

Masteroppgåve

**Skrivinga sin plass i norskopplæringa for
vaksne innvandrara**

Ein kvantitativ studie av korleis lærarane arbeider
med skriveopplæringa

Ingeborg Watne Flatland

Masteroppgåve i Undervisning og læring
Spesialisering i norsk
2019

Tal ord:

32 898



HØGSKULEN
I VOLDA

Summary

Through a survey I have tried to answer the question for this master thesis: *How do teachers who teach adult immigrants Norwegian work with writing tuition?* It is a political goal that the immigrants learn Norwegian quickly, so they more rapidly can be integrated into the society. There is not much research on how writing tuition is done, and the objective of this master thesis has been to accumulate knowledge in this field. The survey was sent out electronically in November and December 2018 to teachers working with adult immigrants. The teachers were selected due to a spread in location, size and public/ private sector. 136 teachers completed or partly completed the survey, which gives a response rate at 48,7 %.

The survey led to these findings: Cloze tests and answering questions are the writing tasks most teachers report that the students write *every day/ every week*. It seems like *The Norwegian language test* affects what kind of texts the students write, how long the texts are and what kind of texts the teachers use as example texts. More than half of the teachers use process-oriented writing, i.e. they spend time preparing the students for the writing tasks, they let the students write several drafts for the same text, and they guide the students during the writing process. When the texts are finished, the students keep them for themselves. Publishing the texts is not very common. It can be motivating for the students to write for other readers than the teacher.

The Curriculum in Norwegian and Social Studies is founded on a communicative approach to language, but when teachers correct the students' texts, most teachers report that they *often* comment on spelling, punctuation and grammar. Not many teachers report that they *often* comment on which language level the text holds. The majority of teachers report that they *often/ sometimes* find it difficult to know how to give the students feedback. Almost all respondents report that they *often/ sometimes* find it useful to discuss feedback/ assessment with their colleagues, and that they *often/ sometimes* want more time to discuss writing/ feedback.

It is important to discuss text assessment to avoid subjective practices. Thus developing good assessment communities should be facilitated.

Samandrag

Gjennom ei spørjeundersøking har eg freista å finne svar på problemstillinga for denne masteroppgåva: *Korleis arbeider lærarar i norskopplæring for vaksne innvandrarakar med skriveopplæring?* Frå politisk hald er det eit mål om at innvandrarakarane skal lære norsk raskt, slik at dei fortare kan bli integrert i samfunnet. Det er gjort lite forskning på korleis skriveopplæringa føregår, og målet med masterprosjektet har difor vore å auke kunnskapen på feltet. Spørjeundersøkinga vart distribuert elektronisk i november og desember 2018 til lærarar i vaksenopplæringa. Lærarane var plukka ut med tanke på spreiding når det gjaldt geografi, størrelse på opplæringsstad og kommunal/ privat sektor. 136 lærarar svarte på heile eller delar av undersøkinga, noko som gir ein svarprosent på 48,7.

Funn i undersøkinga viser at å svare på spørsmål og utfyllingsoppgåver er dei teksttypane flest lærarar seier at deltakarane skriv *kvar dag/ kvar veke*. *Norskprøva* ser ut til å påverke kva type tekstar deltakarane skriv, kor lange tekstar deltakarane produserer og kva tekstar lærarane bruker som modelltekstar. Godt over halvparten av lærarane oppgir å jobbe prosessorientert med tekstskaping. Det vil seie at dei bruker tid på å førebu skriveaktivitetar, lar deltakarane levere fleire utkast til same tekst, og rettleier deltakarane undervegs i skrivinga. Når tekstane er ferdige, er det mest vanlege at deltakaren får teksten tilbake og tar vare på han sjølv. Å bruke tekstane vidare er ikkje like utbreidd. Det å skrive autentiske tekstar for andre lesarar enn læraren, kan verke motiverande for skrivinga.

Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar bygger på eit kommunikativt språksyn, men når lærarane kommenterer tekstane til deltakarane, seier fleirtalet at dei *ofte* kommenterer rettskriving, teiknsetjing og grammatikk. Det er ikkje like utbreidd å kommentere korleis teksten kommuniserer eller kva språknivå teksten er på. Fleirtalet av lærarane uttrykker dei *ofte/ av og til* synest det er vanskeleg å vite korleis dei skal gi tilbakemelding på tekstane som deltakarane skriv. Nesten alle lærarane uttrykker at dei *ofte/ av og til* synest det er nyttig å diskutere tilbakemelding/ vurdering med kollegaer, og 9 av 10 ønsker *ofte/ av og til* meir tid til å diskutere skriving/ vurdering i kollegiet.

Det å få opplæring i og diskutere vurdering av tekstar er viktig for at vurderinga skal bli minst mogleg basert på skjønn. Det bør difor leggast til rette for at lærarane får utvikle gode vurderingsfellesskap.

Forord

Då eg var ferdig med vidaregåande for 22 år sidan, vart det sagt at eg fullførte med tunga nede på knea. Den same kjensla må eg innrømme at eg har hatt i innspurten av masteroppgåva. Ved oppstart på masterstudiet i 2015 jobba eg som lærar i norskopplæring for vaksne innvandrarar, og eg ønskte å undersøke ei praksisnær problemstilling. Våren 2018 fekk eg melding om at eg måtte skifte jobb på grunn av nedbemanning i vaksenopplæringa. Å begynne i ny jobb – som lærar på ein ungdomsskule – i innspurten av masteroppgåva, var ikkje noko draumescenario.

Det er mange som skal ha takk for at prosjektet har kome i hamn. Først vil eg takke Birgitte Fondevik, rettleiaren min ved Høgskulen i Volda, for hyggelege og lærerike samtalar, konstruktive tilbakemeldingar og optimisme med tanke på at eg skulle bli ferdig.

Jørn Persson ved IT-avdelinga på Høgskulen i Volda, har vore til uvurderleg hjelp med det tekniske når det gjeld utarbeiding, distribuering og analysing av spørjeundersøkinga. Eg tør ikkje tenke på kor mange timar med arbeid hans ekspertise og samarbeidsvilje har spart meg.

Arbeidsgivaren min fortener ein takk for å legge til rette for at eg kunne kombinere jobb og studiar.

Eg vil også takke alle informantane mine. Utan dykk – inga masteroppgåve. Eg er audmjuk og takksam for alle som har sendt meg positive og oppmuntrande e-postar, for alle utfyllande og inspirerande tekstsvaer og for engasjementet de legg for dagen.

To venninner fortener ein ekstra takk: Margrete og Nina. Takk for timar med konstruktive kantinesamtalar, for kollokvier på Snap og Messenger og for korrekturlesing.

Foreldre og svigerforeldre må også takkast for hjelp med korrekturlesing, og for å få kvardagslogistikken til å gå opp.

Sist, men ikkje minst, må eg takke den tolmodige familien min, som mellom anna har måtta leve med at husarbeid har blitt nedprioritert på grunn av denne oppgåva. No, jenter, no skal de endeleg få eige rom! Og til hausten er det din tur til å realisere deg sjølv, kjære H.

Førde, mai 2019

Ingeborg Watne Flatland

Innholdsliste

Summary	i
Samandrag	ii
Forord	iii
Innholdsliste	iv
Oversikt over tabellar og figurar	viii
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Omgrepsavklaringar	2
1.3.1 Omgrep brukt i problemstillinga	2
1.3.2 Omgrep brukt i læreplanen.....	3
1.3.3 Omgrep brukt i masteroppgåva	3
1.4 Avgrensing.....	3
1.5 Oppbygging av masteroppgåva	4
1.6 Norskopplæring for vaksne innvandrarar	4
1.6.1 <i>Norskprøva for vaksne innvandrarar</i>	8
1.7 Kunnskapssyn	8
1.7.1 Vitskapsteoretisk tilnærming.....	8
1.7.2 Eit sosiokulturelt perspektiv på språklæring	9
1.7.3 Eit kommunikativt og funksjonelt språksyn.....	10
1.8 Forskingsdesign	10
2 Teori.....	12
2.1 Norsk som andrespråk	12
2.2 Kva vil det seie å kunne skrive?	14
2.2.1 Ulike teoriar om skrivning	14
2.3 Å lære å skrive på andrespråket.....	16
2.3.1 Grunnleggande skriveopplæring på norsk som andrespråk	17
2.3.2 Forsking på andrespråksskriving i Noreg.....	17
2.4 Kva er god skriveopplæring?.....	19
2.4.1 Eksplisitt eller implisitt undervisning og læring	19
2.4.2 Éin skriveopplæringsmetode?	20
2.4.3 Skrivetrekanten.....	21
2.4.4 Skrivehjulet	21
2.4.5 Skrivestrategiar og arbeidsmetodar	24

2.4.6	Skrive for hand og/ eller skrive på data?	27
2.4.7	Heimearbeid/ lekser.....	27
2.4.8	Ei slags oppsummering av god skriveopplæring.....	28
2.5	Tilbakemelding og vurdering	28
2.5.1	Formativ og summativ vurdering.....	29
2.5.2	Læringsorientert vurdering.....	30
2.5.3	Tilbakemelding på andrespråkstekstar	32
3	Metode	34
3.1	Val av metode.....	34
3.2	Spørjeundersøking	35
3.2.1	Utarbeiding av spørjeundersøking – innhald.....	35
3.2.2	Utarbeiding av spørjeundersøking - teknisk del.....	39
3.2.3	Analyse av spørjeundersøkinga.....	40
3.3	Utval av informantar.....	41
3.4	Om tidspunkt for utsending av undersøkinga.....	44
3.5	Validitet og reliabilitet.....	44
3.5.1	Validitet.....	44
3.5.2	Reliabilitet	47
3.5.3	Generaliserbarheit/ ytre validitet.....	50
3.6	Svakheiter ved undersøkinga.....	51
3.7	Forskingsetiske vurderingar	52
4	Presentasjon og analyse av funn i spørjeundersøkinga.....	55
4.1	Bakgrunnsinformasjon.....	55
4.1.1	Utdanning	55
4.1.2	Fag i utdanninga	55
4.1.3	Privat eller offentleg sektor	56
4.1.4	Fartstid.....	56
4.1.5	Kva spor og nivå underviser respondentane på.....	57
4.2	Bruk av ulike skrivereiskapar	58
4.2.1	Datamaskin og blyant.....	58
4.2.2	iPad.....	62
4.3	Skriving heime og på skulen	63
4.3.1	Heimearbeid/ lekser.....	63
4.3.2	Skularbeid.....	65
4.4	Kva tekstar skriv deltakarar i norskopplæring for vaksne innvandrarar?.....	66

4.4.1	Kvar dag/ kvar veke	66
4.4.2	Sjeldan/ aldri/ ikkje aktuelt for nivået	67
4.4.3	Andre tekstar	68
4.4.4	Norskprøva	69
4.4.5	Tekstomfang	69
4.5	Skrivestrategiar og arbeidsmetodar	70
4.5.1	Samtalar i forkant av skriving	71
4.5.2	Proessorientert skriving	71
4.5.3	Modelltekstar	73
4.5.4	Samskriving	77
4.6	Etterarbeid	77
4.7	Vurdering og tilbakemelding	78
4.7.1	Ulike former for tilbakemelding	78
4.7.2	Tema for tilbakemelding	81
4.7.3	Kva erfaringar har lærarane med å gi tilbakemeldingar?	86
4.8	Samtalar om skriving	89
4.8.1	Samtalar med deltakarane om vurderingskriterium for skriftlege tekstar	89
4.8.2	Samtalar om skriving i kollegiet	92
4.8.3	Samanheng mellom samtalar om skriving og erfaringar med å gi tilbakemelding	95
4.9	Grunnleggande skriveopplæring/ alfabetisering	97
5	Drøfting	99
5.1	Oppsummering av funn	99
5.2	Kva tekstar skriv deltakarane i norskopplæringa?	99
5.3	Skriveaktivitetar – ei førebuing til norskprøva?	101
5.4	Bruk av ulike skrivestrategiar og arbeidsmetodar i norskopplæringa	101
5.4.1	Modelltekstar	101
5.4.2	Proessorientert skriving	102
5.4.3	Samskriving	103
5.5	Skrive på data og/ eller for hand?	103
5.6	Skriveaktivitetar heime eller på skulen?	103
5.7	Tilbakemeldingar som peikar framover?	104
5.7.1	Munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar?	104
5.7.2	Kva skal ein gi tilbakemelding på?	105
6	Avslutning	107

6.1	Oppsummering av dei viktigaste funna i studien	107
6.2	Didaktiske implikasjonar og vidare arbeid	108
7	Referansar	109
8	Vedlegg	117

Oversikt over tabellar og figurar

Tabell 1.1 Kjenneteikn for spor i norskopplæringa.....	6
Tabell 2.1 Kompetansemåla i læreplanen sortert etter skriveformåla i skrivehjulet.....	23
Tabell 3.1 Korleis teksttypane i spørjeskjemaet er kategorisert, med utgangspunkt i skrivehjulet.....	41
Tabell 4.1 Kva tekstar deltakarane skriv kvar dag/ kvar veke (tal i prosent).....	66
Tabell 4.2 Kva tekstar skriv deltakarane sjeldan/ aldri/ ikkje aktuelt for nivået (tal i prosent)	68
Tabell 4.3 Kva andre tekstar skriv deltakarane	68
Figur 1.1 Skjermdump av SMS frå deltakarar	10
Figur 2.1 Skrivehjulet (henta frå http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet)	22
Figur 3.1 Svarprosent etter første runde	49
Figur 4.1 Fag i utdanninga til respondentane	55
Figur 4.2 Fag i utdanninga, fordelt på kva nivå læraren underviser på.....	56
Figur 4.3 År i norskopplæring for vaksne innvandrarar.....	56
Figur 4.4 Respondentane fordelt på spor	57
Figur 4.5 Respondentane fordelt på nivå	57
Figur 4.6 Kor ofte deltakarane arbeider med tastaturtrening og skriftforming	58
Figur 4.7 Kor ofte jobbar deltakarane med skriftforming	58
Figur 4.8 Kor ofte jobbar deltakarane med tastaturtrening	59
Figur 4.9 Lærarar som jobbar med skriftforming dagleg, fordelt på spor (N=33).....	60
Figur 4.10 Lærarar som jobbar med tastaturtrening dagleg, fordelt på spor (N=9).....	60
Figur 4.11 Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekst for hand.....	61
Figur 4.12 Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekst på data.....	61
Figur 4.13 Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekst på iPad	62
Figur 4.14 Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekst heime (N=129).....	63
Figur 4.15 Kor ofte deltakarane skriv samanhengande tekst heime, fordelt på nivå	64
Figur 4.16 Deltakarar som skriv heime kvar dag/ kvar veke, fordelt på spor.....	64
Figur 4.17 Deltakarar som skriv heime sjeldan/ aldri, fordelt på spor.....	65
Figur 4.18 Kor ofte deltakarane skriv samanhengande tekst på skulen, fordelt på nivå.....	65
Figur 4.19 Deltakarar som sjeldan/ aldri skriv på skulen, fordelt på spor	65
Figur 4.20 Tal på ord i deltakartekstar, fordelt på nivå.....	69
Figur 4.21 Bruk av skrivestrategiar og arbeidsmetodar	70
Figur 4.22 Kor ofte deltakarane skriv fleire utkast til same tekst, fordelt på nivå.....	71
Figur 4.23 Kor ofte deltakarane får kommentarar undervegs, basert på om ein ofte leverer utkast til same tekst eller ikkje	72
Figur 4.24 Kva lærarane kommenterer, basert på om ein ofte leverer utkast til same tekst eller ikkje.....	73
Figur 4.25 Kor ofte ein bruker ferdige tekstar som modelltekst, fordelt på nivå.....	74
Figur 4.26 Kor ofte ein lagar modelltekst sjølv, fordelt på nivå	74
Figur 4.27 Kor ofte ein lagar modelltekst saman med deltakarane, fordelt på nivå	75
Figur 4.28 Kor ofte deltakarane skriv tekstar saman, fordelt på nivå	77
Figur 4.29 Kva skjer med tekstane etter at deltakarane er ferdige med dei	77
Figur 4.30 Ulike former for tilbakemelding.....	78

Figur 4.31 Kor ofte gir læraren munnlege tilbakemeldingar, fordelt på nivå	79
Figur 4.32 Kor ofte gir læraren skriftlege tilbakemeldingar, fordelt på nivå.....	80
Figur 4.33Kor ofte gir deltakarane tilbakemeldingar til kvarandre, fordelt på nivå	80
Figur 4.34 Deltakarane kommenterer tekstane til kvarandre undervegs i prosessen	81
Figur 4.35 Kva gir lærarane tilbakemelding på.....	81
Figur 4.36 Samanheng mellom tilbakemelding på tekstoppygging, og undervisningsnivå...	82
Figur 4.37 Samanheng mellom tilbakemelding på korleis teksten kommuniserer, og undervisningsnivå.....	83
Figur 4.38 Samanheng mellom tilbakemelding på språknivå i teksten, og undervisningsnivå	83
Figur 4.39 Utbreiing av samtalar i kollegiet, med utgangspunkt i om ein ofte kommenterer språknivå i teksten eller ikkje.....	85
Figur 4.40 Ulike former for tilbakemelding, med utgangspunkt i om ein ofte kommenterer språknivå i teksten eller ikkje.....	85
Figur 4.41Kva ein gir tilbakemelding på, med utgangspunkt i om ein ofte kommenterer språknivå i teksten eller ikkje.....	86
Figur 4.42 Kor ofte lærarane samtalar med deltakarane om vurderingskriterium, fordelt på nivå	89
Figur 4.43Kor ofte lærarane samtalar med deltakarane om vurderingskriterium, fordelt på spor	90
Figur 4.44 Deltakarane opplever tilbakemeldingane som nyttige, med utgangspunkt i om ein ofte samtalar med dei om vurderingskriterium eller ikkje	90
Figur 4.45Vanskeleg å vite korleis ein skal gi tilbakemelding, med utgangspunkt i om ein ofte samtalar med dei om vurderingskriterium eller ikkje	91
Figur 4.46 Deltakarane held fram å gjere dei same feila, med utgangspunkt i om ein ofte samtalar med dei om vurderingskriterium eller ikkje	91
Figur 4.47 Kor ofte snakkar ein med kollegaer om korleis deltakarane kan bli betre til å skrive, fordelt på nivå.....	92
Figur 4.48 Kor ofte snakkar ein med kollegaer om korleis ein kan gi tilbakemeldingar, fordelt på nivå	92
Figur 4.49 Kor ofte ein har vurderingsseminar, fordelt på nivå.....	93
Figur 4.50 Kor ofte det blir sett av tid til å snakke om skriving, fordelt på nivå.....	93
Figur 4.51 Kor ofte ein opplever at det er nyttig å diskutere vurdering, fordelt på nivå	94
Figur 4.52 Ønske om meir avsett tid til å snakke om skriving, fordelt på nivå	95
Figur 4.53 Kva erfaringar har lærarar som ofte diskuterer med kollegaer, med å gi tilbakemelding	95
Figur 4.54 Kva erfaringar har lærarar som av og til diskuterer med kollegaer, med å gi tilbakemelding	96
Figur 4.55 Kva erfaringar har lærarar som sjeldan/ av og til diskuterer med kollegaer, har med å gi tilbakemelding	96

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Målet med dette masterprosjektet er å bidra til auka kunnskap om norskopplæring for vaksne innvandrarakar, og sette fokus på skriveopplæring for denne gruppa.

Formålet med norskopplæring for vaksne innvandrarakar er «å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet (...)» (Vox 2013, s. 3). For å oppnå dette er det krav om å kunne lese og skrive, i eit samfunn som blir omtalt som eit kunnskapssamfunn. Det å kunne skrive er avgjerande for å kunne delta aktivt som medborgar i samfunnet (Jølbo, 2018, s. 338; Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 31; Gibbons, 2002, s. 51), og ein må vere i stand til å skrive ulike typar tekstar. Deltakarane i norskopplæringa skal kunne delta på skriftlege arenaer på lik linje med andre som bur i Noreg.

Arbeidsmarknaden i Noreg stiller høge krav til kompetanse (NOU 2017: 2, 2017, s. 25), noko som inneber at det ikkje er lett å få tilgang til det norske yrkes- og samfunnslivet utan å meiste lese- og skrivekunsten (Hamre, 2017, s. 15). Om ein manglar slik kompetanse, kan ein falle utanfor samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). Å kunne dokumentere norskferdigheiter er viktig for å få jobb (Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten, 2017, s. 20). Deltaking i yrkes- og samfunnsliv er viktig, både for den enkelte og i eit samfunnsøkonomisk perspektiv (f.eks. NOU 2017: 2 og Kunnskapsdepartementet, 2016). Kommunar blir kritiserte for ikkje å lukkast med integreringsarbeidet, mellom anna fordi mange innvandrarakar står utanfor arbeidslivet (Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten, 2017, s. 23). I 4. kvartal i 2018 var 66,6 % av innvandrarakane mellom 20 og 66 år sysselsett. Statistikken viser at innvandrarakar frå Asia og Afrika har lågast grad av sysselsetting, med høvesvis 58,0 % og 51,4 % sysselsetting. Til samanlikning var sysselsettingsgrada for resten av befolkninga, eksklusive innvandrarakar, 78,5 % (SSB, 2019).

I 2018 kom ei oppsummering av forskning på norskopplæring for vaksne innvandrarakar (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018). Når det gjeld skriving blir det poengtert at det er behov for meir forskning når det gjeld vurdering av skriftlege tekstar, og då særleg formativ vurdering/ undervegsvurdering¹. Det er også behov for forskning på korleis

¹ Omgrepet blir nærare forklart i teori-delen.

*Norskprøva*² påverkar undervisninga. I kunnskapsoppsummeringa kjem det fram at mykje av forskinga innan dette fagfeltet i Noreg handlar om alfabetisering/ grunnleggande lese- og skriveopplæring, men at ein framleis veit lite om korleis undervisninga går føre seg i praksis. I 2010 skreiv Golden og Hvistendahl at «[d]et finnes relativt få studier av selve skriveprosessen og hvordan skriveopplæring for elever fra språklige minoriteter praktiseres» (s. 52), noko som tyder på at dette ikkje har vore eit prioritert forskingsområde. Det finst ulike teoriar om kva god skriveopplæring er (jf. nedanfor), og korleis ein kan gjere innlærarar betre til å skrive. Difor er det viktig å vite noko om korleis skriveopplæringa føregår i klasserommet, og dette gjer meg nysgjerrig. Skriv deltakarane mest på skulen eller mest heime – eller like mykje begge stader? Mest for hand eller mest på PC? Kva slags tekstar skriv deltakarane? Kva skjer med tekstane som er ferdig skrivne? Korleis gir lærarane tilbakemelding? Er lærarane mest opptekne av innhald eller av rettskriving? Blir undervisninga påverka av *Norskprøva*?

1.2 Problemstilling

Med skildringane ovanfor som utgangspunkt valte eg følgande problemstilling for masteroppgåva:

Korleis arbeider lærarar i norskopplæring for vaksne innvandrarakar med skriveopplæring?

Ein hypotese er for eksempel at det vil vere forskjellar mellom korleis lærarane arbeider, basert på kva språknivå³ dei underviser på, og at læreplanen vil vere styrende når det gjeld kva type tekstar som blir skrivne. Ein annan hypotese er at det blir jobba mest med skriftforming blant dei elevane som har minst skulebakgrunn frå før.

1.3 Omgrepsavklaringar

1.3.1 Omgrep brukt i problemstillinga

Skriveopplæring er eit komplekst omgrep som det blir gjort greie for i teorikapittelet i avhandlinga. For å synleggjere at skriveopplæring kan innebere ulike aspekt viser eg til Skjelbred (2010, ss. 124-125), som seier at skriveopplæring er delt i tre disiplinar:

² Sjå utdjupande forklaring om *Norskprøva* nedanfor.

³ Sjå utdjupande forklaring om språknivåa nedanfor.

skriftforming, rettskriving og tekstutforming. Desse tre disiplinane heng saman, og dette blir utdjupa nedanfor.

1.3.2 Omgrep brukt i læreplanen

Andrespråk er eit sentralt omgrep i norskopplæring for innvandrarar, og viser til språk som blir lært etter at ein har etablert eitt (eller fleire) førstespråk (morsmål), og som ein tileignar seg i ein kontekst der språket er morsmål til majoritetsbefolkninga (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16). Ofte bruker ein forkortingane S1 og S2 (engelsk: L1 og L2) for førstespråk og andrespråk (Saville-Troike & Barto, 2017, s. 1; Monsen & Randen, 2017, s. 10).

Ordet *deltakar* blir brukt om elevar i norskopplæringa.

1.3.3 Omgrep brukt i masteroppgåva

Kompetanse Norge⁴ (tidlegare Vox), eit direktorat underlagt Kunnskapsdepartementet, har ansvar for *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar*. I teksten refererer eg stundom til Vox og stundom til Kompetanse Norge.

I teksten er pronomenet «han» brukt når eg omtaler ein lærar. Det er eit fleirtal av kvinner som jobbar i norskopplæring for vaksne innvandrarar (Berg, 2015, s. 9), men det er eit val å bruke pronomenet som høyrer til substantivet lærar.

Eg har valt å bruke ordet respondent når eg omtalar personane som har svart på undersøkinga. For variasjonen sin del kan respondentane også bli kalla lærar eller person. Av same grunn vekslar eg mellom å omtale prosjektet mitt som spørjeundersøking og spørjeskjema.

1.4 Avgrensing

I problemstillinga mi spør eg korleis lærarar arbeider med skriveopplæring. Samanhengen mellom lesing og skriving blir ofte trekt fram i litteratur om skriveopplæring/ skriving; at det er bra å lese mykje for å bli god til å skrive (f.eks. Skjelbred 2010, s. 143; Aske, 2018, s. 38). Breivega (2018, s. 15) skriv at «[f]or å lykkast som skrivarar må elevane vere kompetente lesarar, både av sine eigne og andre sine tekstar». Det kunne vore interessant å undersøke kva lærarane tenker om samanhengen mellom lesing og skriving, og korleis dei jobbar med lesing.

⁴ <http://www.kompetansenorge.no/omkompetanse-norge/>

Dessverre er det ikkje rom for dette her. Fonologiske kunnskapar ser også ut til å påverke lese- og skriveferdigheiter (Macaro, 2003, s. 256). Dette valde eg også å avgrense meg frå. Sidan oppgåva handlar om skriveopplæring, belyser eg heller ikkje munnlege ferdigheiter.

For å finne svar på problemstillinga mi var det mogeleg å velje både kvantitative og kvalitative innfallsvinklar. Eg hadde eit ønske om å nå ut til flest mogeleg lærarar, for på den måten prøve å danne eit bilde av korleis skriveopplæringa føregår. Det var difor naturleg å avgrense meg frå kvalitativ metode, og i staden velje kvantitativ metode og lage eit spørjeskjema (Befring, 2015, s. 40; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100).

1.5 Oppbygging av masteroppgåva

Eg har no gjort greie for bakgrunn for val av tema og introdusert problemstillinga. Eg har også vist kva avgrensingar eg har gjort. Vidare i del 1 presenterer eg kva som kjenneteiknar norskopplæring for vaksne innvandrarar. Deretter seier eg noko om kva kunnskapssyn eg har, sidan dette vil vere med å prege arbeidet med masteroppgåva, og kva forskingsdesign som er valt for masterprosjektet. I del 2 presenterer eg teori som omhandlar norsk som andrespråk, skriveopplæring og vurdering/ tilbakemelding. Eg viser også til kva som er gjort av forskning når det gjeld andrespråksskriving på norsk. Del 3 er metode-kapittel, der eg skildrar kvifor eg valte å bruke kvantitativ forskingsmetode og korleis spørjeundersøkinga mi vart til. Eg gjer også greie for reliabiliteten og validiteten til prosjektet mitt, drøftar svakheiter ved undersøkinga og viser kva forskingsetiske vurderingar eg har gjort. I del 4 analyserer eg datamaterialet eg har samla inn, før eg i del 5 drøftar funna frå datamaterialet i lys av teorien eg har presentert. Til slutt, i del 6, oppsummerer eg prosjektet og føreslår nokre didaktiske implikasjonar.

1.6 Norskopplæring for vaksne innvandrarar

Norskopplæring for vaksne innvandrarar er heimla i *Introduksjonslova*⁵, og er styrt av *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar* (heretter læreplanen), som er ei forskrift til Introduksjonslova (Vox, 2013, s. 3). Det varierer korleis opplæringa er organisert. Nokre opplæringscenter er kommunale, medan det andre stader er private kurstilbydarar som står for opplæringa. Det er fleire kommunale enn private aktørar (Birkeland, Larsen, & Lønvik, 2015, s. 8). Av lærarane som arbeider i norskopplæringa har

⁵ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>

99% høgare utdanning, og 94% oppgir at dei har formell kompetanse i pedagogikk. 47 % seier dei manglar formell kompetanse i norsk som andrespråk (Berg, 2015, ss. 12-13).

Deltakarane i norskopplæringa – altså dei vaksne innvandrarane – let seg ikkje definere med eitt ord. Dei er ei heterogen gruppe (Carlsen, 2019c, s. 194), med ulik bakgrunn når det gjeld morsmål, lese- og skrivekunne, utdanning og alder. Dei representerer ulike kulturar og religionar, og er komne til Noreg av ulike årsaker og på ulike vilkår. Mange har permanent bustad i ein kommune, medan andre lever i uvissa om dei får bli verande. Deltakarane blir delte i ulike kategoriar, ut frå om dei har rett og/ eller plikt til opplæring. Ulike regelverk gjeld for dei ulike gruppene (NOU 2017: 2, 2017, s. 13). I 2017 var det 44 200 deltakarar i opplæring i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar (Statistisk sentralbyrå, 2018a). Nær halvparten av deltakarane i norskopplæringa i 2015 var frå Eritrea, Somalia og Syria (Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten, 2017, s. 11) – altså innvandrarar frå Afrika og Asia. Desse ligg nedst på statistikken over sysselsettingsgrad, slik vi såg ovanfor.

Vaksne er kjenneteikna av eit behov for å vere sjølvstyrte, ifølge Knowles (1986, i Alver & Lahaug, 1999, s. 14 og i Wahlgren, 2010, s. 87). Det inneber at opplæring må skje på dei vaksne sine premiss, med utgangspunkt i innlæraren sine erfaringar, behov og interesser. Desse forholda spelar inn på deltakaren sin motivasjon for å lære (Wahlgren, 2010, s. 89), og motivasjon er avgjerande for læringsutbyttet (Saville-Troike & Barto, 2017, ss. 91-92; Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 42; Ryen, 1999, s. 39). Alder kan sjå ut til å spele ei rolle i samband med språklæring (f.eks. Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 281), og er nemnt som ein individuell faktor som kan påverke andrespråklæring, i tillegg til motivasjon og utdanningsbakgrunn (Jølbo, 2018, s. 347). Kva morsmål deltakaren har, kan også ha betydning for språklæringa (Monsen & Randen, 2017, s. 45). Det vil vere lettare å tileigne seg eit andrespråk som er i slekt med førstespråket, enn om det er stor skilnad mellom første- og andrespråk (Ryen, 1999, s. 37).

Spor og *nivå* er to sentrale omgrep i norskopplæring for vaksne innvandrarar, og kjem til å bli brukt hyppig gjennom heile denne masteroppgåva. Omgrepa dreier seg om korleis ein kan dele inn deltakarane i ulike grupper. Inndelinga i *spor* skal mellom anna ta utgangspunkt i kor mykje skuleerfaring deltakaren har frå før, og skal gjere det lettare å gi deltakarane tilpassa opplæring. Inndelinga i *spor* seier også noko om forventa progresjon (Vox, 2013, s. 7). Deltakarane på dei ulike spora vil ha ulike behov når det gjeld skriveopplæring.

Spør	Deltakar-kjenneteikn	Prosentdel deltakarar ⁶
Spør 1	Har lite eller ingen skulegang	Ca. 20 %
Spør 2	Har ein del skulegang frå før	Ca. 60 %
Spør 3	Har god allmennutdanning	Ca. 20 %

Tabell 1.1 Kjenneteikn for spør i norskopplæringa

På *spør 1* har deltakarane lite eller ingen skulegang, og må difor lære seg læringsstrategiar samtidig som dei tileignar seg norskkunnskapar. På dette sporet vil bruk av morsmål kunne lette innlæringa. Nokre av deltakarane kan ha lært seg å skrive på eit anna alfabet enn det latinske. Ein alfabetiseringsmodul (også kalla alfa) for personar som ikkje har lært å lese og skrive på morsmålet høyrer også til under spør 1. I alfabetiseringsmodulen skal det leggast vekt på munnleg norsk, og det er ein fordel om ein kan få opplæring på morsmål/ med morsmålsstøtte (Vox, 2013, s. 12). På *spør 2* har deltakarane ein del skulegang, og dei er vande med å bruke skriftspråket som reiskap for læring. *Spør 3* omfattar deltakarar som har god allmennutdanning, og som gjerne har utvikla gode læringsstrategiar, og i ein del tilfelle har høgare utdanning (Vox, 2013, s. 7). Det er verd å merke seg at skulegang er eit rettleiande omgrep. Personar som ikkje har gått på skule, kan likevel ha lært å lese/ skrive. Samtidig kan andre som har gått på skule, ha mangelfull skulegang (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 37).

Læreplanen skildrar ulike språknivå – *nivå* – som er identiske for alle spør: A1, A2, B1 og B2. Nivåa viser til språknivåa i *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning og vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2011, heretter *Rammeverket*), som læreplanen bygger på. I *Rammeverket* er det skildra tre språknivå, kvart med to undernivå: på nivå A1 og A2 blir ein kalla basisbrukar, B1 og B2 sjølvstendig brukar, medan ein person med språknivå C1 eller C2⁷ er omtalt som avansert brukar (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26). I læreplanen er det skildra kompetansemål innanfor dei fem ferdigheitene lytte, snakke, samtale, lese og skrive for nivå A1, A2, B1 og B2 (Vox, 2013, s. 10). Det er også skildra mål for munnleg språkbruk, lese- og skriveførebuande mål og prosessar, lese og skrive for alfabetiseringsmodulen (Vox, 2013, ss. 12-13). Deltakarane skal kunne skrive både på papir

⁶ Tal frå FAFO-rapport 2017:31 (Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten, 2017, s. 11).

⁷ C1 og C2 er ikkje del av læreplanen.

og digitalt. Arbeid med skriftforming er ikkje eksplisitt nemnt. For å oppnå formålet med opplæringa i norsk og samfunnskunnskap – deltaking i yrkes- og samfunnsliv (Vox, 2013, s. 3) – må ein kunne skrive ulike typar tekstar, noko som blir spegla i kompetansemåla i læreplanen. Måla er funksjonelt uttrykt; dei er knytt til kva vi kan bruke språket til (Tenfjord, 2013, s. 9). I alfabetiseringsmodulen skal for eksempel deltakarane kunne «skrive eige namn, eiga adresse og eigen fødselsdato» og «skrive og sende svært enkle meldingar på SMS» (Vox, 2013, s. 13). På nivå A1 og A2 skal deltakarane mellom anna kunne skrive meldingar på sms og e-postar (Vox, 2013, ss. 14-16). Ein grundigare gjennomgang av kompetansemåla for skriving kjem i teori-delen i oppgåva.

Ved avslutta opplæring er det ulike mål for dei ulike *spora* med tanke på kva *nivå* deltakarane skal ha nådd. Når det gjeld skriftleg kompetanse, er målet for deltakarar på *spor 1* å nå nivå A1 eller A2, for *spor 2* er det A2 eller B1, og for *spor 3* er målet B1⁸.

Rammeverket er bygd på eit kommunikativt språksyn (Carlsen, 2012, s. 16). Kommunikativ kompetanse er eit viktig omgrep innan kognitiv tilnærming til språklæring⁹, altså eit syn om at språklæring inneber å tileigne seg nye mentale ferdigheiter (Kulbrandstad & Ryen, 2018, ss. 28-29). I *Rammeverket* er det skildra tre komponentar som utgjer kommunikativ språkkompetanse: lingvistisk kompetanse, sosiolingvistisk kompetanse og pragmatisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 15). *Lingvistisk kompetanse* dreier seg om å meistre reglar som gjeld for språket, slik at ein kan formulere meiningsberande ytringar. Ein må både ha leksikalsk, grammatisk, semantisk, fonologisk og ortografisk kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 131). Kort forklart vil det seie at ein må ha eit visst ordforråd, kjenne grunnleggande grammatiske reglar, vite noko om ordstilling og forstå samanheng mellom lyd og bokstav for å seie at ein har lingvistisk kompetanse på eit språk. *Sosiolingvistisk kompetanse* er ikkje fullt så samansett, og handlar om kva som blir kravd for å meistre dei sosiale sidene ved språket, for eksempel høfleg/ uhøfleg språkbruk (Utdanningsdirektoratet, 2011, ss. 143-144). *Pragmatisk kompetanse* består også av fleire delkompetansar: diskurskompetanse, funksjonell kompetanse og utformingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 147), og handlar om den praktiske bruken av språkssystemet. Konteksten der språket blir brukt vil påverke den pragmatiske kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 15). Kommunikativ kompetanse handlar altså om «å kunne

⁸ B2 kan vere målet, dersom det lar seg nå innanfor dei pliktfasta 600 opplæringstimane (Vox, 2013, s. 9).

⁹ Kognitiv språklæringsteori vil bli omtalt nærare nedanfor.

bruke språk passende, effektivt og korrekt nok til at man kan uttrykke det man ønsker og oppnå det man vil» (Carlsen, 2019b, s. 80).

1.6.1 *Norskprøva for vaksne innvandrarak*

Når deltakarane er ferdige med norskopplæringa, må dei gjennomføre obligatorisk skriftleg og munnleg norskprøve: *Norskprøva for vaksne innvandrarak* (heretter *Norskprøva*). Prøva måler kommunikativ kompetanse, og bygger på læreplanen og *Rammeverket* (Moe, 2019, s. 49). Deltakarane kan oppnå resultatata under A1, A1, A2, B1 og B2. Den skriftlege prøva er digital og består av tre delprøver: lytteforståing, leseforståing og skriftleg produksjon. Lytte- og leseprøva blir retta automatisk/ digitalt, medan dei skriftlege tekstane blir retta av ei gruppe sensorar. Deltakaren kan oppnå ulike resultat på dei ulike delprøvene på den skriftlege prøva (Moe, 2019, ss. 49-50).

