



Høgskulen på Vestlandet

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

LU2-PEL415

Predefinert informasjon

Startdato:	05-05-2017 09:00	Termin:	2017 06
Sluttdato:	19-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	LU2-PEL415 1 B-1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltakar

Namn: Elin Barke
Kandidatnr.: 26
HVL-id: 137216@hvl.no

Informasjon frå deltakar

Tal på ord *: 10810
Tru- og loverklæring *: Ja

Gruppe

Gruppenamn: Enmannsgruppe
Gruppenummer: 10
Andre medlemmer i gruppa: Deltakaren har levert inn i enkeltmannsgruppe

Eg godkjenar avtalen om tilgjengeleggjing av bacheloroppgåva mi *

Ja



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGAVE

**Vurdering og respons på elevtekster skrevet av
andrespråkselever**

**Evaluation of and feedback on texts written by second
language writers**

Pedagogikk og elevkunnskap, 2b 5-10

Emnekode: LU2 – PEL415

Stord/Høgskulen på Vestlandet/Grunnskolelærerutdanning 5 – 10/

Innleveringsdato: 19.05.17

Antall ord: 10 810

Navn: Elin Bakke

Veiledere: Linda Fylkesnes Kingsley & Ieva Kuginyte-Arlauskiene

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jfr. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Vurdering og respons på elevtekster skrevet av andrespråkselever



Illustrasjon 1 hentet 11.05.17 fra: <http://exchangestudentworld.com/student/top-5-reasons->

«Hvordan vurderer og gir lærere tilpasset respons på elevtekster som er skrevet av andrespråkselever?»

Av: Elin Bakke

Bacheloroppgave i pedagogikk og elevkunnskap, GLU 5-10.

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet av Elin Bakke som går grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord. Gjennom arbeidet med denne bacheloroppgaven, har jeg fått innsikt i hvor krevende det er å skrive en FoU – oppgave. Skriveprosessen har vært en utfordrende, men samtidig spennende og lærerik prosess. I tillegg har jeg fått en større forståelse for hvilke utfordringer jeg vil møte på når jeg er ferdig utdannet.

Jeg ønsker å gi en stor takk til veilederne mine, Linda Fylkesnes Kingsley og Ieva Kuginyte-Arlauskiene for gode råd og veiledning i skriveprosessen. Gjennom veiledning og råd har dere gitt meg et bedre utgangspunkt når jeg er ferdig utdannet, og har gjort det å skrive en bacheloroppgave til en lærerik prosess. Jeg vil også takke familie og venner som har stilt opp underveis i skriveprosessen. Til slutt ønsker jeg å takke skolen og lærerne som valgte å delta i forskningsarbeidet mitt.

Elin Bakke

Stord, mai 2017

Sammendrag

Det norske samfunnet er i dag et flerkulturelt samfunn sammensatt av mange kulturer og språk og påvirker naturligvis skolen og klasserommene. I den generelle delen av læreplanen står det at man skal ivareta og inkludere det flerkulturelle mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Likevel opplever dagens skole pedagogiske utfordringer med å ivareta de ulike aspektene av det flerkulturelle samfunnet i klasserommet (Selj & Ryen, 2011, s. 14). Det er derfor viktig at lærere kan skape en vurderings- og responspraksis som tar hensyn til mangfoldet, og samtidig gir elevene rom til å lære og utvikle seg.

Denne bacheloroppgaven handler om hvordan man som lærer kan vurdere og gi tilpasset respons på elevtekster som er skrevet av andrespråkselever. Hensikten med oppgaven er i beste fall å kunne bidra til at lærere videreutvikler skolens didaktikk på området, eller i det minste skape en diskusjon rundt lærernes vurdering- og responspraksis. Ut i fra dette utformet jeg følgende problemstilling: «Hvordan vurderer og gir lærere tilpasset respons på elevtekster som er skrevet av andrespråkselever?».

Det teoretiske grunnlaget er delt inn i tre deler: sentrale begreper, internasjonal og nasjonal forskning og sosiokulturell læringsteori. Det er flere begreper som går igjen i oppgaven, og som er naturlige å definere for å få en forståelse for innholdet i oppgaven. I oppgaven har jeg derfor definert begrepene andrespråkselev, tilpasset respons og vurdering. Innenfor internasjonal forskning vil navn som Hyland, Grabe og Kaplan være sentrale. Når det gjelder den nasjonale forskningen er det særlig forskningsprosjektene «God nok i norsk?» og «Normprosjektet» som blir løftet frem for å belyse problematikken. Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien er det særlig blitt lagt vekt på Lev Vygotsky og hans proksimale utviklingszone.

For å finne svar på problemstillingen min, valgte jeg å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Jeg intervjuet tre lærere på ungdomskolen, hvor fokuset var på deres vurderings- og responspraksis. For at lærerne skulle kunne gå dybden, valgte jeg å ha halvstrukturert intervju hvor jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis.

I løpet av forskningsarbeidet kom jeg frem til at lærerne har generelt god vurdering- og responspraksis når det gjelder skriftlig arbeid. Lærerne bruker læringsfremmende metode i vurdering- og responsituasjoner. Likevel konkluderte jeg med at lærerne trenger mer kunnskap om andrespråksinnlæring, for at de skal være bedre rustet til å vurdere andrespråkstekster..

Summary

The Norwegian society is a multicultural society with several cultures og languages. The multicultural society has an impact on school and classrooms. In the general part of the school curriculum it says that we shall include and look after the multicultural diversity (Utdanningsdirektoratet, 2016a). But still the school today experience educational difficulties when it comes to taking care of the multicultural society in the classrooms. It is important that the teachers can create an evaluation- and feedbackpractice that are sensitive to the diversity, and at the same time gives the students opportunities to learn and develop.

This dissertation is about how teachers can evaluate and give accommodated feedback to texts written by second language writers. The purpose with this paper is to hopefully develop further the pedagogy in this area, or at least raise some form of discussion about this topic. Based on this, my research question is: “How does teachers evaluate and give feedback to texts written by second language writers?”

I have used a qualitative method and interviewed three teachers who have experience with evaluating and giving feedback to second language writers. My results show that the teachers are in general good at evaluating second language writers. They are using methods that are showing good results when it comes to learning. At the same time I concluded that the teachers need to increase their competence and get guidelines that are more clarified, to be able to evaluate second language texts at a sufficient level.

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Oppbygging av oppgave.....	2
2.0 Teorikapittel	4
2.1. Andrespråk.....	4
2.2 Tilpasset respons.....	4
2.3 Vurdering.....	7
2.4 Internasjonal forskning.....	7
2.5 Nasjonal forskning.....	9
2.6 Sosiokulturelle læringsperspektivet.....	10
2.7 Oppsummering.....	11
3.0 Metodekapittel	12
3.1 Metodevalg.....	12
3.2 Intervju.....	12
3.3 Intervjuguide.....	13
3.4 Utvalg.....	14
3.5 Praktisk gjennomføring.....	14
3.6 utfordringer.....	15
3.7 Gyldighet, pålitelighet og etiske prinsipper.....	15
3.8 Oppsummering.....	16
4.0 Resultater	17
4.1 Vurdere elevtekster skrevet av andrespråkselever.....	17
4.2 Tilrettelagt respons på elevtekster.....	18
5.0 Drøfting	21
5.1 Hvordan vurderer man andrespråkstekster?.....	21
5.2 Hvordan gir man tilpasset respons?.....	24
6.0 Konklusjon	28
Referanseliste	30
Vedlegg	32

1.0 Innledning

Norge er i dag et flerkulturelt samfunn som består av ulike kulturer og språk. Det spegler seg i den norske skolen og i de ulike klasserommene. Dagens skole opplever pedagogiske utfordringer med å ivareta de ulike aspektene av den flerkulturelle sammensetningen. Ettersom dette er et relativt nytt «fenomen» er det viktig at lærere får kompetanse på området for å være i stand til å skape en praksis som ivaretar det språklige og kulturelle mangfoldet, og som samtidig gir elever muligheter til læring og utvikling (Selj & Ryen, 2011, s. 14).

Denne bacheloroppgaven handler om hvordan man som lærer vurderer og gir tilpasset respons på elevtekster som er skrevet av andrespråkselever. Oppgavens hensikt er å kunne bidra til at lærere kan videreutvikle skolens didaktikk på området, og på denne måten skape en praksis som er enda mer bevisst på skolens mangfold. Med dette som et utgangspunkt har jeg valgt problemstillingen: «Hvordan vurderer og gir lærere tilpasset respons på elevtekster som er skrevet av andrespråkselever?». Gjennom oppgaven skal jeg presentere tidligere forskning, ulike teoretiske perspektiver, samt drøfte den internasjonale og nasjonale forskningen sammen med resultatene.

1.1 Bakgrunn

Gjennom arbeidet med oppgaven ønsket jeg å få bedre innsikt i hvordan lærere kan utvikle elevenes språkkompetanse gjennom veiledning og tilpasset respons, samt få et mer bevisst forhold selv til andrespråkselever og deres utfordringer. Det er ulike grunner til at jeg ønsket å skrive om lærerens vurderinger og tilpasset respons. En av grunnene er at Kunnskapsdepartementet uttrykket i 2010 at det var manglende forskning på andrespråksfeltet. I utredningen ga de også uttrykk for at det var for få studier som konsentrerte om ungdomstrinnet og videregående opplæring (NOU 2010: 7). Den manglende forskningen skapte nysgjerrighet og engasjement ettersom jeg høyst sannsynlig kommet til å være i klasserom hvor man finner andrespråkselever. En annen grunn er norskfagets sentrale rolle når det gjelder å utvikle elevenes språkkompetanse. For elever med norsk som andrespråk blir norsklærerens rolle muligens mer fremtredende med tanke på å utvikle språket. Som lærer er det derfor av stor betydning å ha kunnskap og erfaring om hvordan man skal vurdere, veilede og tilpasse skriveopplæringen til hver enkelt elev.

1.2 Oppbygging av oppgave

I teorikapittelet skal jeg forklare begreper som er relevante for oppgaven min, belyse tidligere forskning som er gjort på området og til slutt utdype et teoretisk perspektiv. Først kommer jeg til å definere og utdype begrepene andrespråkselev, tilpasset respons og vurdering. Deretter beskriver jeg forskningen som er gjort på området. Denne delen vil være delt inn i to deler, internasjonal og nasjonal forskning. Forskningen som blir utdypet har hatt fokus på skriveprosessen og ulike språklige trekk som man finner hos andrespråksskrivere. Teorikapittelet avsluttes ved at jeg ser nærmere på Lev Vygotskys teorier om læring og utvikling. Her er begreper som den proksimale utviklingssonen og lærerens støtte viktige.

