfang informanter vil man kunne få divergerende funn.

Lærerinformantene på sin side peker også på viktigheten av å tilrettelegge eller tilpasse responsen. Responsen må være forståelig for elevene, samtidig som den er selektiv og oppmuntrende. I tillegg understrekes viktighet av elevenes egen motivasjon for skriving. Responsen som gis vil, ifølge funnene i denne studien, være av liten verdi dersom elevene ikke selv anvender den videre, og følgelig nyttiggjør seg den. På denne måten ligger det også et ansvar hos elevene selv i egen læring, og utvikling. Likevel er det viktig å understreke lærerens rolle i elevenes utvikling av skrivekompetanse, og viktigheten respons har for denne. Slik skriveforskeren Sissel Merete Skjelten peker på i sin doktorgradsavhandling er elevtekster som et kognitivt vindu til elevenes skrivekompetanse. Det er gjennom elevenes tekster elevene viser frem sin egen språk- og tekstkompetanse, og det er læreren som er i stand til å se hvilke muligheter og potensial som ligger i tekstene. Slik vil læreren gjennom tekstene kunne se hva elevene mestrer og ikke, og dermed også kunne gi respons ut fra elevenes individuelle potensial (Skjelten, 2013, s. 276).

6.1 Studiens begrensninger og forslag til videre forskning

I denne masteroppgaven er fem informanter intervjuet, to lærere med erfaring knyttet til norsk som andrespråk og tre minoritetsspråklige elever. Antallet informanter ble valgt ut fra oppgavens rammer og omfang, og således vil utvalgets størrelse i seg selv kunne betraktes som en begrensning i studien. Med bakgrunn i dette vil funnene fra intervjuene på samme side ikke nødvendigvis kunne ses i en større sammenheng, og slik også være en begrensning. I tillegg vil min uerfarenhet i rollen som forsker også være en begrensning i studien. Dette av den grunn at det kan ha påvirkning i både innhenting og analyse av empiri, og slik også studiens resultater. Likevel er det etter min oppfatning et viktig tema å belyse, og det kan tenkes at studiens funn og tolkninger av disse, sett opp mot tidligere forskning og teori, vil kunne åpne opp for at andre, og da spesielt lærere, retter oppmerksomhet mot respons på

elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. På denne måten vil andre refleksjoner og erfaringer også kunne komme til syne, og slik vil temaet kunne bli enda mer belyst i undervisningspraksisen til lærere.

Når det gjelder videre forskning er det for meg flere tilnærminger som trer frem som interessante. For det første ville det vært spennende å utføre en studie i et større omfang på temaet, for å få ulike erfaringer og opplevelser fra flere lærere og andrespråkselever. Tatt i betraktning at mine tre elevinformanter har varierende oppfatning av hva som er funksjonell respons for dem, ville den individuelle tilretteleggingen av respons vært svært interessant å forske videre på. Hvordan tilrettelegger lærerne responsen for elevene? Er responsen tilpasset den enkelte elev? Hvordan forvalter lærerne dette vinduet, jamfør Skjelten (2013, s. 276), som elevtekstene er? I tillegg hadde det vært en fruktbar tilnærming å utføre studien med andrespråkselever og lærere som går og underviser ved ordinær grunnskole. Ville responsen på elevteksten vært av en annen art i ordinær skole? Hvor mye fokus er det på andrespråksskriving i ordinær skole? Dette hadde vært interessante aspekter å se nærmere på for å undersøke om og eventuelt i hvilken grad respons på elevtekster har betydning for skriveutviklingen hos andrespråkselever.

7.0 Litteraturliste

- Berggreen, H., Sørland, K. & Alver, V. (2012). *God nok i norsk?: Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bueie, A.A. (2016, 10. juni). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literacy Research* 2 (1), 1-26.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bueie, A.A. (2019, 1. november). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research* 5(2), 39-61.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Fitzgerald, J. (1987, u.d.). Research on revision in writing. *Review of educational research*, 57(4), 481-506. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543057004481>
- Gujord A-K. H. & Ragnhildstveit, S. (2021). Tverrspråkleg påverknad – status og trendar i norsk andrespråksforking. I A-K. Gujord H. & G. Randen T. (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (s. 133- 167). Cappelen Damm Akademisk.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I B. Fondevik & P. Hamre. (Red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag*. (s. 13- 43). Det Norske Samlaget.
- Gundersen, D. (2021, 8. november). Ortografi. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ortografi>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77, 81-112. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/003465430298487>
- Hauge, A-M. (2008). Grunnleggende lese- og skriveopplæring i en tospråklig situasjon. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. (s. 87- 105). Cappelen Damm Akademisk.