På *Norskprøva* nivå A1/A2 skal deltakarane først skrive ei melding (for eksempel ein SMS med invitasjon til bursdag). Her er det ikkje oppgitt kor mange ord som skal skrivast. Så skal dei beskrive eit bilde, og då bør dei skrive mellom 50 og 80 ord. Den siste oppgåva er å fortelje om eit kjend tema, for eksempel om korleis det er å bu i Noreg. På denne oppgåva bør ein skrive minimum 80 ord for å nå nivå A2. På prøva for nivå A2/B1 er deltakarane bedne om å beskrive eit bilde med 80-100 ord, skrive mellom 80 og 200 ord om eit kjend tema og skrive kva dei meiner om ei sak med minimum 80 ord. På prøva for nivå B1/B2 skal deltakarane uttrykke eigne meiningar med minimum 80 ord, og i tillegg skrive ein argumenterande tekst på mellom 250 og 350 ord.

1.7 Kunnskapssyn

Arbeidet med denne masteroppgåva vil vere prega av mi forforståing og mitt perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 25; Halvorsen, 2008, s. 24), og det er difor viktig at eg gjer greie for kva vitenskapleg tilnærming eg legg til grunn.

1.7.1 *Vitenskapsteoretisk tilnærming*

Ovanfor forklarte eg at eg valte kvantitativ metode for å finne svar på problemstillinga mi. Kvantitativ metode har som regel hypotetisk-deduktiv metode som vitenskapsteoretisk grunnlag (Ringdal, 2013, s. 59). Metoden har utgangspunkt i Karl Popper/ kritisk rasjonalisme (Ringdal, 2013, s. 45; Hjordemaal, 2011, ss. 185-186). Hypotetisk-deduktiv metode inneber at

ein startar med å sette fram ein teori, som ein deretter undersøker empirisk. Ny empiri kan forsterke eller føre til revisjon av eksisterande teori, som igjen kan føre til nye hypotesar (Hjardemaal, 2011, s. 186; Befring, 2015, s. 23). Denne sirkulære rørsle blir uttrykt gjennom «vitskapssirkelen» (Ringdal, 2013, s. 46).

Problemstillinga mi er ikkje forma som ein hypotese, men som eit ope spørsmål. Ein kan difor ikkje trekke direkte slutningar om at den hypotetisk-deduktive metoden ligg til grunn for dette masterprosjektet. Samtidig må ein hugse at ein kan ikkje gjere observasjonar uavhengig av eit teoretisk utgangspunkt (Hjardemaal, 2011, s. 186), og at det difor vil ligge hypotesar – ei førforståing – bak spørsmålsformuleringa (Halvorsen, 2008, s. 24). Eg freista å formulere nokre underliggande hypotesar i forlenging av problemstillinga, og eg vil no gjere greie for kunnskapssynet mitt.

1.7.2 Eit sosiokulturelt perspektiv på språklæring

Mitt teoretiske utgangspunkt er at «(...) språk læres gjennom kommunikasjon og i samhandling med andre», slik læreplanen uttrykker læringssynet i *Rammeverket* (Vox, 2013, s. 7). Dette er eit sosiokulturelt syn på læring. Sosiokulturell læringsteori er særleg knytt Vygotsky (f.eks. Svendsen, 2018, ss. 90-91; Aske, 2018, s. 37; Tenfjord, 2013, s. 5; Gibbons, 2002, ss. 7-8). Eit sosiokulturelt perspektiv ser læring som ein sosial prosess. Læring og utviklar startar med det sosiale, før det gradvis går over til psykologiske prosessar (Lantolf, 2012, s. 60). Det sosiale elementet er heilt grunnleggande for kognisjon. Det vil seie at sosial interaksjon er avgjerande for høgare former for tenking og for å kunne utføre spesielle oppgåver (Villamil & de Guerrero, 2006, ss. 23-24). Ein lærer språk i dialog med andre, i ein kulturell kontekst (Myles, 2013 i Svendsen, 2018, s. 77). Det å kunne forstå og bruke det nye språket, heng saman med forståing av kulturkonteksten (Gibbons, 2002, s. 54). Ingen sider av læring kan bli forstått utan å sjå på konteksten som læringa føregår i (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 18; Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 42; Svennevig, 2015, s. 143). I sosiokulturell læringsteori blir det å kunne skrive sett på som ein sosialt tillært prosess (Polio, 2012, s. 321). Skrivning er ein sosial aktivitet, også når skrivaren sit åleine, fordi han må vere i dialog med mottakaren, fagstoffet og andre tekstar om same emne (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 18).

1.7.3 Eit kommunikatív og funksjonelt språksyn

I tillegg til eit sosiokulturelt læringssyn, deler eg også det kommunikative og funksjonelle språksynet som ligg til grunn for læreplanen. Kommunikativ kompetanse er, som nemnt ovanfor, eit sentralt omgrep innan kognitiv teori om språklæring. Mi interesse for arbeid med skriving i klasserommet botnar i eit ønske om å hjelpe deltakarane til å bli effektive språkbrukarar og aktive samfunnsdeltakarar – i tråd med måla i læreplanen. Når dei sender SMS, for eksempel, må mottakaren kunne gi adekvate svar. Av og til får eg meldingar der orda kan vere rett skrivne, men teksten utan mening. Andre gonger er teksten fullt ut forståeleg, sjølv om ortografien ikkje er perfekt, slik desse to SMS-ane er eksempel på:



Figur 1.1 Skjermdump av SMS frå deltakarar

Det er difor viktig at deltakarane utviklar lingvistisk kompetanse (jf. skildringa av *Rammeverket* ovanfor), slik at dei kan uttrykke seg forståeleg. Eit funksjonelt syn på tekst er i tråd med moderne skriveforskning og skriveopplæring, ifølgje Breivega (2018, s. 22). Der ein før la vekt på dei formelle sidene ved tekst, er no fokuset flytta over på at teksten skal kommunisere, med mål om at elevane skal kunne delta på ulike arenaer i samfunnet:

Ei funksjonell skriveopplæring set dei kommunikative sidene ved tekst og skriving i forgrunnen og kommuniserer tydeleg til elevane kva formål skrivinga skal ha. På sikt skal elevane bli funksjonelle skrivarar som er i stand til å delta i tekstkulturane dei møter i arbeidslivet, i fritida og i samfunnslivet elles (Breivega, 2018, s. 23).

Med det som er skrive ovanfor plasserer eg meg altså både innanfor ein sosiokulturell og ein kognitiv tradisjon, slik det mellom anna er skildra hos Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 30).

1.8 Forskingsdesign

Ovanfor viste eg at eg ønskte å finne svar på problemstillinga ved å nå ut til flest moglege lærarar. Eg valte difor eit survey-design for masteroppgåva mi. Spørjeundersøkinga er sendt

ut til mange (279) personar, og eg har fått avgrensa mengde opplysningar frå kvar informant (Befring, 2015, s. 93). Når ein skal analysere datamaterialet frå eit survey-design, er ein ute etter å finne kva som er typisk i datamaterialet. Nokre av spørsmåla i undersøkinga har opne svar, det vil seie at respondentane kan skrive ein utfyllande kommentar. På den måten blir det også samla inn kvalitativt materiale, i tillegg til at svara kan kodast og analyserast kvantitativt (Ringdal, 2013, s. 202).

2 Teori

Eg startar med å gjere greie for andrespråksteori, med utgangspunkt i norsk som andrespråk. Deretter presenterer eg teoriar om skrivning, og freistar å forklare kva som kjenneteiknar andrespråksskriving generelt, og grunnleggande skriveopplæring på andrespråk spesielt. I den forbindelse ser eg på kva som er gjort av forskning på andrespråksskriving i Noreg. Så presenterer eg teori om skriveopplæring, deriblant ulike skrivestrategiar og arbeidsmetodar. Det er også naturleg å seie noko om bruk av ulike skrivereiskapar og heimearbeid. Avslutningsvis gjer eg greie for teori om tilbakemelding og vurdering på skriftlege tekstar, først generelt og deretter i eit andrespråksperspektiv.

2.1 Norsk som andrespråk

Norsk er eit alfabetisk skriftspråk, som bruker det latinske alfabetet. I alfabetiske skriftspråk tilsvarer kvar bokstav ein lyd (fonemprinsippet) (Kulbrandstad, 2003, s. 73). Nokre skriftspråk følger det logografiske prinsippet, det vil seie at teikna symboliserer ord og ikkje lydar, for eksempel kinesisk (Kulbrandstad, 2003, s. 73). Alfabetiske skriftspråk varierer i kva grad dei er lydrette (ortofone); i kva grad ein skriv orda slik ein uttaler dei. Norsk er for eksempel meir ortofont enn engelsk, og mindre ortofont enn finsk. Også skriveretning varierer for alfabetiske skriftspråk. Norsk blir skriva frå venstre mot høgre, arabisk frå høgre mot venstre (Kulbrandstad, 2003, ss. 75-76).

I innleiingskapittelet vart *andrespråk* definert som språk som blir lært etter at ein har etablert eitt (eller fleire) morsmål, og som ein tileignar seg i ein kontekst der språket er morsmål til majoritetsbefolkninga (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 16). Det finst ingen einskapleg teori om andrespråklæring, men ulike teoriar bidrar med ulike perspektiv (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 46). Teoriar om fleirspråklegheit viser at ein person som allereie har tileigna seg eitt språk, har språklege ferdigheiter han kan nytte når han lærer andrespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Cummins (1983, ss. 376-377) bruker ein isfjell-metafor for å skildre denne samanhengen. Over vassoverflata er det eit isfjell med to toppar, som tilsynelatande såvidt heng saman. Desse toppane er kalla S1 og S2, og symboliserer personen sitt første- og andrespråk. Her er innlæraren sin språkkompetanse synleg, for eksempel gjennom rettskriving, ordforråd og tekstoppbygging. Under vassoverflata heng toppane saman med det Cummins kallar *felles underliggende språkkompetanse*. Dette er kompetanse som er usynleg

på overflata. Kompetansen er knytt til kognisjon og ikkje til eitt bestemt språk, og er kompetanse ein kan dra veksling på når ein lærer nye språk.

Sjølv om det ikkje er éin hovudteori innanfor andrespråksfeltet, er teorien om mellomspråk interlanguage – veletablert (Nistov & Nordanger, 2018, s. 261; Macaro, 2003, s. 44; Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 29). Omgrepet mellomspråk blei første gong introdusert av Selinker i 1972, men er ikkje lenger knytt direkte til hans teori (Macaro, 2003, s. 43). Teorien om mellomspråk er del av kognitiv læringsteori (Nistov & Nordanger, 2018, s. 276; Monsen & Randen, Andrespråksdidaktikk - en innføring, 2017, s. 61), som ser språklæring som indre prosessar. Mellomspråk er det språket innlæraren produserer når han er undervegs i læringsprosessen. Ved å kalle det mellomspråk, signaliserer ein at det er eit eige språk som må bli forstått ut frå eigne språkreglar og -system, og at det ikkje er ei feil/ dårleg utgåve av målspråket: det språket som skal lærast (Ortega, 2009, s. 141; Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 19; Nistov & Nordanger, 2018, s. 283).

Det er semje om at mellomspråk har bestemte kjenneteikn (Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 18; Berggreen, Sørland, & Alver, 2012, s. 19; Ortega, 2009, s. 142; Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 35). For eksempel er mellomspråk enkle, ustabile språk. Dei er også kjenneteikna av variasjon og tverrspråkleg innflytelse. Enkelheit betyr at mellomspråket har ein enkel struktur, medan ustabilitet viser til at språket blir endra over tid. Med variasjon meiner ein at innlæraren både kan meistre og ikkje meistre eit fenomen i ein og same tekst (Jølbo, 2018, s. 342). Han kan for eksempel bruke korrekte bøyingsformer ein stad i teksten, medan bøyingsformene manglar andre stader. Variasjon betyr også at innlæraren kan gjere feil (samanlikna med målspråksnorma) på område der han har gjort rett tidlegare.

Tverrspråkleg innflytelse blir også kalla transfer: at strukturar frå morsmålet, og eventuelt frå andre språk innlæraren kan, blir overført til mellomspråket (Gujord & Ragnhildstveit, 2018, s. 133). Ifølge Gujord og Ragnhildstveit (2018, s. 137) kan transfer påverke alle stadium i læringsprosessen. I skriveopplæring skil ein mellom ulike former for transfer: leksikalsk, morfologisk, syntaktisk og pragmatisk (Gujord & Ragnhildstveit, 2018, s. 139; Golden, 2018, s. 205). For læraren er det nyttig å ha kunnskap om deltakaren sitt morsmål (og andre språk han kan), slik at ein kan kjenne igjen transfer i tekstane deltakarane skriv. På den måten kan det vere lettare å forstå kvifor deltakaren skriv som han gjer (Monsen & Randen, 2017, s. 47). Samtidig blir det understreka at det ikkje alltid er samheng mellom dei analysane læraren

gjer, og korleis deltakaren har tenkt. Det er deltakaren sine slutningar som ligg til grunn for den tverrspråklege innflytelsen, ikkje korleis læraren tolkar det (Gujord & Ragnhildstveit, 2018, s. 136).

På linje med at det er semje om kjenneteikn ved mellomspråk, er det også semje om at det å gjere feil må bli sett på som noko positivt (Berggreen, Sørland og Alver, 2012, s. 25). Feil betyr at innlæraren testar ut hypotesar han har laga (Macaro, 2003, s. 43). Dette vil ha betydning for skriveopplæringa: «The implication for teachers is that learner errors should be treated as part of the process of learning and not discouraged» (Macaro, 2003, s. 44). Det å gjere feil er med andre ord ein naturleg – og nødvendig – del av læreprosessen (Monsen & Randen, 2017, s. 76).

2.2 Kva vil det seie å kunne skrive?

Å kunne skrive er ikkje ei medfødd evne (Bakke, 2014, s. 57). Å skrive er ein kommunikativ språkprosess, som inneber å utføre «ferdighetskrevenne handlinger i rett rekkefølge» (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 109). Det betyr at ein må ha både kognitive og språklege ferdigheiter for å kunne strukturere og formulere ein bodskap. Ein må også ha manuelle ferdigheiter som gjer at ein klarer å overføre teksten til skrift, anten for hand eller på data (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 109). Skriftleg kommunikasjon skil seg frå munnleg kommunikasjon ved at han som skriv og han som les (som oftast) ikkje er i same rom, og at det dermed er vanskelegare å vite om bodskapen blir mottatt slik avsendaren har tenkt (Svennevig, 2015, s. 16; Tornberg, 2000, s. 131). Når ein skriv har ein som regel betre tid til å planlegge kva ein vil formidle, og korleis ein vil uttrykke seg, samanlikna med munnleg (spontan) tale (Kulbrandstad, 1998, s. 11; Håland, 2016, s. 121). Tradisjonelt sett har skriftlege tekstar vore meir bestandige enn munnlege (Carlsen, 2019c, s. 187).

2.2.1 Ulike teoriar om skriving

Ulike læringssyn blir spegla i ulike teoriar, også når det gjeld skriving. Det er vanleg å skilje mellom tre hovudretningar innan læringsteori: læring som endring av vanar, læring som tileigning av nye mentale ferdigheiter og læring som sosial og kulturell deltaking i eit fellesskap (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). Eit behavioristisk syn på læring inneber at språklæring skjer som følge av stimulus og respons; vanedanning (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28; Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 48). Eleven er ein passiv mottakar av kunnskap.

Skriving er sett saman av ulike delar (grammatikk, rettskriving), som ein kan lære kvar for seg (Aske, 2018, s. 36). Dersom stimulus er rett, vil ein lære språk og skriving.

Som kritikk mot behaviorismen oppstod kognitive læringsteoriar, som ser språklæring som ein kognitiv prosess. Ein tileignar seg språkferdigheiter gjennom innputt og utforsking av hypotesar (Kulbrandstad & Ryen, 2018, ss. 28-29; Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 50). Skriving blir sett på som ein ikkje-lineær, individuell og indre prosess, og skriving og tankeutvikling heng saman (Aske, 2018, s. 37). Skriveaktivitetar med utgangspunkt i kognitiv læringsteori vil difor vere opptatt av at ein må gå fram og tilbake i teksten; at ein ikkje kan skrive seg ferdig frå start til slutt. Det blir også viktig å bruke skrivinga til refleksjon og eigenvurdering.

I innleiingskapittelet gjorde eg greie for sosiokulturell læringsteori som del av mi forforståing. Ifølge sosiokulturell læringsteori skjer læring i samspel med andre, og ikkje berre som ein individuell prosess (Aske, 2018, s. 37; Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29; Lantolf, 2012, s. 57). Eit sentralt omgrep i sosiokulturell læringsteori er «den nære/ proksimale utviklingssona»: eit bilde på kva læringspotensial ein har med støtte og hjelp frå andre (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30; Svendsen, 2018 ss. 91-92; Gibbons, 2002, s. 8). Den andre er ein person som kan litt meir enn deg sjølv innanfor eit emne, og som hjelper deg å strekke deg lenger enn du klarer på eiga hand. Det kan vere ein lærar, men det kan også vere ein medelev (Lantolf, 2012, s. 59; Gibbons, 2002, s. 8). Det å ha samtalar med andre, både før og medan ein skriv, vil vere viktig ut frå eit sosiokulturelt læringssyn. Samskriving (sjå nedanfor) kan vere eksempel på ein arbeidsmetode som tar utgangspunkt i den proksimale utviklingssona.

Eit anna sentralt omgrep innan sosiokulturell læringsteori er «scaffolding»/ «støttande stillas». Stillaset skal hjelpe eleven å bli meir sjølvstendig; å klare meir på eiga hand etter kvart: «The scaffolding is temporary, but essential for the successful construction of the building» (Gibbons, 2002, s. 10). Stillas er viktig når ein skal bli betre til å skrive (Polio, 2012, s. 321). Bruk av modelltekstar og skriverammer kan vere eksempel på stillas, og eg utdjuvar desse omgrepa nærare nedanfor.

I introduksjonskapittelet vart det nemnt at skriveopplæring blir delt i tre disiplinar, som heng saman: skriftforming, rettskriving og tekstutforming (Skjelbred, 2010, ss. 124-125).

Skriveopplæring som tekstutforming har ei praktisk, ei kommunikativ og ei kognitiv side. Den praktiske sida inneber å kjenne og bruke tekstar elevane treng i samfunnet, og har samanheng med pragmatisk kompetanse (jf. ovanfor). Den kommunikative sida handlar om å kunne skrive tekstar til reelle mottakarar i samfunnet, for eksempel SMS, invitasjon, e-post og lesarbrev. Vi kan også bruke skriving til å utvikle eigne tankar og reflektere; skrivinga si kognitive side (Skjelbred, 2010, ss. 131-132). Det blir hevda at mykje av skrivinga i skulen består av utfyllingsoppgåver og å svare på spørsmål, noko som inneber at elevane i større grad skriv fragmenterte enn samanhengande tekstar (Solheim, 2011, s. 49; Brorsson, 2010, s. 92).

Ifølge Ongstad (2009, s. 80) har ein gått frå eit fokus på språk (semantikk og syntaks) til eit fokus på kommunikasjon i den norske grunnskulen. Dette samsvarer med det kommunikative språksynet i *Rammeverket* (jf. innleiingskapittelet), som norskopplæringa for vaksne innvandrarakar bygger på. Norskfaget i grunnskulen blir kalla reiskaps- og danningfag (Hamre, 2017, s. 15). I norskopplæring for vaksne innvandrarakar ligg hovudfokuset på reiskapssida; altså det funksjonelle perspektivet på opplæringa. Danningaspektet ved norskfaget, som mellom anna handlar om å lese skjønnlitteratur som del av kulturarven vår, og for å utvikle empati (Hamre, 2017, ss. 15-16), er ikkje vektlagt i læreplanen for norskopplæringa.

2.3 Å lære å skrive på andrespråket

Å kunne skrive på andrespråket er viktig for å kunne delta i yrkes- og samfunnsliv (jf. innleiingskapittelet), og det handlar om makt; om å høyre til eller stå utanfor samfunnet (Jølbo, 2018, s. 338). Det er skilnad mellom å lære å skrive på førstespråk og andrespråk. På førstespråket kjenner innlæraren språket frå før, noko som lettar skrivinga. Individuelle faktorar, som alder, utdanningsbakgrunn og motivasjon kan spele inn på korleis teksten til andrespråksskrivaren blir (Jølbo, 2018, s. 347). For å kunne skrive sjølvstendig på eit andrespråk må ein lære ulike ting (Carlsen, 2019c, s. 182). Ein må lære å høyre forskjell på lydane, og ein må lære korleis dei ulike lydane blir skrivne. Dette er avgjerande for å lukkast som skrivar (Saville-Troike & Barto, 2017, s. 174; Kulbrandstad, 2003, s. 78). For å skrive på eit andrespråk må ein også ha ordkunnskap, det vil seie eit godt nok ordforråd/ vokabular til å kunne formidle det ein vil. Også utvikling av ordforråd er påverka av individuelle faktorar (Golden, 2018, s. 193). Skriving på andrespråk føreset kjennskap til setningsoppbygging; altså korleis ein set orda saman til setningar. Dette blir kalla syntaks (Nordgård, 1998, s. 133). Når ein har lært korleis ein formulerer setningar, må ein lære korleis vi bind setningane saman til tekstar. Skriving er påverka av kultur (Smidt, 2011, s. 24). Sjangrane og

tekstkonvensjonane vi bruker i Noreg har blitt til i vår kulturkontekst, og er ikkje universelle (Carlsen, 2019c, s. 184). Deltakarane må lære kva tekstnormer som gjeld for ulike situasjonar som del av det å kunne skrive på andrespråket, altså pragmatisk kompetanse (Fretheim, 1998, s. 223). Dersom ein ikkje har lært å lese/ skrive på førstespråket, er prosessen for å lære seg å skrive på andrespråket endå meir krevjande (Alver & Lahaug, 1999, s. 172). Nedanfor presenterer eg difor kva som kjenneteiknar grunnleggande skriveopplæring på norsk som andrespråk.

2.3.1 Grunnleggande skriveopplæring på norsk som andrespråk

«For adult individuals without formal schooling, a classroom learning environment can seem bizarre» (Bigelow & Watson, 2012, s. 464). Bigelow og Watson forklarar det med at det er knytt spesielle ferdigheiter, oppførsel og kommunikasjonsformer til det å gå på skule, og at dette må lærast. Det er stor kontrast mellom personar som har vakse opp i eit kunnskapssamfunn, og personar som kjem frå ein «munnleg kultur» og ikkje har fått lese-/ skriveopplæring (Bigelow & Watson, 2012, s. 464). Å lære å lære må difor bli ein del av den grunnleggande opplæringa. Målet er at deltakarane skal bli aktive innlærarar, og ikkje passive kunnskapsmottakarar (Alver & Lahaug, 1999, s. 40). Dersom det er lite samsvar mellom det som skjer på skulen, og livet til deltakaren elles, viser erfaring at det er vanskelegare for deltakaren å ta ansvar for eiga læring (Alver & Lahaug, 1999, s. 15). Difor er det føreslått at deltakarane sjølve kan bidra med lærestoff, for eksempel ved å ta med ulike typar tekstar (brev, informasjonsskriv, reklame) som dei ønsker å få forklart (Alver & Lahaug, 1999, s. 46).

Det er viktig å jobbe mykje med det munnlege språket, parallelt med skriveopplæringa. Morsmålsstøtta undervisning vil lette innlæringsprosessen (Alver & Lahaug, 1999, s. 173; Vox, 2013, s. 12). Det kan vere ein fordel å arbeide med tekstar som deltakarane utformar i fellesskap (Alver & Lahaug, 1999, s. 176). Alver og Lahaug (1999, s. 186) anbefalar å bruke ulike typar tekstar i undervisninga med tanke på det dei kallar «skriftspråksosialisering», for eksempel tekstar deltakarane møter i omgjevnadene sine, og skjønnlitterære tekstar, som enkle dikt.

2.3.2 Forsking på andrespråksskriving i Noreg

Forsking på norsk som andrespråk tok til på 1980-talet, og er såleis ein relativt ung fagdisiplin (Jølbo, 2018, s. 337; Golden & Hvistendahl, 2010, s. 37; Berggreen & Tenfjord, 1999, s. 15).

I presentasjonen nedanfor trekker eg fram noko av det som har blitt gjort av forskning på andrespråksskriving for vaksne i Noreg. Golden og Hvistendahl (2010, s. 37) deler skriveforskning frå 1980-talet til 2010 inn i tre kategoriar: studie på språknivå, tekstnivå eller kontekst. Dei fleste prosjekta har undersøkt deltakartekstar. Når det gjeld studiar på språknivå, har for eksempel syntaks og morsmålspåverknad/ transfer vore tema. Påverknad frå morsmålet blir påvist i større eller mindre grad i alle studiane (Golden & Hvistendahl, 2010, s. 43). Undersøkingar av korleis oppgåvetema/ -ordlyd påverkar kva som blir skrive, kjem inn under forskning på tekstnivå. Resultata viser at oppgåveformuleringane spelar ei rolle for kva ordforråd deltakarane tar i bruk (Golden & Hvistendahl, 2010, s. 49). I kontekst-kategorien finn vi mellom anna studiar om vurdering av tekstar (Golden & Hvistendahl, 2010, s. 50). Monsen (2008) har undersøkt kva som kjenneteiknar tekstar som har bestått og tekstar som ikkje har bestått *Norskprøve 3*¹⁰. Monsen fann at ordforråd i svært liten grad hadde betydning for vurdering av prøva. Det som var avgjerande for om teksten fekk bestått eller ikkje, var grammatikk og rettskriving (Monsen, 2008, ss. 97-98). Ho konkluderer slik: «Dermed får vi en situasjon der det er viktigere å skrive korrekt enn å formidle mest mulig med teksten» (Monsen, 2008, s. 99).

Monsen (2015) har oppsummert den andrespråksdidaktiske forskinga i vaksenopplæringa i Noreg mellom 1985 og 2015. Ho finn at det er få doktoravhandlingar og mange hovudfags-/ masteroppgåver innan fagfeltet. Oppgåvene er praksisnære, det vil seie at dei er skrivne av personar som jobbar i vaksenopplæringa. Grunnleggande lese- og skriveopplæring er tema som går igjen, men i praksis blir det ikkje skilt klart mellom grunnleggande lese- og skriveopplæring og resten av norskopplæringa (Monsen, 2015, s. 373). Dette gjer at det er vanskeleg å seie noko om korleis den grunnleggande skriveopplæringa føregår i praksis (Monsen, 2015, s. 382).

I 2018 kom ei oppsummering av forskning på andrespråksopplæring for vaksne innvandrarar, primært med studiar frå Noreg, for perioden 2000 og 2018 (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018). Når det gjeld forskning på vurdering, dreier spørsmåla seg om forholdet mellom korleis tekstar kommuniserer og kor korrekte dei er skrivne. Hagen (2006) spør kva krav det er etisk forsvarleg å stille til norskferdigheitene til innvandrarane, og etterlyser klarare retningslinjer for vurdering av språkferdigheitene til minoritetsspråklege. Det er gjort

¹⁰ Tilsvarer bestått på B1-nivå etter dagens prøver.

fleire studiar om grammatikk og grammatikklæring, for eksempel om kva trekk som kan vere vanskeleg for innvandrarakar å lære seg på norsk. Felles for mange av desse studiane er eit kontrastivt utgangspunkt, det vil seie at ein samanliknar det grammatiske trekket på norsk med morsmålet til innlæraren. Det kjem fram at ulike språkgrupper går gjennom ulike språklæringsprosessar, og at det er meir utfordrande å lære norsk dersom morsmålet er svært ulikt norsk.

2.4 Kva er god skriveopplæring?

Det er ikkje utvikla mange modellar for skriving på andrespråk, og modellane er mangelfulle med tanke på tilknytning til teoriar om andrespråk (Polio, 2012, s. 322). Eg vel difor å inkludere modellar knytt til skriveopplæring på førstespråk. Ein del av teoriane er utvikla for grunnskule, men eg meiner at prinsippa har overføringsverdi til vaksenopplæringa. Eg startar med å gjere greie for ulike syn på om skriveopplæringa bør skje ved hjelp av direkte instruksjon (eksplisitt undervisning), eller om skrivinga bør kome av seg sjølv (implisitt undervisning), før eg presenterer modellar/ metodar for skriveopplæring.

2.4.1 Eksplisitt eller implisitt undervisning og læring

Eksplisitt og implisitt læring er omgrep henta frå kognitiv psykologi. Implisitt læring skjer utan at ein legg merke til det, medan eksplisitt læring inneber ei bevisstgjerjing (Ellis, 2009, s. 3). Krashen skil mellom læring (learning) og tileigning (acquisition) i sin teori om andrespråklæring. Læring inneber bevisst kunnskap om språk og språkreglar, medan tileigning handlar om å bruke andrespråk i «real communication» (Krashen & Terrell, 1983, s. 26). Ifølge Krashen er tileigninga den naturlege måten å lære andrespråk på. Då skjer læringa ubevisst, gjennom at innlæraren blir utsett for forståelege innputt, noko som aukar den språklege kompetansen hans (Krashen S. , 2008, s. 81). Desse innputta, *i*, må vere litt over det nivået innlæraren er på, altså *i+1* (Krashen & Terrell, 1983, ss. 32-33). Det å undervise eksplisitt i grammatikk, for eksempel, har berre avgrensa effekt på språktileigninga, ifølge Krashen (2008, s. 83). Implisitt skriveundervisning vil seie at elevane lærer seg korleis ulike tekstar er bygde opp ved å lese og møte ulike tekstar i bruk. Det blir viktig å lese mykje (Aske, 2018, s. 45). Gjennom lesing tileignar ein seg ordforråd, og ein lærer korleis orda blir stava (Krashen, 2008, s. 87).

I kontrast til dette synet finn vi Halliday og «den australske sjangerskulen», som tar til orde for at elevane treng eksplisitt opplæring i sjangerkunnskap for å kunne bli gode skrivarar. Skrivning ikkje kjem av seg sjølv (Kverndokken, 2014, s. 39; Aske, 2018, s. 45). Sjanger blir definert som ein viss type tekstar som har fellestrekk når det gjeld form, innhald eller funksjon, noko som inneber at det er visse normer både for korleis tekstane skal vere utforma, men også for korleis dei skal bli lesne og forstått (Svennevig, 2019). Sjanger blir også brukt i ei vidare tyding: «to refer to the range of ways in which things get done in a particular society or culture» (Martin, 1989 og Christie, 1990 i Gibbons, 2002, s. 53) – noko som synleggjer at sjangrane er kulturelt betinga. Dette inneber også at sjangrar stadig vil vere i endring (Svennevig, 2015, s. 256). Dysthe og Hertzberg (2014, s. 15) skriv at det internasjonalt er «stor semje blant skrivelærarar og forskarar om at det er nødvendig å undervise og trene elevar i korleis dei skal arbeide med ein tekst frå idéstadiet til ferdig produkt, og at tilbakemelding og anna hjelp må kome undervegs i dette arbeidet», altså at det må undervisast eksplisitt i skrivning.

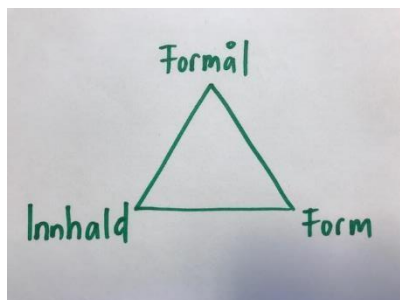
I samband med andrespråklæring, er det semje om at både eksplisitt og implisitt læring er relevant (Nordanger & Tonne, 2018, s. 167). Implisitt kunnskap blir sett på som ein føresetnad for automatiserte språkferdigheiter, og eksplisitt læring kan bidra til at den implisitte kunnskapen aukar raskare (Nordanger & Tonne, 2018, s. 170).

2.4.2 Éin skriveopplæringsmetode?

Aase (2009, s. 117) framhevar at skrivning er kompliserte prosessar, både teknisk, kulturelt og menneskeleg. Dei individuelle forskjellane i elevgruppa er avgjerande for undervisninga, og det er difor vanskeleg å seie bestemt kva god skriveopplæring er. Dette synet deler Smidt (2011, s. 14), som seier at det er vanskeleg å gi éi oppskrift på god skriveopplæring. Det er også viktig å hugse at: «Det er ikke metodene i seg selv som fremmer læring, men hvordan disse brukes. Alle mål og arbeidsmåter må derfor brukes gjennomtenkt og ikke uten en bevissthet til hva og hvorfor» (Sunde & Wille, 2017, s. 15). Også Macaro (2003, s. 253) fremjar ei slik oppfatning i sin review: Sidan det er mange faktorar som spelar inn på ein læringssituasjon, kan ein ikkje gi konkrete oppskrifter og program som skal gjelde i alle klasserom. Elevføresetnadane, læraren, læringsmiljøet, rammevilkåra på skulen – kvart klasserom er unikt, og det er vanskeleg å finne eitt allmenngyldig opplegg. Dette gjeld også vaksenopplæringa. Eit slikt syn samsvarer med eit sosiokulturelt syn på skrivning; at det er samspelet mellom elev, lærar og oppgåveformulering/ arbeidsmåte som er avgjerande for om

opplæringa blir god eller ikkje, ikkje éin metode i seg sjølv (Smidt, 2010, s. 27). I dag er det mange skriveforskarar som anbefalar å bruke forskjellige metodar i skriveopplæringa (Pressley 2006; Liberg 2009; Tønnessen & Uppstad 2014; Hultin & Westman 2013 i Roås & Siljan, 2019, s. 140). Nedanfor presenterer eg ulike modellar som kan vere nyttige i samband med skriveopplæring.

2.4.3 Skrivetrekanten



For å kunne skrive ein tekst, er det avgjerande å ha noko å skrive om. Skrivetrekanten illustrerer tre sider ein bør ha i tankane når ein skriv tekst: formål, form og innhald (Smidt, 2011, s. 12). Trekanten tydeleggjer samanhengen mellom dei tre, og fungerer som eit stillas for skrivning (Håland, 2016, s. 26). Form dreier seg om sjanger og korleis teksten er bygd opp, medan innhaldet er kva teksten handlar om. Formålet er grunngjevinga for kvifor elevane skal skrive teksten, og kven som skal lese han. Kor vellukka skrivinga blir, er avhengig av at ein meistrar både innhald, form og formål (Smidt, 2011, s. 18).

Gode skriveoppgåver har eit tydeleg formål. Det er læraren sin jobb å tenkje grundig gjennom formålet, og kommunisere det eksplisitt til elevane. Formålet er overordna form og innhald: formålet avgjer både kva form teksten skal ha, og kva han skal handle om (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, ss. 14-15).

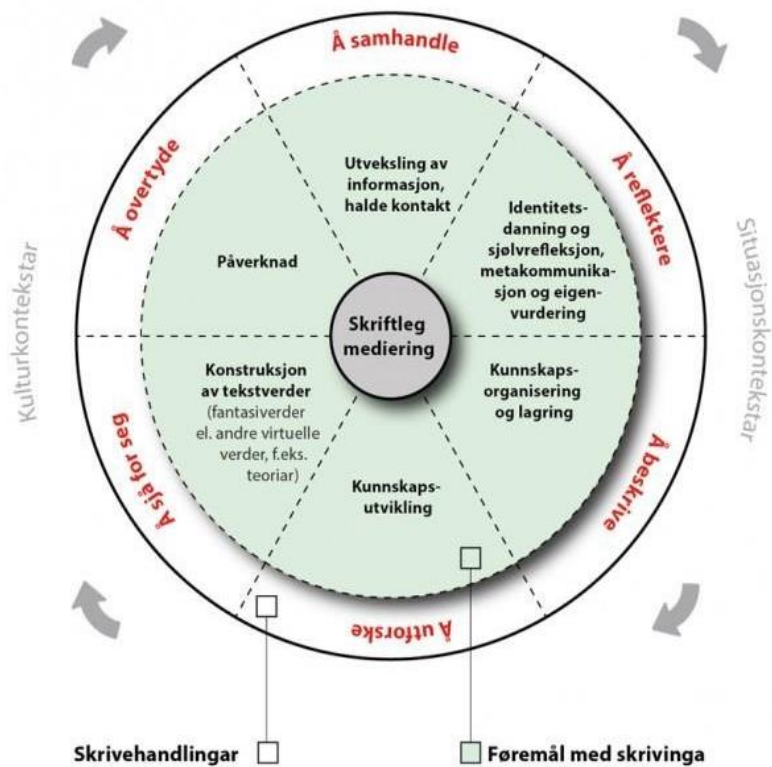
Mange tekstar som er skrivne på skulen blir «tomgangstekstar.» Det vil seie at tekstane ikkje blir lesne av andre enn læraren. Då oppnår ein ikkje autentiske skrivesituasjonar (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 88). Motivasjonen for å skrive kan auke når elevane blir merksame på formålet med teksten. Formålet med skrivinga bør difor vektleggast meir enn det har blitt gjort. Det å skrive tekstar for reelle lesarar er viktig for motivasjonen til elevane, og for mottakarmedvitte deira (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21).

2.4.4 Skrivehjulet

Skrivehjulet er ein modell som viser til «(...) ulike funksjoner som skrivning kan ha i vår kultur» (Smidt, 2011, s. 11). Ifølge Taugbøl (2015, s. 144) er ikkje skrivehjulet utvikla spesielt med tanke på andrespråkselevar, men det er godt eigna i andrespråkslæring. Eg

meiner modellen kan vere utgangspunkt for å drøfte funna i dette masterprosjektet. Etter å ha presentert skrivehjulet, vil eg difor sjå modellen i samanheng med kompetansemåla for skriving i læreplanen for norskopplæringa.

Framheving av funksjonelle sider ved skriving



Figur 2.1 Skrivehjulet (henta frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet>)

I midten av skrivehjulet finn vi *skriftleg mediering*, det vil seie korleis skrivehandlinga blir materialisert (Bakke, 2014, s. 71). Skriftleg mediering består av fire kategoriar: grammatikk og ordforråd, skrifta sine modalitetar (illustrasjonar og andre grafiske verkemiddel), tekststruktur (oppbygging av teksten) og manuell skriving (penn eller tastatur). Bakke samanliknar desse kategoriane med ei verktøykasse: «de ressursene en avsender kan benytte seg av for å gjøre den skrevne teksten tilgjengelig for en mottaker» (Bakke, 2014, s. 71). Rundt skrivehjulet finn vi kultur- og situasjonskontekstar, som illustrerer at tekstane ikkje oppstår i eit vakuum (Halliday, 1994, 1998 i Jølbo, 2018, s. 344). Situasjonskonteksten viser til den aktuelle situasjonen teksten oppstår i, medan kulturkonteksten dreier seg om normer og verdiar. Konteksten er også avgjerande for korleis teksten blir oppfatta av lesaren (Jølbo, 2018, ss. 344-345). Skulekulturen er ein sentral kulturkontekst. Som vist ovanfor, er det knytt

spesielle kommunikasjonsformer og oppførsel til det å gå på skule (Bigelow & Watson, 2012, s. 464). Sjangeromgrepet inngår også i kulturkonteksten (Bakke, 2014, ss. 71-72).