I metodekapittelet vil jeg gjøre rede for intervju som metode, som er den kvalitative forskningsmetoden jeg valgte. Denne metoden ble brukt for å kunne få kunnskap om og en dypere forståelse for hvordan lærernes vurderings- og responspraksis er. Deretter skal jeg beskrive hvilke lærere som deltok i forskningsarbeidet mitt og forklare hvordan prosjektet ble praktisk gjennomført. Videre kommer jeg til å utdype noen av utfordringer som jeg møtte på i prosessen. Kapittelet avrundes ved at jeg sier noe om forskningen min sin gyldighet og pålitelighet, samt etiske prinsipper som har vært relevante i arbeidet med denne oppgaven.

I resultatdelen har jeg valgt å presentere funnene mine i to deler. Den første delen viser til funn som gjelder lærerens vurderinger av elevtekster som er skrevet av andrespråkselever. Her vil det bli beskrevet hva lærerne gjør når de vurderer andrespråkstekster, og hva som er avgjørende for deres vurderinger. I den andre delen beskriver jeg lærernes tanker og holdninger rundt andrespråkselever og tilpasset respons. I denne delen vil det også komme frem hvilke metoder de brukte for å tilpasse responsen til andrespråkselever.

I drøftningskapittelet vil jeg svare på problemstillingen min «Hvordan vurderer og gir lærere tilpasset respons på elevtekster som er skrevet av andrespråkselever?». Kapittelet er, i likhet med teorikapittelet, delt i to: vurdering og respons. I første del skal jeg se lærernes vurderingspraksis i lys av litteraturen jeg har presentert, samt hvilken effekt praksisen kan ha på andrespråkselevne. I den andre delen kommer jeg til drøfte hvordan lærere tilpasser responsen til andrespråkselever, og reflektere om denne praksisen er samsvar med litteraturen på andrespråksfeltet.

Til slutt avrunder jeg oppgaven med en konklusjon hvor jeg dra linjer til de viktigste elementene i bacheloroppgaven min. Jeg kommer også til å si noe om den pedagogiske nytteverdien og veien

videre.

2.0 Teorikapittel

Dette kapitlet er delt inn i tre hovedområder: sentrale begreper, tidligere forskning, og teoretiske perspektiver. I første del skal jeg definere og utdype oppgavens viktigste begreper: andrespråkselev, tilpasset respons, og vurdering. Deretter vil jeg beskrive tidligere forskning som er gjort på området, både nasjonal og internasjonal forskning. Til slutt skal jeg løfte frem teoretiske perspektiver som påvirker dagens pedagogikk i den norske skolen.

2.1. Andrespråk

Elever med norsk som andrespråk, også kalt andrespråkselever, er et sentralt begrep i denne oppgaven. For å få en forståelse for hva som ligger i begrepet, er det nødvendig å definere begrepet andrespråk. Harald Berggreen og Kari Tenfjord definerer andrespråk som et nytt språk som blir lært etter morsmålet. De skriver følgende: «Dersom ikke noe annet er spesifisert, rekner vi andrespråklæring som det å lære et nytt språk i tillegg til morsmålet etter at morsmålet er etablert, uavhengig av læringskonteksten for det nye språket» (2011, s. 17). Berggreen, Sørland og Alver utdyper det videre og definerer det slik (2015, s. 18):

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.

Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet andrespråk og andrespråklæring, velger jeg å ta i bruk Berggreen, Sørland og Alvers definisjon. Fordi den er mer konkret og presis definisjon i denne sammenhengen.

2.2 Tilpasset respons

Tilpasset respons er et sentralt begrep i denne oppgaven. Det er derfor naturlig å også definere og utdype dette begrepet. Innledningsvis vil jeg definere det som respons eller tilbakemelding som er tilpasset til hver enkelt elev, og som forteller hvor de er i læringsprosessen. Når det er sagt er begrepet forholdsvis komplekst og jeg velger derfor å bryte begrepet ned og utdype det i to deler, tilpassing og respons. I dette delkapitlet vil jeg først beskrive hva det ligger i å tilpasse til elevene. I den andre delen skal jeg forklare hva respons er, samt hvordan disse to delene er knyttet sammen.

Ved å se de to elementene i begrepet hver for seg får man en tydeligere presisering og større forståelse for hva som ligger i begrepet.

Tilpasset opplæring er et av prinsippene som står sterkest i den norske fellesskolen. Som lærer er man pålagt gjennom Opplæringslovens §1 – 3 til å gi en opplæring som tilpasses til elevenes evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Det er imidlertid ulike måter å tilnærme seg begrepet på. Man kan ha en forholdsvis smal forståelse av begrepet, ofte kalt individperspektiv, eller en vid forståelse, systemperspektiv. Dersom en tar utgangspunkt i en smal forståelse av begrepet er individet i fokus, og opplæringa baseres på enkeltelevens behov og forutsetninger. Denne innfallsvinkelen kan, ifølge Utdanningsdirektoratet, gi et ensidig fokus og skape utfordringer i skolen. Med utgangspunkt i en vid forståelse av begrepet skal man som lærer ha fellesskapet som et utgangspunkt. Med det menes at elevene skal utvikle sine evner og forutsetninger i fellesskapet. Her kan det være elementer som kan påvirke eleven sin læring i positiv eller negativ retning (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Gunn Imsen hevder at man ikke bare må tilpasse opplæringen til elevens intellekt og evner, men at man også må ta hensyn til alle sider ved eleven. Imsen har med andre ord et systemperspektiv på tilpasset opplæring. Hun skriver følgende: «Skolen må ta hensyn til alle sider ved eleven, så som språklige forutsetninger, fysisk og psykisk utrustning, hjemmebakgrunn og verdier» (Imsen, 2014, s. 245). Utdanningsdirektoratet poengterer også hvordan man skal ivareta individet i et systemperspektiv. De skriver (Utdanningsdirektorat, 2016b):

Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har. Skolen skal derfor utvikle et fellesskap mellom elevene uavhengig av elevenes kjønn, sosiale bakgrunn eller evner og forutsetninger.

Det å tilpasse opplæringen er med andre ord en helhetlig prosess hvor man skal tilpasse opplæring til elevene både ut i fra et individperspektiv og et systemperspektiv.

Respons, ofte kalt tilbakemeldinger, er en nødvendighet for å kunne fortelle elevene om deres kompetanse og læringsprosess. Ved å gi respons til elevene har de større muligheter til å kunne utvikle og forbedre seg i faget, ifølge Utdanningsdirektoratet (2016c). I forskriftene §3-11 og §3-13 i Opplæringsloven står det at man som lærer underveis i opplæringen skal gi informasjon til elevene om deres kompetanse og gi tilbakemelding om hvordan de kan forbedre seg (Opplæringsloven, 1998). For å avgrense og definere dette begrepet videre velger jeg å ta i bruk Hartberg, Dobson og

Grans definisjon. De bruker det engelske låneordet «feedback» for å definere respons og definerer det på følgende måte (2013, s. 12):

Med feedback forstår vi altså all vurderingskommunikasjon mellom to parter, både den som ser bakover på det som er oppnådd, og den som ser framover mot framtidige mål. En slik bruk omfatter blant annet elevsamtalen, lærerens vurdering av eleven i klasserommet og kommentarer læreren gir skriftlig på en prøve eller innlevering.»

Denne definisjonen er velegnet og gir et større bilde av hva respons er enn hva forskriftene gjør. Forskriftene uttrykker i liten grad hva som ligger i begrepet og har mer fokus på hva man som lærer er pålagt å gjøre. Jeg legger derfor Hartberg, Dobson og Grans definisjonen til grunn når jeg snakker om respons. Trude Slemmen utdyper begrepet respons og hevder at en tilbakemelding må si noe om hvor eleven er i læringsprosessen for at responsen skal kunne fremme læring hos elever. Slemmen presiserer likevel at man må tenke over hva som er hensikten med tilbakemeldingen og hvordan man gir tilbakemeldinger. Hun viser til Black og William sin forskning, som konkluderte med at karakterer ble brukt for å sortere og hadde liten læringsfremmende funksjon alene. Tilbakemeldingene som derimot ble gitt fortløpende og var relaterte til læringsmål ga større effekt på læring (Sivertsen i Slemmen, 2014, s. 115). For at respons skal ha en læringsfremmende funksjon er det med andre ord viktig at tilbakemeldingen er faglig relevant og sier noe om hva eleven mestrer.

Ut i fra definisjonen som nå er gitt, ser man hvor tett knyttet tilpasning og respons er. I skriftlig arbeid er det viktig at man gir respons som er tilpasset elevens behov og forutsetninger. Lærerenes tilbakemeldinger må i tillegg være læringsfremmende for elevene. Dersom man ikke er oppmerksom på elevens behov og forutsetninger, kan dette gi et negativt utslag på elevens læring. Legger læreren «listen» for lavt for eleven kan dette føre til at eleven ikke utvikler seg, legger man den imidlertid for høyt kan eleven miste motivasjonen. Ved å tilpasse responsen til hvor eleven er i læringsprosessen ivaretar man prinsippet om tilpasset opplæring (Skjeltved, 2014, s.25). Tilpasset respons er derfor ikke direkte knyttet opp mot en spesiell elevgruppe, men er en del av det å tilpasse opplæringen. Likevel er det flere hensyn som man må ta når det gjelder andrespråkelever og tilrettelagt respons, enn det er med førstespråkelever. Hvilken virkning dette kan ha på det skriftlige arbeidet deres og hvordan læreren skal tilpasse responsen, vil bli utdypet nærmere i delkapittelet om internasjonal forskning.

2.3 Vurdering

Vurdering og vurdering som verktøy er viktige elementer i denne oppgaven. Innledningsvis vil jeg bruke Benjamin Blooms definisjon på vurdering for å forklare begrepet: «(...) en bedømmelse av elevenes utbytte av den undervisningen og de læreaktivitetene som elevene er en del av.» (sitert i Slemmen, 2014, s. 30). Definisjonen gir en sammenfatning av hva vurdering er i sin helhet, men beskriver ikke alle elementene vurdering omfatter. Jeg vil derfor utdype formålet med vurdering og hvordan vurdering i skriftlig arbeid kan fremme læring hos elevene. Vurderingens formål deles ofte inn i to hovedformål: formativ og summativ vurdering. Dersom man bruker en summativ vurdering fokuserer man mer på resultatene enn selve læringsprosessen. En sluttvurdering i et fag kan være en form for summativ vurdering. Bruker man derimot en formativ vurdering, er formålet å lære noe underveis i læringsprosessen. Fokuset er med andre ord på hvordan eleven kan lære og utvikle seg i læringsprosessen (Slemmen, 2014, s.58 – 60).