- Jølbo, I. D. (2021). Andrespråksskriving på norsk: teksten, konteksten og skriveren. I A-K. Gujord H. & G. Randen T. (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (s. 336- 355). Cappelen Damm Akademisk.
- Kompetanse Norge. (2017). *Forsøkslæreplan i norsk for språklige minoriteter for forberedende voksenopplæring (FVO)*. I *Kompetanse Norge*.
https://www.kompetansenorge.no/globalassets/modulforsoket/lareplan_norsk_spraklig_e_minoriteter3.pdf
- Kompetanse Norge. (2021, 27. mai). *Forberedende voksenopplæring på nivået under videregående opplæring (FVO)*. <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/modulforsoket/forberedende-voksenopplaring-pa-nivaet-under-videregaende-opplaring-fvo/>
- Kulbrandstad, L A. & Ryen, E. (2021). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A-K. Gujord H. & G. Randen T. (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (s. 27-51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A.J. (2011, mars). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, 9, 10-16.
https://videnomlaesning.dk/media/1474/videnom_9_kvithyldaasen.pdf
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid*. (3.Utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. (3.utg.). Routledge.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsen, G. K. (2022). *Substantivfrasens kompleksitetsutvikling i innlærerspråk: En konstruksjonsgrammatisk analyse av skriftlig produksjon fra A1- til B2-nivå*.

[Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Scholarly Publishing Services. <https://doi.org/10.31265/usps.134>

- Nilsen, G. K. & Gjerseth, I. (2012). *Arbeidsbok: Norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Fagbokforlaget.
- Nilstun, C. (2020, 7. februar). Funksjonell. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/funksjonell>
- Nistov, I. & Nordanger, M. (2021). Kva er mellomspråk? Gjensyn med eit sentralt omgrep i andrespråksforskninga. I A-K. Gujord H. & G. Randen T. (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (s. 261- 288). Cappelen Damm Akademisk.
- Nistov, I., Gustafsson, H. & Cadierno, T. (2021). Bruksbaserte tilnærmingar til andrespråkslæring. I A-K. Gujord H. & G. Randen T. (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (s. 107-132). Cappelen Damm Akademisk.
- NSD. (u.å.). Fylle ut meldeskjema for personopplysningar. I *Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysningar>
- NSD. (u.å.). Informasjon til deltakerne. I *Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysningar/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International review of applied linguistics in language teaching*, 10(1- 4), 209- 232.
- Selj, E. (2008a). Skrivning når norsk er andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringar*. (s. 131-156). Cappelen Damm Akademisk.
- Selj, E. (2008b). Minoritetslevane, språket og skolen. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringar*. (s. 13-46). Cappelen Damm Akademisk.

- Selj, E. (2019). Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 11-34). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2015). *Elevenes tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. (4.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelten, S.M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekster. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* [Doktorgradsavhandling, Universitet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35770>
- Skripesenteret. (2022). *Sirkelen for undervisning og læring*. Hentet 30. mai 2022 fra <https://skripesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/#-bygge-kunnskap->
- Skripesenteret. (u.å.). *Normprosjektet*. Hentet 13. mai 2022 fra <https://skripesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/>
- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. SAGE Publications.
- Svartdal, F. (2020, 29. mai). Respons. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/respons>
- Svendsen, B. A. (2021). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A-K. Gujord H. & G. Randen T. (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. (s. 76- 106). Cappelen Damm Akademisk.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis: Just speaking and Writing Aren't Enough. *Canadian modern language review*, 50(1), 158- 164.
- Taugbøl, S. B. (2019). Funksjonell respons på analyserende og drøftende elevtekster. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 143-163). Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.

Tonne, I. (2017). Lærarrespons på skrivning i grunnskolen. Forståing, effekt og moglegheiter. I B. Fondevik & P. Hamre. (Red.), *Norsk som reiskaps- og danningsfag*. (s.173- 202). Det Norske Samlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 25. mai). *Begrepsdefinisjoner- minoritetsspråklige*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 30. januar). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 15. november). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020a, 1. august). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR07-02.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020b, 9. juni). *Læreplaner i voksenopplæringen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/voksenopplaring/laereplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. mai). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 4. februar). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Vigrestad, T. (2019). Andrespråklæring og ortografi. I I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skrivning på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (s. 53-68). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

- 1: Godkjenning fra NSD
- 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til informantene
- 3: Intervjuguide lærere
- 4: Intervjuguide elever

[Meldeskjema](#) / [Funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

 Skriv ut**Referansenummer**

522404

Prosjekttittel

Funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gølin Kaurin Nilsen, golin.nilsen@uis.no, tlf: 99123737

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kine Jarland Stensland, kj.stensland@stud.uis.no, tlf: 93820509

Prosjektperiode

15.12.2021 - 15.06.2022

Vurdering (1)

14.12.2021 - 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 14.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022

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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masterstudien er som nevnt å finne ut hva som er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere.

Studiens problemstilling er:

Hva er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere?

For å svare på denne vil følgende forskningsspørsmål også bli analysert:

Hva er funksjonell respons?

Hva er andrespråksskriving?

Hva ønsker vi å oppnå med respons for andrespråksskriving?

Hvordan ønsker elevene at responsen fra læreren skal være?

Hva er en funksjonell andrespråksskriver?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger – Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på at du enten er lærer for elever med norsk som andrespråk, eller er en elev med norsk som andrespråk. Et antall andrespråkselever og andrespråklærere får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du må delta i et intervju. Dette intervjuet vil ta omkring 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål knyttet til tilbakemeldinger gitt på elevtekster. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, i tillegg til at det vil bli skrevet notater underveis i intervjuet. Lydopptaket vil bli oppbevart i privat analyseverktøy-program, hvorpå det vil bli slettet ved innlevering av masteroppgave.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun student Kine Jarland Stensland og veileder Gølin Kaurin Nilsen som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navn og eventuelle kontaktopplysninger vil bli anonymisert i oppgaven, i tillegg vil datamaterialet bli lagret på en forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022.