I den indre sirkelen i skrivehjulet finn vi ulike formål med skriving. I den ytre sirkelen er det seks skrivehandlingar: *å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å sjå for seg og å overtyde*. Det er eit poeng at dei to sirklane kan dreiest, noko som gjer at ulike skrivehandlingar kan kombinerast med ulike formål (Bakke, 2014, s. 70; Håland, 2016, s. 28). Forholdet mellom skrivehandling og -formål er sentralt (Bakke, 2014, s. 71). Det er stipla linjer mellom sirkelsektorane, for å understreke at det ikkje er vassette skott mellom dei; ein tekst kan innehalde fleire skrivehandlingar (Bakke, 2014, s. 69).

Skrivehjulet og læreplanen

Eg har freista å kategorisere kompetansemåla for skriving i læreplanen ut frå dei seks skriveformåla som er skildra i skrivehjulet. Slike kategoriseringar vil vere eit resultat av skjønn (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 71), og eg er open for at andre kan gjere andre inndelingar. På alle nivå fann eg kompetansemål som ikkje let seg knyte til skriveformål. For eksempel synest måla om å kunne «bruke ulike digitale tenester, til dømes nettbank» (A2) og å kunne «skape samansette tekstar ved å kombinere tekst, lyd og bilete» (B1) (Vox, 2013 s. 17 og 19) vanskelege å kategorisere ut frå eit bestemt formål med skrivinga.

Skriveformål	Alfa	A1	A2	B1	B2
Utveksling av informasjon, halde kontakt	2	4	3	3	2
Identitetsdanning og sjølvrefleksjon, metakommunikasjon og eigenvurdering	0	0	0	2	1
Kunnskapsorganisering og lagring	1	1	2	2	4
Kunnskapsutvikling	0	0	0	0	1
Konstruksjon av tekstverder (fantasierverder el. andre virtuelle verder, for eksempel teoriar)	0	0	0	1	0
Påverknad	0	0	0	2	1
Skriving som digital ferdigheit (som ikkje lar seg plassere under formål)	1	1	2	3	1
Skriving som teknisk ferdigheit	1	1	0	0	0
Sjangermedvit	0	0	0	0	1

Tabell 2.1 Kompetansemåla i læreplanen sortert etter skriveformåla i skrivehjulet

Utveksling av informasjon, halde kontakt er det mest framtrudande skriveformålet i læreplanen, slik eg ser det. Å bruke skriving med formål om *kunnskapsorganisering og lagring* finn vi også eksempel på alle nivå. For eksempel skal deltakarane kunne skrive om kvar ein bur og kva ein gjer på nivå A1 (Vox, 2013, s. 14). På nivå A2 er dette utvida til at

deltakarane skal kunne skrive «om familie, buforhold, utdanning og arbeidserfaring» og «fortelje om opplevingar og hendingar (...)» (Vox, 2013, s. 16). På nivå B1 skal deltakarane kunne skrive handlingsreferat frå bøker og filmar (Vox, 2013, s. 19), og rapportar og møttereferat på nivå B2 (Vox, 2013, s. 22).

Også nivå B1 og B2 har fleire kompetansemål knytt til å utveksle informasjon og halde kontakt, men på desse nivåa er i tillegg andre formål med skrivinga synleggjort. Når det gjeld *identitetsdanning og sjølvrefleksjon, metakommunikasjon og eigenvurdering* finn vi eit par kompetansemål på nivå B1 og B2. Mellom anna tolkar eg B2-kompetansemålet «(...) beskrive kjensler på ein nyansert måte og uttrykkje den personlege betydninga av bestemte hendingar og opplevingar» (Vox, 2013, s. 22) som eit eksempel på dette skriveformålet.

Det ser ut til at det skrivehjulet kallar *konstruksjon av tekstverder (fantasi-verder el. andre virtuelle verder, f.eks. teoriar)* er lite til stades i læreplanen. Heller ikkje skrivehandlinga *å sjå for seg* er særleg vektlagt i læreplanen. Målet om at deltakarane «kan gi ei enkel, samanhengande framstilling av draumar, ambisjonar og framtidsplanar» på nivå B1 (Vox, 2013, s. 18) er det einaste eksempelet på denne skrivehandlinga. Draumar og framtidsplanar er per definisjon noko ein må sjå for seg, men eg er usikker på om ein kan kalle det å konstruere ei fantasiverd.

Også det å bruke skriving med formål om *å påverke* er nedtona i læreplanen. På B2 skal deltakarane kunne «argumentere for eige syn på ei sak» på nivå B2 (Vox, 2013, s. 22).

2.4.5 Skrivestrategiar og arbeidsmetodar

Skrivestrategi blir definert som ulike teknikkar og prosedyrar som skrivaren tar i bruk når han skal skrive (Hertzberg, 2006 i Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014, s. 13). Dei kan både vere praktisk-konkrete/ observerbare og mentale/ ikkje-observerbare (Iversen & Otnes, 2016, s. 39). Det er verd å merke seg at bruk av skrivestrategiar varierer frå person til person, og frå situasjon til situasjon (Iversen & Otnes, 2016, s. 39). Nedanfor gjer eg greie for skrivestrategiar og arbeidsmetodar det vart spurt etter (direkte eller indirekte) i spørjeskjemaet mitt: modelltekstar/ skriverammer, prosessorientert skriving og samskriving.

Modelltekstar og skriverammer

Ein modelltekst er ein tekst som liknar på den teksten eleven skal skrive (Håland, 2013, s. 1). Å skrive etter modelltekstar/ eksempeltekstar/ mønstertekstar går langt tilbake i tid. Ifølge Bakken (2014, s. 114) var det å imitere eksempeltekstar ein del av opplæringa i retorikkskulane i antikken. Skjelbred (2010, s. 132) skriv at «[b]ruk av skrivemodeller eller mønstertekster er trolig den eldste skrivepedagogikken vi kjenner». Å skrive etter modelltekstar kan trygge innlærarane og ruste dei til å skrive tekstar på eiga hand seinare, og det kan bidra til at dei blir ein del av tekstkulturen (Jølbo, 2018, s. 345; Saville-Troike & Barto, 2017, s. 174). Å bruke modelltekstar må ha som mål at elevane gradvis kan begynne å skrive meir sjølvstendige tekstar (Kverndokken, 2014, s. 53), og innlærarane må ikkje bli så avhengige av modelltekstane at dei ikkje klarer å produsere noko på eiga hand (Saville-Troike & Barto, 2017, s. 174). Eit poeng i den australske sjangerskulen (jf. ovanfor) er at elevane lærer å skrive tekstar gjennom å kopiere modelltekstar. Det er viktig at læraren snakkar med elevane om modelltekstane – om kva som er typiske sjangertrekk etc. – før elevane begynner å skrive sjølv (Kverndokken, 2014, s. 40; Ulland, 2018, ss. 132-133; Håland, 2016, s. 94). Bruk av modelltekstar kan forankrast i sosiokulturell læringsteori i form av at modelltekstane fungerer som stillas for elevane når dei skriv (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16; Håland, 2016, s. 56). Læraren må både bruke autentiske tekstar og produsere eksempeltekstar sjølv, slik at tekstane blir tilpassa elevgruppa (Kverndokken, 2014, s. 47). Ifølge Bakken (2014, s. 115) er det lettare for læraren å få fram dei tekstelementa elevane skal lære enn det autentiske tekstar kan, og det er difor ein fordel om læraren lagar nokre eksempeltekstar sjølv. Modelltekst som innlærarane har vore med å formulere sjølv munnleg, kan føre til eit større eigarforhold til teksten (Roås & Siljan, 2019, s. 142). Dersom modelltekstane er for avanserte, samanlikna med kva elevane kan skrive, kan det verke demotiverande (Ulland, 2018, s. 132).

Kverndokken (2014, s. 40) skriv at *skriverammer* blir brukt på omtrent same måte som modelltekstar, men at omgrepet oftast er knytt til saktekstar. Skriverammer kan vere skjematisk malar og hjelpespørsmål, som skal hjelpe elevane når dei skriv (Kverndokken, 2014, s. 41). Skrivesenteret (2015) omtalar skriverammer som støttestruktur som hjelper elevane å sjå korleis den ferdige teksten skal bli, og nemner setningsstartarar, bindeord og setningsmønster som eksempel på slik støtte. Ifølge Kverndokken (2014, s. 42) og Håland (2016, s. 99) opplever mange lærarar at skriverammer kan hjelpe elevar med «startvanskar» å produsere meir tekst enn dei elles kanskje ville gjort.

Proessorientert skrivning

Proessorientert skrivning kom til Noreg for alvor på 1990-talet (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 13; Aske, 2018, s.46), og handlar om at skrivning er ein prosess der ein jobbar med tekstar stegvis og får respons undervegs (Håland, 2016, s. 195). Ifølge Dysthe og Hertzberg (2014, s. 13) har omgrepet proessorientert skrivning ein noko negativ klang blant norske lærarar i dag, og ikkje mange vil seie at dei bruker metoden. Derimot vil mange lærarar svare ja på spørsmålet om elevane deira omarbeider tekstar fleire gonger.

Det er skildra fire fasar i skriveforløpet: førskrivingsfasen, skrivefasen, revisjonsfasen og slutføringsfasen (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014, s. 19; Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21, Håland, 2016, ss. 195-198). Fasane synleggjer at skrivning ikkje er ein lineær prosess. Det er viktig å merke seg at skrivaren heile tida må gå mellom ulike fasar (Håland, 2016, s. 195; Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21), og at effektive skrivarar er kjenneteikna av at dei meistrar dette (Gibbons, 2002, s. 52; Tornberg, 2000, s. 136). I alle fasar er bruk av modelltekst nemnt som ein relevant skrivestrategi. Ifølge Dysthe og Hertzberg (2014, s. 21) er det ein fordel for elevane at ein jobbar med det meste av skrivninga på skulen, medan læraren er tilgjengeleg, i staden for at elevane skriv åleine.

I førskrivingsfasen er målet å finne noko å skrive om og klargjere formålet med skrivninga. Forarbeid er viktig i dei fleste former for skrivning i skulen (Smidt, 2011, s. 29), og spesielt viktig for dei som synest skrivning er vanskeleg (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 23). Ellis og Yuan (2004, i Polio, 2012, s. 324) fann at det å førebu skrivearbeid førte til auka syntaktisk variasjon og flyt i teksten. Forarbeid kan vere idémyldring (individuell eller i gruppe, skriftleg eller munnleg), ekskursjonar eller lesing, plenumssamtalar og tankekart (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 23). I skrivefasen må ein vite kva teksten skal handle om og faktisk skrive teksten. Ein må skrive «alt ein kjem på», utan å tenke så mykje på struktur eller innhald (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 24, Håland, 2016, s. 196). I revisjonsfasen skal ein lese gjennom og forbetre teksten (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 19). Her er det viktig at læraren er tett på og kjem med tilbakemeldingar om korleis teksten kan bli betre (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21). Ein kan også få tilbakemeldingar frå medelevar, såkalla «peer feedback» (Hyland & Hyland, 2006, s. 6) eller kameratrespons/ medelevrespons (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 29). I slutføringsfasen skal ein sjekke om teksten er presentabel, det vil seie å rette skrivefeil og ordne på layouten (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014). Det er tidkrevjande å skulle jobbe proessorientert, men det aukar truleg kvaliteten på tekstane. Elevane møter stort

sett ferdige tekstar (i læreboka, i aviser og på Internett). Dersom elevane sjølve arbeider prosessorientert med sine tekstar, vil dei få ei større forståing for arbeidet som ligg bak tekstane dei omgir seg med (Solheim, 2011, s. 48).

Samskriving

Det å skrive tekstar saman med andre bidrar til erfaring med å lese andre sine tekstar, samtidig som andre kan gi tilbakemelding til tekstane ein skriv sjølv. Det opnar for at elevane kan ha samtalar og diskusjonar om skriving (Kverndokken 2014, ss. 50-52). Det finst ulike former for samforfattarskap som kan vere motiverande og inkluderande for mange elevar. Éin metode er at læraren skriv ned ytringane frå elevane, ein annan at elevane bearbeider eit førsteutkast som læraren har skrive. Den tredje og siste metoden Kverndokken (2014, s. 52) nemner, er når to eller fleire elevar skriv ein tekst saman, med læraren som støtte/ rettleiar. Ifølge Kvithyld, Kringstad og Melby (2014) er samskriving eigna i prosesskriving. Med dagens teknologi er digital samskriving mogeleg. Det er lettare å skrive tekstar saman med andre på data enn for hand (Doublet, 2018, s. 115).

2.4.6 Skrive for hand og/ eller skrive på data?

Det finst gode argument både for å skrive for hand og å skrive på datamaskin. Det som talar for handskrift er at det er lett tilgjengeleg, billeg, lett å organisere og at det går raskt å kome i gang. I tillegg involverer handskriving større deler av hjernen enn tastaturskriving (Selås, 2018, ss. 156-157). Å skrive på data gjer det lettare å redigere og endre tekst, og ein kan få skrivestøtte og rettskrivingshjelp i ulike tekstbehandlingsprogram (Doublet, 2018, s. 116). Det kan vere fornuftig å bruke tid på tastaturtrening/ å lære elevane touchmetoden, sidan auka skrivehastigheit på tastaturet frigir tid og kapasitet til å fokusere på sjølve tekstproduksjonen (Doublet, 2018, s. 119; Moe & Carlsen, 2019, s. 258).

2.4.7 Heimearbeid/ lekser

I artikkelen Hjälpa eller stjälp¹¹? Uppfattningar om läxor och elever med migrationsbakgrund skriv Egeland, Duek og Olin-Scheller at målet med lekser er å auke læringsutbyttet til elevane (2018, s. 59). Artikkelen handlar rett nok om elevar med migrasjonsbakgrunn i (den svenske) grunnskulen, men eg meiner at nokre av poenga har overføringsverdi til skriving som heimearbeid i vaksenopplæringa. Artikkelforfattarane viser

¹¹ Stjälpa = øydelegge, sabotere

mellom anna til Hattie sin metaanalyse frå 2012, der det kjem fram at læringsutbyttet til elevane er avhengig av korleis leksene er utforma, og at den positive effekten av lekser er størst hos elevane som klarer å arbeide sjølvstendig. Leksene må vere korte og konkrete (Egeland, Duek, & Olin-Scheller, 2018, ss. 58, 70). Når det gjeld elevar med migrasjonsbakgrunn, er det dessutan fleire faktorar som spelar inn for kor godt dei lukkast med leksene, samanlikna med elevar som har målspråket som morsmål: «Vid sidan av de språklige utmaningarna kan det handla om andra sociala och kulturella villkor, som knappa ekonomiska förhållanden och trångboddhet» (Egeland, Duek, & Olin-Scheller, 2018, s. 59).

2.4.8 Ei slags oppsummering av god skriveopplæring

Sjølv om det ikkje finst éin allmenngyldig metode for god skriveopplæring, viser Dysthe & Hertzberg (2014, s. 20) til nokre viktige prinsipp som må ligge til grunn. Desse prinsippa er ei slags oppsummering av det som er skrive ovanfor. For det første må læraren sette skrivning inn i ein meiningsfylt fagleg samanheng; altså tydeleggjere formålet med skrivninga. Så må han legge til rette for at elevane får mange idear til stoffet dei skal skrive om, for eksempel gjennom fellessamtalar og idémyldring. Tekstmodellar, det vil seie eksempel på korleis ferdige tekstar kan sjå ut, er viktig for at innlærarane skal forstå kva dei skal gjere. Læraren må også synleggjere og avdramatisere skriveprosessane. Det inneber at ein må jobbe med dei ulike fasane i skrivninga, og vise at skrivning ikkje er ein lineær prosess. Det er også viktig å utvikle samarbeid om skrivning i klassen, for eksempel med tanke på å utvikle innlærarane sitt språklege medvit. Å få rettleiing og hjelp undervegs er avgjerande for at innlærarane utviklar seg som skrivarar. Til slutt må læraren vise at produktet er viktig, for eksempel ved at tekstane blir publisert.

2.5 Tilbakemelding og vurdering

«[D]et å gi tilbakemelding og involvere elevane er ei av dei viktigaste og vanskelegaste oppgåvene for læraren», skriv Dysthe og Hertzberg (2014, s. 21). Å få tilbakemelding er svært viktig for læring (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 24; Lantolf & Thorne, 2007; Ohta, 2000 i Loewen, 2012, s. 24), og målet med vurdering må vere å motivere elevane for vidare skrivning (Johnsrud, 2018, s. 145). Nedanfor presenterer eg ulike former for vurdering, og ulike måtar å gi tilbakemelding på.

2.5.1 Formativ og summativ vurdering

Det er vanleg å skilje mellom formativ og summativ vurdering, det vil seie undervegsvurdering og sluttvurdering. Undervegsvurdering/ formativ vurdering blir også kalla vurdering *for* læring, medan sluttvurdering/ summativ vurdering er kjend som vurdering *av* læring (Carlsen, 2018, s. 380; Vox, 2013, s. 11; Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 220, mine uthevingar). Summativ vurdering finn vi for eksempel i eksamenskaraktarar; ei vurdering som blir gitt når arbeidet er ferdig. Det er gjort studiar som viser at tilbakemeldingar som er gitt på eit sluttprodukt ikkje verkar særleg inn på det vidare arbeidet til elevane. Når dei opplever arbeidet som avslutta, blir tilbakemeldingane lite brukte og responsen ikkje opplevd som nyttig (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 25; Johnsrud, 2018, s. 144; Håland, 2016, s. 174). Det ser ut til å vere vanskeleg å overføre tilbakemeldingar frå ein konkret tekst til andre tekstar (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 89).

Undervegsvurdering skjer undervegs i prosessen, og har som mål å forbetre læringa. (Carlsen, 2019d, s. 144; Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 220). Læraren gir tilbakemeldingar til elevane medan dei arbeider, og dei kan nyttiggjere seg av tilbakemeldingane med ein gong (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 24; Håland, 2016, s. 187). Slike tilbakemeldingar viser seg å fungere betre enn tilbakemeldingar på sluttproduktet (Ferris, 2006, s. 98). I sosiokulturell læringsteori er det å gi tilbakemeldingar undervegs ei naturleg følge av synet på læring gjennom dialog i den proksimale utviklingssona (Lantolf, 2012, s. 66). Dysthe og Hertzberg (2014, s. 26) skriv at læraren må stille krav om at elevane bruker tilbakemeldingane til å omarbeide teksten for at det skal skje læring. Ifølge *Rammeverket* (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 220) er det visse føresetnader som må vere til stades hos innlæraren for at tilbakemeldingane skal verke slik dei er meint. Han må mellom anna kunne forstå tilbakemeldingane og vere van med korleis informasjonen blir presentert, og han må vite kva han skal gjere med tilbakemeldingane. Dette medfører at innlæraren må få opplæring i å ta ansvar for eiga læring, noko som heng saman med sjølvrefleksjon og eigenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2011, ss. 220-221). Også Dysthe og Hertzberg (2014, s. 25) trekker fram at noko av formålet med vurdering for læring at elevane skal få trening i eigenvurdering.

Ein kan sjå vurdering for læring i samanheng med tilpassa opplæring: «Underveisvurdering dreier seg om å tilpasse opplæringa slik at elevane lærer bedre og får styrket sin kompetanse i fag» (Sunde & Wille, 2017, s. 16). Eleven skal få konkrete tilbakemeldingar som hjelper

akkurat han å kome vidare. I læreplanen er vurdering for læring framheva, og knytt til motivasjon og læringsutbyte:

Konkret og systematisk tilbakemelding til deltakarane undervegs er ein nødvendig del av opplæringa. Ei slik tilnærming verkar bevisstgjeringe og motiverande i arbeidet med å nå måla og fremjar læring (Vox, 2013, s. 11).

2.5.2 Læringsorientert vurdering

Carlsen (2018, s. 379) introduserer omgrepet læringsorientert vurdering som alternativ til undervegs- og sluttvurdering. Omgrepet har ho henta frå Carless (2007): *Learning Oriented Assessment*. Læringsorientert vurdering inneber at ein ser at også sluttvurdering har pedagogiske konsekvensar og påverkar det som skjer i klasserommet (Carlsen, 2018, s. 381). Det er tre prinsipp som ligg til grunn for læringsorientert vurdering: 1) at vurderingsoppgåvene må stimulere til læring, 2) at elevane må bli involvert i vurdering av seg sjølv og kvarandre, og 3) at tilbakemeldingane må peike framover (framovermeldingar) (Carlsen, 2018, s. 382). Nedanfor ser eg på desse tre prinsippa med utgangspunkt i skriveopplæring på norsk for vaksne innvandrarar.

Læringsstimulerande oppgåver

For å kunne søke om opptak til høgare utdanning, permanent opphaldsløyve og statsborgarskap i Noreg, må ein ha prøvebevis frå *Norskprøva* (Moe, 2019, ss. 48-49). Ei prøve som er av stor betydning, for individet og/ eller for skulen, blir kalla ei *high-stakes-prøve* (Carlsen, 2018, s. 381), og prøver som er avgjerande for statsborgarskap/ opphaldsløyve blir sett på som ei særskilt form for high-stakes-prøver (Moe, 2019, s. 44). Det at prøva verkar inn på undervisninga, studentane, lærarane og/ eller skulen, anten positivt eller negativt, blir kalla *washback-effekt* (Carlsen, 2019d, s. 141). High stakes-prøver, som *Norskprøva*, fører ofte til eit ønske om å øve til prøva, både frå dei som skal ta prøva og frå lærarane (Carlsen, 2018, s. 381; 2019d, s. 142). «Det er avgjørende at en prøve som har en så viktig funksjon i samfunnet, som tas av så mange kandidater og som har så alvorlige konsekvenser for de som tar den, holder høy kvalitet», skriv Kompetanse Norge (2017) i sin presentasjon av prøva. Med utgangspunkt i dette er *Norskprøva* forsøkt laga slik at ho gir «positive pedagogiske konsekvenser» (Carlsen, 2018, s. 379), det vil seie at ho verkar læringsfremjande. Prøva skal måle kommunikativ kompetanse: korleis kandidaten klarer å formidle ein bodskap framfor kor korrekt språket er (Carlsen, 2018, s. 384). Det å øve til

prøva inneber dermed at innlærarane får høve til å auke opp ulike sider ved sin kommunikative kompetanse (Carlsen, 2018, s. 388).

Eigenvurdering

Det andre prinsippet for læringsorientert vurdering – at innlærarane sjølve skal vere aktive i vurderinga av seg sjølv og andre – fordrar at innlærarane er kjende med kva kriterium som ligg til grunn for vurderinga. Når det gjeld samanhengen mellom måla for undervisninga og kriteria deltakarane blir vurderte etter i den avsluttande prøva, skriv Carlsen at: «Lærerne har en nøkkelrolle i arbeidet med å synliggjøre denne for innlærerne og å lære dem å bruke vurderingsskjemaer og eksempeltekster til å fremme både språklæring og egenvurderingskompetansen til innlærerne» (Carlsen, 2018, s. 398). Våren 2017 gjennomførte Carlsen ei spørjeundersøking¹² blant vaksenlærarar som hadde vore sensorar eller ressurspersonar til norskprøvene. Her seier 93 % av respondentane seg *einig/ litt einig* i påstanden «Jeg gjør elevene kjent med vurderingskriteriene for muntlig og skriftlig produksjon» (Carlsen, 2018, s. 396). Den same undersøkinga blir presentert i *Vurdering av språkferdigheter* (Carlsen, 2019d, s. 152). Her står respondentane omtalt som lærarar, og ikkje ressurspersonar/ sensorar.

Tilbakemeldingar som peikar framover

Dersom tilbakemeldingane skal verke læringsfremjande, må dei bli gitt undervegs, vere konkrete, rette seg mot få ting kvar gong og vere basert på tydelege kriterium (Hattie & Timperley 2017; Shute 2008 i Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 25 og i Carlsen, 2019, ss. 147-150). Det er viktig at tilbakemeldingane tar utgangspunkt i læringsmålet, kor elevane er i forhold til målet og korleis dei kan jobbe for å nærme seg målet (Carlsen, 2019d, s. 154). Det er gjort studiar som viser at ein bør gi ulike tilbakemeldingar til høgt- og lågtpresterande elevar. Lågtpresterande elevar har større behov for konkrete og spesifikke tilbakemeldingar, medan høgtpresterande i større grad kan profittere på å bli utfordra til eigenvurdering og sjølvkorleksjon (Shute 2008, i Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 28).

Ifølge Carlsen viser undersøkingar at lærarar opplever at dei manglar kompetanse i å vurdere elevarbeid (Hasselgreen mfl., 2004; Alderson & Bachman, 2006; Taylor, 2013 i Carlsen, 2019a, s. 37). Ein kan gi tilbakemeldingar munnleg eller skriftleg. Dysthe og Hertzberg

¹² For meir informasjon om undersøkinga, sjå Carlsen, 2018, s. 394-398.

(2014, s. 26) skriv at elevane «forbausande ofte» ikkje skjønar kommentarane/tilbakemeldingane læraren har skrive, og at dette viser seg når elevane skal omarbeide teksten. Det blir hevda at munnlege tilbakemeldingar (i form av dialog) gir innlærarane eit høgare læringsutbytte enn skriftlege tilbakemeldingar, men at dette er ein tidkrevjande arbeidsmetode (Hyland & Hyland, 2006, s. 5). Med dagens teknologi kan ein også gi videotilbakemelding/videorespons, ved at læraren tar opp ein film medan han kommenterer munnleg samtidig som han rettar/ markerer ein elevtekst på dataskjermen (Bueie, 2019, s. 170). Dette kan vere nyttig både undervegs i skriveprosessen og i samband med sluttvurdering, ifølge Skrivesenteret (2013).

2.5.3 Tilbakemelding på andrespråkstekstar

Hyland og Hyland (2006) gjer greie for problemstillingar knytt til andrespråksskriving og tilbakemelding til andrespråksskrivarar. Forfatarane skriv mellom anna at «L2 writers obviously work within a complex context, where language proficiency, diverse cultural expectations, new teacher-learner experiences, and different writing processes can interact in significant ways with the cognitive demands of interpreting feedback and negotiating revisions» (Hyland & Hyland, 2006, s. 2). Det å lære å skrive på eit andrespråk byr på andre utfordringar enn å skrive på førstespråket (jf. ovanfor), noko som også får konsekvensar for korleis tilbakemeldingane må vere utforma for å fremje læringsutbytte (Ferris, 2010, s. 184). Kulturelle faktorar formar deltakarane si oppfatning av undervisning og læring og har stor påverknad på korleis tilbakemeldingane blir tatt i mot/ brukt. Konteksten som tilbakemeldingane blir gitt i, er med på å bestemme korleis tilbakemeldingane blir tolka. Også lærarane er påverka av kulturelle faktorar i arbeidet dei gjer (Hyland & Hyland, 2006, s. 11). Dette kan sjåast i samanheng med eit sosiokulturelt læringssyn.

For at deltakarane skal bli vurdert så likt og rettferdig som mogeleg, må ein forsøke å redusere effekten av subjektiv vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 223). I *Rammeverket* er opplæring i forhold til retningslinjer for vurdering nemnt som eitt punkt for å sørge for at vurderinga blir mindre subjektiv. Det er viktig at det er utarbeidd tydelege vurderingskriterium og eksempelttekstar for ulike språknivå, slik at både dei som skal ta prøva og lærarane veit kva kandidatane blir vurdert etter (Carlsen, 2019d, s. 143). Det å vurdere skriftlege tekstar vil alltid innebere skjønn. For å redusere effekten av subjektive oppfatningar er det viktig å ha tydelege kriterium å vurdere ut frå, og eit vurderingsskjema der kjenneteikna for dei ulike språknivåa blir skildra (Carlsen, 2019c, s. 200). For å sikre rettferdig vurdering,

må dei som vurderer tekstar ha jamleg opplæring der dei diskuterer vurderingskriteria, og vurderer skriftlege tekstar i fellesskap (Carlsen, 2019c, s. 206¹³).

Som nemnt ovanfor har ein gått frå fokus på rettskriving i den norske skulen, til meir fokus på innhaldet i tekstane. Også i andrespråksskriving hevdar nokre forskarar at ein ikkje må rette skrivefeil. Det gjeld for eksempel dei som er opptekne av prosessorientert skriving (Ferris, 2010, s. 183), og dei som er opptekne av at andrespråklæring skjer implisitt (Krashen, 1985, i Loewen, 2012 s. 24). Andre meiner at feila må påpeikast, sidan skrivefeil/ grammatiske feil er synlege og at det er viktig for deltakarane å skrive korrekt (Hyland & Hyland, 2006, ss. 3-4). Sidan skrivefeil er synlege, og er dei lette for læraren å rette. Det kan vere meir utfordrande å seie om/ kvifor teksten har god oppbygging og samanheng (Carlsen, 2019c, s. 183).

Om å gi skriftlege tilbakemeldingar på andrespråkstekstar blir det sagt at «(...) en slik respons har negativ effekt på språkutviklingen til innlærerne» (Truscott, 1996, i Nordanger & Tonne, 2018, s. 182 og i Polio, 2012, s. 326), og at det berre verkar i situasjonar der både læraren og innlæraren har høgt språkleg medvit og god forståing for kva responsen skal brukast til, og korleis han skal brukast (Nordanger & Tonne, 2018, s. 182). Språkleg medvit handlar om at ein har kunnskap om både språket si formside og innhaldsside, og at ein kan veksle mellom desse (Kulbrandstad, 2003, s. 84; Monsen & Randen, 2017, s. 91). Det vil seie at ein innlærer kan sette fokus på bestemte språktrekk, og reflektere omkring desse; altså at han kan ha eit metaperspektiv på språket (Randen & Danbolt, 2018, s. 314).

«Peer feedback», at deltakarane gir tilbakemeldingar til kvarandre, har som regel positiv effekt på førstespråksskrivarar, men har vist seg å vere meir utfordrande å lukkast med for andrespråksskrivarar. Dersom ein skal bruke det i andrespråklæring, må deltakarane få eksplisitt opplæring i metoden, og det må vere eit trygt og godt læringsmiljø i gruppa. Med deltakarar med ulik bakgrunn, kan det vere vanskeleg å bli einige om kva ein skal fokusere på når ein skal gi tilbakemeldingar til kvarandre (Hyland & Hyland, 2006, ss. 6-7). Nelson og Carson (2006, s. 42) konkluderer med at «peer feedback» er mest vellukka i homogene grupper, det vil seie grupper der deltakarane har felles språk og kultur. Metoden vil ikkje vere like verknadsfull i meir heterogene grupper.

¹³ Carlsen omtaler sensorar som skal vurdere prøver. Etter mi mening gjeld prinsippa for lærarar som vurderer tekstar også, slik det kjem fram i *Rammeverket* (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 222).

3 Metode

3.1 Val av metode

For å få svar på problemstillinga om korleis lærarar i norskopplæring for vaksne innvandrarar arbeider med skriveopplæring hadde det vore mogeleg å bruke ulike metodar. Eg kunne observert lærarar i arbeid med skriveopplæring i klasserommet, og på den måten fått direkte tilgang til det eg ville undersøke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 62). Eg kunne intervjuar lærarar, anten individuelt eller i grupper, for å innblikk i deira erfaringar med og oppfatningar om skriveopplæring (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Det hadde også vore mogeleg å finne svar på problemstillinga ved å gjennomføre ei dokumentanalyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 87), ved å analysere skriveoppgåver som lærarane har delt ut og skriftlege tilbakemeldingar dei har gitt på elevtekstar. Desse metodane er kvalitative, som betyr at forskaren får ein større nærleik til informantane (Kleven, 2011a, s. 19). I kvalitativ metode har ein ofte få einingar, opnare/ vidare spørsmål og ein kan gå meir i djupna.

Målet mitt var derimot å nå ut til så mange lærarar som mogeleg, og såleis freiste å framskaffe generell kunnskap om korleis skriveopplæring føregår. For eksempel ønskte eg å undersøke kor ofte lærarar driv med ulike typar aktivitetar; altså sosiale fenomen som lar seg uttrykke ved hjelp av tal. I slike tilfelle er kvantitativ metode eigna (Befring, 2015, s. 40; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100). I kvantitativ metode har ein høve til å undersøke mange einingar, noko som gjer at det kan vere mogeleg å «få et mer representativt bilde av hvordan flertallet ser på ting» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Forskingsresultata er basert på taldata. Det inneber at ein ikkje får så nyanserte opplysningar, men kortfatta informasjon som lett lar seg registrere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 100).

Det finst ulike måtar å samle inn data ved hjelp av kvantitative metodar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Ein kan lage ei spørjeundersøking (primærdata), finne data i allereie innsamla materiale/ register (sekundærdata) eller utføre eksperiment (Fekjær, 2016, s. 20; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Når ein skal nå mange personar, vil eit spørjeskjema med avkryssingssvar vere hensiktsmessig: «En spørreundersøkelse (survey) er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (bedrifter, organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra» (Groves et al., 2004 i Ringdal, 2013, s. 190). Ei spørjeundersøking er altså godt eigna for å få tilgang til folk (i mitt

tilfelle: lærarar) sine oppfatningar, haldningar og opplevingar (Fekjær, 2016, s. 21). Gjennom svara frå spørjeskjemaet kan ein prøve å skildre kjenneteikn ved skriveopplæring i norskopplæring for vaksne innvandrarar. Spørjeundersøkingar kan gjennomførast som besøksintervju, telefonintervju, på papir (for eksempel sendt med posten) eller digitalt (Ringdal, 2013, ss. 197-200; Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 184-185; Fekjær, 2016, s. 20). Nedanfor gjer eg greie for kvifor eg valte elektronisk spørjeskjema.

3.2 Spørjeundersøking

3.2.1 Utarbeiding av spørjeundersøking – innhald

I samband med utarbeiding av spørjeskjema, blir ein så å seie oppmoda om å «plagiere» andre (Ringdal, 2013, s. 204). Dette har samband med at det er krevjande å utarbeide gode spørjeskjema, og det er mange omsyn å ta (Kleven, 2011b, s.36; Neuman, 2011, s. 314; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). Dersom ein kopierer spørsmål frå andre, er spørsmåla og svaralternativa allereie testa ut, og på den måten kan ein redusere feilkjeldene.

Neuman skriv at det er «[t]wo key principles guide writing good survey questions: Avoid possible confusion and keep the respondent's perspective in mind» (Neuman, 2011, s. 313). Det dreier seg om å stille klare, tydelege spørsmål for å unngå misforståingar, og for å skape ei mest mogeleg påliteleg (reliabel) og gyldig (valid)¹⁴ undersøking. Det vil blant anna seie at ein må spørje om éin ting om gongen, stille konkrete spørsmål, unngå leiande spørsmål og ikkje over- eller undervurdere kva respondentane kan om emnet (Neuman, 2011, ss. 314-315; Ringdal, 2013, s. 204-205; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 180). Eg valte for eksempel å ikkje bruke spesielle fagtermar i spørjeskjemaet (for eksempel formativ/ summativ vurdering), for å sikre at respondentane forstod spørsmåla. Ein må også konkretisere abstrakte omgrep, slik at dei lar seg måle: ein må operasjonalisere omgrepa (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 168). Skriveopplæring er ikkje noko vi kan måle direkte, og difor måtte omgrepet operasjoniserast. Eg valte ut ulike delkomponentar innan skriveopplæring, og laga spørsmål med tilhøyrande svaralternativ ut frå det, slik det for eksempel er gjort hos Postholm & Jacobsen (2018, s. 169).

Då spørsmåla i spørjeskjemaet skulle utformast, valte eg å bruke det Ringdal (2013, s. 206) kallar for «traktteknikken». Det vil seie at ein begynner med enkle og generelle spørsmål, før

¹⁴ Sjå nedanfor om undersøkinga sin validitet og reliabilitet.

ein smalnar det inn og stiller meir utfordrande spørsmål (sjå også Postholm & Jacobsen, 2018, s. 182). Difor blei spørsmål for å kartlegge bakgrunnen til respondentane plassert først i skjemaet: spørsmål om utdanning og undervisningserfaring. Desse spørsmåla er ikkje nummererte i spørjeskjemaet. Mot slutten av undersøkinga plasserte eg spørsmål om undervisningspraksis; om korleis lærarane arbeider med tilbakemeldingar og skrivestrategiar. Slike spørsmål kan vere følsame for nokre. Her må lærarane inn og «vurdere» sin eigen praksis; dei må rapportere kva dei gjer og ikkje. Dette kan verke trugande for enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 182). Mellom nokre av spørsmåla la eg inn «overgangar», der det stod kva dei neste spørsmåla handla om og forklaringar på omgrep, slik det er skildra i Ringdal (2013, s. 208).

Spørsmåla blei utforma med utgangspunkt i kompetansemåla for skrivning i læreplanen og i teoriar om skriveopplæring/ vurdering. Spørsmål 1 (S1) dreier seg om den tekniske sida ved skriveopplæring; om tastaturtrening og skriftforming. S2 – S6 handlar om skrivning på skulen og heime, for eksempel om kva type tekstar deltakarane skriv og kor lange tekstane pleier å vere. S7 – S8 gjeld samtalar om skrivning og vurdering, medan S9 – S12 dreier seg om tilbakemeldingar og etterarbeid. S13 er spørsmål om skrivestrategiar. (Sjå spørjeskjemaet i sin heilskap i vedlegg A.)

Eg har valt å ikkje spørje etter kjønn og alder hos respondentane, då eg tenker at dette ikkje treng å vere vesentleg/ utslagsgivande for korleis ein jobbar med skriveopplæring. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2018b) er om lag 3 av 4 lærarar som jobbar på vaksenopplæringsinstitusjonar kvinner. Dette stemmer med tala i rapporten *Voksenlæreres kompetanse og kompetansebehov* som Vox utarbeidde i 2015 (Berg, 2015). Det er difor mogeleg å anta at det er fleire kvinner enn menn som har svart på undersøkinga mi. På spørsmål om kva spor respondenten arbeider mest på dette skuleåret, var svaralternativa *alfa*, *spor 1*, *spor 2* og *spor 3*. Svaralternativa var *A1*, *A2*, *B1* og *B2* for undervisningsnivå. Sidan det ikkje er uvanleg at ein har heterogene grupper med tanke på spor og/ eller nivå, var det mogeleg å sette fleire kryss på desse spørsmåla. Ein kunne også krysse av på *fleire spor/ nivå i same gruppe*.