I kapittel 3 i forskrift til Opplæringsloven står det at elevene har rett til både underveisvurdering og sluttvurdering i løpet av opplæringen (Rett til vurdering, 2009). Selv om elevene har rett på både underveisvurdering og sluttvurdering hevder Trude Slemmen at formativ vurdering fremmer læring mest (Slemmen 2014, s. 60). Når man skal bruke vurdering i skriftlig arbeid er det derfor viktig at man som lærer er oppmerksom på hva som er formålet med vurderingen. Ønsker læreren å vurdere for å finne ut om elevene har læringsutbytte av undervisningen eller er det kun for å dokumentere elevenes utvikling? Dersom man vurderer det skriftlige arbeidet formativt, kan læreren kartlegge hvor eleven er i læringsprosessen, og på den måten få informasjon om hvordan man skal tilpasse opplæringen. Disse prinsippene er gjeldene både når man vurderer førstespråk- og andrespråkstekster. Ifølge Birgitte Fondevik er det likevel viktig at læreren har kunnskap om andrespråkselever og deres utfordringer med språk, for å kunne vurdere kvalitetene og utviklingspotensialet i teksten til en andrespråkselev. Videre hevder hun at det er viktig at man tar hensyn til andrespråkselevne når det gjelder vurdering av skriveferdigheter og tekstproduksjon. Hun beskriver hensynene på følgende måte: «Elevane har ulike føresetnader slik som skulebakgrunn, alder og morsmålsbakgrunn, og vil trenge ulik tid på å oppnå tilstrekkelege skriveferdigheiter på norsk.» (2015, s.37). Ved å være oppmerksom på disse prinsippene kan man få innsikt i hvor eleven er i språkutviklingen.

2.4 Internasjonal forskning

Internasjonalt finner man mange studier som handler om andrespråk og andrespråkselever. Omfanget av studier gjør det utfordrende å skaffe seg et overblikk over de viktigste funnene.

Dessuten er det få studier som er direkte knyttet opp mot vurderinger og tilpasset respons. Studiene som jeg har valgt kan imidlertid beskrive andrespråkselevens behov og utfordringer, noe som kan gi oss en pekepinn på hva elevene trenger å få respons og veiledning på.

Ken Hyland er en av bidragsyterne i den internasjonale forskningen. Hylands forskning baserer seg på ulikhetene mellom første- og andrespråksskriveren, samt allmenne trekk som man kan finne i skriveprosessen hos andrespråksskriverne. Hyland har blant annet funnet ut at første- og andrespråksskriveren skiller seg ved at de kan ha ulike erfaringer og oppfatninger til det å produsere tekst. Med det menes at skrivekulturen kan være ulik etter hvilket land elevene kommer fra, samt hvilken sosial status tekstproduksjon har i det spesifikke landet. Dette kan være med å skape ulikheter og usikkerhet når de skal produsere tekst i den norske skolen (sitert i Berggreen, Sørland & Alver, 2015, s. 51 – 52).

Hyland påstår også at det er flere forskjeller når det kommer til selve skriveprosessen. Han nevner blant annet at andrespråksskriverne ofte planlegger teksten i mindre grad enn førstespråksskriverne. Dette kan også ha en sammenheng med at elevene har større utfordringer med å sette et konkret mål for skrivingen enn hva førstespråksskriverne har. Videre kommer det frem at andrespråkselever endrer tekstene i større grad enn førstespråksskriverne, men er mindre reflekterte når det gjelder egen skriving. Disse faktorene kan gjøre det utfordrende å produsere omfattende tekster (sitert i Berggreen, Sørland & Alver, 2015, s. 52). Forskningen hans viser samtidig at andrespråksskriverne verdsetter og har større utbytte av tilrettelegging og respons fra læreren enn hva førstespråksskriverne har (Hyland & Hyland, 2006, s.3). Hylands funn viser hvor viktig det er å tilpasse respons for andrespråkselever.

To andre bidragsytere i internasjonal sammenheng er Grabe og Kaplan. Grabe og Kaplan har sett nærmere på allmenne trekk ved tekstproduktene til andrespråkselever. Et trekk de mener er felles for andrespråksskriverne er at de produserer tekst hvor språket er forholdsvis enkelt. Dette kan skyldes at ordforrådet er mindre enn førstespråksskriverens sitt, noe som skaper mindre variasjon i språket. Et annet funn i forskningen til Grabe og Kaplan er at førstespråksskriverne har en tekstbinding som er mer formålstjenlig enn elevene med norsk som andrespråk. Grabe og Kaplan hevder at dette skyldes at andrespråkselevne velger midler som er lite effektive og dette gjør at tekstbindingen deres blir løsere og oppleves som mindre formålstjenlig for teksten (sitert i Berggreen, Sørland & Alver, 2015, s. 52).

2.5 Nasjonal forskning

Sett ut fra et historisk perspektiv er det gjennomført lite forskning i Norge på andrespråksfeltet. Ifølge Golden, Kulbrandstad og Tenfjord kom det ikke studier på dette feltet før i 1980 og oppgavene som ble utgitt da hadde dessuten et forholdsvis ensrettet fokus på utfordringer elevene hadde med norsk som andrespråk (sitert i Golden & Selj, 2015, s. 232). I 2010 publiserte Kunnskapsdepartementet en utredning som konkluderte med at det var manglende forskning på andrespråksfeltet. Utvalget løftet særlig frem at det var for få studier rettet mot ungdomstrinnet og videregående opplæring. De skriver i utredningen: «Forskningsoversikten utvalget har fått utarbeidet, viser imidlertid at det fortsatt er relativt få klasseromsstudier i Norge, og de studiene som har vært foretatt, er konsentrert om grunnskolens barne- og mellomtrinn.». Videre skriver de: «Utvalget finner at det er behov for forskning på alle nivå, men kanskje først og fremst blant aldersgrupper og i skoleslag der det mangler studier omkring språkopplæring, det vil si på ungdomstrinnet i grunnskolen og videregående opplæring (...) (NOU 2010: 7). Utredningen kan ha vært en faktor i å videreutvikle forskningen på området i Norge.

I likhet med de internasjonale studiene er det få norske studier som er direkte knyttet til vurdering og respons, men man finner likevel noe forskning som har fokusert på andrespråk og skriving. I perioden 2007 – 2010 ble forskningsprosjektet «God nok i norsk?» gjennomført.

Forskningsprosjektet hadde som formål å gi lærerne et kompetanseløft når det gjaldt elever med norsk som andrespråk, samt få en bedre forståelse for hvordan man kunne vurdere deres tekster. I prosjektet deltok 15 forskjellige grunnskolelærere som skulle vurdere over 600 ulike andrespråkstekster. Lærerne skulle vurdere tekstenes morfologi, syntaks og ortografi, samt sjangerbeherskelse og innhold. På den måten kunne man få et mer innblikk i hvor komplekst språkkompetansen til en andrespråkelev kan være (Berggren, Sørland & Alver, 2015, s.9).

Funnene i dette forskningsprosjektet er oppsummert i boka «God nok i norsk?» og har gitt lærere et nyttig verktøy for hvordan tekstvurderingspraksisen kan være (Berggren, Sørland & Alver, 2015, s.11).

Innenfor norskfaget finner man flere studier som har fokus på ungdomstrinnet, samt hvordan man kan vurdere elevtekster og videreutvikle språkopplæringen. Et av dem er forskning- og utviklingsprosjektet «Normprosjektet» og forskningsprosjektet «Ungdommers skrivekompetanse I - II». «Normprosjektet» har som hensikt å skape felles forventningsnormer for hvordan man skal vurdere tekster på tvers av skoler i Norge. Dette kan bidra til å skape et tolkningsfellesskap for lærerne, noe som gjør det enklere å vurdere elevenes tekster uavhengig av kontekstuelle faktorer.

«Normprosjektet» er på et forholdsvis tidlig stadium, og har fokus på elever med norsk som førstespråk i første omgang. Golden og Selj hevder likevel at denne studien kan bli brukt videre til å studere andrespråkelever og andrespråkstekster ved en senere anledning (2015, s. 233). Dersom man klarer å skape noen forventningsnormer til tekster som er produsert av andrespråkelever, kan denne studien i fremtiden bli veldig sentral. Norsk forskning er med andre ord i bevegelse, selv om den for øyeblikket er relativt sparsom.

2.6 Sosiokulturelle læringsperspektivet

Det sosiokulturelle perspektivet på læring tar utgangspunkt i hvordan man som individ kan lære i samspill med andre. Læringen kan, ifølge Pauline Gibbons, altså forstås som en sosial prosess. Hun beskriver det på følgende måte: «Den sosiokulturella teorin ser menneskelig utveckling som en i sig social företeelse, inte individualistisk.» (2006, s. 26). I den generelle delen av læreplanen ser man at det sosiokulturelle læringsperspektivet er fremhevet, og dermed en viktig del av dagens pedagogikk i den norske skolen.

2.6.1 Lev Vygotskys sosiokulturelle teori

Lev Vygotsky er en av de mest kjente innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet. Vygotsky hevder at individet utvikler seg og oppnår læring ved å kommunisere med andre og delta i det sosiale fellesskapet (Imsen, 2014, s. 188). Vygotsky anser språket som et viktig verktøy for at individet skal lære noe. Språket er ikke bare et hjelpemiddel for intellektuell utvikling og all tenkning hos et individ, men også et middel for å kunne kommunisere og ta del i fellesskapet. Dette perspektivet kan være viktig også når man ser på prosessen til andrespråkelever som skal lære seg et nytt språk. Pauline Gibbons forklarer Vygotskys tanker på følgende måte: «Språkinlärning är en process som är socialt inbäddad och inte enbart psykologiskt driven. Det lärarna väljer att göra i klassrummet, och då i synnerhet den stöttning de ger, har en avgöranda betydelse för att eleverna ska lyckas.» (2006, s. 28).