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 – Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora/Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved student Kine Jarland Stensland, e-post: kj.stensland@stud.uis.no, tlf: 93820509 og veileder Gølin Kaurin Nilsen, e-post: golin.nilsen@uis.no, tlf: 99123737.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Gølin Kaurin Nilsen
Veileder

Kine Jarland Stensland
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Deltakelse i dette prosjektet er frivillig og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Alt datamateriale og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen data vil kunne spores tilbake til prosjektdeltaker. Anonymitet vil bli sikret gjennom masteroppgaven.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju hvor notat og lydopptak blir benyttet
- at opplysningene mine kan behandles frem til prosjektet er avsluttet Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide - Lærere

Problemstilling:

Hva er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere?

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Bakgrunn	Hva slags faglig bakgrunn har du?	
	Har du fordypning i norsk?	
	Hvor lenge har du arbeidet som lærer for andrespråkselever?	
	Har du kompetanse innen norsk som andrespråk?	<ul style="list-style-type: none">• Utdannelse?
Respons/tilbakemelding	Hvilke tanker har du knyttet til summativ og formativ vurdering (respons)?	
	Deler du ut/går gjennom vurderingskriterier for skriveoppgavene du gir elevene?	
	Hvordan tilrettelegger du for skriveprosessen?	<ul style="list-style-type: none">• Skriverammer?• Førskrivning?
	Hvilken form for respons bruker du mest?	<ul style="list-style-type: none">• Hvorfor?• Hvor lenge har du brukt denne formen for respons?
	Hvor ofte gir du respons på elevenes tekster?	<ul style="list-style-type: none">• Underveis i skrivingen?

		<ul style="list-style-type: none"> • Gir du respons på hver tekst?
	Hvilke elementer i teksten ser du etter når du gir respons og vurderer tekster skrevet av andrespråksskrivere?	<ul style="list-style-type: none"> • Retter du på alle språkfeil i teksten? • Hvorfor gir du tilbakemelding på disse elementene?
	Gir du respons/tilbakemelding skriftlig eller muntlig?	<ul style="list-style-type: none"> • Evt. hva gjør du mest? • Digitalt?
	Opplever du at elevene har nytte av den responsen/tilbakemeldingene de får? Hvorfor/Hvorfor ikke?	<ul style="list-style-type: none"> • Ser du at elevene arbeider videre med det du har gitt respons på? • Evt. hvordan? • Reviderer de tekstene? • Bruker de responsen i videre arbeid?
	Ville du gitt en annen type respons dersom det var snakk om en førstespråksskriver?	<ul style="list-style-type: none"> • Evt. Hvordan/Hvorfor?

Vedlegg 4

Intervjuguide - Elever

Problemstilling:

Hva er funksjonell respons på elevtekster skrevet av andrespråksskrivere?

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Opphold i Norge	Hvor lenge har du bodd i Norge?	<ul style="list-style-type: none">• Opprinnelse
Språk	Hvor mange språk kan du snakke?	<ul style="list-style-type: none">• Skriving
	Hvilke(t) språk snakker du utenfor skolen?	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke sammenhenger?
	Hvordan har du lært disse språkene?	<ul style="list-style-type: none">• Formelt (skole) eller uformelt?
	Hvor lenge har du lært det norske språket?	
	Bruker du norsk utenfor skolen?	<ul style="list-style-type: none">• Hvilke sammenhenger?
Skriftlig kompetanse	Skriver dere mange tekster på skolen?	<ul style="list-style-type: none">• Omfang på tekstene• Sjanger?
	Bruker dere mye skoletid på å skrive tekster?	<ul style="list-style-type: none">• Skolen og hjemme (lekser)?
	Får dere utlevert vurderingskriterier før dere skal skrive en ny tekst?	<ul style="list-style-type: none">• Gjennomgang av disse?
Respons/tilbakemelding	Får dere tilbakemelding på teksten underveis i skrivningen?	<ul style="list-style-type: none">• Mens du skriver, altså før du er ferdig med teksten?

		<ul style="list-style-type: none"> • Får du tilbakemeldingene digitalt?
	Føler du selv at du får gode tilbakemeldinger på tekstene dine? Eller er det noe du savner?	<ul style="list-style-type: none"> • Kan du bruke tilbakemeldingene til noe? • I den teksten du har skrevet, eller til neste tekst?
	Liker du at alle skrivefeil blir rettet i teksten, eller liker du best når læreren velger ut noen få feil som gjentar seg?	
	Vet du om konkrete ting du må jobbe med for å forbedre deg skriftlig?	
	Reviderer du teksten din (ordner du på teksten) ut fra tilbakemeldingene fra læreren før du leverer teksten?	
	Hvordan er tilbakemeldingene fra læreren på de endelige tekstene?	