Svarkategoriar

Det er vanleg å dele svaralternativa inn i ulike målenivå, alt etter kor mykje informasjon dei inneheld. Desse nivåa blir kalla nominalnivå, ordinalnivå, intervallnivå og forholdstalsnivå. Forholdstalsnivået er det høgaste målenivået, medan nominalnivået er det lågaste. Det betyr at

målingar på forholdstalsnivå inneheld meir informasjon enn målingar på nominalnivå (Befring, 2015, s. 39; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171; Thrane, 2018, ss. 39-40). På nominalnivået (også kalla kategori-nivået) har vi svaralternativ som er gjensidig utelukkande, og som ikkje kan rangerast i forhold til kvarandre. Når ein skal analysere datamateriale på nominalnivå, er det berre mogeleg å føreta enkle rekneoperasjonar, som å finne ut kor mange som har svart kva, og kva svar som er mest vanleg (Thrane, 2018, s. 40; Befring, 2015, s.124). Bakgrunnsprøsmåla i spørjeskjemaet mitt hamnar på dette nivået. Ein kan for eksempel ikkje *både* seie at ein har vidaregåande skule og universitetsutdanning som den høgaste fullførte utdanninga si. S6 i spørjeskjemaet, om kor lange tekstar deltakarane pleier å skrive, har også svaralternativ på nominalnivå. På spørsmålet om kva spor og nivå ein underviser på, er derimot fleire svaralternativ mogeleg, sidan heterogene grupper førekjem i norskopplæringa.

Det neste målenivået er ordinalnivået, også kalla rangordning, der ein bruker svarkategoriene til å rangere noko i forhold til noko anna (Befring, 2015, s. 124). Det kan handle om å uttrykke om ein er meir eller mindre einig i ein påstand (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 171; Thrane, 2018, s. 41). Spørsmål som handlar om frekvens/ hyppigheit, intensitet i ei vurdering eller ei samanlikning, har eit naturleg rangordna nivå (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 175). Dei fleste spørsmåla mine er på dette nivået, sidan eg spør etter *kor ofte* lærarane og deltakarane gjer ulike ting. Postholm og Jacobsen skriv at «[s]varalternativer på kategori- og rangnivå måler i de fleste tilfeller kvalitative fenomen. Grunnen er at tallene vi får ut av spørreskjemaet, symboliserer et svar formulert som en setning eller i ord» (2018, s. 177).

Variablar på intervallnivået er lite brukt i praksis, men IQ- og temperaturskalaer er eksempel på dette nivået (Ringdal, 2013, s. 91). Det fjerde, og som sagt høgaste, målenivået er forholdstalsnivået eller det metriske nivået. Her består svara av naturlege tal (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 177). Slike svar gjer det mogeleg å utføre presise kvantitative samanlikningar (Thrane, 2018, s. 40; Ringdal, 2013, s. 91). I spørjeskjemaet mitt er det to spørsmål der svaralternativa er tal. Det gjeld spørsmålet om kor lenge respondenten har arbeidd i norskopplæring for vaksne innvandrarakar, og kor mange ord deltakarane pleier å levere inn når dei skriv tekst (S6). For at eit resultat skal vere på forholdstalsnivå, må avstanden mellom verdiane vere konstant (Thrane, 2018, s. 39; Ringdal, 2013, s. 91), noko det ikkje er i undesøkinga mi. Kategoriane er difor på nominalnivå og ikkje på forholdstalsnivå. På S6 *Kor lange pleier tekstane du får inn å vere?* vart rammene for

Norskprøva brukt som utgangspunkt for intervalla, og kategoriane vart dermed nominale i staden for metriske. Det er med andre ord ingen spørsmål med svaralternativ på forholdstalsnivå i undersøkinga mi.

Fleire av spørsmåla i undersøkinga har same svaralternativ, det vil seie ein skala som går frå *ofte* til *aldri* eller frå *kvar dag* til *sjeldan/aldri*. Slike svaralternativ blir kalla for ein Likert-skala (Ringdal, 2013, s. 202; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 179; Thrane, 2018, s. 41). Det blir hevda at det ideelle antalet svaralternativ ligg ein stad mellom fem og ni. Då kan ein få nyanserte nok svar, utan at svaralternativa blir så detaljerte at dei er vanskelege å skilje frå kvarandre. Mange føretrekkjer fem, seks eller sju svaralternativ (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 182). I undersøkinga mi er to skalaer med fem svaralternativ (*ofte – av og til – sjeldan – aldri – ikkje aktuelt for det nivået eg underviser på* og *ofte – av og til – sjeldan – aldri – eg har ikkje kollegaer å diskutere med*) og ein skala med seks svaralternativ (*kvar dag – kvar veke – kvar månad – nokre gonger i året – sjeldan/aldri – ikkje aktuelt for det nivået eg underviser på*). Det er også ein skala med fire svaralternativ (*stemmer ofte – stemmer av og til – stemmer sjeldan – stemmer aldri*). Måten spørsmåla er stilt på, avgjer kva for ein av dei fire skalaene som er brukt.

Ringdal (2013, s. 206) argumenterer for å bruke såkalla kontekstsensitive svaralternativ, noko som betyr at ein ikkje bruker dei same svaralternativa på alle spørsmåla. Dersom ein vel å bruke eitt sett med svaralternativ, kan det invitere til at respondentane svarer det same på alle spørsmål av same type. Dette har eg prøvd å unngå ved å ha ulike skalaer/ svaralternativ. Ein annan måte å hindre at respondentane kryssar av for det same for alle påstandar dei skal vurdere, er å blande positive og negative påstandar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 183). På S12 *Kva erfaringar har du med å gi tilbakemeldingar?* er for eksempel to av svaralternativa motsetnader: «Deltakarane opplever tilbakemeldingane som nyttige og bruker dei i tekstar dei skriv seinare» og «Deltakarane held fram med å gjere dei same feila, til trass for tilbakemeldingane dei får». Her kan ikkje respondentane svare på autopilot.

I utgangspunktet gjekk alle skalaene frå *ofte* til *aldri*, utan ein nøytral midt-kategori som *verken eller*. Dette blei gjort for å unngå at nokre av respondentane skulle bli freista til å ikkje ta stilling til spørsmåla (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 181). Etter å ha sendt ut spørjeskjemaet til pilotering, kom det fram at nokre av spørsmåla ikkje var aktuelle for alle

undervisningsnivåa. Difor vart svaralternativet *ikkje aktuelt for det nivået eg underviser på* inkludert for nokre av spørsmåla.

Det er vanskeleg å lage eit spørjeskjema som rommar alle relevante svar. For å få tilgang til kvalitativt datamateriale også ønskte eg å ha opne felt der lærarane kunne skrive utfyllande kommentarar (Befring, 2015, s. 41; Ringdal, 2013, s. 202; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 178). Slike opne kategoriar fangar opp alle svaralternativ, noko som gjer at kravet om at kategoriane er utfyllande, blir innfridd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 176). Slik vart det sikra at eg fekk svar på det eg spurde om. Ingen trong brenne inne med opplysningar som ikkje passa inn i kategoriane. I tillegg kunne dei som ville det, utdjupe svara sine. På den måten ville dei opne kategoriane kunne gi eit større/ riktigare/ meir detaljert bilde av lærarane sin praksis.

3.2.2 Utarbeiding av spørjeundersøking - teknisk del

For å kunne kome raskt i gang med analysearbeidet, er eit elektronisk spørjeskjema å føretrekke framfor spørjeskjema på papir. Svara legg seg automatisk inn i ein database, klare til å bli analysert, utan at ein treng å bruke tid på manuell registrering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 186). Det er billegare å sende spørjeskjema ut digitalt, og det er enkelt å distribuere det til mange (Fekjær, 2016, s. 21). Det er dessutan meir miljøvennleg. Ein annan fordel med elektronisk spørjeskjema, er at det er enklare å styre kven som får kva slags spørsmål. Ein kan legge inn såkalla «filter-spørsmål». Det vil seie at kva svaralternativ ein kryssar av på, bestemmer kva spørsmål ein blir sendt vidare til. Alle får ikkje nødvendigvis dei same spørsmåla. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 186). Ulempene ved å bruke eit elektronisk spørjeskjema, kan vere at skjemaet «druknar» i annan elektronisk post, og dette kan påverke svarprosenten. Ifølge Postholm og Jacobsen krev elektroniske spørjeskjema respondentar som er «ganske ressurssterke og relativt interesserte i problemstillingen» (2018, s. 187), i større grad enn for eksempel telefonintervju, men at dette stort sett ikkje er ei hindring dersom lærarar er i målgruppa for undersøkinga (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 187-188).

Samla sett meiner eg at argumenta for å bruke eit elektronisk spørjeskjema i mitt prosjekt veg tyngre enn argumenta mot. Det var såleis enkelt å velje å utarbeide eit elektronisk spørjeskjema. Undersøkinga er både laga og distribuert (og delvis analysert) via programmet

SurveyXact. Jørn Persson, overingeniør ved IT-avdelinga på Høgskulen i Volda, har vore teknisk hjelp i alle fasane.

3.2.3 Analyse av spørjeundersøkinga

Datamaterialet frå spørjeundersøkinga er importert til Excel, og resultatane er analysert via SurveyXact og Excel. Excel blei valt fordi programmet var kjend frå før, og dermed kunne tida brukast til analysearbeid i staden for å lære eit nytt program. I første omgang vart svara gjennomgått samla for å sjå etter generelle tendensar. Spørjeundersøkinga resulterte i eit omfattande datamateriale, noko som har stilt krav til avgrensing. Det meste av analysane er difor gjort med utgangspunkt i nivåa i læreplanen: alfa, A1, A2, B1 og B2. For at det skulle bli lettare å samanlikne resultatane for dei ulike nivåa, blei tala plotta inn i Excel slik at det kunne lagast oversiktelege diagram.

Behandling av tekstsva

På fem spørsmål var det opna for at respondentane kunne skrive eit utfyllande svar. Til saman utgjorde desse svara 20 sider med tekst¹⁵. Det er følgd same prosedyre i analysearbeidet: Først er alle svara importert til Excel – eitt dokument for kvart spørsmål – og sortert alfabetisk for å samle likelydande svar ved sidan av kvarandre. Dersom respondentane har trykka på linjeskift, har svara lagt seg inn på fleire linjer i Excel. Nokre svar har difor blitt oppstykkja då dei vart sortert alfabetisk. Nokre gonger har det vore fornuftig å halde på oppdelinga (for eksempel viss respondentane har kome med fleire ulike moment). Andre gonger har svara blitt sett saman att for å halde på meininga. Det vart også fjerna nokre tomme svar. Deretter er det forsøkt å kode svara, og samle dei i ulike kategoriar (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 92; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Denne prosessen er ein del av arbeidet med å tolke resultatane (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101), og vil vere prega av mi forforståing. Å gjere slike inndelingar vil alltid innebere skjøn (Golden & Hvistendahl, 2013, s. 71), og eg er open for at det finst andre måtar å gjere det på. Val av kategoriar varierer frå spørsmål til spørsmål, og er henta både frå datamaterialet (induktive kodar) og frå problemstillinga/ nøkkelomgrep (deduktive kodar) (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Det blir gjort greie for kategoriane under dei aktuelle spørsmåla i analysen av datamaterialet i kapittel 4.

¹⁵ Med standard skrifttype, -størrelse og linjeavstand.

Nokre svar inneheld fleire ledd. I slike tilfelle er svara plassert i to eller fleire kategoriar (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 93), og talet på svar kan difor vere høgare enn talet på respondentar. Ved gjennomlesing av tekstvara på eksempelvis S12a *Kva andre erfaringar har du med å gi tilbakemelding* var det fire emne som gjekk att: utfordringar, variasjon hos deltakarane, positivt, metode for å gi tilbakemelding. Utsegna nedanfor er eitt av tekstsvara som vart gitt, og som vart kategorisert både som utfordring, positivt og metode:

Eg har god erfaring med å rette tekstar saman med deltakarane. Uklare passasjar i teksten kan klarast opp i der og då, og ein kan forklare reglar på ein heilt anna måte enn viss ein berre skriv ein sluttkommentar under teksten som dei kanskje ikkje les. Ei ulempe er at metoden er tidkrevande.

Skriveformåla, slik det er skildra i skrivehjulet (jf. ovanfor), er brukt som utgangspunkt både for å kategorisere kompetansemåla for skrivning i læreplanen, kategoriane i spørjeskjemaet mitt på S2 *Kva tekstar skriv deltakarane* og for dei opne svara på same spørsmål. I kategorien *ymse* hamna dei meir tekniske sidene ved det å skrive; det å kunne forme bokstavar og ord, diktat og avskrift. Også utfyllingsoppgåver blei plassert i *ymse*-kategorien. Samansette tekstar kan ha ulike formål, og let seg difor ikkje plassere i éin kategori.

Skriveformål	Teksttype
Utveksling av informasjon, halde kontakt	E-post/ beskjed/ melding
	Sosiale media
	CV/ jobbsøknad
Identitetsdanning og sjølvrefleksjon, metakommunikasjon og eigenvurdering	
Kunnskapsorganisering og lagring	Tekst til bilete
	Rapport/ referat/ tekst om opplevingar/ hendingar
Kunnskapsutvikling	
Konstruksjon av tekstverder (fantasiverder el. andre virtuelle verder, f. eks. teoriar)	Skjønnlitterære tekstar
Påverknad	Argumenterande tekstar
Ymse	Diktat
	Avskrift
	Samansette tekstar
	Svar på spørsmål
	Utfyllingsoppgåver
	Andre tekstar

Tabell 3.1 Korleis teksttypene i spørjeskjemaet er kategorisert, med utgangspunkt i skrivehjulet

3.3 Utval av informantar

Problemstillinga peikar ut lærarar i norskopplæring for vaksne innvandrarar som informantar. Målet var å nå så mange lærarar som mogeleg, i håp om å kunne få eit representativt utval frå

populasjonen, slik at det kunne vere mogeleg å generalisere funn. Å generalisere funn vil seie at ein kan anta at svara frå utvalet gjeld heile populasjonen (Befring, 2015, ss. 126-127; Kleven, 2011c, s. 125). Om utvalet er representativt avheng av korleis utveljinga skjer, om populasjonen er heterogen eller homogen og kor stort utvalet er. Eit randomisert utval/sannsynsutval, det vil seie at alle i populasjonen har like stor sjanse for å bli trekt ut til å delta i undersøkinga, er å føretrekke med tanke på representativitet (Kleven, 2011c, s. 126). Det er også lettare å få eit representativt utval dersom populasjonen er homogen, og det er større sjanse for å få eit representativt utval dess fleire som blir trekt ut (Befring, 2015, s. 127). Ringdal (2013, s. 209) skriv at korleis utvalet blir gjort, og kor stort fråfallet frå undersøkinga har meir å seie for om utvalet er representativt enn sjølve størrelsen på utvalet. Ifølge Thrane (2018, s. 121) er det betre å ha eit «stort» utval – det vil seie ca. 120 observasjonar – enn eit lite når ein skal gjere statistiske analysar.

Det viste seg å vere vanskeleg å finne ut kor stor populasjonen av lærarar som jobbar i norskopplæring for vaksne innvandrarar var. I 2017 var 5275 lærarar/ barnehagelærarar/ andre tilsette i arbeid retta mot elevane i vaksenopplæringsinstitusjonar¹⁶ (Statistisk sentralbyrå 2018b), men seier ikkje eksplisitt kor mange som underviser i norskopplæring for vaksne innvandrarar. I rapporten *Voksenlæreres kompetanse og kompetansebehov*, ei kartlegging Vox har gjort av stoda blant vaksenlærarar i Noreg, er vaksenlærarar personar som underviser vaksne på grunnskule, vidaregåande skule, norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar og undervisning i kriminalomsorga (Berg, 2015, s. 6).

Eg kontakta Kompetanse Norge for å høyre om det finst ei oversikt over kor mange lærarar det er i norskopplæringa, og om dei hadde e-postliste til rektorane. Svaret viser at tala framleis manglar (E. Brynsrud, personleg kommunikasjon, 20.11.2018):

Vi har ikke svaret på spørsmålene dine. Den offentlige voksenopplæringen er organisert på ulike måter og i ulikt omfang rundt om i kommunene, på samme måte som gruppen av voksne innvandrere er svært sammensatt (flyktninger, arbeidsinnvandrere, familiegjenforente osv.). Opplæring tilbys både gjennom kommunal voksenopplæring og gjennom private tjenester.

For de kommunale voksenopplæringstjenestene kan kanskje Interesseorganisasjonen for kommunal voksenopplæring (IKVO <http://www.ikvo.no/>) hjelpe deg.

¹⁶ Vaksenopplæringsinstitusjonar omfattar verksemder med næringskode 85.594 (Henta 04.03.19 frå <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte/aar>)

Sidan det ikkje finst oversikt over populasjonen, er det ikkje mogeleg å få eit sannsynsutval. I staden har eg valt å bruke eit formålsutval, det vil seie eit skjønnsmessig utval (Kleven, 2011c, s. 130; Befring, 2015, s. 129). Eg har forsøkt å få eit så representativt utval som mogeleg ved å velje informantar ut frå variasjon når det gjeld geografi, størrelse på opplæringsstaden og med omsyn til om det er offentleg/ privat opplæring. Dette er gjort med tanke på at ingen grupper skulle bli overrepresentert. Opplæringsstadene har eg funne via Internettsøk, personleg kjennskap og listene hos IKVO og Kompetanse Norge. Det var lettare å finne e-postadresser til dei kommunalt tilsette enn til dei private. Totalt tok eg kontakt med 53 rektorar (Sjå vedlegg B for informasjonsskriv). 21 rektorar svarte at dei var interesserte i prosjektet. Nokre av dei sendte lærarane sine e-postadresser til meg, medan andre bad lærarane som ville delta om å ta direkte kontakt med meg. Ein rektor bad meg om å sjølv finne e-postadressene til lærarane på heimesida til opplæringsstaden. Dette gjaldt det største opplæringsssenteret eg var i kontakt med. Det var enkelt å finne e-postadressene på heimesida, og eg valte ut dei personane som stod oppført med «undervisningsstilling». Truleg er det nokre av desse som ikkje underviser etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar*, og som såleis ikkje er i målgruppa for undersøkinga mi. Til saman vart det samla inn 291 e-postadresser til lærarar. Undersøkinga vart sendt ut til fleire i offentleg sektor enn privat.

Då undersøkinga vart distribuert, kom det nokre returmeldingar på grunn av ugyldige e-postadresser. I tillegg sendte nokre melding til meg om at dei av ulike årsaker ikkje var i målgruppa for undersøkinga, for eksempel:

Jeg har spespedundervisning, og jeg ser at mange av spm ikke passer min undervisningssituasjon i år.

Jeg har ikke svart på din undersøkelse fordi jeg ikke jobber med den skriftlige delen. Jeg jobber på den muntlige delen og vi har valgt å jobbe mest mulig uten skriftlig materiell her for å ikke diskvalifisere de som ikke kan lese og skrive.

Er usikker på om eg er i målgruppa for undersøkinga. Arbeider i hovudsak med prosjekt, underviser ikkje i norsk.

Etter å trekt frå desse, er undersøkinga distribuert til 279 e-postadresser. Eg reknar det som sannsynleg at det kan vere fleire personar som er utanfor målgruppa blant dei som mottok undersøkinga.

3.4 Om tidspunkt for utsending av undersøkinga

Undersøkinga blei sendt ut i to omgangar. Første utsending skjedde i november 2018, til 93 mottakarar. Runde to av undersøkinga blei sendt ut i desember 2018, til 198 e-postadresser. I begge rundane vart sendt ut ei automatisk påminning nokre dagar etter til dei som ikkje hadde svart. I utgangspunktet var målet å gjennomføre heile undersøkinga i november. Når det ikkje gjekk, vurderte eg det uansett som betre å kome i gang før jul enn å vente til etter nyttår. Då ville det vere betre tid til å finne informantar på andre måtar (for eksempel til intervju), dersom det ikkje kom inn nok svar gjennom spørjeundersøkinga.

3.5 Validitet og reliabilitet

Omgrepa validitet (gyldigheit) og reliabilitet (pålitelegheit) handlar om kor truverdig ei undersøking er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Validitet dreier seg om undersøkinga måler det vi ønsker å måle (Ringdal, 2013, s. 96; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223; Thrane, 2018, s. 47). Reliabilitet er knytt til i kva grad vi kan stole på resultata (Thrane, 2018, s. 47; Tufte, 2018, s.148). Ville den same undersøkinga gitt same resultat om ho hadde blitt utsendt i dag? Målefeil kan truge validiteten og reliabiliteten til undersøkinga. Tilfeldige målefeil kan påverke reliabiliteten, medan systematiske målefeil går utover validiteten (Kleven, 2011b, s. 88; Tufte, 2018, s.148). Nedanfor gjer eg greie for validitet og reliabilitet i undersøkinga mi, og kva eg har gjort for å unngå målefeil.

3.5.1 Validitet

Ein opererer med ulike typar validitet (Netemeyer et al., 2003 i Ringdal, 2013, s. 98), o i denne oppgåva er omgrepsvaliditet relevant. Omgrepsvaliditet handlar om «*grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det*» (Kleven, 2011d, s. 86, hans utheving). Korleis omgrepa blir operasjonalisert i spørjeskjemaet, har betydning for validiteten til masterprosjektet. Spørsmåla må formulerast slik at ein får svar på det ein ønsker å vite noko om. Triangulering, det vil seie å nærme seg omgrepet frå fleire sider, kan vere ein måte å betre omgrepsvaliditeten på (Kleven, 2011d, s. 99). I teorikapittelet mitt ovanfor har eg forsøkt å operasjonalisere omgrepa skrivning og skriveopplæring.

Systematiske målefeil

Systematiske målefeil inneber at vi måler noko anna enn vi vil måle, og trugar validiteten til forskingsprosjektet. «*Systematiske* feilkilder er de skumleste, fordi de leder til at undersøkelser gir et systematisk galt inntrykk av det fenomenet som skal undersøkes» (Tufte, 2018, s. 146, hans utheving). Ein systematisk målefeil er det såkalla frivilligheitsproblemet; at vi ikkje nødvendigvis får eit representativt utval når det er frivillig å svare på spørjeskjemaet (Kleven, 2011c, s. 132; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227). Det er mogeleg at dei som har valt å svare på undersøkinga mi er ekstra interesserte i skriving/ skriveopplæring. Det at nokre respondentar aktivt måtte ta kontakt med meg for å melde seg på undersøkinga, vitnar for eksempel om eit stort engasjement. Det same gjeld responsen på dei opne svara. Det kan såleis tenkast at det er ei viss skeivfordeling mellom informantane mine og populasjonen som heilskap.

Ein annan systematisk målefeil kan vere at omgrepa er for dårleg operasjonalisert, slik at vi får med anten meir eller mindre enn det vi eigentleg spør om. Ei utfordring med ei spørjeundersøking er korleis respondentane oppfattar spørsmåla. Ein av respondentane mine skriv for eksempel:

Kanskje det ligger under det som kalles mappe, men av og til tar jeg vare på tekster for å kunne sammenligne framskritt til elevene ved en senere anledning. Kanskje jeg gir lik oppgave eller tilsvarende oppgave på et senere tidspunkt.

Her er det usikkerheit om kva som ligg i ordet *mappe*. Sidan det er opna for utfyllande tekstsva, får respondenten høve til å utdjupe/ forklare svaret sitt, slik at det kjem tydelegare fram kva han meiner. Dette meiner eg er med på å redusere faren for systematiske målefeil.

Det kan også oppstå uklarheiter når eg skal tolke tekstsvara frå respondentane. Det gjeld for eksempel nokre av svara på S11 *Kva anna kan skjje med tekstane når deltakarane er ferddige med dei*:

Blir vist på tavla.

Når tekstene er ferdigstilte og uten feil laminerer vi de.

Vi kan ta dei fram att seinare i terminen.

Svara seier kva som kan skje med tekstane, men opnar samtidig for ulike tolkingar. Kva betyr det at tekstane blir vist på tavla? Blir dei laminerte tekstane hengde på veggen, eller får deltakarane dei med seg heim? Korleis bruker ein tekstane når ein tar dei fram seinare i terminen? Poenget med å trekke fram slike eksempel er å vise at eg er bevisst problemstillingane rundt operasjonalisering av omgrep, og misforståingane som kan oppstå. Eg meiner desse refleksjonane styrker validiteten til oppgåva mi.

Underrepresentasjon, det vil seie at ikkje alle kategoriar er med, er også ein systematisk målefeil (Kleven, 2011c, s. 132). For å redusere sjansen for underrepresentasjon valte eg å ha nokre opne svar, slik at respondentane kunne skrive inn andre kategoriar ved behov. Det at tekstsvara vart på heile 20 sider kan tyde på at det burde vore fleire kategoriar, i tillegg til at det kan vere uttrykk for eit stort engasjement blant respondentane. Mange av tekstsvara inneheldt nye kategoriar, og eg er difor glad for at eg opna for at respondentane kunne skrive sjølv. I nokre tilfelle har respondenten skrive svar som tilsvarer kategoriane i spørjeskjemaet. Det kan tolkast som at respondenten har misforstått kategorien eg har laga, eller det kan vere eit uttrykk for at respondentane ønskte å gi meir utfyllande svar.

Å stille leiande spørsmål blir også sett på som ein systematisk målefeil (Tuft, 2018, s. 147). Eg valte å bruke ord-rammene frå *Norskprøva* som svaralternativ på S6 *Kor lange pleier tekstane du får inn å vere*. Resultata frå undersøkinga viser at kor mange ord deltakarane skriv, fell saman med kva nivå lærarane arbeider på. Her kan det altså tenkast at kategoriane har vore styrande for svara.

I ettertid ser eg at nokre svarkategoriar kan tolkast på ulike måtar. At ein gjer noko *nokre gonger i året* kan for eksempel bety at ein jobbar intensivt i periodar, men det kan også bety sporadiske aktivitetar spreidd utover året. Kva respondentane legg i *ofte* og *av og til* vil også truleg variere. Kva vil det for eksempel seie at ein *ofte* har vurderingsseminar? Betyr det ein eller fleire gonger i semesteret? Korleis skil *ofte* seg frå *av og til* i denne samanhengen? Her kan ein ikkje vite kva respondentane legg i svara. For å få utdjupande informasjon kunne ein ha intervjuet nokre respondentar, men dette vart det ikkje høve til å gjere.

Dersom eg hadde brukt same spørsmålsformuleringar og svarkategoriar som Vox i *Voksenlæreres kompetanse og kompetansebehov* (Berg, 2015) då eg spurte etter

bakgrunnsinformasjon til respondentane, hadde det vore lettare å samanlikne resultatane. Det kunne auka validiteten til prosjektet mitt.

3.5.2 Reliabilitet

Ifølge Ringdal (2013, s. 96) er høg reliabilitet avgjerande for høg validitet. At det tekniske i spørjeundersøkinga fungerer som det skal, er viktig for reliabiliteten. Undersøkinga blei testa mange gonger medan ho vart utarbeidd, for å sikre at alt fungerte. Spesielt krevjande var det å få filterfunksjonen, altså vidaresending til dei opne svara, til å verke som planlagt. Jørn Persson var til stor hjelp med det tekniske i denne prosessen.

Pilotering av spørjeundersøkinga

Ei pilotering av spørjeskjemaet vil kunne auke reliabiliteten til undersøkinga (Neuman, 2011, s. 211). Gjennom å teste ut spørjeskjemaet før utsending, har ein høve til å oppklare spørsmål/formuleringar og rette opp feil (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 183). I september 2018 vart difor spørjeskjemaet sendt til pilotering til sju lærarar i norskopplæring for vaksne innvandrarar. Nokre dagar etter snakka eg med lærarane om spørjeundersøkinga, for å undersøke kva som måtte forbetrast (Neuman, 2011, s. 303). Denne prosessen meiner eg aukar reliabiliteten til prosjektet mitt. For det første gav det ein peikepinn på kor lang tid undersøkinga ville ta, noko som gjorde opplysningane i informasjonsskrivet til respondentane meir påliteleg. Dessutan vart uklare spørsmålsformuleringar retta opp, og nokre svaralternativ endra. Layouten på undersøkinga vart også justert på bakgrunn av piloteringa, slik at ho vart lettare å lese.

Piloteringsgruppa var einige om det var lettast med spørsmål der du berre kan krysse av. Med ein gong du må skrive noko sjølv, synk motivasjonen for å gjennomføre undersøkinga. Nokre kommenterte at dei hadde gått tilbake og endra svara sine då dei skjønnte at dei blei send vidare til eit ope spørsmål. Gruppa meinte altså at dei helst ville ha avkryssingss spørsmål. Likevel valte eg å behalde dei opne spørsmåla, for å kunne fange opp fleire svaralternativ, slik eg skildra ovanfor.

Distribusjon av spørjeundersøkinga

Distribusjonen av spørjeundersøkinga spelar også ei rolle for reliabilitet. Eg ville forsikre meg om at dei som deltok i undersøkinga mi faktisk var i målgruppa. Dessutan ønskte eg å ha høve

til å sende puring til dei som ikkje svarte, i håp om å kunne auke svarprosenten. Det vart difor sendt ut unike lenker til kvar lærar. Det var ein tid- og ressurskrevjande prosess. Det hadde vore enklare å dele ei lenke til spørjeskjemaet oppe på nettet, for eksempel i fagforum på Facebook. Då er det lett vint å nå ut til mange. Ei ulempe med eit slikt oppe spørjeskjema, er at det er vanskeleg å vite om dei som svarer, verkeleg underviser vaksne innvandrarakar i norsk. Ein kan heller ikkje vite om ein og same person fyller ut spørjeskjemaet fleire gonger, og det er vanskeleg å seie noko om svarprosent når ein ikkje veit kor mange som har sett undersøkinga. Eg meiner difor at framgangsmåten min aukar reliabiliteten til prosjektet.

Tilfeldige målefeil

Tilfeldige målefeil kan som sagt påverke reliabiliteten til undersøkinga. Eksempel på tilfeldige målefeil kan vere dagsform og når på dagen ein svarer på spørjeskjemaet. Undersøkinga og puringane vart difor sendt ut på ulike vekedagar, for å auke sjansen for å treffe på eit tidspunkt som passa respondenten. Andre tilfeldige målefeil kan vere at respondentane kryssar av på feil svar (Tuft, 2018, s. 147). Ein respondent sende e-post til meg om at han hadde kryssa av på feil spor då han svarte på undersøkinga. Sidan svara er anonyme, er det ikkje mogeleg å endre på resultatane. Ein annan respondent skreiv i eitt av tekstsvara at han «Tasta feil på forrige spørsmål». Slike tastefeil vil kunne jamnast ut i undersøkinga (Tuft, 2018, s. 148). Ved gjennomlesing av tekstsvara frå dei opne spørsmåla, viser det seg at mange av svara også lar seg plassere i kategoriane i spørjeskjemaet. Nokre stader har respondentane både kryssa av på kategorien og skrive kategorien i tekstsvaret. Det kan vere eit uttrykk for at dei har lese litt for fort.

At personen som registrerer svara, kodar feil, er også eksempel på tilfeldige målefeil (Tuft, 2018, s. 147). Ovanfor er det gjort greie for korleis tekstsvara i undersøkinga er kategorisert. Nokre svar kan ha hamna i feil kategori, eller dei burde vore fordelt på fleire kategoriar. Tastefeil kan ha oppstått ved plotting inn i Excel, ein såleis må ta høgde for at det kan vere feilregistreringar i det innsamla materialet..

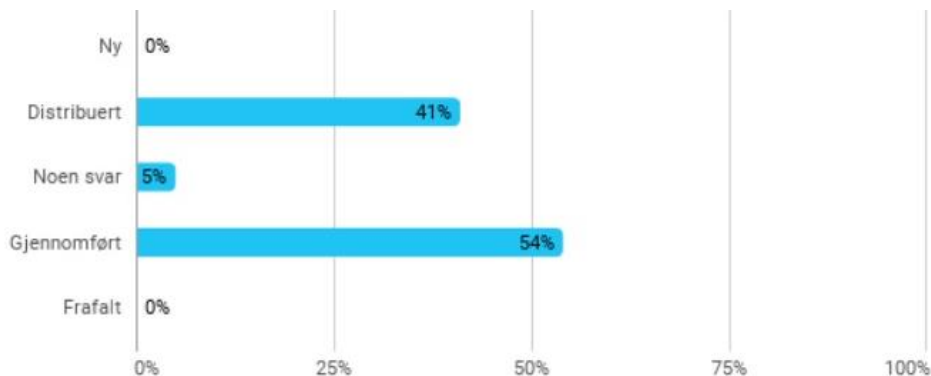
Under- og overrapportering kan førekome når ein svarer på spørjeskjema. Det betyr at ein ønsker å framstille seg sjølv i best mogeleg lys. Ein overdriv gjerne sine positive sider og dempar dei negative (Ringdal, 2013, s. 207). Svara som har kome inn er uttrykk for sjølvrapportering, det vil seie at det er lærarane som angir korleis undervisninga deira føregår. Dette skil seg for eksempel frå observasjonsdata, der det er personar utanfrå som observerer

og registrerer data. Dette må ein ha i bakhovudet når ein skal vurdere kor påliteleg undersøkinga er.

Svarprosent

Svarprosenten på spørjeskjemaet kan påverke reliabiliteten til oppgåva. Postholm & Jacobsen (2018) viser til Sheenan & Hoy (1999) og Szolnoki & Hoffman (2013) som seier at svarprosenten på web-baserte undersøkingar brukar å vere betydeleg lågare enn svarprosenten ved telefonintervju og spørjeskjema sendt ut på papir. For telefonintervju er svarprosenten ofte rundt 80 %, medan han er mellom 50 og 70 % for spørjeskjema sendt ut i posten. Når det gjeld elektroniske spørjeskjema kan svarprosenten vere «så lav som under 10 %» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 187). Hos Fekjær blir det framheva at det ser ut til at det er vanskelegare å få folk til å svare på undersøkingar no enn tidlegare, og at ein svarprosent på om lag 50 er akseptabelt (Johannessen et al., 2010, s. 244 i Fekjær, 2016, s. 24).

Etter den første runden hadde 54 % gjennomført undersøkinga. 5 % hadde gitt nokre svar, men ikkje fullført. Ut frå tala ovanfor må svarprosenten etter første runde seiast å vere god.



Figur 3.1 Svarprosent etter første runde

279 personar har mottatt undersøkinga. Det er 140 personar som har svart på dei innleiande bakgrunnsspørsmåla. Av desse er det 118 som har fullført undersøkinga, og 18 som har gitt nokre svar. Dei fire siste har meldt fråfall. Samla blir det då 48,7 % som har svart heilt eller delvis på undersøkinga (136 av 279). Svarprosenten er altså noko lågare totalt sett enn han var etter første runde, men framleis tilfredsstillande med tanke på tala Postholm & Jacobsen viser til. Det største opplæringscenteret, der det er noko usikkert om alle e-postadressene tilhøyrer personar i målgruppa (jf. avsnitt om utval av informantar), er med i runde 2. Dette kan vere med å forklare at svarprosenten er lågare samla sett enn han var etter første runde. Det kan

også hende at deltakinga i runde 2 av undersøkinga blei påverka av at det var desember og hektisk førjulstid.

I 2015 utarbeidde Vox rapporten *Voksenlæreres kompetanse og kompetansebehov*, som er ei kartlegging av stoda blant vaksenlærarar i Noreg (Berg, 2015). Dei skildrar at dei brukte same framgangsmåte som meg for å samle inn e-postadresser til lærarane; nemleg å kontakte skuleleiarane «siden det ikke finnes noen oversikt over lærere som underviser voksne i Norge» (Berg, 2015, s. 7). I tillegg kunne dei supplere med kontaktinformasjon som Vox hadde. Totalt fekk dei inn 3409 e-postadresser til vaksenlærarar, (Berg, 2015, s. 6). 1371 lærarar svarte på undersøkinga. Det gir ein samla svarprosent på 40. For lærarar som arbeider i norskopplæring for vaksne innvandrarar var svarprosenten 53 %. Med utgangspunkt i dette er eg nøgd med ein svarprosent på 48,7.

Vox og eg har hatt same framgangsmåte når det gjeld å samle inn e-postadresser, bortsett frå at eg ikkje har kunna supplere med kontaktinformasjonen som Vox har. Vox har samla inn langt fleire adresser og fått fleire svar enn meg, men svarprosenten er av same størrelse. Desse momenta meiner eg styrker reliabiliteten til prosjektet mitt.

3.5.3 Generaliserbarheit/ ytre validitet

Undersøkinga seier noko om dei respondentane som har deltatt, men ofte har ein eit ønske om å overføre resultata til andre samanhengar (Thrane, 2018, s. 107; Kleven, 2011c, s. 135). Om ein kan generalisere ut frå resultata, er knytt til undersøkinga sin ytre validitet, altså kva samanheng resultata frå undersøkinga i er gyldige i (Kleven, 2011c, ss. 123-124; Neuman, 2011, s. 300; Ringdal, 2013, s. 128; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Ytre validitet har samanheng med utvalet av informantar (Solbakken, 2019, s. 40), og eit sannsynsutval er ein føresetnad for å kunne trekke statistiske generaliseringar på bakgrunn av datamaterialet (Kleven, 2011c, s. 133). Ovanfor har eg gjort greie for at utvalet mitt er eit formålsutval, og korleis eg har gått fram for å finne informantar. I slike tilfelle er det berre mogeleg med ei skjønsmessig generalisering. Det inneber at det må argumenterast for kva situasjonar og for kva personar resultata har overføringsverdi, og det er viktig at ein forklarar grunnlaget for utvalet ein har (Kleven, 2011c, s. 131). Då blir det lettare for lesaren å avgjere om resultata har overføringsverdi til andre samanhengar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

Ovanfor forklarte eg at eg forsøkte å skaffe informantar til undersøkinga med utgangspunkt i eit ønske om å sikre at ingen grupper blei overrepresentert. Sidan spørjeskjemaet er anonymt, veit eg ikkje om dei som har svart, representerer spreing når det gjeld geografi og størrelse på opplæringsstad. Det at vi stadig blir bedne om å svare på meningsmålingar, bidrar til at folk sjeldnare svarer på spørjeundersøkingar (Fekjær, 2016, s. 25). Dersom dei som lar vere å svare på undersøkinga, ikkje skil seg frå dei som svarer, vil ikkje fråfallet ha mykje å seie for resultatet (Fekjær, 2016, s. 25), og fråfallet vil ikkje truge validiteten til prosjektet (Ringdal, 2013, s. 130). Sjølv om det ikkje finst fasitsvar på kor langt eit spørjeskjema skal vere, viser erfaringa er at fråfallet blir større dess lengre undersøkinga er (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 190). Etter piloteringa valte eg difor å redusere spørsmåla, slik at undersøkinga ville ta om lag 15 minutt. Ikkje alle respondentane har fullført undersøkinga etter å ha starta på ho. Ein kan tenke seg ulike grunnar til det: at dei ikkje er i målgruppa for prosjektet likevel, at dei blir avbrotne/ forstyrtra og/ eller at dei synest undersøkinga er for omfattande. Det er ikkje mogeleg å finne ut kven som har unnlata å svare på undersøkinga. Ein kan difor ikkje utføre ei fråfallsanalyse for å kartlegge kva som kjenneteiknar dei som ikkje har svart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 227).