Gibbons formulering i sitatet over er også viktig med tanke på hvordan læreren skal hjelpe og støtte eleven i læringsprosessen. Vygotsky mener at man kan se på utviklingen til individet gjennom to nivåer, det individet klarer alene og det individet klarer ved hjelp og støtte. Denne utviklingsmodellen er kjent som den proksimale utviklingssonen. Meningen med modellen er at hver enkelt elev skal få en opplæring som skjer innenfor den proksimale utviklingssonen. For å få til dette skal læreren være tilgjengelig til å hjelpe og støtte eleven underveis, samtidig som han ga utfordringer som var store nok til at eleven kunne videreutvikle kompetansen sin. (Gibbons, 2006, s.

29 – 30). Dersom man drar linjer mellom den proksimale utviklingssonen og andrespråkselever, finner man viktige elementer som knytter dem sammen. Et element er hvordan læreren klarer å reflektere over hvor eleven er akkurat nå, og hvordan han kan gi støtte og hjelp for å utvikle elevens kompetanse videre. Pauline Gibbons beskriver det på følgende måte (2006, s. 29 – 30):

Hellre än att förenkla uppgiften (och riskera att stå med en kursplan med urvattnat innehåll) bör vi i stället reflektera kring vad för sorts *stöttning* som eleverna får för att fullfölja uppgiften. I möjligaste mån måste eleverna ställas inför autentiska och kognitivt utmanande uppgifter. Det är typen av stöd – ett som är lyhört för de speciella krav som ställs på elever som lär sig på ett andraspråk – som avgör om inläringen lyckas.

For at en andrespråkselev skal lykkes er det altså viktig at man gir autentiske oppgaver og reflekterer underveis over hva eleven trenger hjelp med videre, samt hvilke utfordringer eleven trenger. I så måte kan grundig vurdering og respons av elevtekster være naturlige verktøy å bruke for støtte andrespråkselever. Ved å bruke vurdering og respons vil læreren kunne tilpasse opplæringen og gi en tilbakemelding til eleven om hvor han er i læringsprosessen.

2.7 Oppsummering

I teorikapittelet har jeg definert og utdypet hva som ligger i begrepene andrespråkselev, tilpasset respons og vurdering. Andrespråkselev definerte jeg som en elev som lærer et nytt språk hvor det nye språket er det allmenne språket, og i denne sammenhengen er det elever som bor i Norge, men som ikke har norsk som sitt morsmål. Deretter definerte jeg tilpasset respons som en tilbakemelding som er tilpasset etter elevenes behov og forutsetninger. Videre ble det poengtert at det var viktig at lærerne var oppmerksomme på elevenes behov og ga tilbakemeldinger som fremmet læring. Til slutt definerte jeg vurdering som en måte å få informasjon om elevens læringsutbytte. For å vurdere en elevtekst skrevet av en andrespråkselev, var det viktig at man som lærer tok hensyn til elevens bakgrunn og forutsetning.

I dette kapitelet har jeg også kommentert ulike forskningsprosjekt, både internasjonale og nasjonale, innenfor andrespråksfeltet. Jeg har særlig løftet frem Ken Hylands forskning, samt forskningsprosjektet «God nok i norsk?». Disse forskningsprosjektene viser hvilke utfordringer andrespråkselever kan ha, samt hvordan man som lærer kan vurdere tekstene deres. Dette vil danne grunnlag for videre diskusjon og vurdering i drøftingskapitlet mitt.

3.0 Metodekapittel

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for den kvalitative forskningsmetoden som jeg har valgt, samt beskrive hvilke lærere som deltok i forskningsarbeidet mitt. Deretter skal jeg forklare hvordan forskningen ble praktisk gjennomført og kommentere utfordringer jeg møtte på i prosessen.

Kapittelet avrundes ved at jeg sier noe om forskningens gyldighet og pålitelighet, samt etiske prinsipper som har vært relevante i arbeidet med oppgaven.

3.1 Metodevalg

Innenfor vitenskapelige arbeid bruker man tradisjonelt to metoder for å samle inn data, kvantitativ- og kvalitativ metode (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 41). I forskningsarbeidet i denne bacheloroppgaven ble det brukt en kvalitativ metode med en induktiv tilnærming. Ved å bruke en kvalitativ metode kunne jeg bruke informantenes kompetanse for å få en dypere forståelse uten at jeg påvirket forskningsarbeidet. Likevel er det elementer som er problematiske ved å bruke denne metoden. Et kritisk element er at utvalget i denne forskningen er minimal. Lærerne som blir brukt i denne forskningen representerer ikke nødvendigvis alle, noe som gjør at forskningen min ikke er representativt på landsbasis. Dersom man hadde tatt i bruk en kvantitativ metode kunne man muligens gjennomført et forskningsprosjekt som er mer representativ for lærere i den norske skole. Samtidig er det viktig å poengtere at hensikten med denne bacheloroppgaven var å få konkrete metoder på hvordan lærere vurderte og ga respons til andrespråkselever. Ved å bruke en kvantitativ metode kunne man gå glipp av disse metodene og styrt forskningen i en viss retning, noe som ikke var ønskelig.

3.2 Intervju

Ifølge Postholm og Jacobsen er et intervju en dialog mellom to eller flere personer. I forskningssammenheng må intervjuet i tillegg gi informasjon som er knyttet til problemstillingen (2013, s.62). Ken Hyland beskriver fordelene med intervjuer på følgende måte det: «*Interviews offer more interactive and less predetermined ways of eliciting information than surveys and so allow greater flexibility and potential for elaboration* (2016, s.117). Ved å bruke intervjuer kan man med andre ord være mer fleksibel og gi informantene mulighet til å utdype. Dette var viktig i forskningsprosjektet mitt ettersom at jeg skulle finne ut hvilke metoder lærerne brukte, og hvorfor de brukte akkurat disse metodene.

I mitt forskningsarbeidet valgte jeg å ha individuelle intervju. Postholm og Jacobsen hevder at man gjennom individuelle intervju i større grad får frem enkeltmenneskers synspunkter enn i gruppeintervju. Informantene trenger heller ikke å ta hensyn til andre og den sosiale sammenhengen, noe som kan gjøre det enklere å svare mer ærlig (2013, s.65). I oppgave min var dette et viktig moment ettersom oppgaven min gikk ut på å finne ut hvordan vurderingspraksisen til enkelte lærere var. Dersom jeg hadde valgt gruppeintervju kunne lærerne kanskje ha påvirket hverandre, noe som hadde skapt et uriktig bilde av vurderingspraksisen deres. Det som er problematisk med individuelle intervju er at man ikke alltid får frem den faktiske praksisen. Med det menes at selv om informantene hevder at de gjør noe på en måte, så betyr ikke det at informantene faktisk gjør det slik (Postholm & Jacobsen, s. 44). Dette betyr at selv om informantene hadde større muligheter til å snakke ærlig om sin praksis, kan det være uoverensstemmelser med deres faktiske praksiser. Dette må tas med i betraktning når man skal vurdere gyldigheten av forskningsprosjektet mitt.

I arbeidet valgte jeg å ha et halvstrukturert intervju hvor informantene hadde mulighet til å utfylle intervjuet i etterkant med egne kommentarer. Ved å ha et halvstrukturert intervju kunne jeg styre samtalen og rette opp eventuelle misforståelser underveis. Jeg hadde også muligheten til å stille oppfølgings spørsmål som ikke var planlagt i utgangspunktet (Postholm & Jacobsen, 2013, s.75). Oppfølgings spørsmålene kunne basere seg på informantens tanker og holdninger som for eksempel: «Hvis du skal se på de tekstene som du vurderer, føler du da at du vurderer de tekstene annerledes enn elever med norsk som førstespråk?». På denne måten kunne jeg bruke informantenes kompetanse og erfaringer for å få en større forståelse på området. Intervjuene ble i etterkant analysert for å dokumentere lærernes vurdering- og responspraksis hos andrespråkselever.

3.3 Intervjuguide

I arbeidet med intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i bøkene «Skriving på norsk som andrespråk» og «God nok i norsk?». De ble brukt for å lære mer om hvilke utfordringer andrespråkselever har knyttet til skriving, samt tyoiske trekk ved andrespråksskriveren. Ved å bruke disse bøkene kunne jeg stille mer spesifikke spørsmål rettet mot lærernes praksis og andrespråkselever. Intervjuguiden inneholdt ti hovedspørsmål med en til fire spørsmål under hver kategori, se vedlegg 1. I utformingen av spørsmålene valgte jeg å dele det inn i ulike kategorier: bevissthet rundt andrespråklæring, ortografi, morfologi, syntaks og respons. Inndelingen ble gjort for å gjøre det enklere for informantene å fokusere på et element om gangen, og da ha større mulighet til å gå i dybden. I etterkant gjorde inndelingen også det lettere vurdere og dokumentere lærernes svar. Når

det er sagt var det utfordringer med måten intervjuguiden var utformet. Under intervjuene observerte jeg at lærerne ved ulike anledninger ga unnvikende svar på spørsmålene som ble stilt. Dette gjorde at jeg ikke alltid fikk konkrete svar på spørsmålene. Dersom jeg hadde vært mer oppmerksom på de unnvikende svarene eller omformulert spørsmålene, kunne jeg muligens fått svar som var mer konkrete og relevante for oppgaven.

3.4 Utvalg

Jeg valgte å intervju tre lærere av begge kjønn på åttende, niende og tiende trinn. Skolen er en middels stor skole som jeg hadde kjennskap til fra før av. Jeg valgte denne skolen ettersom at jeg ønsket å ha informanter med ulik kompetanse og erfaring innenfor norskfaget, og som kunne være representativt for lærerkollegiet. Jeg kontaktet inspektøren ved skolen i forkant hvor jeg fortalte om forskningsprosjektet og om utvalgskriteriene mine. Inspektøren ved skolen var derfor med i utvelgelsesprosessen for å vurdere hvilke lærere som egnet seg best for forskningsprosjektet mitt.

Disse tre lærerne utgjorde utvalget mitt:

Lærer A har arbeidet i skolen i 21 år. Informanten har 60 studiepoeng i norsk og har undervist i norskfaget både på barne- og ungdomstrinnet. I tillegg har læreren videreutdannet seg innenfor leseforståelse og skriving. Lærer A underviser elever på niende trinn i norsk.

Lærer B har undervist i 18 år i skolen. Informanten er for øyeblikket under utdanning innenfor norskfaget og har til nå 15 studiepoeng i norsk. Læreren har imidlertid undervist i norsk i tre år. Lærer B underviser i norsk på åttende trinn.