På bakgrunn av dette er det vanskeleg å trekke slutningar som gjeld alle lærarar i norskopplæring for vaksne innvandrar frå datamaterialet mitt. Samtidig viser analysen av funna nokre interessante tendensar, som eg trur kan ha overføringsverdi. På nokre av spørsmåla er det for eksempel tydelege skilje mellom dei ulike nivåa. Flest respondentar¹⁷ arbeider på nivå A1 (N=53), A2 (N=58) og B1 (N=45), medan få respondentar underviser på alfa (N=15) og B2 (N=18). For nivå A1, A2 og B1 meiner eg difor at det er større sannsyn for at resultata kan overførast til andre lærarar som arbeider med skriveopplæring. I analysen av funna er nokre av resultata knytt til B2 noko overraskande. Det kan vere eit utslag av at det er få respondentar, og at kvart svar difor veg tyngre. Dette gjer det vanskeleg å generalisere resultata for nivå B2 til å gjelde alle som underviser på B2.

3.6 Svakheiter ved undersøkinga

I læreplanen er alfabetisering (alfa) både ført opp som ein modul under spor 1, samtidig som det er eigne kompetansemål for modulen, på linje med dei andre språknivåa. I spørjeskjemaet

¹⁷ Samla blir talet høgare enn talet på respondentar i undersøkinga (N=136), sidan det var mogeleg å sette kryss på fleire nivå.

mitt er alfa berre ført opp på spørsmålet om spor, men ikkje som nivå. Dette ser eg på som ei svakheit ved undersøkinga mi. Respondentane som underviser etter alfabetiseringsmodulen har vore nøyde til å krysse av på eitt av dei fire andre språknivåa på spørsmålet om kva nivå dei underviser mest på dette skuleåret. Dette fører til ei overlapping av respondentar når resultata skal analyserast.

Nokre respondentar har kryssa av på at dei har fleire nivå i same gruppe. Andre har svart at dei underviser på ulike nivå dette skuleåret, men ikkje fleire nivå i same gruppe. Det fører til at det må bli noko overlapping i svara, som gjer det meir utfordrande å tolke resultata.

Bruk av morsmål i andrespråksopplæring blir framheva som nyttig for å auke læringsutbyttet til deltakarane, særleg på *spor 1* (Alver & Lahaug, 1999, s. 173; Vox, 2013, s. 12). I undersøkinga mi er det ingen spørsmål som omhandlar morsmålsstøtta opplæring, og dette ser eg på som ei svakheit ved undersøkinga.

I ettertid ser eg at spørsmålet om heimearbeid, *S4 Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekst heime/ som lekse*, kan tolkast på ulike måtar. Spørsmålet er formulert ut frå eit deltakarperspektiv og ikkje eit lærarperspektiv, og såleis ikkje eksplisitt knytt til problemstillinga om korleis lærarane arbeider med skriveopplæring. For å framheve læraren kunne eg ha skrive: Kor ofte gir du deltakarane i oppgåve å skrive ein samanhengande tekst heime/ på skulen? Eg meiner likevel det er interessant å sjå kor ofte deltakarane skriv tekstar, både heime og på skulen. Sjølv om lærarane gir skriveoppgåver, er ikkje det nødvendigvis synonymt med at deltakarane gjer oppgåvene. På *S12 Kva andre erfaringar har du med å gi tilbakemelding* er det ein som svarer at: «Dei som ikkje leverer tekstar jamleg, skriv kortare tekstar på prøvane (eller dei har ei orsaking for å ikkje skrive i det heile).» Kan ein forstå dette som at læraren deler ut skriveoppgåver jamleg, men at nokre av deltakarane ikkje leverer? Det er ikkje utenkeleg at tala på kor ofte lærarane gir skriveoppgåver som heimearbeid vil vere høgare enn for kor ofte deltakarane utfører skriveoppgåvene heime.

3.7 Forskingsetiske vurderingar

Forskingsetikk handlar om normer for kva som er rett og gale i vitenskapleg praksis (Ringdal, 2013, s. 451). Som forskar er ein forplikta til å følgje desse normene (Neuman, 2011, s. 143). Nedanfor synleggjer eg mine forskningsetiske vurderingar i arbeidet med masteroppgåva, og kva eg har gjort for å halde meg innanfor normene.

Det er fire forskningsetiske prinsipp eg har tatt omsyn til: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvensar og forskaren si rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102). Informert samtykke inneber at informantane har fått – og forstått – tilstrekkeleg informasjon om forskingsprosjektet, slik at dei veit kva dei er med på og at dei har skjønt at det er frivillig å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Ringdal, 2013, s. 456). I informasjonsskriva til rektorane (vedlegg B) og lærarane (vedlegg C) gjorde eg greie for prosjektet mitt, og kva opplysningane eg henta inn skulle brukast til.

Konfidensialitet handlar om korleis dei innsamla data blir oppbevart og handtert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det er eit krav at innsamla data blir anonymisert (Befring, 2015, s. 32; Ringdal, 2013, s. 459). Sidan spørjeskjemaet skulle sendast til unike e-postadresser, var eg nøydd å få ei godkjenning av NSD (Personvernombudet for forskning). Det er fordi e-postadresser blir sett på som ei personopplysning (Personvernombudet for forskning, u.å.). NSD godkjende prosjektet 18.07.18 (vedlegg D). Undersøkinga er lagra og passordbeskytta i SurveyXact, og vil bli sletta så snart masteroppgåva er godkjend. Datamaterialet mitt inkluderer ein del tekstsva. Nokre av svara inneheld informasjon som gjer at det kan vere mogeleg å identifisere respondentane dersom ein har kjennskap til kven som har deltatt i undersøkinga. Slike svar er ikkje sitert i oppgåva, nettopp for å bevare anonymiteten til respondentane.

For å få sikre at svara frå undersøkinga ikkje skulle kunne knytast saman med e-postadressa til dei som melde seg til intervju, måtte det lagast eit nytt «spørjeskjema» som dei aktuelle respondentane blei sendt vidare til. I det nye skjemaet registrerte dei e-postadressa si, og gjekk deretter tilbake og avslutta spørjeundersøkinga.

Når det gjeld konsekvensar, skal det ikkje vere forbunde med risiko å delta i forskingsprosjektet (Befring, 2015, s. 33). Dei som svarer på spørjeundersøkinga skal ikkje vere redde for å bli uthengt eller kritisert. I samband med det har eg valt å rette opp eventuelle skrivefeil i tekstsva. Det er viktig å vere bevisst korleis ein framstiller informantane; at ein unngår stigmatisering av utsette grupper (Befring, 2015, s. 34). På bakgrunn av dette har eg for eksempel valt å ikkje krysskople ulike svar mot respondentane si utdanning. Nokre utdanningar var det berre ein eller to respondentar som hadde oppgitt. I teorien kunne det då vere mogeleg å oppspore respondentane, noko som hadde gått ut over anonymiteten deira.

Det viktigaste forskingsinstrumentet er forskaren sjølv, og det er viktig å utøve god forskaråtferd. Ein må spele med opne kort, slik at det kjem tydeleg fram korleis ein jobbar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I dette metodekapitlet har eg forsøkt å gjere greie for heile forskingsprosessen min, for å synleggjere korleis eg har arbeidd med prosjektet.

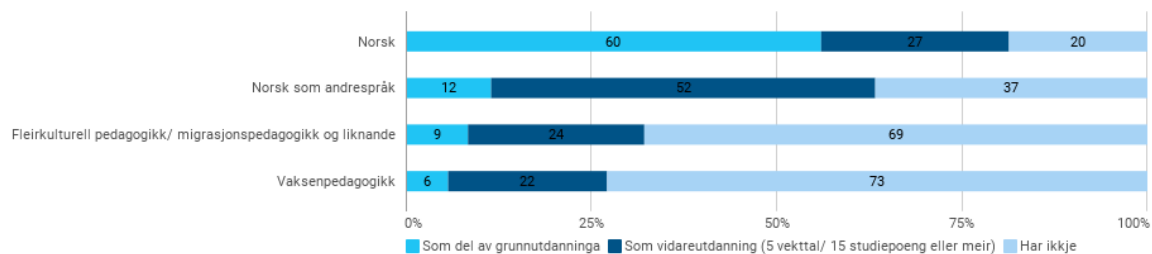
4 Presentasjon og analyse av funn i spørjeundersøkinga

4.1 Bakgrunnsinformasjon

4.1.1 Utdanning

Alle som svarte på undersøkinga har høgskule- og/ eller universitetsutdanning som høgast fullførte utdanning. Det er ikkje skilt mellom høgare eller lågare grad. 91 % kryssar av på at dei har utdanning i pedagogikk, anten gjennom barnehagelærer-, lærarutdanning eller PPU (praktiskpedagogisk utdanning). Av dei 13 som har kryssa av på at dei har anna utdanning, er det 10 som oppgir at dei har pedagogisk utdanning (lektor, adjunkt, lærarutdanning i tillegg til fag). Totalt har 98 % av respondentane formell kompetanse i pedagogikk.

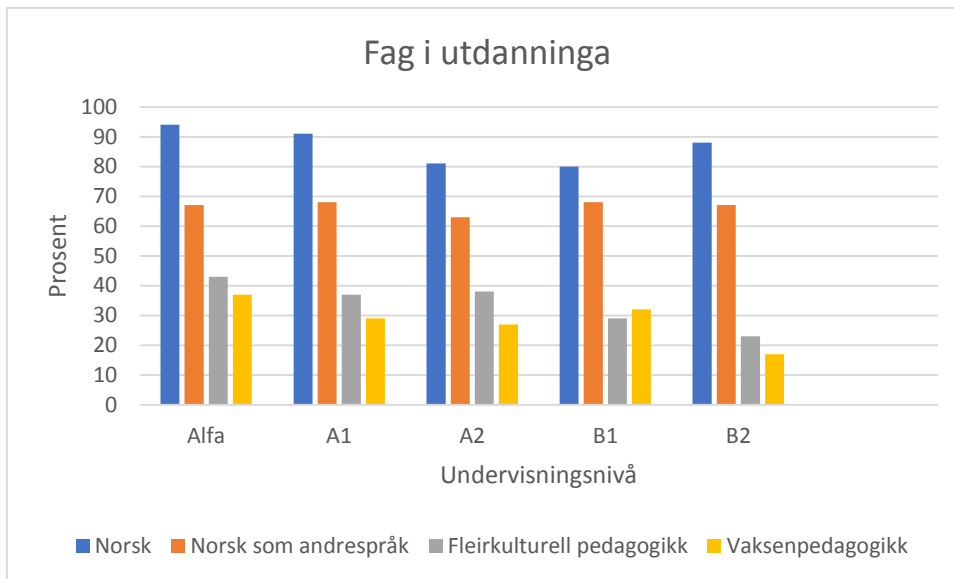
4.1.2 Fag i utdanninga



Figur 4.1 Fag i utdanninga til respondentane

87 % har norsk og 63 % har norsk som andrespråk som del av grunn- eller vidareutdanning. I rapporten frå Vox (Berg, 2015, s. 15) var talet på lærarar med norsk som andrespråk noko lågare (47 %). Dette kan vere uttrykk for at fleire tatt utdanning i norsk som andrespråk dei siste åra, eller at lærarane med denne utdanninga er meir interesserte i å svare på spørjeskjemaet mitt. Mellom dei som ikkje har norsk som andrespråk, er det til saman 81 % som oppgir å ha norsk i fagkrinsen sin, anten som grunn- eller vidareutdanning. Av dei som har svart at dei ikkje har norsk i utdanninga si, verken som del av grunnutdanning eller som vidareutdanning (N=28), er det 60 % som seier at dei har formell kompetanse i norsk som andrespråk. Det vil seie at 11 av 136 respondentar ikkje har formell kompetanse i verken norsk eller norsk som andrespråk.

Samanhengen mellom kva utdanning respondentane har, og kva nivå dei underviser på ser slik ut:



Figur 4.2 Fag i utdanninga, fordelt på kva nivå læraren underviser på

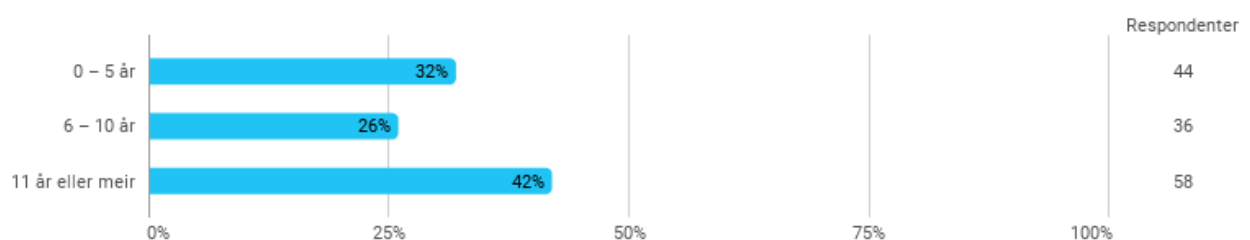
Lærarar med norsk som andrespråk er nokså jamt fordelt på dei ulike nivåa, medan prosentdelen for lærarar med utdanning i norsk, fleirkulturell pedagogikk og vaksenpedagogikk er noko høgare på alfa enn dei andre nivåa. Av lærarane på alfa har 94 % av lærarane norsk, 43 % har fleirkulturell pedagogikk og 37 % har vaksenpedagogikk som del av grunnutdanninga eller som vidareutdanning. På B2-nivå er prosentdelen for lærarar med utdanning i fleirkulturell pedagogikk og vaksenpedagogikk lågast.

4.1.3 Privat eller offentleg sektor

Majoriteten av respondentane jobbar i offentleg sektor. 3 % jobbar både offentleg og privat, medan 1 % oppgir å jobbe berre privat. Dette samsvarer med at undersøkinga blei sendt til fleire i offentleg enn privat sektor, og at det er fleire kommunale enn private opplæringsstader (Birkeland, Larsen, & Lønvik, 2015, s. 8).

4.1.4 Fartstid

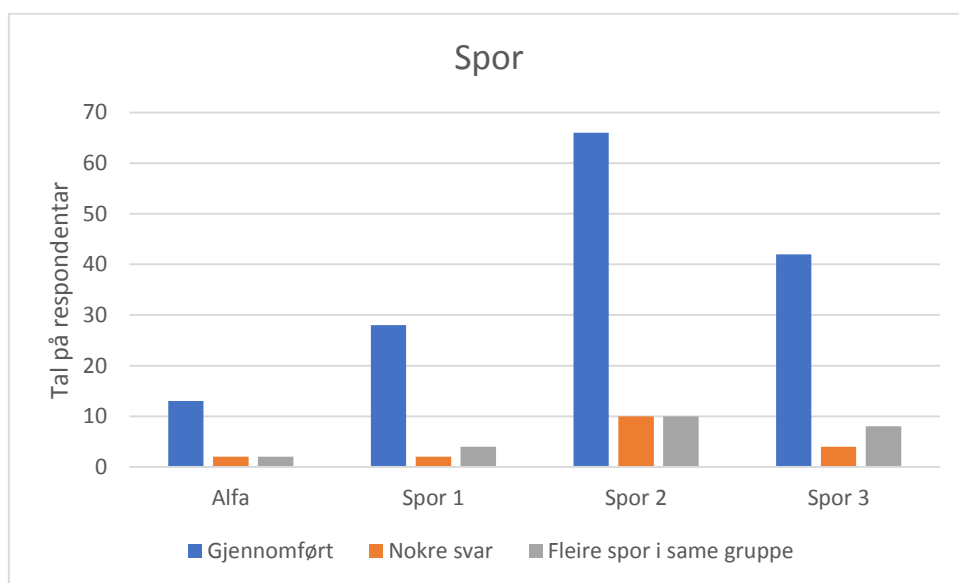
Kor lenge lærarane har jobba i norskopplæringa er ganske jamt fordelt på dei tidsintervalla eg har sett opp. Vi ser at det er flest respondentar i kategorien 11 år eller meir.



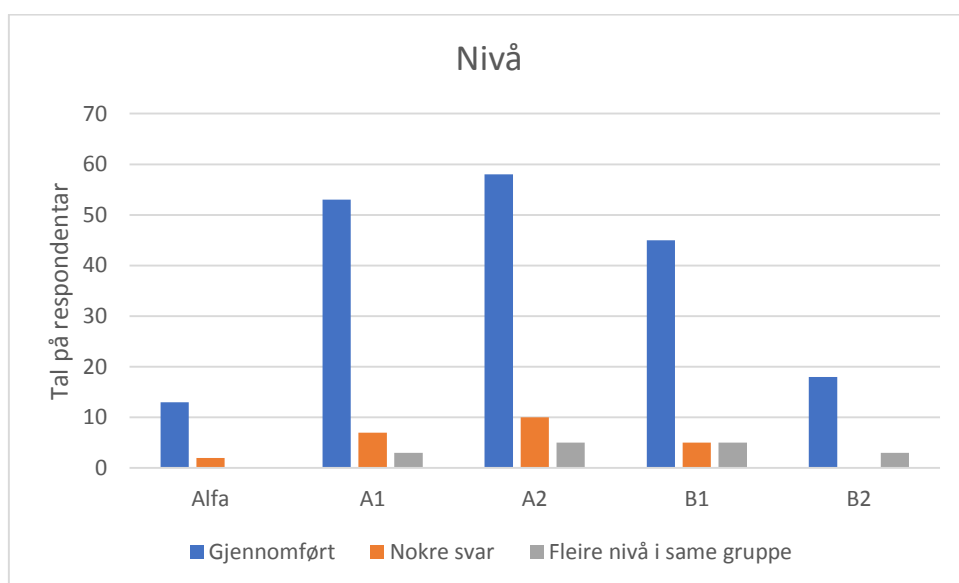
Figur 4.3 År i norskopplæring for vaksne innvandrarar

4.1.5 Kva spor og nivå underviser respondentane på

Totalt sett er det 17 % som oppgir at det er fleire spor i same gruppe, og 9 % som seier dei har fleire nivå i same gruppe (N=137). Dette fører til at talet på respondentar i figurane nedanfor vil overstige det samla talet for respondentar i undersøkinga. Alle som underviser på alfa, seier at dei underviser på nivå A1. Flest respondentar underviser på nivå A2, og flest har deltakarar på spor 2. Dette samsvarer med at det er flest deltakarar på spor 2 i norskopplæringa (Djuve, Kavli, Sterri, & Bråten, 2017, s. 11).



Figur 4.4 Respondentane fordelt på spor

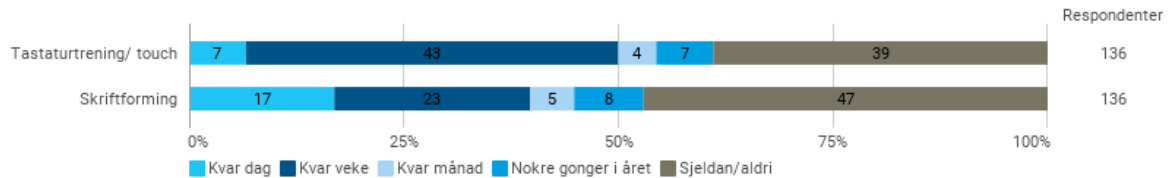


Figur 4.5 Respondentane fordelt på nivå

Det er 13 respondentar som har fullført undersøkinga på alfa og 18 på nivå B2. Dette er ein del færre enn på dei andre nivåa, noko som gjer at kvart svar frå desse respondentane «veg tyngre» (jf. metodekapittelet).

4.2 Bruk av ulike skrivereiskapar

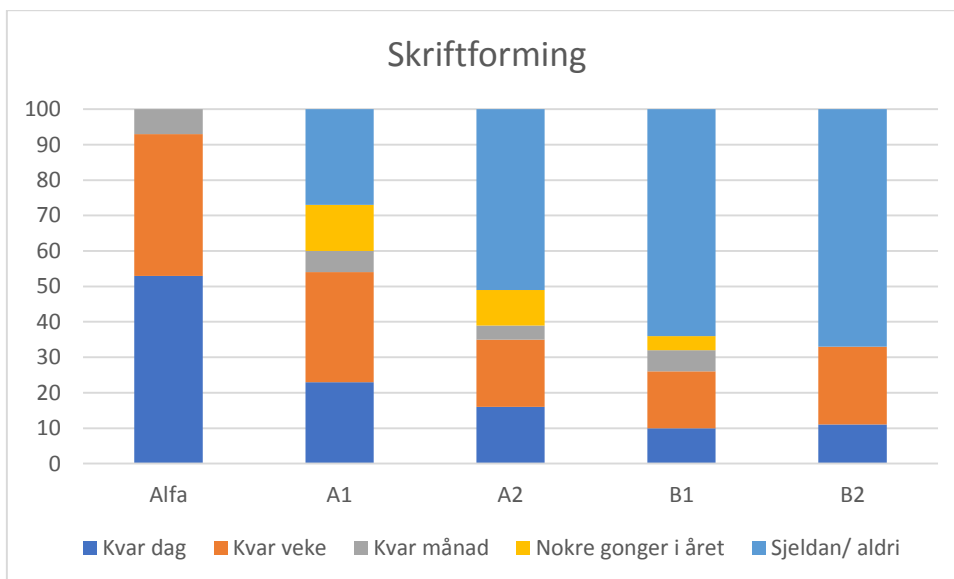
4.2.1 Datamaskin og blyant



Figur 4.6 Kor ofte deltakarane arbeider med tastatortrening og skriftforming

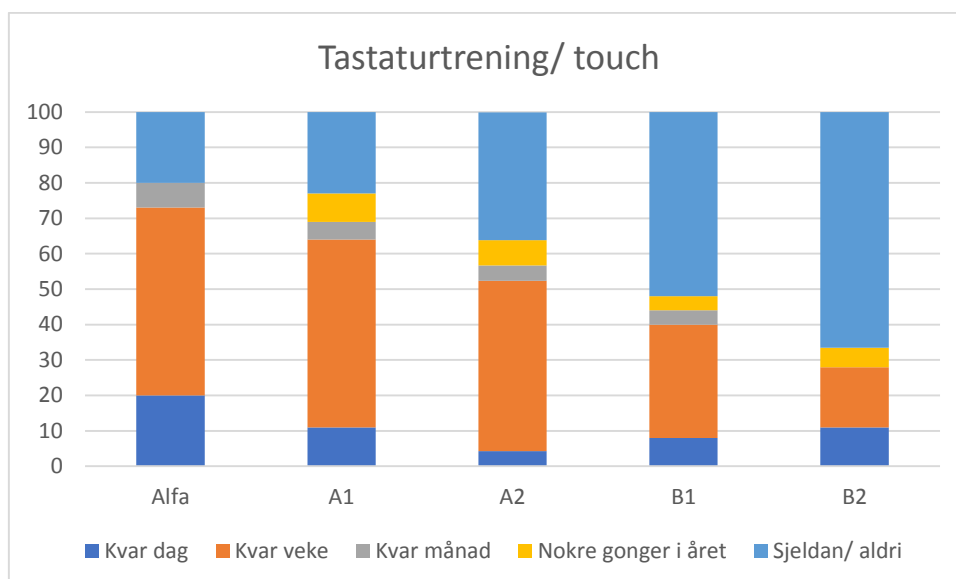
Prosentdelen som jobbar eksplisitt med skriftforming *kvar dag* er større enn for tastatortrening (17 % mot 7 %). Samla sett er likevel talet for dei som jobbar eksplisitt med tastatortrening høgare enn dei som jobbar med skriftforming i løpet av året.

Tabellane nedanfor viser resultatata fordelt på undervisningsnivå:



Figur 4.7 Kor ofte jobbar deltakarane med skriftforming

Prosentdelen for dei som jobbar med skriftforming og tastatortrening *kvar dag/ kvar veke* er høgast på alfa, og minkar med aukande undervisningsnivå. Dette stemmer med hypotesen i innleiinga. Det vil seie – B2 ligg litt høgare enn B1 når det gjeld bruk av skriftforming, med 33 % mot 26 %.



Figur 4.8 Kor ofte jobbar deltakarane med tastaturtrening

Tilsvarande ser vi prosentdelen som *sjeldan/ aldri* jobbar med skriftforming og tastaturtrening aukar med aukande undervisningsnivå. Det er ingen som seier at dei *aldri* jobbar med skriftforming på alfa. Sidan alfabetiseringsmodulen handlar om å lære seg å lese og å skrive, synest det logisk at prosentdelen for dagleg skriftforming og tastaturtrening er høgast her.

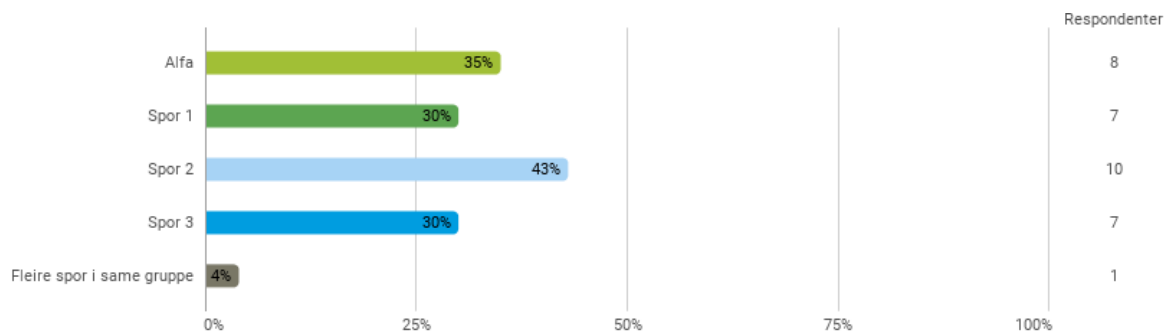
Det er berre to respondentar som kommenterer at handskrift er noko dei gir tilbakemelding på, noko som kan tyde på at skriftforming ikkje er det lærarane er mest opptekne av. Det kunne vore interessant å vite korleis deltakarane jobbar med tastaturtrening. I nokre av tekstsvara blir tastaturtrening nemnt:

Erfaringen er at svakere deltakere gjør lite/ingenting hjemme. Da skjer skrivetrening på skolen. Det er også med slike klasser jeg har gitt undervisning i touch. Spor 3-deltakere har typisk gode digitale ferdigheter og trenger mine støtte/instrukser til å bruke data og læringsplattformer.

Eg gir dei gjerne ein tekst på ark som dei skal kopiere inn på PC. Teksten er ei hending, noko som klassen har gjort. Hensikta er å bli kjend med tastaturet, auka hastigheit, at dei skal bli eksponert for orda som passar til hendinga, og grammatikken på ein naturleg kontekst.

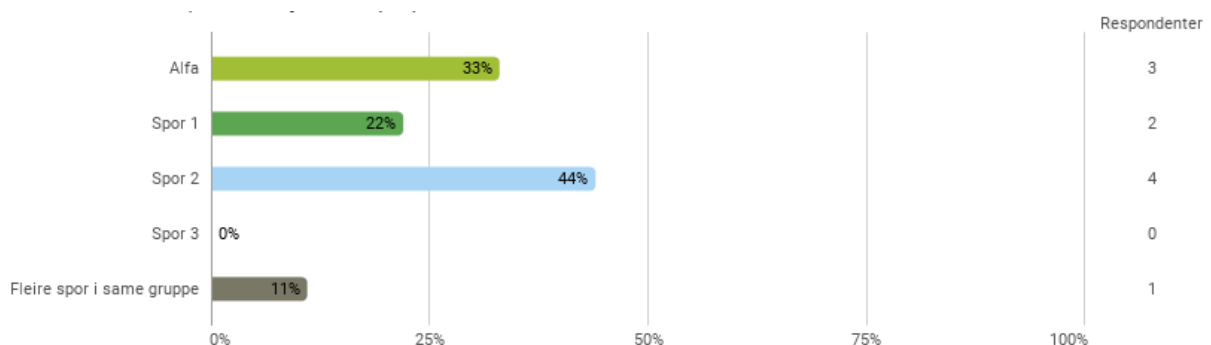
Den første respondenten bruker tastaturtrening med svakare deltakarar, sidan spor 3-deltakarane har gode digitale ferdigheiter. Den andre respondenten viser at tastaturtreninga skjer i form av avskrift av ein tekst som er laga til/ med gruppa.

Det er flest lærarar på spor 2 som opplyser at deltakarane jobbar med skriftforming kvar dag:



Figur 4.9 Lærarar som jobbar med skriftforming dagleg, fordelt på spor (N=33)

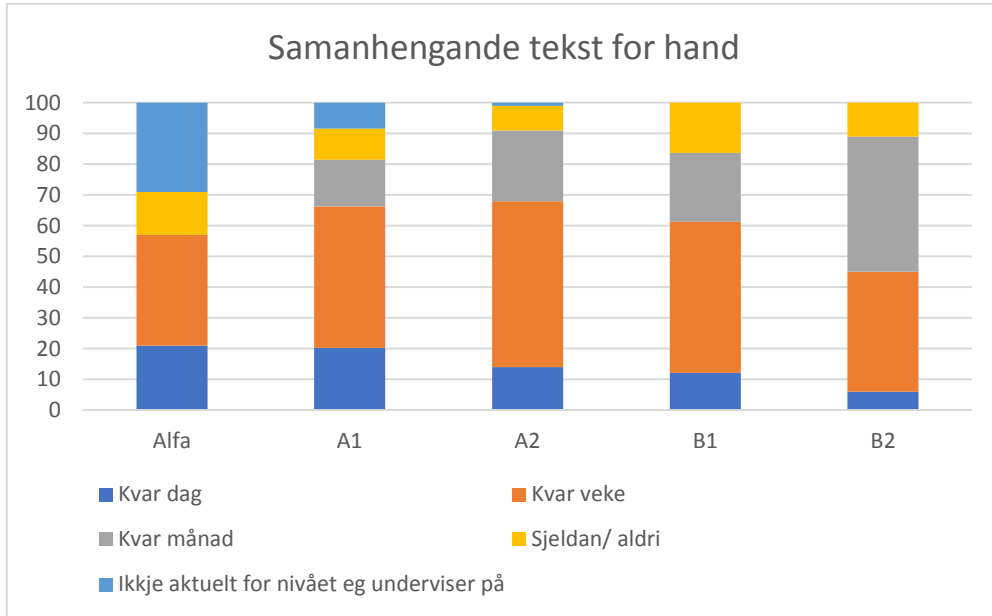
Resultatet her var noko overraskande. Sidan alfa/ spor 1 har deltakarar som har lite eller ingen skulegang frå før, var det naturleg å anta at det var innanfor desse spora at flest jobba eksplisitt med skriftforming dagleg. I materialet mitt er det derimot flest på spor 2 som oppgir at dei jobbar med skriftforming *kvar dag*. Dette kan skuldast at deltakarane på alfa/ spor 1 har fokus på munnleg språklæring i starten. Det er også overraskande at det er like mange på spor 1 og spor 3 som seier at dei jobbar eksplisitt med skriftforming *kvar dag*. Eg hadde forventa at talet var lågare for spor 3 og høgare for spor 1. Sidan utvalet mitt ikkje er så stort, kan ein ikkje vite om dette er ein generell tendens. Ei forklaring kan vere at deltakarane som trener på skriftforming på spor 2, har fått opplæringa på eit anna alfabet enn det latinske, og at dei difor treng trening i å forme dei norske bokstavane.



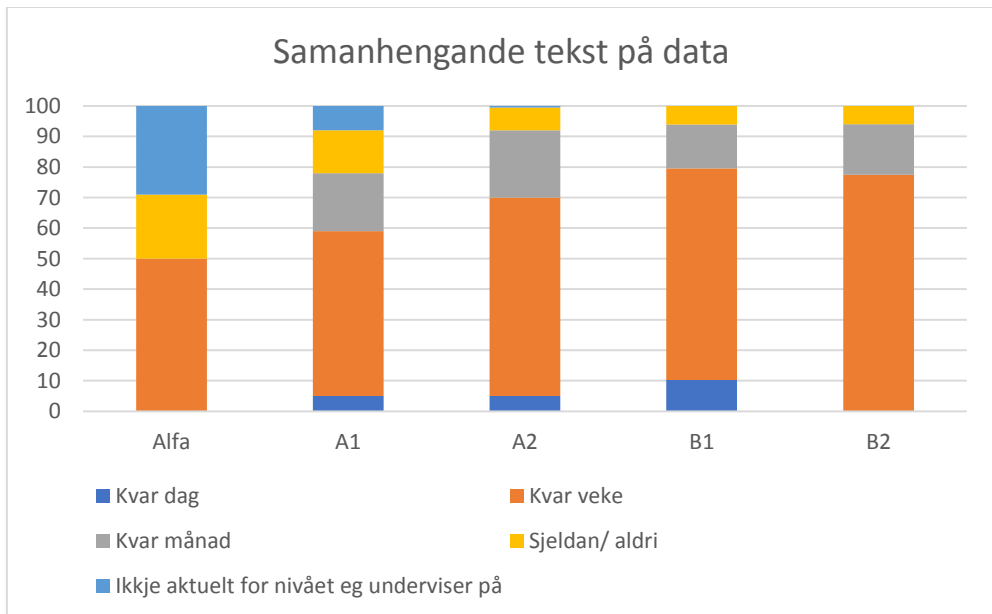
Figur 4.10 Lærarar som jobbar med tastaturtrening dagleg, fordelt på spor (N=9)

På spor 3 er det ingen som oppgir at dei jobbar med tastaturtrening kvar dag. Dette kan kanskje sjåast i samanheng med sitatet ovanfor; at spor 3-deltakarar generelt sett har gode digitale ferdigheiter. Sidan det ikkje er mange respondentar som driv med tastaturtrening dagleg, er det i praksis ikkje så store skilnader mellom dei ulike spora.

Når det gjeld å skrive samanhengande tekst, er prosentdelen for dei som skriv samanhengande tekst for hand *kvar dag* høgare enn for dei som skriv på data:



Figur 4.11 Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekst for hand



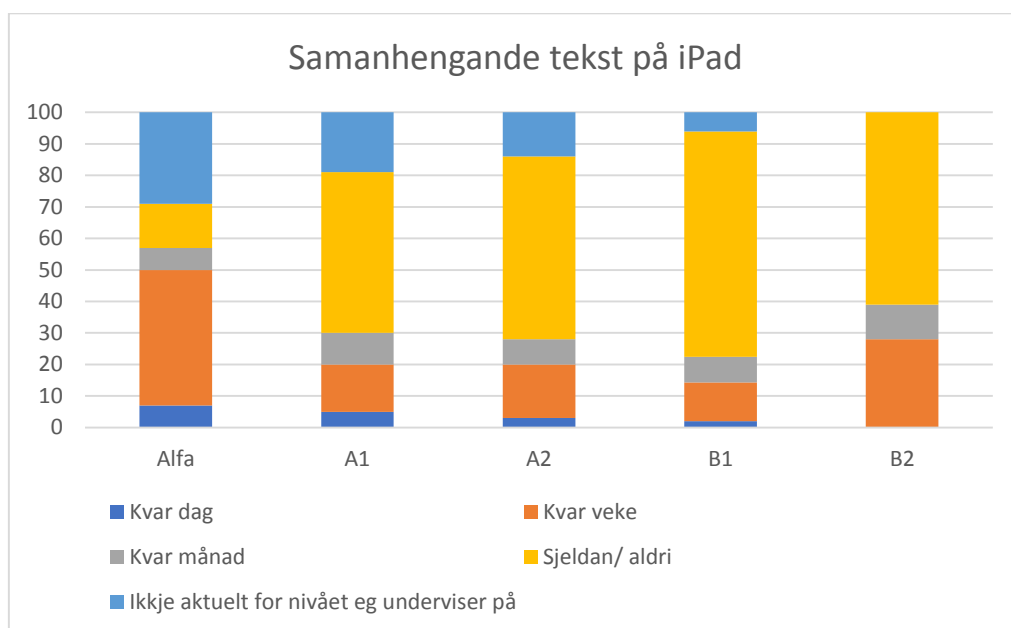
Figur 4.12 Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekst på data

Ei årsak til at deltakarane oftare skriv samanhengande tekst for hand enn på data kan vere tilgang på utstyr. Ein respondent skildrar ein situasjon truleg fleire kjenner seg att i:

Rammevilkåra er ikkje heilt til stades der eg arbeider. Tilgangen til data er altfor dårleg. Det er sjeldan eller aldri vi har datatid utan at halvparten av tida går med til tekniske problem av ein eller annan sort, ikkje lada batteri, maskinene verkar ikkje, elevane kjem seg ikkje inn, har gløymt passord... Nokre elevar har si eiga maskin og desse elevane har vorte mykje meir trenna og treng mindre hjelp til det tekniske. Hadde vore perfekt om alle hadde si eiga maskin så eg kunne konsentrere meg om undervisninga :-)

Dersom vi ser *kvar dag* og *kvar veke* under eitt, skriv deltakarane litt oftare på data enn for hand.

4.2.2 iPad



Figur 4.13 Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekst på iPad

Det er alfa som har den høgaste prosentdelen av skriving av samanhengande tekst på iPad, både når det gjeld *kvar dag* og *kvar veke* – til saman 50 %. For dei andre nivåa varierer den daglege/ vekentlege bruken mellom 14 % og 28 %. Prosentdelen for *ikkje aktuelt for nivået eg underviser på* er høgare for alle nivå, utanom alfa og B2, samanlikna med tilsvarende kategori for skriving på data og for hand. På alfa seier 29 % at det *ikkje er aktuelt* å skrive samanhengande tekstar på data, for hand eller på iPad, medan det er ingen som seier det same på nivå B2. På B1 seier 6 % at det *ikkje er aktuelt* å skrive på iPad, medan ingen oppgir at det *ikkje er aktuelt* å skrive samanhengande for hand eller på data.