Lærer C har undervist i skolen i fire år. Informanten har 60 studiepoeng i engelsk og religionsvitenskap. Læreren har ingen formell utdanning innenfor norskfaget, men har jobbet som journalist i syv år. Lærer C underviser i norsk på tiende trinn.

3.5 Praktisk gjennomføring

Jeg møtte skolens inspektør for å avtale hvilke lærere som hadde uttrykket at de ønsket å være med i forskningen. I utvelgelsesprosessen hadde inspektøren lagt ved informasjonsskrivet, se vedlegg 2. Lærerne hadde på denne måten fått et innblikk i hva forskningen skulle gå ut på og hvilke kriterier jeg hadde satt i forkant. Deretter møtte jeg de aktuelle lærerne individuelt for å avtale nærmere tidspunkt og sted. I selve intervjuprosessen bestemte jeg meg for å ha diktafon under intervjuene.

Det gjorde at jeg kunne jeg fokusere mer på informantene, og gjengi en mer korrekt fremstilling av intervjuene i etterkant. Jeg bestemte meg for å intervju en lærer per dag i en uke. På denne måten hadde jeg intervjuene ferskt i minnet og kunne supplere med informasjon dersom deler av opptaket var uklart eller ødelagt.

På forhånd hadde jeg laget en intervjuguide med relevante spørsmål, se vedlegg 1. Informantene hadde ulik kompetanse og erfaringer på dette området noe som også påvirket intervjuenes lengde. Et av intervjuene tok opp i mot 30 minutter, mens de andre tok rundt 16 minutter. Intervjuenes lengde kan ha blitt påvirket av at informantene fikk mulighet til å supplere i etterkant.

3.6 utfordringer

I etterkant av intervjuene ser jeg at jeg kunne lagt klarere rammer rundt intervjuguiden. En av informantene hadde lest aktuelle bøker og tidsskrifter for å kunne gi faglig korrekt informasjon. Min hensikt med intervjuene var å undersøke hvilken praksis lærerne nytter når de vurderer og gir respons på andrespråkstekster. Informantens forberedelse kan forstås som en feilkilde ettersom at forberedelsene kan gi utslag på de svarene jeg fikk under intervjuet. Svarene var muligens ikke representative for hva en gjennomsnittlig lærer hadde av kunnskap og kan vike fra informantens faktiske praksis. Samtidig åpnet jeg opp for at informantene kunne lese transkriberingen, på bakgrunn av at en av informantene ønsket å tilføye informasjon. På denne måten kunne informantene se over informasjonen som jeg hadde, og oppklare eventuelle misforståelser. Kun en av informantene takket ja til å tilføye. Funnene som er kommet frem i dette intervjuet, må imidlertid vurderes kritisk med tanke på hva som var den opprinnelige hensikten med intervjuene.

3.7 Gyldighet, pålitelighet og etiske prinsipper

I forskningsarbeid er det viktig at man vurderer og er kritisk til funn som er blitt gjort. For at forskning skal kunne si seg gyldig må man ha dekning for våre tolkninger og funn, ifølge Postholm og Jacobsen. Gyldigheten blir som oftest delt inn i indre og ytre gyldighet (2013, s.126). I arbeidet mitt besøkte jeg kun en skole. Dette betyr at funnene mine naturligvis ikke representerer alle norsklærere i Norge og kan på den måten ikke brukes for å generalisere problematikken. I tillegg ble utvalget valgt sammen med inspektøren på skolen, noe som kan ha påvirket arbeidet mitt. Når det er sagt kan man se at den tidligere forskning som er gjort, er i tråd med flere av mine funn. Dette gjør at man kan si at forskningen har validitet.

Pålitelighet blir beskrevet av Postholm og Jacobsen som vår redelighet i forhold til forskningen, samt om forskningen kan stoles på (2013, s. 129). I denne oppgaven kan påliteligheten være svekket med tanke på informasjonen jeg fikk fra lærer A. Lærer A hadde forberedt seg og man kan stille spørsmål om læreren uttrykket sin faktiske praksis, eller om det var den praksisen læreren ønsket å ha. Intervjuene ga likevel oppgaven min større pålitelighet fordi jeg hadde mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser underveis.

Etiske prinsipper er sentralt når man driver med forskningsarbeid. Det er viktig at man behandler datamaterial med forsiktighet og opprettholder gode relasjoner til de som har bidratt i arbeidet. (Postholm og Jacobsen, 2013, s.125). I arbeidet med bacheloroppgaven var det flere prinsipper som var viktig for meg. Et prinsipp var at informantene var godt informert om selve studien. Dette var viktig for at de skulle være klar over hva de deltok på og hva informasjonen skulle brukes til. Et annet prinsipp var at informantene var anonymisert og at informasjonen ikke skulle være gjenkjennelig. Et siste prinsipp som var viktig for meg var hvordan jeg fremstilte forskningen min. Det var sannsynlig at mine funn ikke representerte min hypotese. Likevel var det viktig at jeg reflekterte og drøftet alle funn uansett hvilken virkning det kunne hatt på min problemstilling og oppgave.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for hvordan intervju er blitt brukt i oppgaven, samt begrunnet hvorfor jeg valgte denne metoden. I kapitlet har jeg også beskrevet hvilke informanter som har vært med i forskningsarbeidet, og forklart hvordan den kvalitative metoden ble brukt i arbeidet. Kapitlet ble avrundet med at jeg drøftet oppgavens gyldighet og pålitelighet, samt etiske prinsipper som har vært viktige i forskningsarbeidet.

4.0 Resultater

I dette kapittelet skal jeg ta for meg resultatene fra intervjuene. For å gjøre det mest mulig oversiktlig velger jeg å presentere funnene i to deler. I den første delen skal jeg presentere funn som gjelder lærerens vurderinger av elevtekster. I den andre delen vil jeg formidle informantenes tanker rundt og holdninger til tilpasset respons.

4.1 Vurdere elevtekster skrevet av andrespråkselever

For å få en større forståelse for hvordan lærere vurderer elevtekster skrevet av andrespråkselever, stilte jeg dem ulike spørsmål som er sentrale i tekstproduksjon. For å kategorisere det bedre valgte jeg å dele spørsmålene inn i innhold, ortografi, morfologi og syntaks. I tillegg stilte jeg dem spørsmål knyttet til hvor bevisst de var i forhold til andrespråkselever når de vurderte deres tekster. Nedenfor skal jeg gjøre rede for hva hver enkelt lærer uttrykket i intervjuene.

4.1.1 Lærernes vurderinger

Ifølge lærer A er det ulike elementer som må tas med i betraktning når man skal vurdere en tekst skrevet av en andrespråkselev. Informanten mener at man må være bevisst på hvilke utfordringer de ulike elevene har. Elever med norsk som førstespråk vil ikke ha de samme utfordringene som de med norsk som andrespråk. Informanten mener at man derfor heller bør se på om teksten kommuniserer, enn at man går spesifikk inn på elementer. Det vil si at dersom eleven har utfordringer både med ortografien, morfologien og syntaksen, så kan man ikke si til eleven at alle disse elementene må være korrekt til neste gang. Da vil eleven miste motivasjonen og ikke utvikle seg videre. Informant A vurderer derfor bare det elementet som er mest graverende for teksten. Da har eleven mulighet til å mestre og utvikle det elementet, deretter lære seg et nytt element. Likevel trekker lærer A frem at han vurderer tekstens syntaks i første omgang. Her trekker informanten frem selve setningsoppbyggingen og om eleven har fått på plass sentrale element, som for eksempel den norske ordstillingen. Lærer A mener syntaksen er viktig å få på plass for å mestre det norske språket. Lærer A forteller også at han vurderer andrespråkstekster mildere enn en elev med norsk som førstespråk. Informanten sier følgende: «Jeg legger nok godviljen mer til. Jeg ser etter alt det gode i teksten og ikke slik at jeg begynner å lete etter alt de ikke får til.»

Lærer B påpeker i likhet med lærer A at det første han ser etter er om teksten kommuniserer og formidler et budskap. Lærer B velger å la eleven jobbe med tekstene i etterkant og gi eleven noe spesifikk han kan jobbe med til neste vurderingssituasjon. Ved neste vurderingssituasjon ser

informanten etter om eleven har jobbet med den spesifikke oppgaven. Fokuset er da mer rettet mot hva som forstyrrer kommunikasjonen og budskapet, enn for eksempel innholdet. Informanten uttrykker også hvor utfordrende det er å vurdere tekstene til andrespråkselever. Læreren mener at man må vise forståelse for at dette ikke er deres førstespråk, men samtidig er det samme vurderingsgrunnlag for disse elevene som for de med norsk som førstespråk. Informanten forteller likevel følgende om vurderingsgrunnlaget: «Jeg er nok mye strengere med en norskspråklig elev hvis han hadde gjort de feilene. Jeg vet at jeg egentlig ikke skal være det, men i hvert fall nå på åttende trinn.».

Lærer C forteller at han vurderer tekstene til andrespråkslevne først og fremst etter struktur og grunnleggende regler. Lærer C argumenterer med at disse elementene er med på å skape en kommunikasjon mellom avsenderen og mottakeren. Ifølge informanten er det meningsløst å vurdere elevens innhold dersom teksten ikke får formidlet budskapet. Han beskriver det på følgende måte:

Du har jo eksempler på elever som er veldig kreative, fantasifulle og har egentlig et innhold som i seg selv er ganske bra, men får ikke kommunisert innholdet sitt fordi at de sliter med at setningene er for lange eller at de ikke har noen avsnitt og de mangler en del av de tingene der. Så jeg tenker at vi begynner der og så kommer innholdet på en måte etter hvert.

Når eleven har fått de grunnleggende reglene og strukturen på plass vurderer lærer C teksten etter sjanger og innhold. Han mener at dette er noe som på mange måter bør bli vurdert sist, ettersom at det er viktigere at man mestrer det norske språket enn om man for eksempel kan skrive en novelle.

4.2 Tilrettelagt respons på elevtekster

For å få et innblikk i hvordan lærerne ga respons på elevtekstene til andrespråkselevne ønsket jeg informasjon om hvilken form for respons de ga, samt hvordan lærerne og elevene jobbet med responsen i etterkant.

4.2.1 Lærernes responspraksis

Lærer A forteller at han tilpasser responsen til alle elevene i klassen, ikke bare andrespråkselever. Informanten forklarer at det som Knut kan slite med i teksten, ikke er det samme som Ali sliter med. Derfor er det viktig at man er bevisst og tilpasser responsen til hver enkelt elev. Lærer A har ulike metoder for å gi tilrettelagt respons på. En av metodene som blir brukt er prosessorientert

skrivning. Hver enkelt elev får respons både på førsteutkastet sitt og den endelige vurderingen. På førsteutkastet får elevene kun tilbakemelding på innhold og struktur. Læreren mener at dersom rettskrivingen står i fokus så vil mange elever miste motivasjonen. Han sier at spesielt andrespråkelever kan oppleve dette som overveldende. En annen metode som blir trukket frem er videorespons. Elevene får da teksten sin på skjerm og så får de høre lærer A sine kommentarer underveis. På denne måten får læreren forklart hver enkelt elev hva han mente med de ulike strekene og fargekodene. Informant A poengterer at dette har særlig vært positivt for andrespråkelever ettersom at han får gitt bedre forklaringer til dem. Læreren forklarer også at han opplever at elevene har utbytte av responsen, men påpeker imidlertid at det er forskjell hvordan elevene utnytter responsen. Informanten forklarer det på følgende måte:

Ja, for de som har det som førstespråk de er liksom litt mer aktiv oppe med hånda og spør «hva er det du har ment med dette?», mens de andre blir litt mer sånn... Så kan de gjerne jobbe feil videre også uten at de så klar over det selv. For de er ikke så flinke til å stille... spør om hjelp der og da.

Tilbakemeldingene er med andre ord med på å utvikle språket deres, men oppnår likevel ikke den samme kompetansen som en norskspråklig elev.

Lærer B forteller at han ofte bruker skriftlige tilbakemeldinger til elevene. I responsen bruker han tid på å plukke ut alle de positive elementene først, deretter finne en eller to feil som går igjen i teksten. På denne måten får de se at teksten innehar mange gode ting og at de ikke bare må fokusere på det som er negativt. Læreren forteller at de ofte tar frem de gamle tekstene sammen med den nye og diskuterer med sidemannen hvilke feil de gjør og hva de må tenke på til neste gang. Dette bevisstgjør elevene og gjør det enklere for dem å oppdage feil, ifølge lærer B. Han forteller elevene får utbytte av responsen og ser tydelig utvikling hos elevene. Lærer B mener at det er viktig å ta seg god tid med responsen for at det skal ha noe virkning. Informanten forteller at de gjerne bruker en time i etterkant av innlevering for å se på responsen. Samtidig opplever læreren på tidspress og føler at han har for liten tid til å gjennomføre respons på den måten han ønsker. Informanten beskriver det følgende:

Altså ideelt sett hvis jeg skulle ha fått valgt så kunne jeg tenkt meg halvparten av elevgruppen. Nå har jeg to norskklasser, det er over 50 elever. Det er veldig veldig mye. Jeg skulle ønske at jeg hadde hatt max 20 kanskje. Og så kunne jeg gått gjennom teksten. (...) At jeg var bevisst og så skulle jeg fått snakket med hver og en elev.

Ved å ha mindre antall elever mener læreren at det ville vært lettere å følge hver enkelt elev opp og gitt dem en mer tilpasset respons.

I likhet med lærer B gir også lærer C mest skriftlig respons på elevtekstene. Lærer C har en annerledes innfallsvinkel enn de andre lærerne når det gjelder respons. Han forklarer at han ofte gir ut tekstene deres uten karakter. Dette er for å få elevene til å fokusere enda mer på responsen enn selve karakteren. Videre forteller læreren at de bruker mye tid på responsen i fellesskap. På denne måten kan elevene være ressurser for hverandre, samtidig som at læreren er tilgjengelig. Denne metoden har vist seg å ha positiv innvirkning på hans nåværende elever. Han forklarer at de får færre av de samme feilene, samt at de får en mestringfølelse. Lærer C sier at han likevel gjør noen forskjeller når det gjelder respons for de med norsk som førstespråk og andrespråkselever. Enkelte ganger velger han å gi responsen muntlig til andrespråkselevne for at de skal få en bedre forståelse for hva han har ment. Dette mener han gir dem mulighet til å spør og oppklare eventuelle misforståelser. Samtidig sier lærer C at det er viktig at man ikke bruker så mange skillelinjer og ser heller individet når man skal gi respons. Med det mente han at han ikke ønsket å generalisere og sette elevene i båser. Han viser med eksempel til egen klasse: «Jeg har tvillinger i min klasse og det er lett å tenke at de er like, men som har utviklet seg veldig forskjellig og som krever veldig forskjellig tilbakemelding for å skjønne hvor de skal gå videre». Ved å tilpasse responsen til hver enkelt elev får man utviklet og utfordret eleven bedre.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte resultatene mine opp mot den teoretiske litteraturen som jeg har redegjort for tidligere i oppgaven. I drøftingen kommer jeg til å svare på problemstillingen min: «Hvordan vurderer og gir lærere tilpasset respons på elevtekster som er skrevet av andrespråkselever?». Jeg har valgt å besvare problemstillingen ved å dele kapittelet inn i to hoveddeler: vurdering og tilpasset respons. Først kommer jeg til å drøfte lærernes vurderingspraksis opp mot litteraturen, deretter skal jeg drøfte hvordan tilpasset respons blir brukt i forhold til teori.

5.1 Hvordan vurderer man andrespråkstekster?

Funnene fra intervjuene mine viser at lærerne i stor grad vurderer det skriftlige arbeidet etter hvor godt teksten kommuniserer med leseren. Dette betyr at lærerne ikke vurderer hvert element i teksten, men ser mer på helheten i teksten. Ifølge informantene var språket som regel det største hinderet, og la derfor grunnlaget for deres vurderinger. Lærernes vurderinger får til en viss grad støtte fra forskningen på dette området. Grabe og Kaplan sin forskning viser nemlig at andrespråkselevne har et enkelt språk med et mindre ordforråd enn førstespråkselevne. Forskning viser også at for elevene som er i en tidlig fase av andrespråkutviklingen er språk det største hinderet i skrivearbeid (sitert i Berggreen, Sørland & Alver, 2015, s. 52). Ved å fokusere på språket i vurderingene, kan de hjelpe andrespråkselevne til å utvikle språket og dermed få til en bedre kommunikasjon i teksten. Både språket og kommunikasjon spiller med andre ord en sentral rolle i vurderingen av tekstene til andrespråkselever.

Den manglende kommunikasjonen i teksten kan imidlertid også skyldes andre utfordringer enn språket. Ken Hyland påpekte i sin forskning at andrespråkselever vil ha større utfordringer med å planlegge og sette seg mål for teksten enn hva en førstespråkselev vil. Eleven kan med andre ord ha språklige forutsetninger for å skrive en tekst, men har muligens ikke kunnskap om hvordan han skal planlegge eller sette seg mål med teksten (sitert i Berggreen, Sørland & Alver, 2015, s. 52). På bakgrunn av Hylands funn, kan man stille spørsmål om lærernes vurderinger er for begrenset. Dersom lærerne kun fokuserer på språk, kan lærerne gå glipp av viktige momenter i sine vurderinger. Dessuten er det verdt å nevne at responsen ikke nødvendigvis alltid må bli gitt når elevene er ferdig med produktet sitt. Hartberg, Dobson og Gran hevder at det er viktigere å gi respons når eleven er i læringsprosessen enn når de er ferdig. Da får elevene mulighet til å trene og justere seg i læringsprosessen, i stedet for å få kommentarer når de har avsluttet læringen (2013, s 35 – 36). Når det er sagt kan jeg delvis forstå lærernes vurderinger ettersom at det er viktig at man

ikke gjør vurderingene uoverkommelige. Dersom elevene må fokusere på flere elementer på en gang, kan elevene bli overveldet og miste motivasjon. Dette gjør at lærerne må ta noen valg, og vurdere hvilket element som skal stå i fokus. Konsekvensene av dette var at de vurderte det som var mest essensielt for å kunne kommunisere med leseren.

I intervjuene kom det også frem at flere av lærerne vurderer andrespråkstekstene mildere enn førstespråkstekstene. Informantene innrømmer at de bevisste på at de ikke skal gjøre det, men mener at de ubevisst gjør forskjeller. Lærerne forteller også at de ville «vurdert elever med norsk som førstespråk strengere, dersom de hadde gjort de samme feilene som andrespråkselevne gjør». Denne uttalelsen gir grunn til å påpeke at utdanningsbakgrunnen til informantene kan spille en rolle i denne sammenhengen.

Det ville vært naturlig å nevne hvordan en andrespråkselev tilegner seg et andrespråk. En andrespråkselev vil nemlig i løpet av læringsperioden være i mellomspråksfasen. Mellomspråk, også kalt innlærerspråk, er læringsperioden hvor andrespråkseleven utforsker og lærer seg det nye språket. Man kan, ifølge Berggreen, Sørland og Alver, se på mellomspråket på to måter: den observerbare språkbruken og den «indre» grammatikken som andrespråkseleven bruker i det nye språket. Med den observerbare språkbruken mener Berggreen, Sørland og Alver det man kan se andrespråkselevens tale og skrift. Her vil overekstensjon og et enkelt språk være noen av trekkene som man finner i mellomspråkstekstene (2015, s. 18 – 19). I mellomspråksfasen mener Fondevik det er viktig at man vurderer flere områder i andrespråksteksten, og ikke har et ensidig fokus på norskutviklingen i teksten. Hun mener at de feilene som oppstår i mellomspråket, som for eksempel inversjon, ikke er en problematikk førstespråkselever på ungdomsskolen vil møte på (2015, s.35 – 36). Feilene som oppstår i mellomspråket er en naturlig del av læringsprosessen for andrespråkselever, og viser at de er i gang med å lære språket (2015, s.36).

Når ingen av lærerne nevner begrepet mellomspråk eller viser til utviklingstegene en andrespråkselev går gjennom, gir det god grunn til å påpeke at utdanningsbakgrunnen til lærerne kan spille en rolle. Flere av lærerne var under utdanning eller hadde uformell utdanning i norskfaget. Dette mener jeg kan påvirke svarene som ble gitt ettersom at lærerne naturligvis vil ha mindre kunnskap om hvordan man vurderer elevtekster. I intervjuene var det til tider unnvikende svar på spørsmål som handlet om sentrale elementer i tekstproduksjon, noe som kan støtte denne påstanden. I intervjuene fortalte lærerne at de så på hva som hindret kommunikasjonen i teksten, men nevnte ikke spesifikk hva som kunne være utfordringen. Med andre ord kan lærernes vurderinger skyldes manglende kompetanse om andrespråkselevs læringsprosess, og hva som skal

vurderes i tekstene deres.