I tekstsvara er bruk av iPad nemnt tre gonger. Dei to første svara er henta frå lærarar som underviser på alfa, medan det tredje er frå ein som arbeider på nivå A2:

Vi bruker mye iPad med setningsinnlæring, modelltekster, bruk av feile setninger som de skal rette opp i.

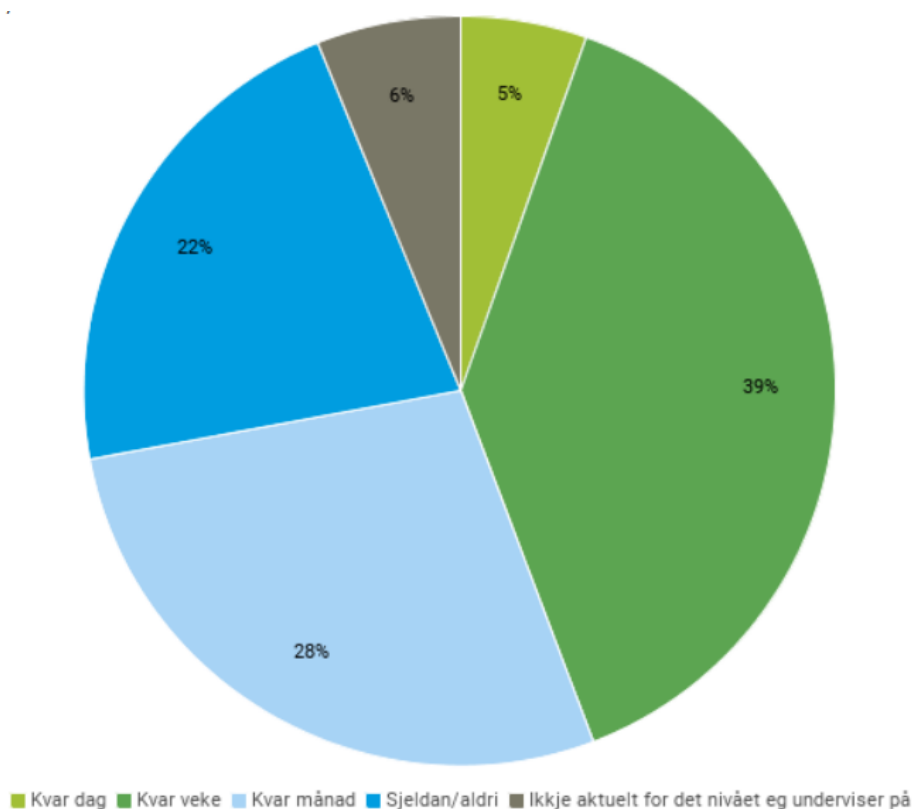
Legger mest vekt på muntlig, siden jeg har nybegynnere alfa. Skrivning og forming av bokstavene. Elevelekter til bilder på deltagerens iPad etter praktisk norsk på kjøkkenet der deltagerne lærer seg å lage enkel norsk mat.. Har den som repetert leselekse og leter ut ukas bokstav.

Vi bruker bilder, begynner med muntlig, og bruker mye tid på å lære ord, så skriver ordene, setninger som vi lager sammen, og tilslutt blir det en liten tekst som deltakerne skriver på iPad.

Samla ser det ikkje ut til at iPad er mykje brukt til å skrive samanhengande tekstar. Det kan kanskje forklarast med at det er krevjande å skrive på iPad, eller vere uttrykk for at skulane ikkje har mange iPadar.

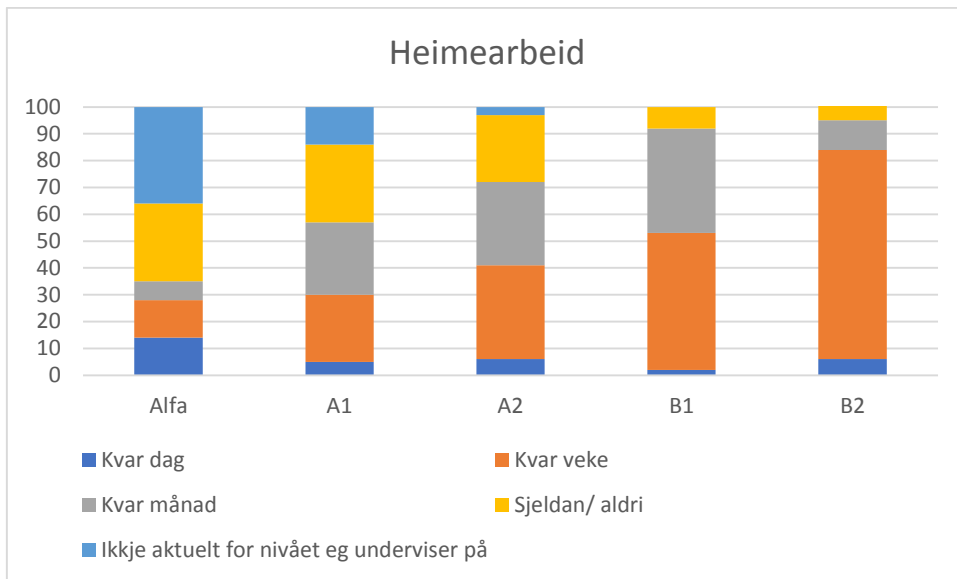
4.3 Skrivning heime og på skulen

4.3.1 Heimearbeid/ lekser



Figur 4.14 Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekst heime (N=129)

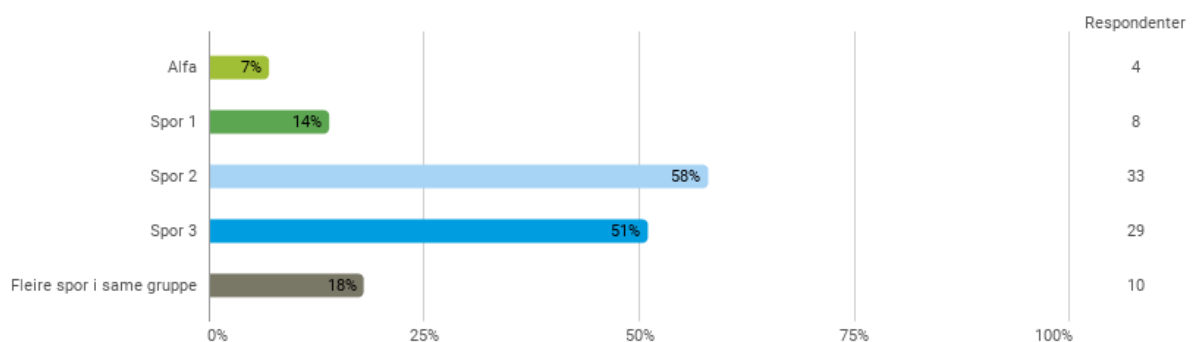
Under halvparten (44 %) svarer at deltakarane skriv samanhengande tekstar heime *kvar dag* eller *kvar veke*. 22 % oppgir at deltakarane *sjeldan/aldri* skriv samanhengande tekstar heime. Ut frå svara ovanfor kan ein få inntrykk av at deltakarane ikkje skriv mykje heime.



Figur 4.15 Kor ofte deltakarane skriv samanhengande tekst heime, fordelt på nivå

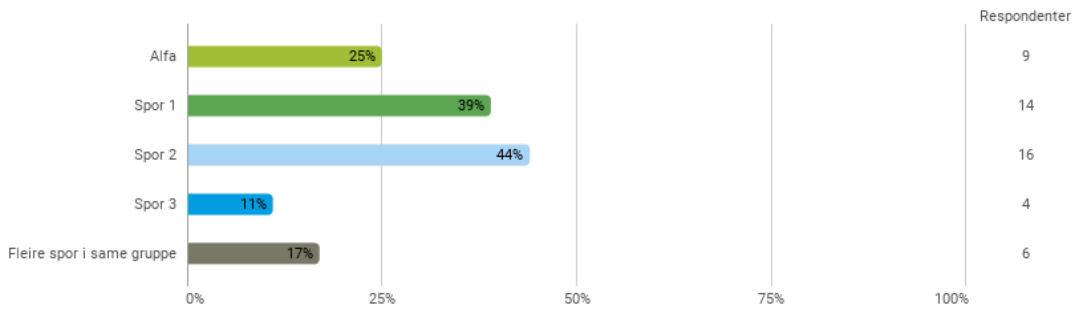
Her er det tydeleg at det er deltakarane på dei lågaste nivåa som skriv minst heime, om ein slår saman *kvar dag* og *kvar veke*. Ein respondent uttrykker eksplisitt at «[e]rfaringen er at svakere deltakere gjør lite/ingenting hjemme».

Dersom vi ser på resultatet for dei som har svart at deltakarane skriv tekst heime *kvar dag/ kvar veke* (N=57), kjem det fram at det prosentdelen er høgast for spor 2 og spor 3. Dette er ikkje så overraskande, med tanke på at deltakarar på spor 2 og spor 3 har erfaring med skulearbeid frå tidlegare.



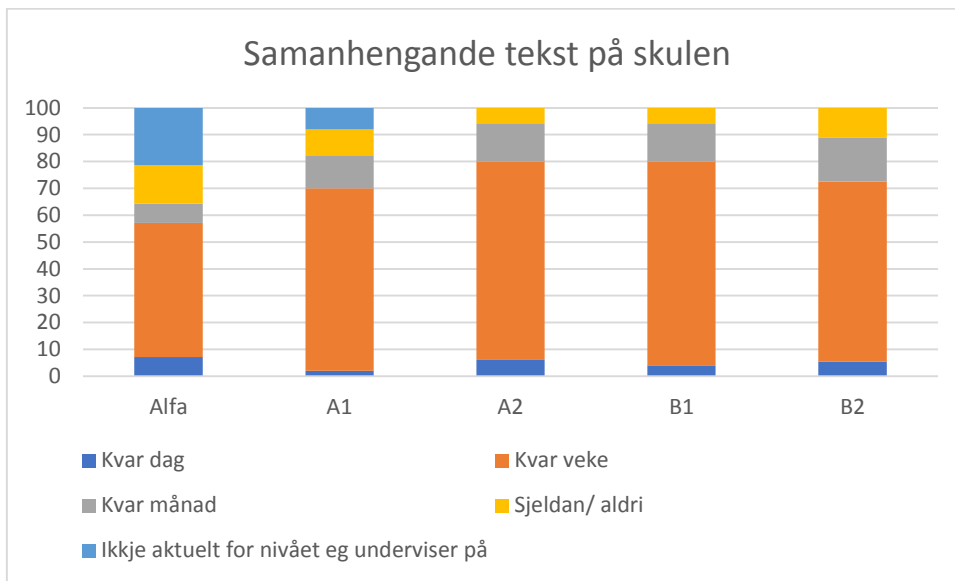
Figur 4.16 Deltakarar som skriv heime kvar dag/ kvar veke, fordelt på spor

Av dei som *sjeldan/ aldri* skriv tekst heime (N=36) er prosentdelen lågast for spor 3 og høgast for spor 2. Det er 1/6 av respondentane som seier at dei har fleire spor i same gruppe. Sidan det ikkje er mogeleg å finne ut kva spor det er snakk om, er det vanskeleg å seie korleis dette slår ut på resultatet.



Figur 4.17 Deltakarar som skriv heime sjeldan/ aldri, fordelt på spor

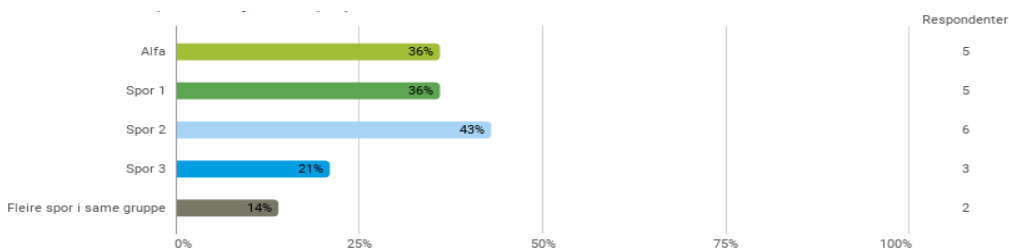
4.3.2 Skularbeid



Figur 4.18 Kor ofte deltakarane skriv samanhengande tekst på skulen, fordelt på nivå

Ikkje overraskande føregår det minst samanhengande skriving på det lågaste nivået, om ein slår saman *kvar dag* og *kvar veke*. Det er noko overraskande at det ser ut til å vere mindre samanhengande skriving på nivå B2 enn A2 og B1. Kan hende dette skuldast at det er færre respondentar på B2 enn A2 og B1 (jf. ovanfor).

Fordelinga på spor for dei som seier at deltakarane *sjeldan/ aldri* skriv tekst på skulen (N=14) ser slik ut:



Figur 4.19 Deltakarar som sjeldan/ aldri skriv på skulen, fordelt på spor

Det er omtrent like mange respondentar på alfa, spor 1 og spor 2. N er liten, noko som kan vere med at utslaga på kvart svar blir større, og det er difor vanskeleg å seie noko sikkert ut frå dette resultatet.

4.4 Kva tekstar skriv deltakarar i norskopplæring for vaksne innvandrarar?

4.4.1 Kvar dag/ kvar veke

I metodekapittelet viste eg korleis teksttypene i spørjeskjemaet er kategorisert, med utgangspunkt i skriveformåla i skrivehjulet. Når ein analyserer kva type tekstar deltakarane skriv *kvar dag/ kvar veke*, ifølge lærarane, er det for det meste tekstar som ikkje er knytt til formåla i skrivehjulet, slik det kjem fram av tabellen nedanfor:

Skriveformål	Teksttype	Alfa	A1	A2	B1	B2
		N=15	N=60	N=65	N=49	N=18
Utveksling av informasjon, halde kontakt	E-post/ beskjed/ melding	33	30	29	24	28
	Sosiale media	13	13	15	20	28
	CV/ jobbsøknad	0	0	3	6	6
Kunnskapsorganisering og lagring	Tekst til bilete	100	71	57	30	44
	Rapport/ referat/ tekst om opplevingar/ hendingar	20	20	31	33	61
Konstruksjon av tekstverder (fantasierverder el. andre virtuelle verder, f. eks. teoriar)	Skjønnlitterære tekstar	7	3	6	4	28
Påverknad	Argumenterande tekstar	0	5	14	31	78
Ymse	Diktat	87	72	59	41	28
	Avskrift	93	55	36	8	17
	Samansette tekstar	40	26	26	12	22
	Svar på spørsmål	66	83	89	85	89
	Utfyllingsoppgåver	80	73	70	75	78
Andre tekstar		20	30	42	50	18

Tabell 4.1 Kva tekstar deltakarane skriv kvar dag/ kvar veke (tal i prosent)

Svar på spørsmål er den teksttypen som størst prosentdel av deltakarane skriv *kvar dag/ kvar veke*, ifølge respondentane. 83 % svarer at dei gjer dette på nivå A1, 89 % på nivå A2 og B2, og 85 % på nivå B1. Utfyllingsoppgåver og diktat er teksttypene som dinest har høgast prosenttal. Det er omtrent like stor prosentdel som gjer utfyllingsoppgåver på alle nivå, medan diktat er mest brukt på nivå A1 og minst på nivå B2. Det er størst prosentdel på alfa som seier

at deltakarane skriv avskrift *kvar dag* eller *kvar veke* (93 %). Det er overraskande at deltakarar på B2 driv med skriftforming.

Å skrive tekst til bilde/ teikningar ser ut til å vere hyppig brukt på nivå A1 og A2, og litt mindre utbreidd på nivå B1 og B2. På alfa seier alle respondentane at deltakarane skriv tekst til bilde *kvar dag/ kvar veke*. Nivået ser ikkje ut til å spele så stor rolle når det gjeld å skrive e-post/ beskjed/ melding. Her ligg svara mellom 24 % og 30 % for alle nivå.

Rapport/ referat/ tekstar om opplevingar og hendingar er tekstar som ser ut til å bli nokså hyppig skrive på nivå B2, og mindre på dei andre nivåa. På B2 seier 61 % at dei skriv slike tekstar *kvar dag/ kvar veke*.

Argumenterande tekstar blir skrive hyppigast på B2 og sjeldnast på alfa, noko som er naturleg med tanke på kompetansemåla i læreplanen for desse nivåa.

40 % av respondentane på alfa seier at deltakarane skriv samansette tekstar *kvar dag/ kvar veke*. Sitatet ovanfor, om å skrive til bilde på iPad etter praktisk norsk på kjøkkenet, kan fungere som eitt eksempel på korleis denne gruppa jobbar med samansette tekstar.

Det er svært få som jobbar med CV/ søknad *kvar dag/ kvar veke*. 67 % seier derimot at dei skriv CV/ jobbsøknad *kvar månad/ nokre gonger i året*. Dette kan tyde på at lærarane lar deltakarane skrive desse tekstane når det fell naturleg; for eksempel i samband med jobbsøking. Éin respondent skriv at «[n]oen tekster (som søknader), blir brukt i virkeligheten også».

4.4.2 Sjeldan/ aldri/ ikkje aktuelt for nivået

Dersom vi «snur» på tabellen, det vil seie undersøker kva tekstar deltakarane skriv *sjeldan/ aldri* eller som *ikkje er aktuelle for nivået lærarane underviser på*, får vi dette resultatet (tabell på neste side):

Skriveformål	Teksttype	Alfa	A1	A2	B1	B2
		N=15	N=60	N=65	N=49	N=18
Utveksling av informasjon, halde kontakt	E-post/ beskjed/ melding	20	13	5	2	11
	Sosiale media	67	65	49	51	50
	CV/ jobbsøknad	80	53	20	8	6
Kunnskapsorganisering og lagring	Tekst til bilete	0	0	0	6	17
	Rapport/ referat/ tekst om opplevingar/ hendingar	67	38	14	2	0
Konstruksjon av tekstverder (fantasierverder el. andre virtuelle verder, f. eks. teoriar)	Skjønnlitterære tekstar	80	76	59	43	34
Påverknad	Argumenterande tekstar	93	72	43	10	0
Ymse	Diktat	0	8	6	28	45
	Avskrift	0	27	43	72	67
	Samansette tekstar	47	55	40	43	45
	Svar på spørsmål	14	6	2	0	0
	Utfyllingsoppgåver	7	12	6	4	6
Andre tekstar		53	47	29	22	28

Tabell 4.2 Kva tekstar skriv deltakarane sjeldan/ aldri/ ikkje aktuelt for nivået (tal i prosent)

Det ser ut til at deltakarane sjeldnast skriv tekstar i sosiale media, samansette tekstar og skjønnlitterære tekstar, uavhengig av nivå.

4.4.3 Andre tekstar

Nedanfor har eg forsøkt å sortere kva andre tekstar deltakarane skriv med utgangspunkt i skriveformåla i skrivehjulet. Tabellen viser tal på svar i kvar kategori. Sidan nokre svar har hamna i fleire kategoriar, er ikkje resultat i prosent.

Skriveformål	Alfa	A1	A2	B1	B2
Utveksling av informasjon, halde kontakt	1	12	12	8	3
Identitetsdanning og sjølvrefleksjon, metakommunikasjon og eigenvurdering	0	0	0	1	0
Kunnskapsorganisering og lagring	3	15	21	15	7
Kunnskapsutvikling	0	0	0	0	1
Konstruksjon av tekstverder (fantasierverder el. andre virtuelle verder, f. eks. teoriar)	0	1	4	6	0
Påverknad	0	1	6	7	9
Ymse	3	11	15	16	5

Tabell 4.3 Kva andre tekstar skriv deltakarane

Her er det *kunnskapsorganisering og lagring* som er svart flest gonger, deretter følger *utveksling av informasjon, halde kontakt*. I kategorien *ymse* finn vi mellom anna svar som nemner teksttypar frå *Norskprøva*, som å skrive til bilde og referere frå eit radiointervju. *Kunnskapsutvikling* er lite utbreidd, noko som kan ha samanheng med at dette gjerne er knytt

til å lære fagstoff. Det låge talet for *eigenvurdering* er interessant med tanke på at eigenvurdering mellom anna blir framheva som viktig for læring i *Rammeverket*.

4.4.4 Norskprøva

Det kjem fram at mange skriv tekstar som liknar på teksttypane deltakarane blir prøvd i på *Norskprøva*. Ovanfor såg vi at det å skrive tekst til bilde, som er ei oppgave på *Norskprøva* på nivå A1/A2 og A2/B1, er nokså hyppig brukt. Det å skrive e-post/ melding ser ut til å vere noko mindre utbreidd. På spørsmålet om kva andre tekstar deltakarane skriv, er det fem respondentar som seier eksplisitt at dei gir oppgåvetypar tilknytt *Norskprøva*:

Jobber mest med: skriv til bildet ettersom det er en oppgave de blir målt i til eksamen.

Eksempeloppgåver til norskprøve

Tekstene knyttet til oppgaver på norskprøvene: å klage på noe; å komme med et forslag; å uttrykke og begrunne sin mening om noe.

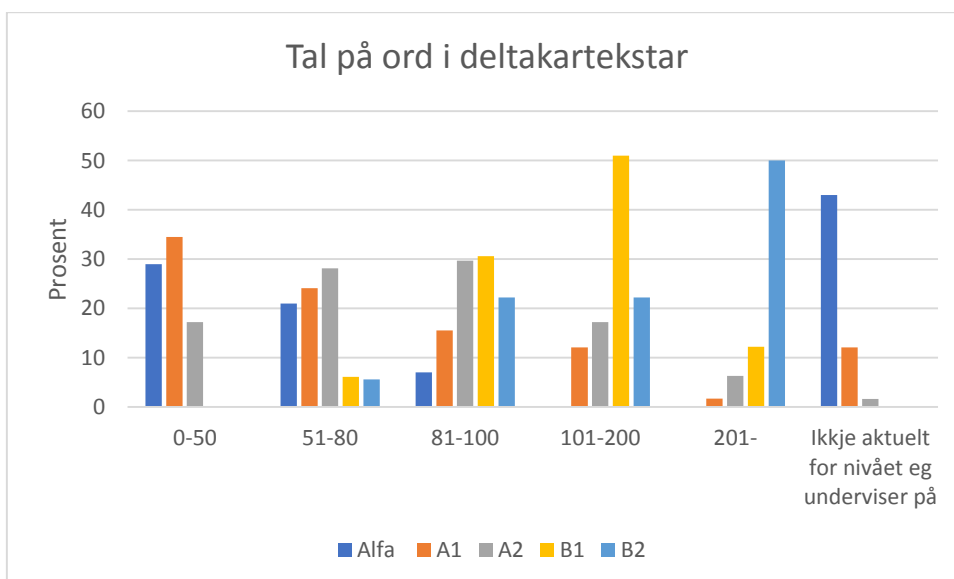
Diverse tekster som er knyttet til norskprøveformatet, grammatikkundervisning osv

Jeg forsøker å forme oppgavene nært opp til norskprøvene

Norskprøva ser altså ut til å styre kva tekstar deltakarane skriv.

4.4.5 Tekstomfang

Samanhengen mellom kva nivå lærarane underviser på, og kor lange tekstar deltakarane pleier å skrive, ser slik ut:



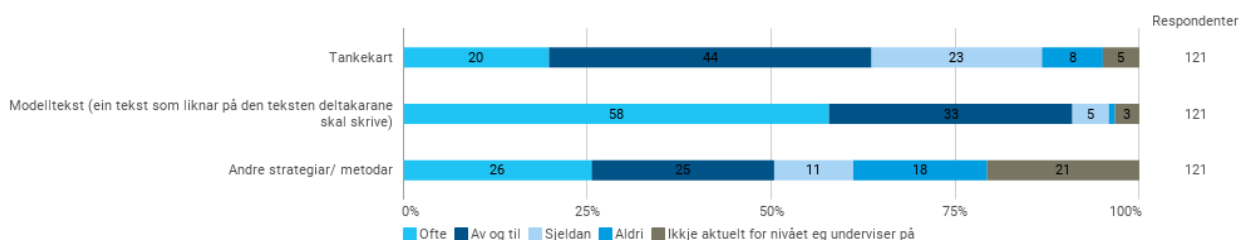
Figur 4.20 Tal på ord i deltakartekstar, fordelt på nivå

På alfa er det i overkant av 40 % av lærarane som seier at dette *ikkje er aktuelt for nivået dei underviser på*. Dei fleste tekstane er på inntil 50 ord. Ingen tekstar er over 100 ord. På nivå A1 er majoriteten av tekstane inntil 50 ord, og kurva går nedover. Det er berre 2 % som seier at deltakarane skriv tekstar på meir enn 200 ord på dette nivået. Kurva for nivå B2 går i motsett retning. Det vil seie at ingen svarer at tekstane er på under 50 ord, medan 50 % svarer at tekstane er på meir enn 200 ord. Om lag 50 % av respondentane på nivå B1 oppgir at tekstane pleier å vere mellom 101 og 200 ord. På nivå A2 er det ein «topp» på 81-100 ord.

Det ser altså ut til å vere ein samanheng mellom tal på ord og kva nivå undervisninga føregår på: jo høgare nivå, jo fleire ord.

4.5 Skrivestrategiar og arbeidsmetodar

I teorikapittelet blei skrivestrategi definert som ulike teknikkar og prosedyrar som skrivaren tar i bruk (Hertzberg, 2006 i Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014, s. 13), for eksempel tankekart eller modelltekst, og skrivestrategiar og arbeidsmetodar blei presentert i samanheng, slik det også blei i spørjeundersøkinga. I tabellen nedanfor ser vi at majoriteten av lærarane i norskopplæringa bruker modelltekstar *ofte* (58 %) eller *av og til* (33 %). Tankekart er ikkje like mykje brukt. 20 % seier at dei bruker det *ofte*, medan 44 % oppgir å bruke det *av og til*.



Figur 4.21 Bruk av skrivestrategiar og arbeidsmetodar

62 % svarer at dei *ofte*, *av og til* eller *sjeldan* bruker andre strategiar/ metodar. Svara fordelte seg på desse kategoriane:

- Samtalar i forkant av skriving (27)
- Ulike skrivestrategiar/ metodar (for eksempel prosessskriving) (24)
- Konkrete oppgåver/ tips (9)
- Grammatikkoppgåver/ -undervisning (8)
- Samskriving (6)

4.5.1 Samtalar i forkant av skriving

Samtalar før ein begynner å skrive er ein utbreidd strategi. Det kan vere samtalar i par, grupper eller plenum. Samtalane kan dreie seg om innhald, ord og grammatikk, slik sitata nedanfor viser:

Jobber MYE muntlig i forkant av en skriveøkt, samtaler om bilder og tema, samler ord i en ordbank, jobber med billedkort for å lære ord som kan brukes i tekstskriving ...

Gruppesamtaler i førskrivingsfasen
Samling av poeng frå gruppesamtaler

Jeg bygger opp til en lengre tekst over flere dager. Nytt vokabular, samtale, skrive setninger og lese tekster av ulike slag innenfor samme emne. Før en tekst pleierdeltakerne få en lengre samtaleoppgave som de snakker sammen om i grupper. Her kan de ta notater og forberede egen tekst ut fra det gruppa snakker om. Ofte er spørsmålene i en rekkefølge slik at de strukturerer teksten.

Tips eller samtale om språklige strukturer som passer å bruke i teksten

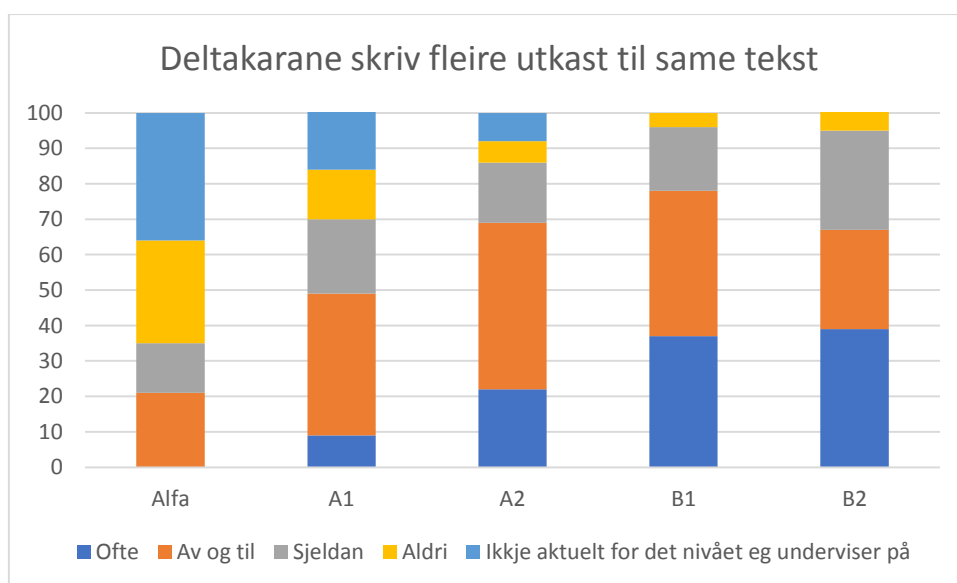
4.5.2 Prosessorientert skriving

I datamaterialet mitt skriv åtte respondentar (6 %) eksplisitt at dei arbeider med prosessorientert skriving, slik som dette:

Eg brukar prosessorientert skriving der vi fokuserer på strategiar for retting av tekst, f. eks. å LOSE tekst, (Legge til, omorganisere, slette, erstatte).

Prossessorientert skriving. Idemyldring i gruppe, oppsummering på tavla, skriving, bytte tekster, kommentere, skrive videre, lærerrespons, skrive, lærerretting, skrive.

I tillegg er det fleire som svarer at deltakarane skriv fleire utkast til same tekst:



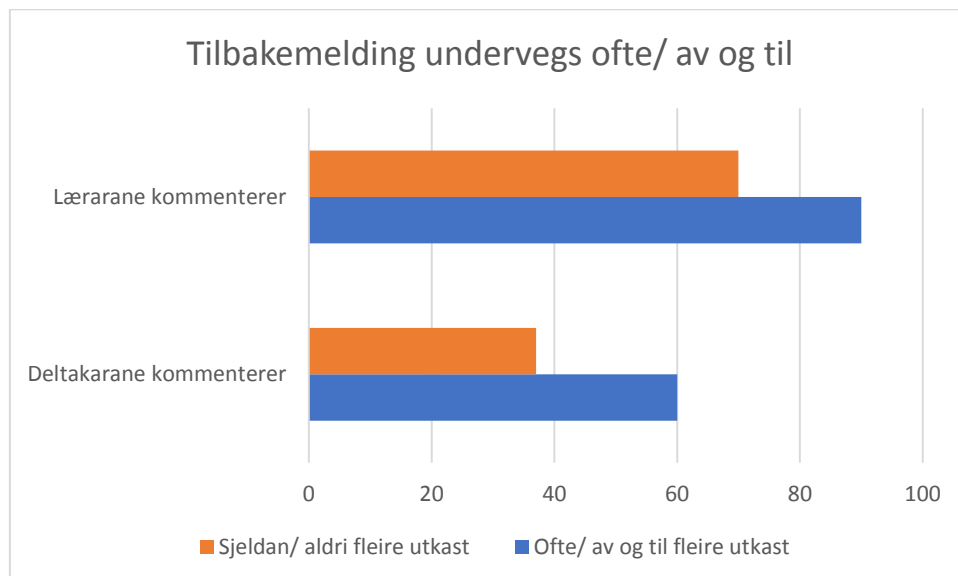
Figur 4.22 Kor ofte deltakarane skriv fleire utkast til same tekst, fordelt på nivå

Prosentdelen som ofte leverer fleire utkast til same tekst, stig proporsjonalt med undervisningsnivået. Det er høgast prosentdel på nivå B2 som *ofte* leverer inn fleire utkast til same tekst, og ingen som gjer det på alfa. Dersom vi slår saman *ofte* og *av og til*, er det B1 som kjem høgast ut. Det er også sju personar som skriv at deltakarane korrigerer/ skriv om tekstar etter at dei er ferdige. Dette kan tyde på at prosesskriving er nokså utbreidd i norskopplæring for vaksne innvandrarakar.

Kva kjenneteiknar dei som ofte/ av og til leverer fleire utkast til same tekst, samanlikna med dei som sjeldan/ aldri gjer det?

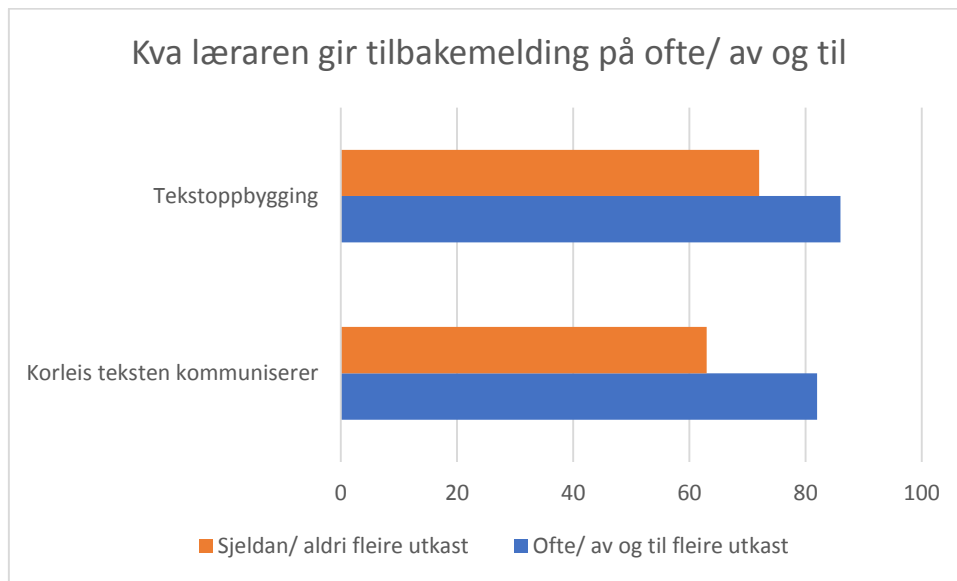
79 respondentar oppgir at deltakarane *ofte/ av og til* leverer fleire utkast til same tekst, og 36 respondentar som svarer *sjeldan/ aldri* på same spørsmål. I begge gruppene er prosentdelen høgast for spor 2. I den første gruppa underviser litt over halvparten på nivå A2, medan litt over halvparten underviser på nivå A1 i den andre gruppa. Av dei som *ofte/ av og til* lar deltakarane levere fleire utkast til same tekst, seier 70 % at deltakarane skriv tekstar saman *ofte/ av og til*. For den motsette gruppa er talet 38 %.

Hos dei lærarane som *ofte/ av og til* lar deltakarane levere fleire utkast til same tekst (blå søyle), er det også ein høgare prosentdel med kommentarar undervegs, både frå lærarane og deltakarane, samanlikna med dei som *sjeldan/ aldri* leverer fleire utkast (oransje søyle):



Figur 4.23 Kor ofte deltakarane får kommentarar undervegs, basert på om ein ofte leverer utkast til same tekst eller ikkje

Det er også skilnad mellom kva lærarane gir tilbakemelding på:



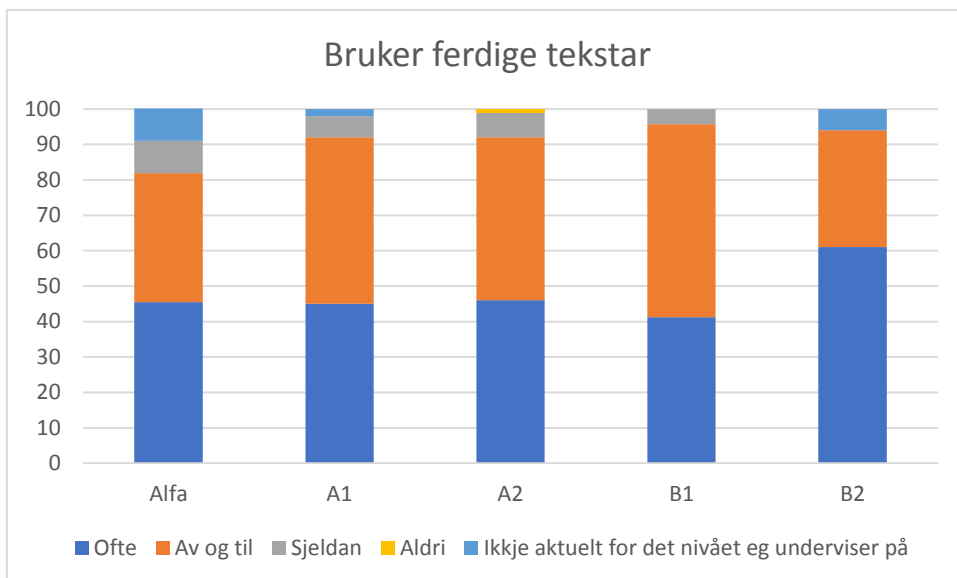
Figur 4.24 Kva lærarane kommenterer, basert på om ein ofte leverer utkast til same tekst eller ikkje

Det ser altså ut til å vere skilnad med tanke på arbeidsmåtar, grad av tilbakemelding undervegs i skriveprosessen og kva lærarane gir tilbakemelding på når ein samanliknar dei lærarane som *ofte/ av og til* lar deltakarane levere fleire utkast til same tekst, og dei som *sjeldan/ aldri* gjer det. Det er mogeleg at noko av skilnadene er relatert til ulike undervisningsnivå, men det kan også tenkast at det er uttrykk for ulik tankegang i dei to gruppene.

4.5.3 Modelltekstar

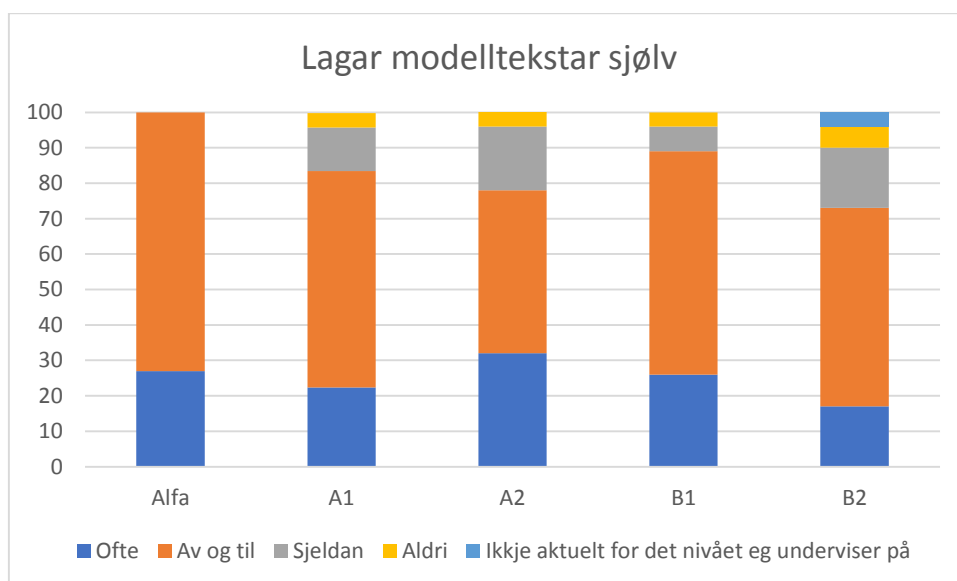
Å skrive etter modelltekstar er ein strategi som er mykje brukt på alle nivå. Rundt 90 % bruker modelltekstar *ofte* eller *av og til* på alle nivå utanom alfa. Der er resultatet 84 %, og dei resterande 16 % svarer at *det ikkje er aktuelt for det nivået dei underviser på*.

For alle nivå, bortsett frå alfa, ser det ut til å vere ferdig tekst, det vil seie tekst frå lærebøker, aviser, reklame etc., lærarane bruker mest som modelltekst:



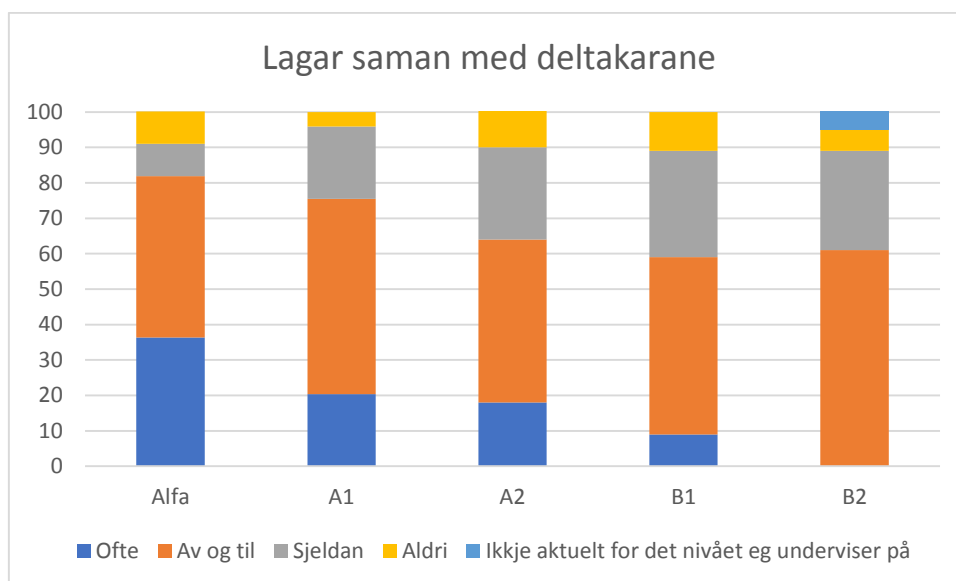
Figur 4.25 Kor ofte ein bruker ferdige tekstar som modelltekst, fordelt på nivå

På alfa seier alle respondentane at dei lagar modelltekstar sjølv *ofte* eller *av og til*, medan prosentdelen er noko lågare på dei andre nivåa, og lågast på B2:



Figur 4.26 Kor ofte ein lagar modelltekst sjølv, fordelt på nivå

Når det gjeld å lage modelltekstar saman med deltakarane, er prosentdelen også her høgast på alfa og lågast på B2:



Figur 4.27 Kor ofte ein lagar modelltekst saman med deltakarane, fordelt på nivå

Det er totalt 36 personar (33 %) som svarer at dei bruker andre tekstar *ofte*, *av og til* eller *sjeldan*. Kva andre tekstar som blir brukt, fordelte seg på følgande kategoriar (tal på svar i parentes):

- Ferdige tekstar (16)
- Elevtekstar (for eksempel tekstar frå elevar i andre grupper) (9)
- Skjønnlitteratur (5)
- Eksempeltekstar i samband med norskprøven (3)
- Tekstar frå kollegaer (1)
- Tekstar som skulen har laga (1)

Kva som ligg i «tekstar skulen har laga» er ikkje nærare forklart. Det er heller ikkje utdjupa kva som ligg i «tekstar frå kollegaer». Teoretisk sett kan det innebere alle dei andre kategoriane av tekstar som er nemnde: ferdige tekstar, tekstar kollegaene har laga sjølv, elevtekstar dei har samla inn og så bortetter. Dei fleste svara på dette spørsmålet viser at lærarane bruker ulike former for ferdige tekstar, for eksempel avisartiklar og tekstar frå lærebøker, som modelltekstar. Dette var ein av kategoriane det gjekk an å krysse av på, og det er difor nokre dobbeltregistreringar på dette spørsmålet. Ei mogleg forklaring på slik dobbeltregistrering kan vere at respondentane ønsker å utdjupe svara sine, slik dette eksempelet illustrerer:

Jeg liker å få deltakerne til å finne selv. Spesielt ved å se på oppslag/lapper/plakater som henger på skolen, på jobb, butikker, busser, osv.

Mange trekker også fram bruk av elevtekstar som modelltekst. Ein respondent skriv at han bruker:

Tekster fra deltakere på andre kurs. Veldig motiverende.

Her seier respondenten at han vel å bruke slike tekstar fordi det er motiverande. Vi veit ikkje kven det er motiverande for, men det er naturleg å tenke at respondenten meiner deltakarane.

Det er mogeleg å sjå bruk av elevtekstar og eksempeltekstane til *Norskprøva* i samanheng; at begge deler tener det same formålet. Ein respondent skriv:

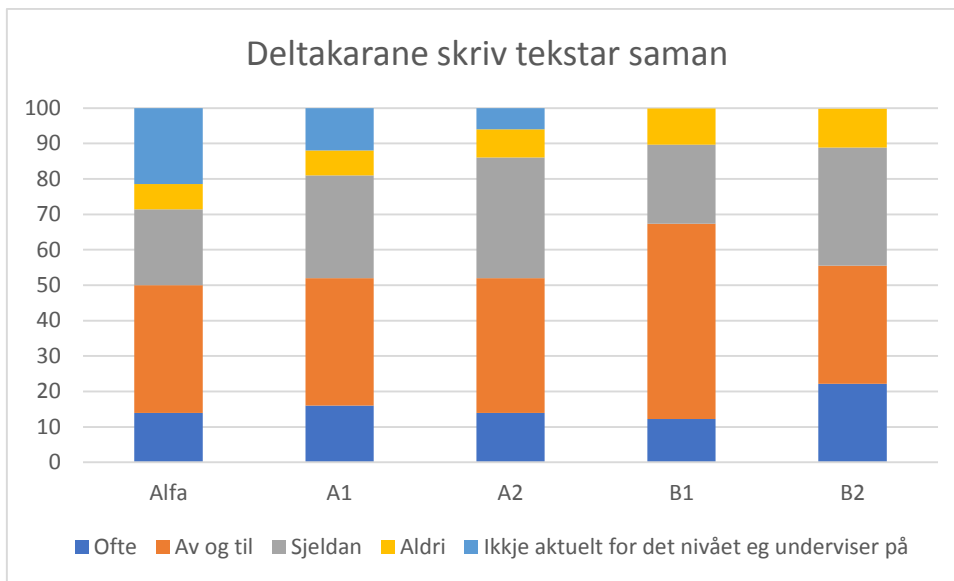
På Test i norsk - høyere nivå (Bergentesten) får kandidatane med seg ein kopi av både teksten og referatet dei har skrive. Fleire gonger har spurt deltakarar om eg kan få ta ein kopi av den tekstproduksjonen deira når dei har fått sensuren, og det har dei vore positive til. Desse tekstane har eg brukt som modelltekstar på B1-/B2- kurs og sjølv sagt på B2-/C1- kurs.

Dette sitatet peiker på bruk av eksempeltekstane frå Kompetanse Norge for å hjelpe deltakarane å bli kjende med *prøva/krava*:

Eksempelsvarene med Kompetanse Norge sine vurderinger som ligger på kompetansenorge.no bruker jeg når jeg har elever som vurderer å melde seg opp til norskprøven for å prøve å vise hvordan en tekst blir vurdert og hva som skal til for eksempel for å oppnå nivå B2.

Når det gjeld skjønnlitteratur er det songar, dikt og eventyr som blir trekt fram.

4.5.4 Samskriving



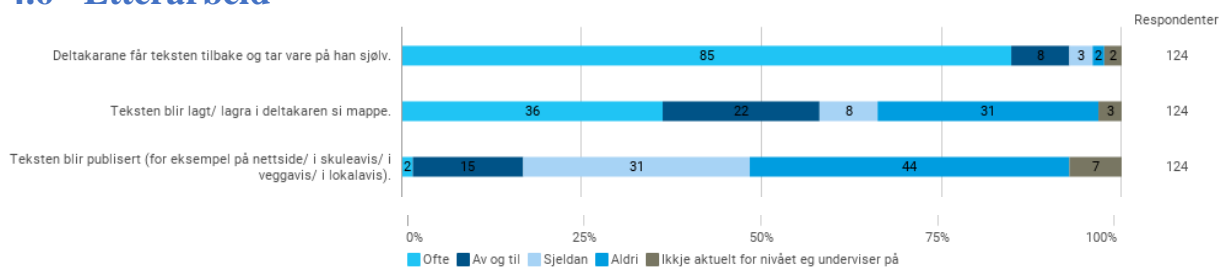
Figur 4.28 Kor ofte deltakarane skriv tekstar saman, fordelt på nivå

På spørsmålet om deltakarane skriv tekstar saman (i par eller grupper) er det om lag halvparten som seier at dei gjer det *ofte/ av og til* på alle nivå utanom B1. På B1 er det rett i underkant av 70 % som lar deltakarane skrive tekst saman *ofte/ av og til*. Seks respondentar skriv i eit tekstsvaret at deltakarane skriv tekstar saman, for eksempel:

Vi bruker også mykje samskriving og linjerespons- det er veldig kjekt og lærerikt!

Her blir samskriving grunnleggjande med at det er «kjekt og lærerikt», noko som kanskje kan tyde på at det er ei arbeidsform ein kan bruke oftare.

4.6 Etterarbeid



Figur 4.29 Kva skjer med tekstane etter at deltakarane er ferdige med dei

Det kan sjå ut som at det mest vanlege er at deltakaren får teksten sin tilbake og tar vare på han sjølv. 85 % svarer at dette skjer *ofte*. 36 % oppgir at tekstane *ofte* blir lagt i mappe. Publisering av tekstar (for eksempel på nettside/ i skuleavis/ veggavis/ lokalavis) er ikkje vanleg: 2 % seier at dei gjer det *ofte*, 15 % svarer *av og til*, 31 % *sjeldan*, medan 44 % seier at det *aldri* skjer.

23 respondentar (19 %) har skrive eit tekstsvaer som viser at tekstane kan bli:

- korrigert/ omskrivne (7)
- samla i mappe/ hefte (6)
- presenterte på ulike måtar (6)
- brukt som utgangspunkt for lesing (4)
- brukt for å dokumentere framgang (3)

Nokre bruker altså tekstane til å lage lesehefte/ -bok til gruppa:

Vi samler klassens tekster og lager lesebøker som elevene får med seg heim og som vi bruker til lesetrening på skolen

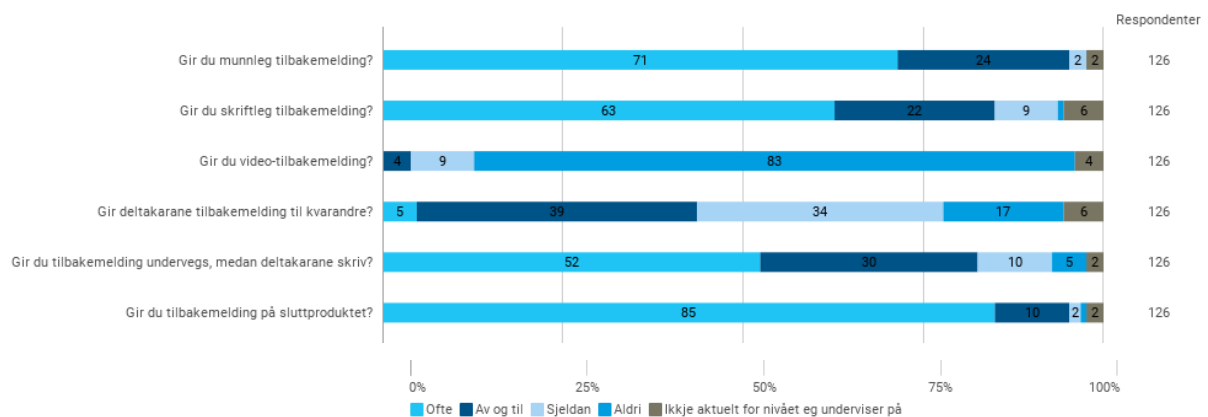
Har laget en klassebok, der de setter inn tekster de har skrevet selv. Den ligger fremme i klasserommet, så kan de lese i den i pausene.

Dette høyrer ut som god bruk av tekstane. Det same gjeld det å bruke tekstane for å dokumentere framgang til deltakarane:

Jeg tar vare på representative tekster fra elevene og sammenligner tekst i starten av semesteret med tekster som blir skrevet seinere. Dette for å se om de har utviklet seg og for å lettere kunne sette riktig skriftlig nivå i elevenes individuelle plan.

4.7 Vurdering og tilbakemelding

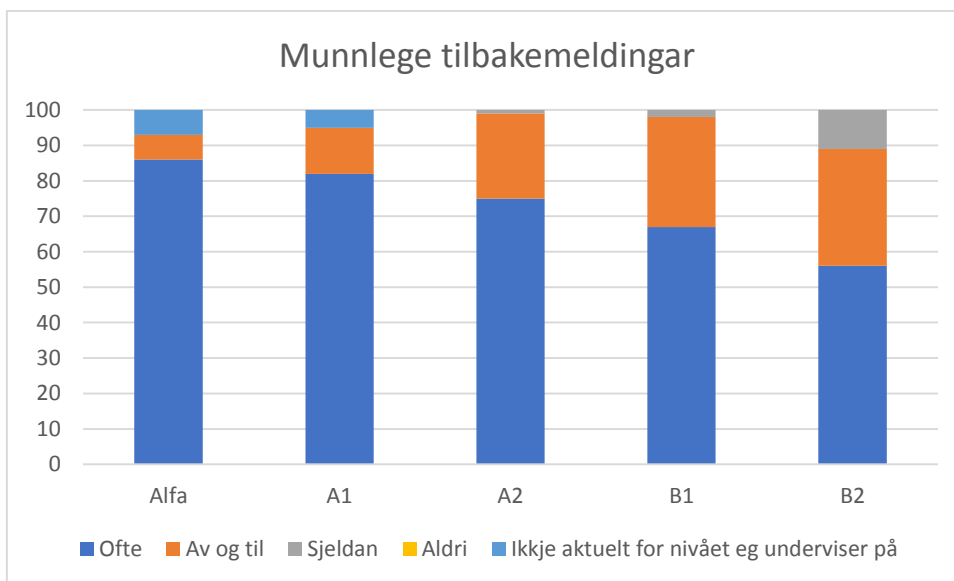
4.7.1 Ulike former for tilbakemelding



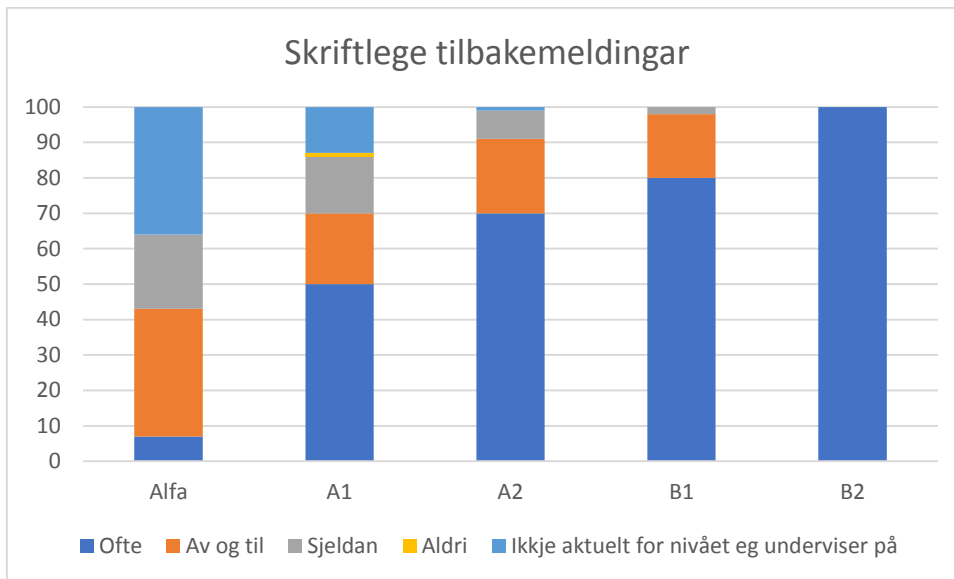
Figur 4.30 Ulike former for tilbakemelding

Tabellen viser at lærarane gir tilbakemelding på deltakartekstane, og at munnlege tilbakemeldingar er mest vanleg. Det er ingen *aldri* gir munnleg tilbakemelding på deltakartekstar. Godt over halvparten (63 %) oppgir at dei *ofte* gir skriftlege tilbakemeldingar. Dersom vi slår det saman med dei som gir skriftlege tilbakemeldingar *av og til*, blir talet 85 %. Videotilbakemelding er det ikkje mange som driv med. Ingen svarer at dei gjer det *ofte*, og 4 % seier at dei gjer det *av og til*. Det er fleire som *ofte* gir tilbakemelding på sluttproduktet (85 %) enn undervegs (52 %). Det er nokon få (til saman 3 %) som har svart at dei *sjeldan* eller *aldri* gir tilbakemelding på sluttproduktet.

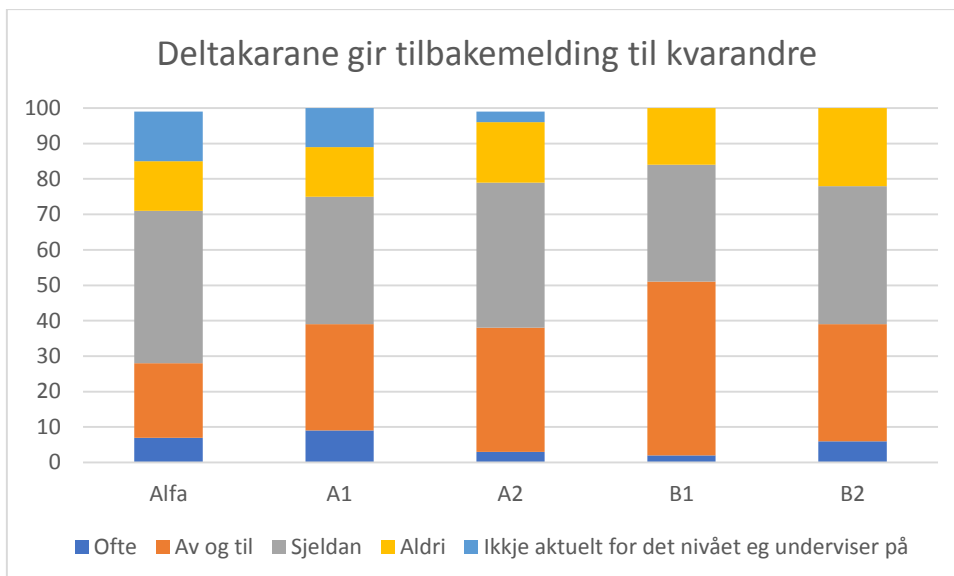
Når resultata blir sortert ut frå undervisningsnivå, fell prosentdelen av munnlege tilbakemeldingar med stigande nivå. Det motsette gjeld for skriftlege tilbakemeldingar; her er prosentdelen høgast for dei høgaste nivåa, og heile 100 % på nivå B2 (jf. figur 4.31 og 4.32 nedanfor). Dette høyrer rimeleg ut, sidan deltakarar på alfa held på å lære å lese.



Figur 4.31 Kor ofte gir læraren munnlege tilbakemeldingar, fordelt på nivå



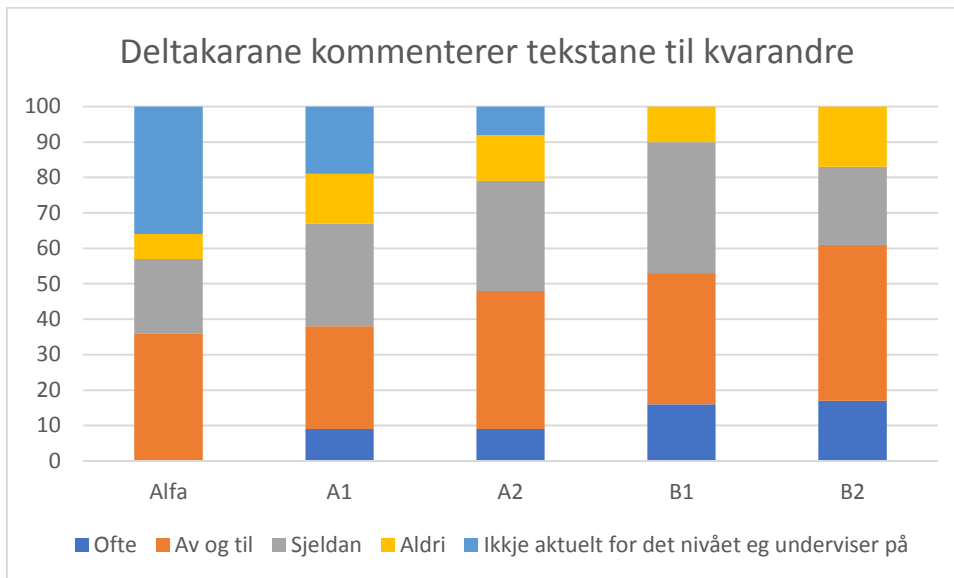
Figur 4.32 Kor ofte gir læraren skriftlege tilbakemeldingar, fordelt på nivå



Figur 4.33 Kor ofte gir deltakarane tilbakemeldingar til kvarandre, fordelt på nivå

Spørsmålet om deltakarane gir tilbakemelding til kvarandre gir ikkje like tydeleg resultat. A1 ligg noko høgare enn alfa på *ofte* her, medan B1 ligg nedst. Om vi slår saman *ofte* og *av og til* er det derimot B1 som skårar høgast (51 %), medan alfa hamnar nedst (28 %). Det er høgast prosentdel på alfa som meiner at det *ikkje er aktuelt* at deltakarane gir tilbakemelding til kvarandre på dette nivået. På nivå B2 er det høgast prosentdel som seier at deltakarane *aldri* gjer dette.

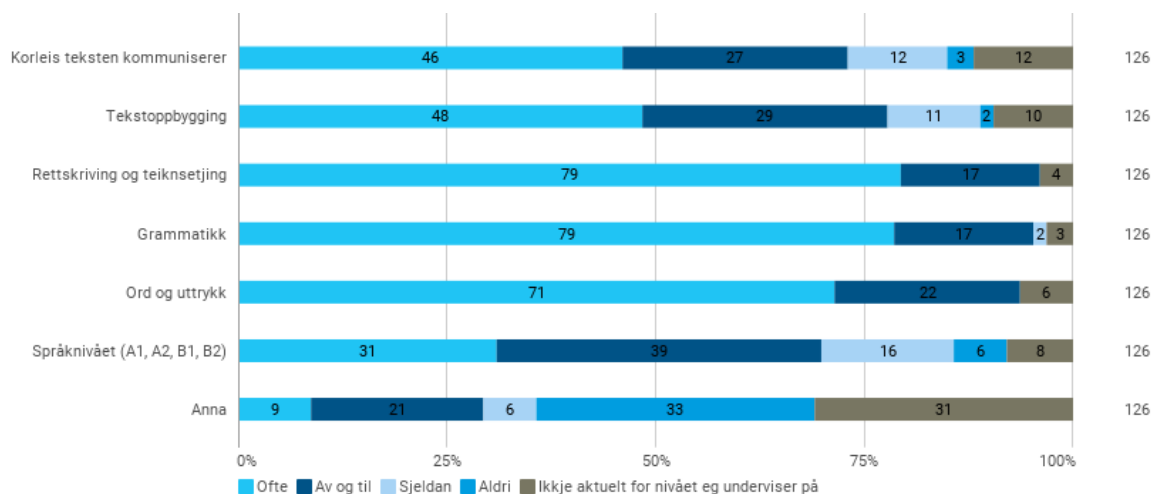
Respondentane svarte slik på spørsmålet om deltakarane kommenterer tekstane til kvarandre undervegs i prosessen:



Figur 4.34 Deltakarane kommenterer tekstane til kvarandre undervegs i prosessen

Her er det ei jamn auke, frå alfa til B2, i prosentdelen som svarer at deltakarane *ofte/ av og til* kommenterer tekstane til kvarandre. Korleis skal ein tolke skilnadane mellom desse to spørsmåla? Betyr det at deltakarane oftare gir tilbakemeldingar til kvarandre undervegs i prosessen, enn etter at teksten er ferdig? Ifølge Hyland & Hyland (2006, ss. 6-7) og Nelson & Carson, (2006, s. 42) er peer feedback vanleg i prosessorientert skiving, men noko meir krevjande å lukkast med i andrespråkslæring, særskild i heterogene grupper. Dette kan kanskje vere med å forklare dei noko sprikande svara her.

4.7.2 Tema for tilbakemelding

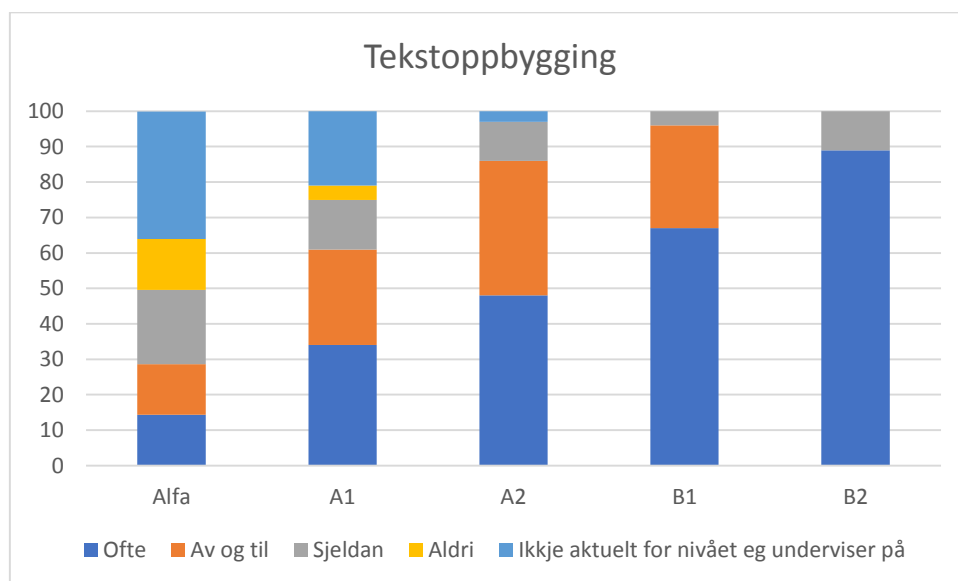


Figur 4.35 Kva gir lærarane tilbakemelding på

Rettskriving/ teiknsetjing og grammatikk skårar høgast – og heilt likt – for kva lærarane gir tilbakemelding på. 79 % oppgir at dei kommenterer desse tinga *ofte* og 17 % seier at dei kommenterer det *av og til*. Ingen respondentar oppgir at dei *aldri* kommenterer rettskriving/ teiknsetjing eller grammatikk.

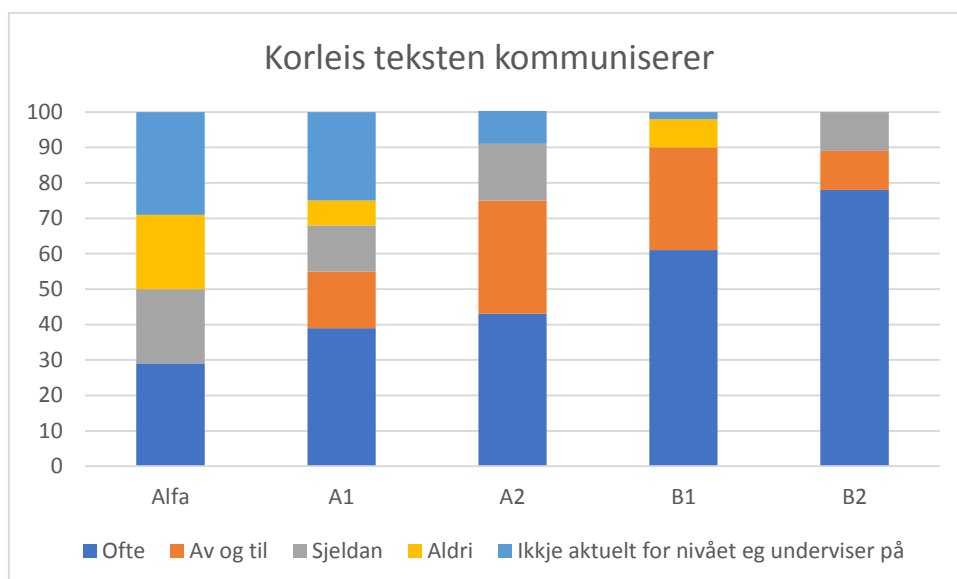
Det er også mange (71 %) som oppgir at dei *ofte* kommenterer ord og uttrykk.

Korleis teksten kommuniserer og er bygd opp skårar nokså likt. 46 % oppgir at dei *ofte* kommenterer korleis teksten kommuniserer, medan talet er 48 % for tekstoppbygging. Nokre få (< 5 %) svarer at dette er noko dei *aldri* kommenterer. Kva språknivå teksten er på, er det som blir kommentert mest sjeldan. 31 % svarer at dei *ofte* kommenterer språknivå, medan 39 % seier dei gjer det *av og til*. 6 % kommenterer det *aldri*. På diagrammet nedanfor er det tydeleg samanheng mellom kva nivå lærarane arbeider på, og kor ofte dei kommenterer tekstoppbygging:



Figur 4.36 Samanheng mellom tilbakemelding på tekstoppbygging, og undervisningsnivå

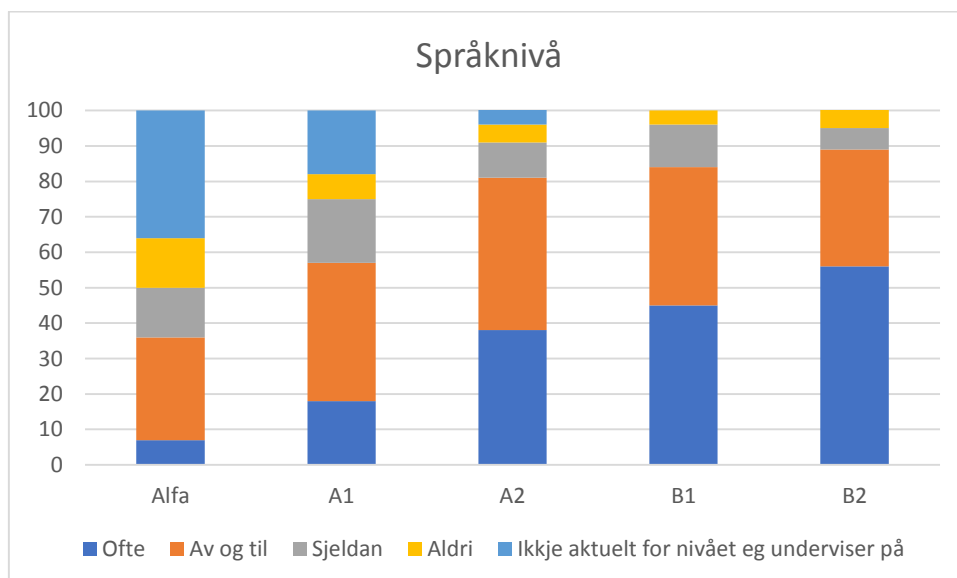
Vi ser dei same tendensane for å kommentere korleis teksten kommuniserer. Det er fleire på alfa og A1 som *ofte* kommenterer korleis teksten kommuniserer, enn som kommenterer tekstoppbygginga på tilsvarende nivå.



Figur 4.37 Samanheng mellom tilbakemelding på korleis teksten kommuniserer, og undervisningsnivå

Det er noko overraskande at det er 8 % som seier at dei *aldri* kommenterer korleis teksten kommuniserer på nivå B1, medan ingen har svart *aldri* på nivå A2 og B2.

Også kor hyppig ein kommenterer språknivået i teksten, aukar med nivået læraren underviser på. Det er igjen flest på alfa som oppgir at dette *ikkje er aktuelt for det nivået dei underviser på*:



Figur 4.38 Samanheng mellom tilbakemelding på språknivå i teksten, og undervisningsnivå

Det var stor variasjon i kva *anna* lærarane kommenterer, og det var difor utfordrande å samle dei i få kategoriar:

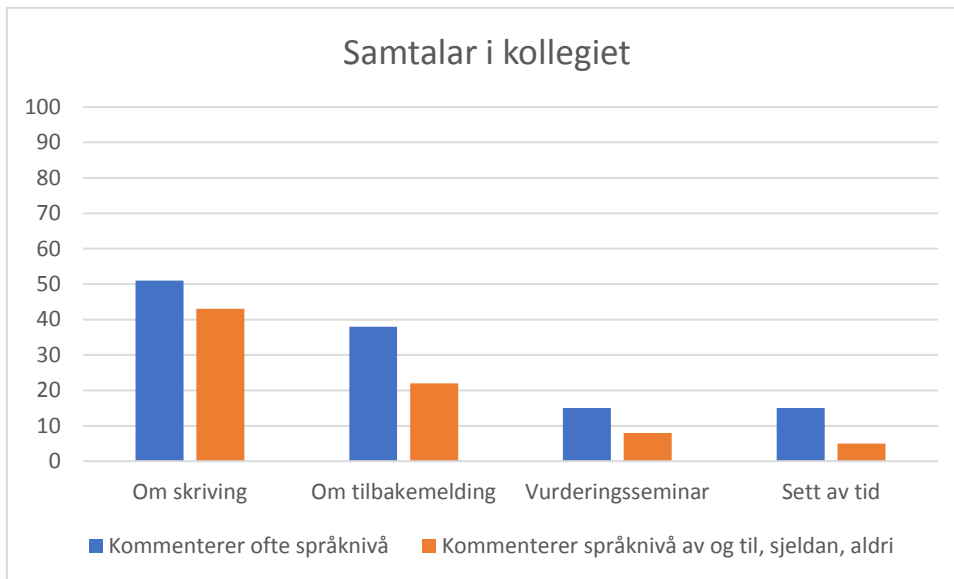
- Innhald (8)
- Framgang (6)
- Skrivestil/ setningslengde (6)
- Formalitetar (for eksempel overskrifter og dato) (5)
- Samanlikne med morsmål/ transfer (4)
- Rettskriving/ teiknsetjing (4)
- Struktur (4)
- Ros (2)
- Skriftforming (2)
- Framovermelding (1)
- Ymse (5)

Det er berre éin respondent som seier at han gir framovermelding: «Hva som skal til for å løfte teksten til et høgere nivå». Seks respondentar skriv at dei kommenterer framgang, som for eksempel: «Eg peikar på kva eleven har forbetra sidan førre innlevering».

Kva kjenneteiknar dei som ofte kommenterer språknivå?

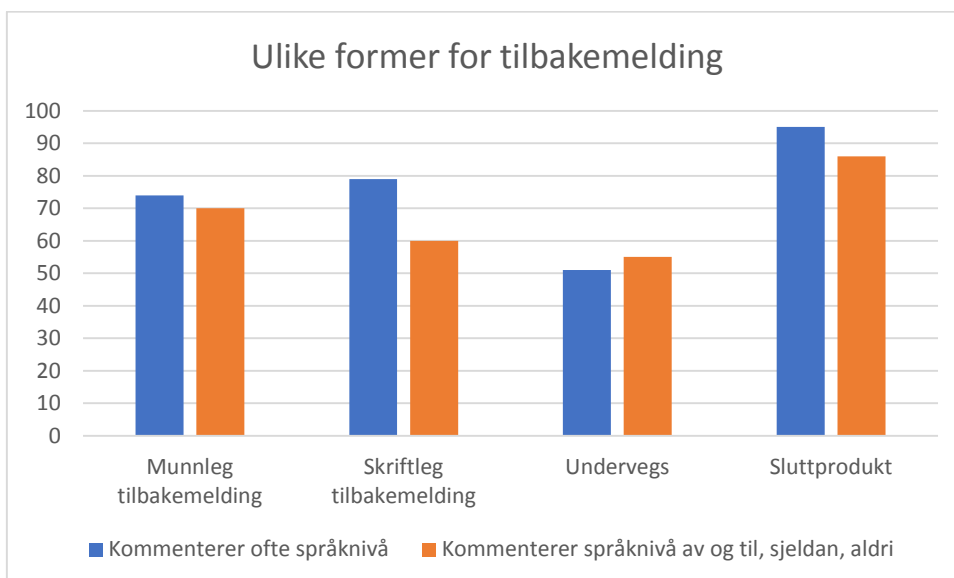
Den lågaste prosentdelen for kva lærarane kommenterer *ofte*, er språknivået (31 % = 39 respondentar). Det er difor interessant å sjå kva som kjenneteiknar desse respondentane, samanlikna med dei som *av og til*, *sjeldan* eller *aldri* (N=74) kommenterer språknivå.