I intervjuene kom det frem at lærerne var skeptisk til hvilken effekt vurderinger med karakterer ville ha for andrespråkselevne. Lærerne opplevde på mange måter at de gikk på akkord med sin egen pedagogiske tankegang ved å vurdere andrespråkselevne med karakter. Med det mente lærerne at de følte at man ikke tok hensyn til andrespråkselevne, og det faktumet at dette ikke var deres førstespråk. Informantene mente at man kunne bedømme læringsutbytte deres selv om man ikke ga karakter. Dette synspunktet er for så vidt i tråd med Black og Williams forskning, som argumenterte for at karakterer alene hadde liten læringsfremmende effekt. Samtidig er det viktig å påpeke at Black og William også fant ut at karakterene kunne ha en læringsfremmende effekt dersom den ble gitt sammen med respons (Sitert i Slemmen, 2014, s. 115). Deler av informantenes argumentasjon kan i så måte sies å være i strid med forskningens konklusjoner. I tillegg er det et poeng å nevne at andrespråkselevne skal vurderes på likt grunnlag som elevene med norsk som førstespråk, og har rett til å få vurderinger som kan dokumentere opplæringen (Rett til vurdering, 2009).

I følge opplæringsloven har elevene rett på en halvårsvurdering som skal si noe om den nåværende kompetansen til eleven (1998). Innenfor norskfaget er det vanlig å bruke en skrive dag i norsk for å vurdere utviklingen i halvåret. Andrespråkselevne ved den aktuelle skolen gjennomfører denne skrive dagen på lik linje som førstespråkselevne. I intervjuene kom det imidlertid frem at enkelte av lærerne opplevde det som vanskelig å rettferdiggjøre denne vurderingsmetoden. Lærerne begrunnet dette med at skrive dagen forutsetter at elevene arbeider på egen hånd og at de får liten hjelp underveis. Dette kan være vanskelig når de vanligvis skriver og diskuterer i plenum, mens på skrive dagen skal de produsere en tekst uten veiledning. Videre er oppgavene ofte komplekse og forutsetter at man kan produsere tekst med faglig innhold. Lærerne mente at elevene ikke nødvendigvis vil ha samme forutsetninger som førstespråkselevne til å produsere lang tekst med et godt innhold. De opplevde at andrespråkselevne ofte hadde et begrenset språk og ordforråd, noe som naturligvis gjør det vanskeligere å produsere lang tekst. Dessuten opplevde lærerne at flere av elevene kunne ha et godt hverdagspråk, men hadde større utfordringer med skolespråket og faglige begreper.

Funnene i forskningen til Olofsson og Sjöqvist anerkjenner lærernes bekymringer. Forskningen viser at andrespråkselevne bruker lang tid på og vil ha utfordringer med å tilegne seg et fagspråk i skolen. De viser til at fagspråket ikke er noe elevene nødvendigvis bruker til daglig. Fagspråket blir på denne måten ukjent og krevende for andrespråkselever, noe som gjør det vanskelig å anvende når de skal produsere tekst med faglig innhold (Sitert i Golden & Selj, 2015, s. 36). Forskningen til

Grabe og Kaplan støtter også lærerne. De hevder at andrespråkselevne vil ha utfordringer med å produsere lang tekst, på grunn av det enkle språket og ordforrådet. Funnene viser med andre ord at lærernes bekymringer er rettmessige når det gjelder denne vurderingsmetoden (sitert i Berggreen, Sørland & Alver, 2015, s. 52). Ved å bruke denne vurderingsformen har andrespråkselevne få muligheter til å oppnå høy måloppnåelse, dersom målet er at de skal kunne produsere en lang tekst med et komplekst fagspråk, noe en skrive dag ofte forutsetter at de skal. Når det er sagt er ikke en skrive dag den eneste måten man kan foreta en halvårsvurdering. Lærerne står fritt til å velge andre løsninger både for andrespråkselevne og førstespråkselevne, dersom de opplever det utfordrende.

En annen vurderingsmetode som ble løftet særlig frem hos lærerne, var prosessorientert skriving. Ved å levere produktet i flere omganger for så å få en endelig vurdering, kunne læreren få informasjon om elevens læringsutbytte. Funnene til Grabe og Kaplans forskning kan imidlertid så tvil i om denne vurderingsmetoden er hensiktsmessig for andrespråkselevne. Forskningen deres konkluderte med at andrespråkselevne var gode til å revidere teksten sin, men hadde større utfordringer med å reflektere rundt skrivingen sin (sitert i Berggreen, Sørland & Alver, 2015, s. 52). Dersom målet med den prosessorienterte skrivingen var at elevne skulle reflektere rundt teksten, kan læringsutbytte være minimalt. Eleven vil muligens ikke forstå hva han skal reflektere rundt ettersom dette ikke er en vanlig arbeidsmåte for dem, noe som gjør det vanskelig å forstå eventuelle feil ved teksten.

Prossessorientert skriving kan imidlertid være effektiv metode dersom elevne må revidere teksten, og reflekterer over tekstvalgene. Informantene fortalte at de brukte mye tid på å revidere og reflektere både individuelt, i grupper og i plenum. En av øvelsene var at elevne måtte fortelle hverandre hva de mestret og hva de ikke mestret. Deretter skulle de forklare hva de måtte huske på til neste gang, og hvorfor de hadde fått feil i utgangspunktet. Denne øvelsen ble kombinert med at de fikk respons på arbeidet av medelever og læreren. Denne metoden blir støttet av Andrews, Torgerson, Low, McGuinn og Robinson som konkluderte i forskningsrapporten sin at prosessorientert veiledning er en av betingelsene for at andrespråkselevne skal lykkes i å lære seg det nye språket (Sitert i Selj og Ryen, 2011, s. 135). Ved å jobbe i flere omganger kan læreren gi eleven overkommelige utfordringer, samtidig som han støtter eleven i prosessen. På denne måten kan prosessorientert skriving være en god måte å drive formativ vurdering på.

5.2 Hvordan gir man tilpasset respons?

I forskningsarbeidet fikk jeg flere indikasjoner på at lærerne var opptatt av å ha en god

responspraksis og være en støtte for elevene. For at andrespråkselevne skulle kunne utvikle seg videre, argumenterte lærerne for at responsen måtte være faglig relevant og fremtidsrettet. Med det mente de at elevene måtte få vite hvor de stod i forhold til læringsmålene akkurat nå, og hvilket mål de skulle oppnå neste gang. Denne praksisen får støtte fra Black og Williams forskning som hevder at tilbakemeldingene måtte være relatert til faglige mål for å fremme læring (Sitert i Slemmen, 2014, s. 115).

I likhet med vurderingene, anså informantene det som viktig å gi respons på et element om gangen for å gi en god og tilrettelagt respons. Lærerne hevder at elevene måtte mestre et element før de kunne gå videre å lære noe nytt. De anså det som lite læringsfremmende å for eksempel gi respons på innholdet dersom de ikke hadde forstått grunnleggende regler i norsk. Dette begrunnet lærerne med at eleven måtte få respons som passet med hvor de var i læringsprosessen. I dette tilfellet ville ikke eleven nødvendigvis ha noe utbytte å få kommentarer på innholdet, ettersom at det er et element som kan komme senere i prosessen. Denne metoden støtter på mange måter opp om Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Vygotsky hevder at læreren skulle gi elevene utfordringer som kunne videreutvikle deres kompetanse, men samtidig være tilgjengelig for å støtte og veilede elevene underveis. I dette tilfellet vil de ulike grammatikkreglene i norsk være en tilstrekkelig utfordring for elevene. Andrespråkselevne vil da få respons og støtte fra læreren, frem til de klarer å bruke reglene uavhengig av læreren. Lærernes tanker viser samtidig hvor sterkt den sosiokulturelle læringsteorien står i den norske skole.

Lærerne beskrev ulike måter å gi andrespråkselevne tilpasset respons på. Informantene fortalte imidlertid at skriftlig respons var den metoden de brukte som oftest. Ved å gi skriftlig respons kunne de vise eleven hva han mestret og ikke mestret ved å sette streker og fargekoder inn i hver tekst. Deretter ville de nederst i dokumentet gi en samlet vurdering og tilpasset respons til hver elev. Den skriftlige responsen var også et verktøy for å utvikle elevene, og forberede dem til neste vurderingssituasjon. I stedet for å undervise i de ulike tekstelementene i plenum, brukte lærerne responsen til å vise hver enkelt elev hva de måtte tenke på til neste vurdering. På denne måten tilpasset de undervisningen og responsen individuelt. Denne måten å tilnærme seg respons på er, i følge Hartberg, Dobson og Gran, svært motiverende og kan i større grad fremme læring enn om man sammenligner seg med andre (2012, s.23).

Informantene fortalte at de likevel gjorde noen forskjeller på førstespråkselever og andrespråkselever når de skulle gi respons. Lærerne opplevde at andrespråkselevne forstod bedre den muntlige kommunikasjonen enn den skriftlige. Dette begrunnet lærerne med at

andrespråkselevne ofte fikk oppklart eventuelle misforståelser som ga elevene en større forståelse for hva læreren hadde ment. Lærer A brukte for eksempel videorespons i klassen sin i tillegg til den skriftlige tilbakemeldingen. Selv om denne metoden ble brukt til hele klassen, følte han at han fikk vist andrespråkselevne mer konkret hva han hadde ment og på den måten fikk tilpasset responsen bedre. Lærerne får støtte fra Hyland som mente at andrespråkseleven ikke måtte tolke den skriftlige tilbakemeldingen alene, men at læreren brukte tid på å forklare hva som var ment (2006, s. 206). Ved å bruke språket som et verktøy for å fremme læring og forståelse, kan man også dra klare linjer til Vygotskys teori. Vygotsky hevdet at språket var viktig for at individet skulle lære noe. Språket var i følge Vygotsky en måte som lærerne kunne bruke for kommunisere med elevene og støtte dem i læringsprosessen (Gibbons, 2006, s.28). Ved å bruke muntlig respons imøtekommer lærerne elevenes behov og støtter samtidig elevene i læringsprosessen.

Funnene mine viste at lærerne opplevde at elevene hadde utbytte av respons. Lærerne var imidlertid ikke enige om hvilke elever som hadde større læringsutbytte av responsen. Lærer A mente at de med norsk som førstespråk hadde størst utbytte, og var flinkere til å utnytte den responsen de fikk. Lærer B hevdet å se en tydeligere og bedre utvikling hos andrespråkselevne enn hos elevene med norsk som morsmål. Mens lærer C påstod at utbytte av responsen handlet mer om individet enn med hvilket språk de hadde som førstespråk. Uenigheten mellom lærerne kan skyldes subjektive observasjoner i klasserommet. De kan ha opplevd variasjon i hvor godt elevene har utnyttet responsen. Det kan også skyldes at måten lærerne har gitt respons ikke responderer like godt med elevene. Hylands forskning konkluderte imidlertid at andrespråkselever har et større læringsutbytte av tilrettelegging og respons fra læreren enn hva førstespråksskrivere har (Hyland & Hyland, 2006, s.3). Denne konklusjonen viser at selv om lærerne opplever ulikheter i klasserommet, så er det viktig at lærerne er bevisst på andrespråkselevnes behov for godt tilrettelagt respons.

I intervjuene uttrykket flere av lærerne at de føler tidspress i forhold til vurderingssituasjoner, noe som kan påvirke hvordan de vurderer og gir respons. Tidspresset oppleves som spesielt utfordrende når de skulle vurdere og tilpasse respons til andrespråkselever. Man kan stille spørsmål rundt hvorfor lærerne opplever andrespråkstekstene som mer utfordrende enn tekster som er skrevet av elever med norsk som morsmål. En grunn, som lærer B uttrykker, er at de har for mange elever og føler at de ikke strekker til, da særlig i forhold til andrespråkselever. Lærer B føler at andrespråkselevne trenger mer støtte og veiledning enn hva han kan gi, og mener at han har for liten tid til å gjennomføre den responsen som han ønsker. Som lærerstudent kan jeg relatere meg til Lærer B sine bekymringer om å føle at man ikke strekker til. Det er utfordrende å tilpasse respons når man har mange elever i klasserommet. Samtidig er man som lærer uansett pålagt å gi en

opplæring som tilpasses til elevenes evner og forutsetninger uavhengig av andre faktorer som tid (Opplæringsloven, 1998). Lærernes tidspress i forhold til vurderingssituasjoner kan derfor snarere skyldes at det blir for mange oppgaver samtidig, enn at andrespråkselevne krever for mye støtte.

6.0 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven var å få bedre innsikt i hvordan lærere vurderte og ga tilpasset respons på elevtekster som var skrevet av andrespråkselever. Jeg ønsket også å finne ut hvordan man kunne videreutvikle og diskutere skolens didaktikk på andrespråksfeltet. Problemstillingen min ble derfor: «Hvordan vurderer og gir lærere tilpasset respons på elevtekster som er skrevet av andrespråkselever?».

Gjennom forskningsarbeidet mitt har jeg kommet til følgende konklusjoner:

Lærerne har, etter min vurdering, generelt god vurdering- og responspraksis når det gjelder skriftlig arbeid. Funnene viser at lærerne er kjent med ulike prinsipper innenfor vurdering og respons, og bruker henholdsvis metoder som er læringsfremmende for elevene. Lærerne er oppmerksom på mangfoldet i klasserommet, og anerkjenner til en viss grad deres behov når det kommer til skriftlig arbeid og vurdering. I intervjuene mine kom det også frem at lærerne er gode til variere undervisningen og hvilke vurderingsmetoder de bruker. Den varierte undervisningen og vurderingsmetodene gjør at elevene får en god støtte i norskopplæringen. Dessuten gir den elevene gode muligheter til å lære og utvikle skriveferdigheten, både i fellesskap og individuelt.

Når det er sagt mener jeg at lærerne trenger både klarere retningslinjer, og mer kompetanse på feltet. Funnene viser at flere av lærerne mangler den rette kompetanse, både når det kommer til andrespråkselever og i norskfaget. Den manglende kompetansen påvirker også hvordan de vurderer og gir respons, ettersom at de ikke har kunnskap om hvilke spesifikke utfordringer andrespråkselever har når det kommer til det å produsere tekst. Følgende av dette er at de bruker metoder som ikke er direkte knyttet til andrespråkselever, men metoder som blir brukt uavhengig av hva som er førstespråket til elevene. Andrespråkselevens behov blir på denne måten ikke anerkjent og imøtekommet fra lærerne. Samtidig uttrykker lærerne at de føler seg bundet til lover og regler, noe som gjør at de ikke får gjennomført den praksisen de ønsker når det gjelder vurdering av andrespråkselever. Lærernes bekymringer er noe man skal ta på alvor, og kan være et moment som må vurderes hvis man skal videreutvikle skolens didaktikk på området. For å være bedre rustet til å vurdere andrespråkstekster, er det med andre ord nødvendig å heve kompetansen til lærerne.

Dersom en skal se hvilken verdi denne oppgaven kan ha i pedagogisk sammenheng, er det flere elementer jeg vil trekke frem. For det første mener jeg det er viktig å sette andrespråk på agendaen,

og endre skolens nåværende didaktikk. I likhet med Kunnskapsdepartementets konkludering, opplever jeg at det er for liten forskning og kunnskap på dette feltet. I tillegg er dette en tematikk som man fokuserer lite på, både i skolen og på lærerutdanningene. Lærerne i forskningsarbeidet mitt fortalte at andrespråk ikke var noe som ble undervist om på lærerutdanningen. Den manglende kunnskapen gjør at andrespråkselevne muligens ikke får den opplæringen som de trenger i den norske skolen. For det andre mener jeg at denne oppgaven kan være nyttig for å vise at lærerne har for få verktøy og opplever dette som frustrerende. De føler seg bundet til lover og regler som ikke nødvendigvis gir den beste støtten til andrespråkselevne. For det tredje mener jeg dette kan være en oppgave som viser at selv om lærerne har få verktøy, så får de til mye bra i forhold til andrespråkselevne.

Referanseliste

Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2015). *God nok i norsk?: Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Berggreen, H., & Tenfjord, K. (2011). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Fondevik, B. (2015). Kartlegging og vurdering av skriveferdigheiter på ungdomssteget. I A. Golden, & E. Selj. *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* 1. utg., s. 35 – 51). Oslo: Cappelen Damm AS

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Golden, A., & Selj, E (2015). *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm AS

Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2013). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System, volum 59*, 116–125. Hentet 08.03.17 fra http://ac.els-cdn.com/galanga.hib.no/S0346251X16300252/1-s2.0-S0346251X16300252-main.pdf?_tid=3695edf4-03fb-11e7-908f-00000aacb35f&acdnat=1488976494_bb372a3dd26f0a1254f01a90e5bada6e

Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. New York: Cambridge University Press

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet 8.03.17 fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou2>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring: Tilpassa opplæring og tidleg innsats. Hentet 2.03.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2013). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.

Rett til vurdering (2009). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 25.04.2017 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Selj, E. & Ryen, E. (2011). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm AS

Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Damm AS

Slemmen, T. (2014). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Generell del av læreplanen: Det meningsseekjande mennesket*. Hentet 10.05.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (2015) *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 2.03.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet 2.03.17 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Vedlegg

1. Hvor lenge har du undervist?
 - 1.1 Hvor lenge har du undervist i norskfaget?
2. Hvilken utdanning har du innenfor norskfaget?
3. Har du et bevisst forhold ovenfor andrespråkelever når du skal vurdere elevtekstene deres?
4. Hvilke elementer ser du etter når du skal vurdere en elevtekst skrevet av en andrespråkelev?
 - 4.1 Hvorfor mener du disse elementene er viktige?
5. Hvordan vurderer du innholdet i teksten?
 - 5.1 Sjanger og form?
 - 5.2 Oppbygging og struktur?
6. Hvordan vurderer du ortografien i teksten?
7. Hvordan vurderer du det morfologien i teksten?
8. Hvordan vurderer du syntaksen i teksten?
9. Hvilken form for respons bruker du i arbeidet med elevtekster?
 - 9.1 Hvilken form bruker du mest? Hvorfor?
 - 9.2 Hvilken form bruker du minst? Hvorfor?
 - 9.3 Hvordan bruker du responsen videre i arbeidet?
 - 9.4 Opplever du at elevene har utbytte av responsen de får?
10. Hvordan vurderer du denne måten å jobbe med elevtekster på?
 - 10.1 Hva opplever du som utfordrende og/eller mindre utfordrende?
 - 10.2 Hvilke utfordringer ser du for deg i fremtiden?

Forskningsarbeidet skal brukes i en bacheloroppgave som har som hensikt å videreutvikle lærerstudenters kompetanse innenfor andrespråkselever og vurderinger av elevtekster. Gjennom forskningsarbeidet skal jeg undersøke hvordan man vurderer og gir respons på elevtekster som er skrevet av andrespråkselever. I forskningen fokuserer jeg hovedsaklig på lærere som har andrespråkselever i den ordinære klassen. Jeg ønsker å undersøke dette området ettersom at norskfaget har en sentral rolle når det gjelder å utvikle elevenes språkkompetanse. For elever med norsk som andrespråk blir lærerens rolle muligens mer fremtredende med tanke på språkutvikling. Som lærerstudent mener jeg det derfor er viktig å ha kunnskap og erfaringer om hvordan det flerkulturelle samfunnet påvirker skolemiljøet.

For å få inn relevant datamateriell ønsker jeg å intervjuer ulike norsklærere som kan belyse temaet mitt. Lærerne vil få spørsmål om deres praksis med tanke på hvordan de vurderer og gir respons på elevtekster skrevet av andrespråkselever. Informantene er anonymisert og informasjonen skal ikke være gjenkjennelig med noen av deltakerne. I intervjuet ønsker jeg å ta i bruk båndopptaker. Båndopptaker er ønskelig for å kunne gi en detaljert transkripsjon i oppgaven. Lydopptakene vil bli oppbevart på en sikker plass som kun jeg har tilgang til. Disse opptakene vil bli slettet når bacheloroppgaven er levert, 19. mai. Selve transkripsjonene vil imidlertid bli beholdt i ett år etter oppgaven er levert for å forhindre plagiering.

Jeg er gjennom høgskolen underlagt taushetsplikten og all informasjon som blir samlet inn gjennom denne undersøkelsen vil behandles konfidensielt, og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgaven er levert.

Ved eventuelle spørsmål, ta gjerne kontakt:

Mob:

E-post:

Med vennlig hilsen Elin Bakke .