59 % av dei som *ofte* kommenterer språknivå, snakkar *ofte* om vurderingskriterium med deltakarane, og 38 % gjer det *av og til*. Til samanlikning er tala 42 % (*ofte*) og 39 % (*av og til*) for dei andre lærarane. Dei som *ofte* kommenterer språknivået (blå søyle) rapporterer også i høgare grad at dei *ofte* har samtalar i kollegiet om skriving og vurdering, og at det blir sett av tid til slike samtalar:



Figur 4.39 Utbreiing av samtalar i kollegiet, med utgangspunkt i om ein ofte kommenterer språknivå i teksten eller ikkje

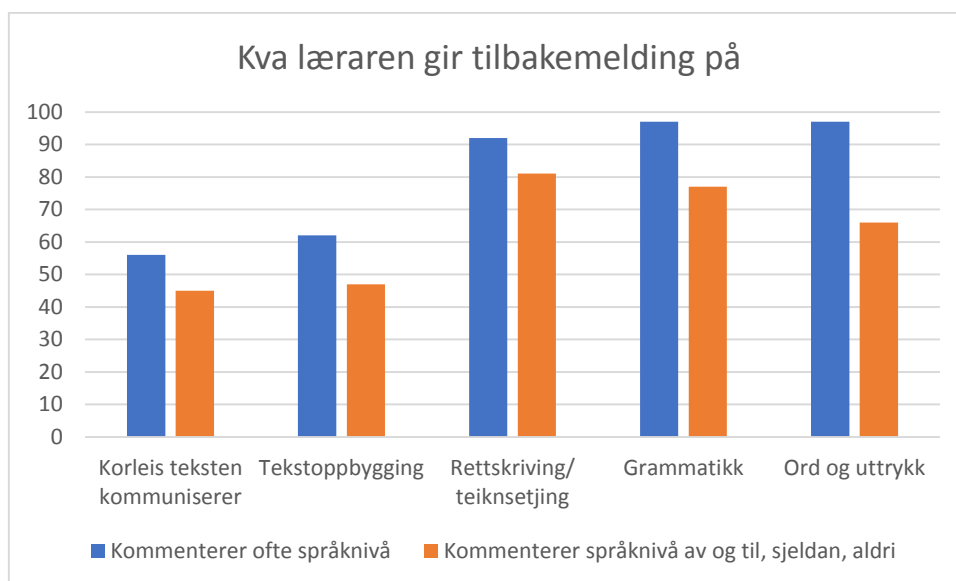
Resultata viser at lærarane som *ofte* kommenterer språknivå i noko større grad gir både munnlege og skriftlege tilbakemeldingar og tilbakemeldingar på sluttproduktet, samanlikna med lærarane som *av og til, sjeldan* eller *aldri* kommenterer språknivå (jf figur nedanfor).



Figur 4.40 Ulike former for tilbakemelding, med utgangspunkt i om ein ofte kommenterer språknivå i teksten eller ikkje

Prosentdelen for dei som *ofte* gir tilbakemeldingar undervegs er noko høgare for dei som *av og til, sjeldan* eller *aldri* kommenterer språknivå, enn for dei som *ofte* gjer det.

Det er også forskjellar når det gjeld kva lærarane gir tilbakemelding på, avhengig av om dei kommenterer språknivå *ofte* eller ikkje:



Figur 4.41 Kva ein gir tilbakemelding på, med utgangspunkt i om ein ofte kommenterer språknivå i teksten eller ikkje

Det kan sjå ut til at dei som *ofte* kommenterer språknivå, generelt snakkar meir om vurdering/tilbakemelding med både kollegaer og deltakarar, og at dei gir meir tilbakemelding til deltakarane, samanlikna med lærarane som kommenterer språknivå *av og til*, *sjeldan* eller *aldri*. Dette kan kanskje tyde på høgt medvit om tilbakemelding og vurdering hos desse lærarane.

4.7.3 Kva erfaringar har lærarane med å gi tilbakemeldingar?

Godt over halvparten (71 %) synest det er vanskeleg å vite korleis dei skal gi tilbakemelding *ofte* (10 %) eller *av og til* (61 %). 8 % svarer at dei *aldri* synest dette er vanskeleg, medan 20 % seier at det stemmer *av og til*. Dersom vi slår saman resultata for dei som *ofte* (41 %) og *av og til* (52 %) synest at deltakarane opplever tilbakemeldingane som nyttige og bruker dei i tekstar dei skriv seinare, er talet 93 %. Samtidig svarer 96 % at deltakarane held fram med å gjere dei same feila, til trass for tilbakemeldingane dei får, *ofte* (25 %) eller *av og til* (71 %). Kan deltakaren både oppleve tilbakemeldingane som nyttige og bruke dei i tekstar han skriv seinare, og samtidig halde fram med å gjere dei same feila, trass tilbakemeldingane han får? Her synest altså tala å ikkje gå opp. Ei tolking kan er at deltakarane nyttiggjer seg av nokre av tilbakemeldingane, men ikkje alle. Ein respondent skriv for eksempel at

(...) det tar tid før det vi snakkar om blir automatisert, så dei kan godt gjere den same feilen fleire gonger.

Kva andre erfaringar lærarane har med å gi tilbakemelding blei delte i følgjande kategoriar, som blir utdjupa nedanfor:

- Variasjon hos deltakarane (korleis tilbakemeldingane blir tatt imot) (12)
- Utfordringar (12)
- Positivt (8)
- Metode (7)

Mange ser at korleis deltakarane nyttiggjer seg av tilbakemeldingane, varierer med skulebakgrunnen deira:

Noen er veldig ivrige og tar til seg de tilbakemeldingene de får. Andre ser ikke nytten i tilbakemeldingene. Dette har noe med hvilken erfaring de har med skole og hvilke strategier de har for å lære. Analfabeter har ikke lært å lære.

Deltakerne med mest skulebakgrunn er ofte de som setter mest pris på kommentarene mine, men også spor 2 deltakere virker interessert i kommentarene. (...)

Det er stor variasjon i hvordan deltakerne tar imot tilbakemelding. Nå har jeg en spor 3 klasse. Mange av dem tar til seg innholdet i tilbakemeldingene nær sagt før de blir gitt.

Kva nytte dei har av tilbakemelding, kjem veldig an på skulebakgrunn.

Må jobbe på en helt annen måte med alfa/ spor 1 enn spor 2/3

Stort sett muntlig, og på morsmålet for dem som snakker arabisk.

Variasjon hos deltakarane blir også knytt saman med utfordringar med å gi tilbakemeldingar, slik denne personen skildrar:

Sterke deltakere med gode læringsstrategier jobber ofte med tekstene sine flere ganger, og får læringsutbytte av tilbakemeldingen. De klarer også ofte å lære av sine feil og utvikle språket sitt. Svakere elever uten gode læringsstrategier unngår gjerne å jobbe mer med teksten etter første tilbakemelding og får heller ikke så mye utbytte av den. Så den største utfordringen er å få deltakere uten gode læringsstrategier til å forstå nytten av å jobbe med samme tekst flere ganger.

Nokre lærarar oppgir at det er utfordrande å vite kor mykje ein skal rette, og korleis ein skal ordlegge seg for at deltakarane skal forstå tilbakemeldingane. Dei viser til utfordringar for lærarane når det gjeld å gi tilbakemelding:

Det er litt vanskelig å vite akkurat hvilke ord jeg skal bruke/ ordlegging slik at tilbakemeldingene kan forstås på en grei måte

Det kan være vanskelig å vite hvor mye en skal rette når det er mye som er feil i teksten.

Andre lærarar kommenterer utfordringar hos deltakarane. Ein respondent skriv for eksempel at «Deltakarane synes det er for vanskeleg å skrive ein tekst». Ein annan skriv:

at jeg tror elevene ikke egentlig forstår tilbakemeldingene, eller at de ikke er ressurssterke nok til å følge opp rådene med hvordan de skal jobbe med å forbedre seg i praksis.

Desse sitata er gode eksempel på kvifor mange av lærarane synest det er vanskeleg å gi tilbakemelding.

I kategorien *positivt* er det svar som både handlar om at det er positivt for læraren å gi tilbakemeldingar, og at deltakarane synest det er positivt å få tilbakemeldingar. «Noen blir ivrige og vil skrive mer etter positiv respons» er eit teikn på at positive tilbakemeldingar kan verke bra for motivasjonen.

I *metode*-kategorien er det både metodar som lærarane rapporterer fungerer og ikkje fungerer. Såkalla tradisjonell retting er ein av metodane som blir nemnt som lite effektiv:

Når det gjeld tradisjonell retting med raud penn o.l., har eg blanda røynsler med denne metoden. Eg har opplevd at deltakarar, til og med på kurs knytt til Bergenstesten, ikkje tek seg tid til å sjå på korrigeringane. Tekstane som er retta på tradisjonelt vis, blir berre putta i veska, og dei same feila går igjen heile tida. Eg sa dette til ein deltakar, og ho sa at ho aldri tok seg tid til å gå inn i rettingane.

Munnleg tilbakemelding på morsmål blir nemnt som metode. Eksempel på metodar som lærarane opplever som meir effektive, er følgande:

Tilbakemeldinger må brukes riktig for at det skal fungere. elevene ønsker normalt at du skal fortelle dem hva de gjør feil - alt de gjør feil - men min erfaring er at de fungerer best når du fokuserer på spesifikke trekk og lar andre feil passere

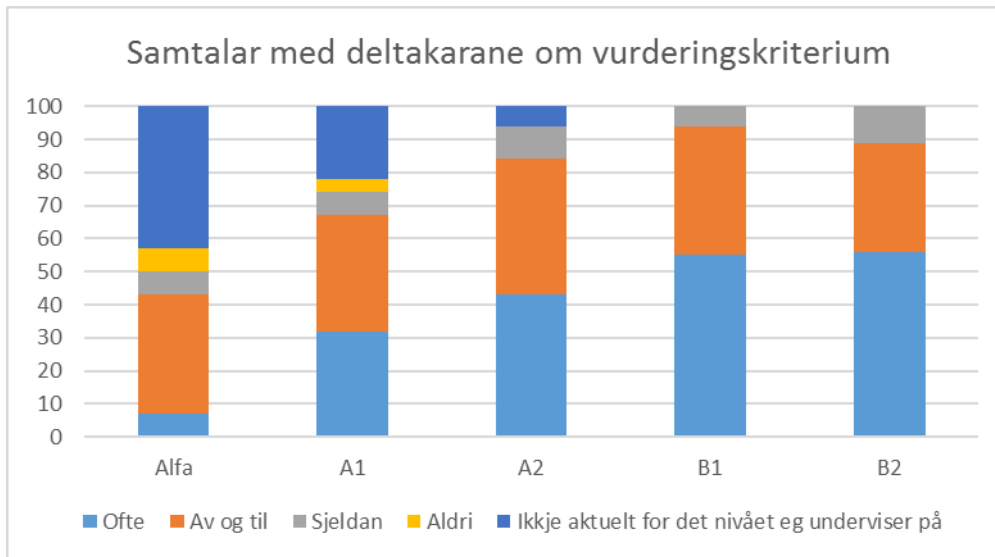
Den er mest effektiv om dei får han mens dei skriv. Men det tar tid før det vi snakkar om blir automatisert, så dei kan godt gjere den same feilen fleire gonger.

For å oppsummere, med orda frå ein respondent:

Ein konklusjon på dette som går på retting, kan kanskje vere at ulike metodar kan verke positivt.

4.8 Samtalar om skrivning

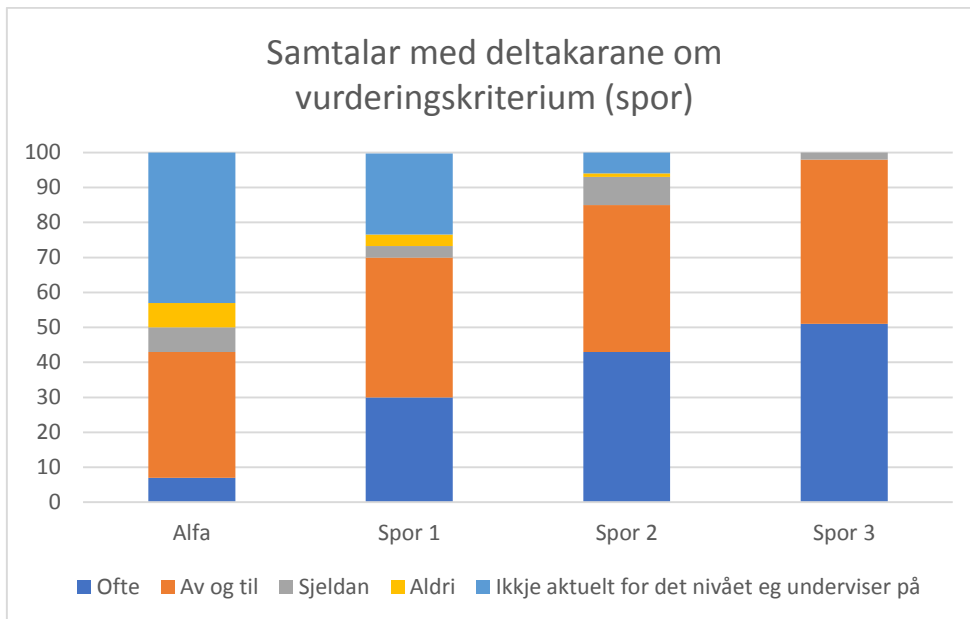
4.8.1 Samtalar med deltakarane om vurderingskriterium for skriftlege tekstar



Figur 4.42 Kor ofte lærarane samtalar med deltakarane om vurderingskriterium, fordelt på nivå

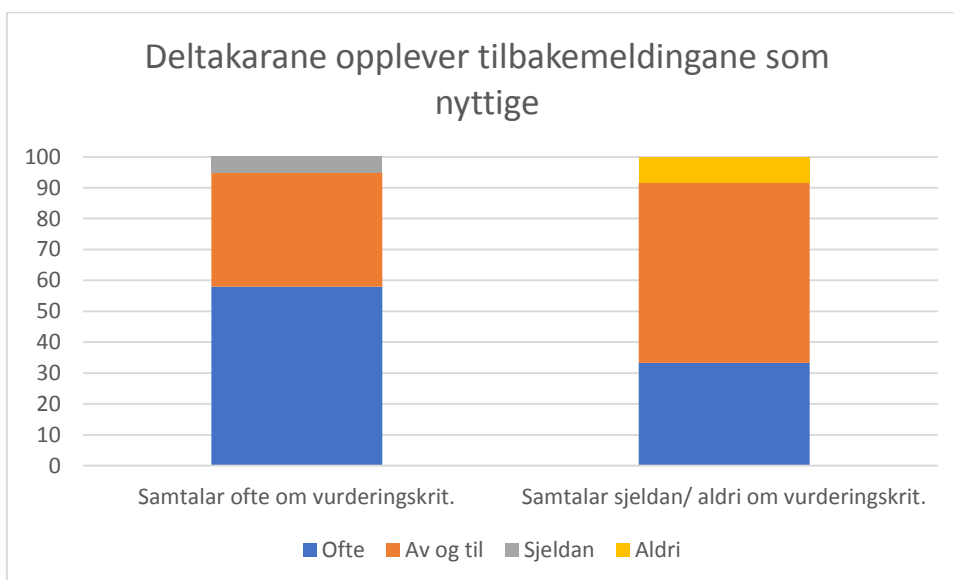
Prosentdelen for dei som snakkar *ofte* med deltakarane om vurderingskriterium for skriftlege tekstar, aukar tydeleg med undervisningsnivå. Det høgaste talet - 56 % - finn vi blant lærarane på nivå B2. Dei som oppgir at det *ikkje er aktuelt for det nivået dei underviser på*, følgjer motsett kurve; det er høgast prosentdel på alfa, noko lågare på A1, lågast på A2. Ingen på nivå B1 og B2 seier at det *ikkje er aktuelt for deira nivå* å snakke med deltakarane om vurderingskriterium. Dersom vi slår saman *ofte* og *av og til*, varierer resultatane frå rett over 40 % (alfa) til rett over 90 % (B1). Viss vi ser alle respondentane under eitt, er det 43 % som *ofte* og 37 % som *av og til* snakkar med deltakarane om vurderingskriterium for skriftlege tekstar.

Prosentdelen av lærarane som snakkar med deltakarane om vurderingskriterium, aukar med kva spor lærarane underviser på:



Figur 4.43 Kor ofte lærarane samtalar med deltakarane om vurderingskriterium, fordelt på spor

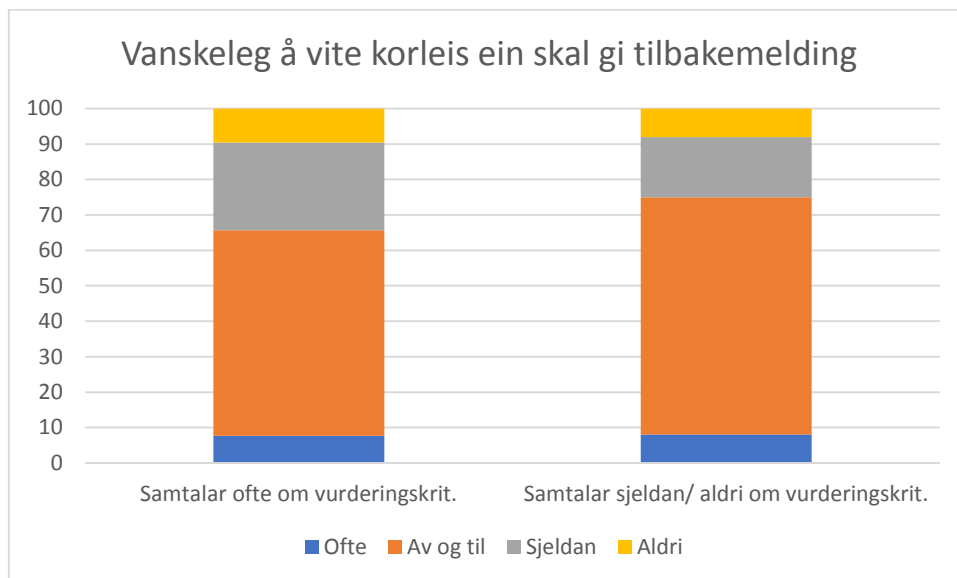
Tar vi utgangspunkt i påstanden «deltakarane opplever tilbakemeldingane som nyttige», og samanliknar resultatane for respondentane som *ofte* snakkar med deltakarane om vurderingskriterium (N=55), og respondentane som *sjeldan/ aldri* gjer det (N=12), får vi dette bildet:



Figur 4.44 Deltakarane opplever tilbakemeldingane som nyttige, med utgangspunkt i om ein ofte samtalar med dei om vurderingskriterium eller ikkje

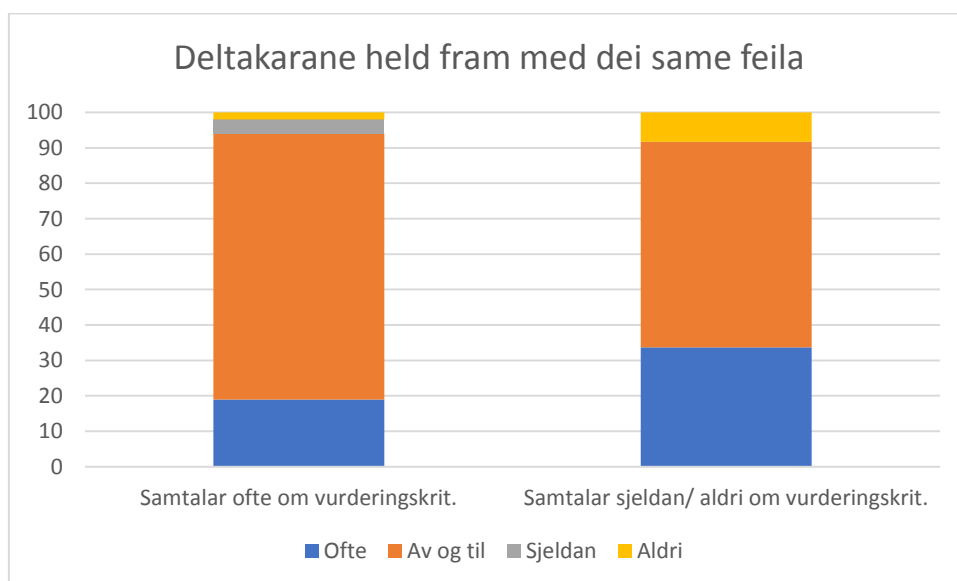
Nær 60 % av respondentane som *ofte* snakkar med deltakarane om vurderingskriterium, opplever at deltakarane *ofte* opplever tilbakemeldingane som nyttige, medan talet er 33 % for

dei som *sjeldan/ aldri* snakkar om vurderingskriterium. I sistnemnde gruppe er det også 8 % som oppgir at deltakarane *aldri* opplever tilbakemeldingane som nyttige.



Figur 4.45 Vanskeleg å vite korleis ein skal gi tilbakemelding, med utgangspunkt i om ein ofte samtalar med dei om vurderingskriterium eller ikkje

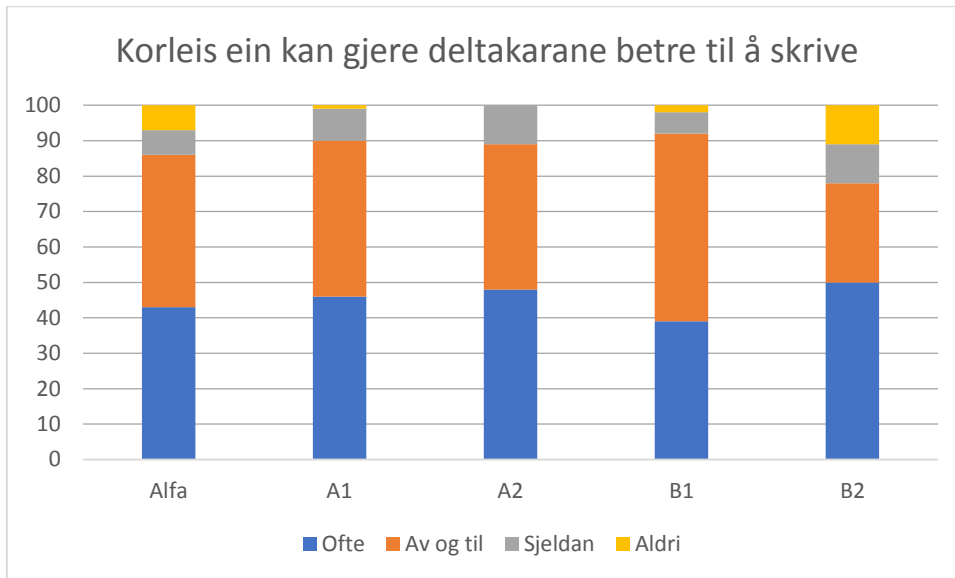
Det er ein litt høgare prosentdel av dei som *sjeldan/ aldri* snakkar med deltakarane om vurderingskriterium som synest at det *ofte/ av og til* er vanskeleg å vite korleis ein skal gi tilbakemelding (75 %), enn det er for dei som *ofte* snakkar med deltakarane om vurderingskriterium (66 %).



Figur 4.46 Deltakarane held fram å gjere dei same feila, med utgangspunkt i om ein ofte samtalar med dei om vurderingskriterium eller ikkje

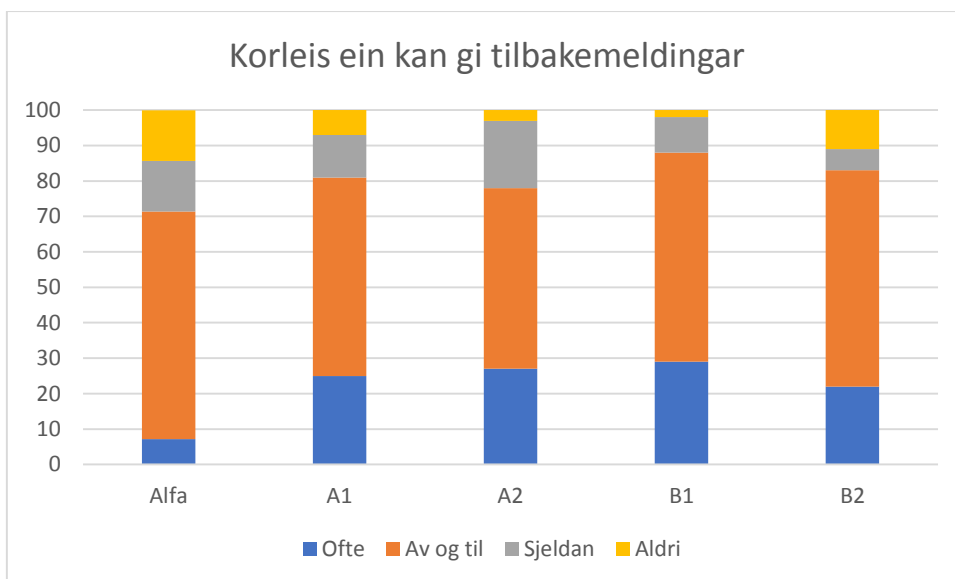
Det er også ein større del (33 %) som rapporterer at deltakarane *ofte* gjer dei same feila om igjen av dei som *sjeldan/ aldri* snakkar om vurderingskriterium, samanlikna med dei som *ofte* gjer det (19 %).

4.8.2 Samtalar om skrivning i kollegiet



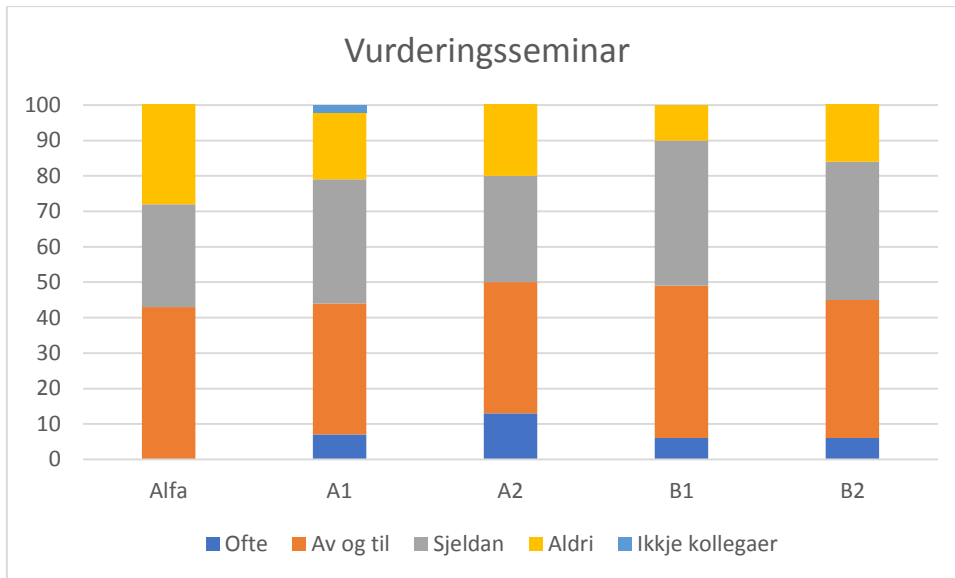
Figur 4.47 Kor ofte snakkar ein med kollegaer om korleis deltakarane kan bli betre til å skrive, fordelt på nivå

Om lag 90 % av lærarane på alle nivå utanom B2 seier at dei *ofte* eller *av og til* snakkar med kollegaene om korleis dei kan gjere deltakarane betre til å skrive. B2 har høgast prosentdel både for *ofte* og *aldri*, og lågast prosentdel for *av og til*.



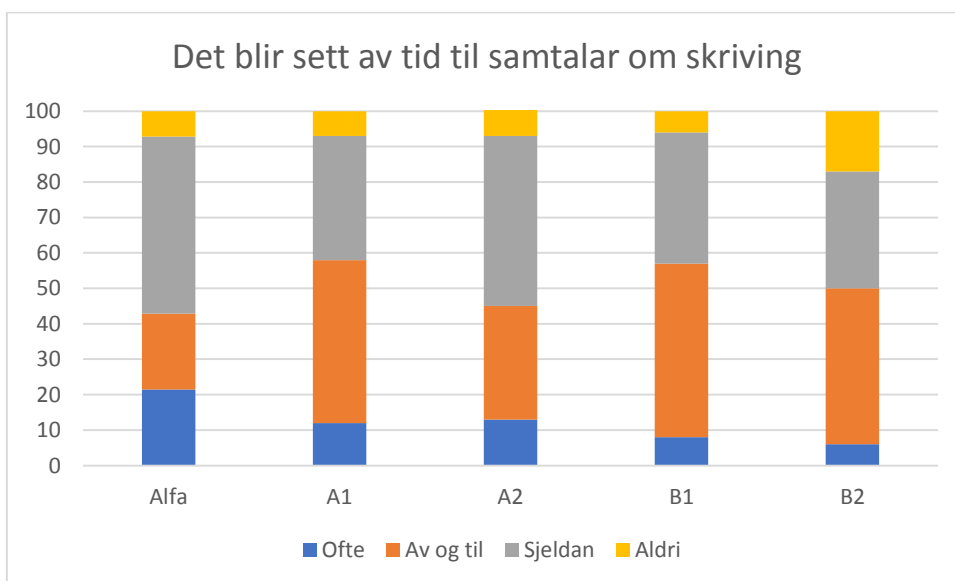
Figur 4.48 Kor ofte snakkar ein med kollegaer om korleis ein kan gi tilbakemeldingar, fordelt på nivå

Prosentdelen er lågast på alfa og høgast på B1 for dei *ofte* eller *av og til* snakkar med kollegane om tilbakemelding på deltakartekstar. Nivå A1, A2 og B2 har nokså like resultat for *ofte/ av og til*. På alfa og B2 er det flest som seier at dei *aldri* snakkar med kollegaene sine om dette (høvesvis 14 % og 11 %).



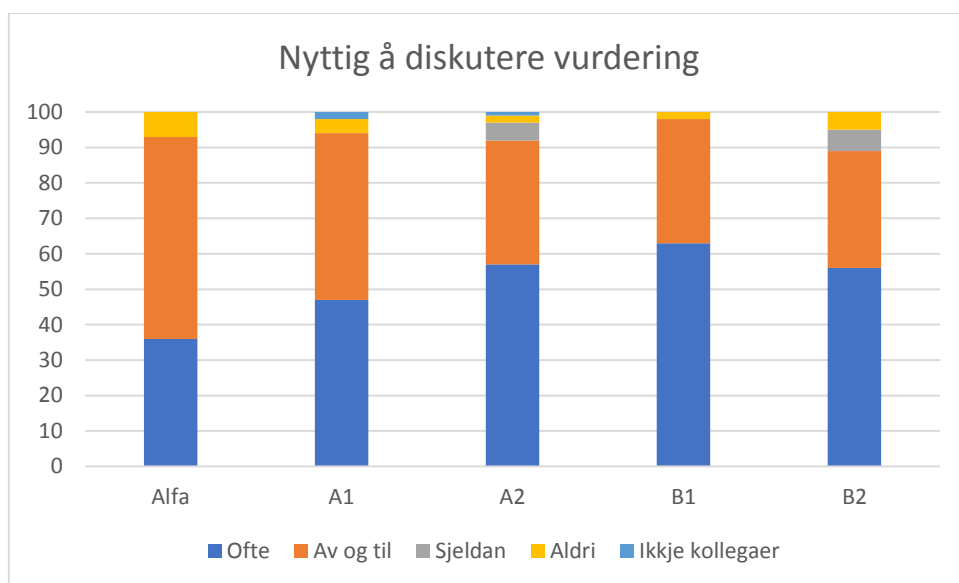
Figur 4.49 Kor ofte ein har vurderingsseminar, fordelt på nivå

Vurderingsseminar/ formelle samtalar, der ein snakkar om skriftlege tekstar, er det som får den høgaste skåren på *aldri* når ein ser alle spørsmåla om samtalar om skriving under eitt. Om lag 40 % av respondentane på alle nivå seier dei har vurderingsseminar *av og til*.



Figur 4.50 Kor ofte det blir sett av tid til å snakke om skriving, fordelt på nivå

Ifølge datamaterialet er prosentdelen høgast på alfa (21 %) for om det *ofte* blir sett av tid til å snakke om skriving, skriveopplæring og vurdering. Prosentdelen er lågast på B2 (6 %). På B2 finn vi derimot den største delen (17 %) som seier at det *aldri* blir sett av tid til skriving, skriveopplæring og vurdering. På nivå A1, B1 og B2 er det mellom 40 og 50 % som seier at det *av og til* blir sett av tid til samtalar om skriving, medan desse tala er lågare for alfa (21 %) og A2 (32 %).



Figur 4.51 Kor ofte ein opplever at det er nyttig å diskutere vurdering, fordelt på nivå

Om vi ser om det *ofte* eller *av og til* er nyttig å diskutere vurdering av deltakartekstar under eitt, ser vi at prosentdelen ligg rundt 90 for alle nivå. Prosentdelen som *ofte* synest det er nyttig, er høgast på nivå B1, og lågast på alfa. På alfa finn vi også den største prosentdelen som synest at det *aldri* er nyttig å diskutere vurdering av deltakartekstar. Dette kan kanskje sjåast i samanheng med at deltakarane på alfa ikkje skriv like mykje samanhengande tekst som dei andre nivåa.



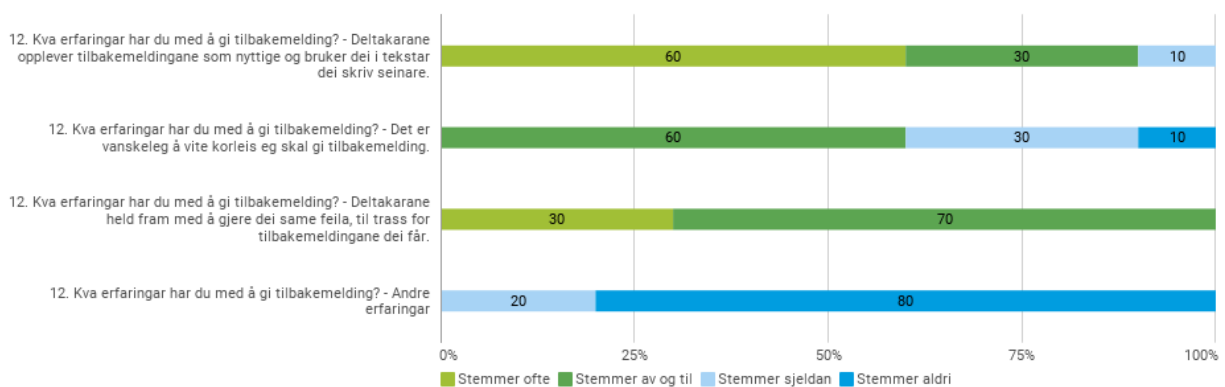
Figur 4.52 Ønske om meir avsett tid til å snakke om skrivning, fordelt på nivå

Det kjem tydeleg fram at fleirtalet *ofte/ av og til* skulle ønske det var meir tid til å snakke om skrivning og vurdering. Talet er høgast for nivå B1 (96 %), og lågast for alfa (77 %).

Det kjem ikkje fram av spørsmåla om lærarane føretrekker formelle eller uformelle samtalar.

4.8.3 Samanheng mellom samtalar om skrivning og erfaringar med å gi tilbakemelding

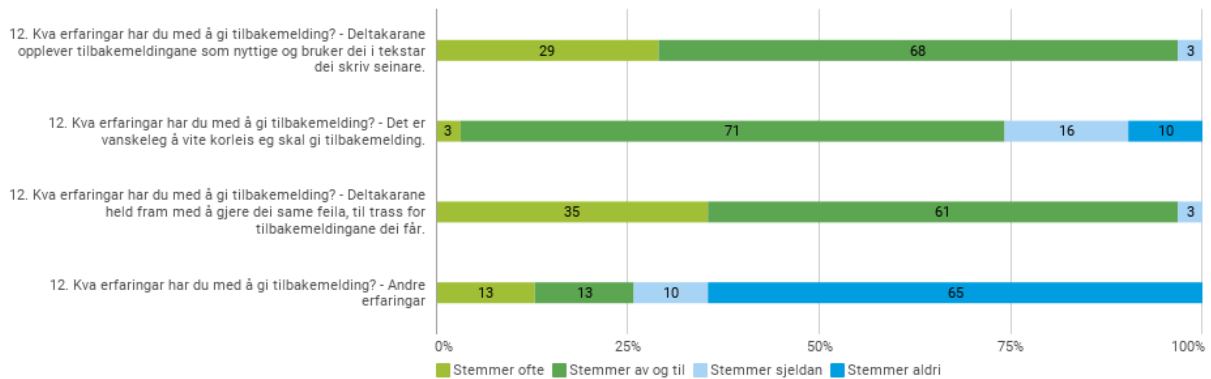
For lærarar som *ofte* har samtalar (både formelle og uformelle) med kollegaene om skrivning (N=10), får vi dette bildet når det gjeld kva erfaringar dei har med å gi tilbakemeldingar:



Figur 4.53 Kva erfaringar har lærarar som ofte diskuterer med kollegaer, med å gi tilbakemelding

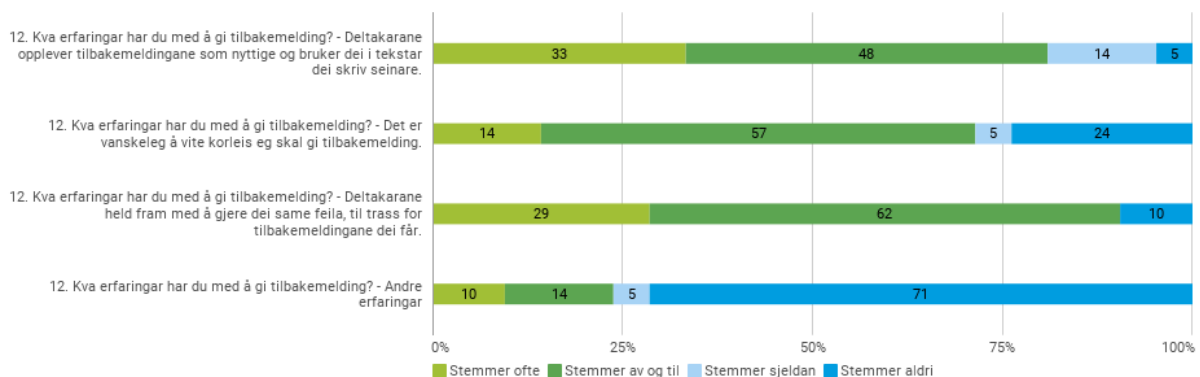
Det er ingen som seier at det stemmer *ofte* at det er vanskeleg å vite korleis ein skal gi tilbakemelding.

For respondentar som svarer at dei *av og til* har formelle/ uformelle samtalar om skrivning med kollegaene (N=31), ser resultatet slik ut:



Figur 4.54 Kva erfaringar har lærarar som av og til diskuterer med kollegaer, med å gi tilbakemelding

3 % synest *ofte* det er vanskeleg å vite korleis dei skal gi tilbakemelding. Viss vi samanliknar med dei som *sjeldan/ aldri* har formelle og uformelle samtalar med kollegaene om skrivning (N=21), ser vi at det er 14 % som svarer ofte på same spørsmål:



Figur 4.55 Kva erfaringar har lærarar som sjeldan/ av og til diskuterer med kollegaer, har med å gi tilbakemelding

Det kan sjå ut som at dess meir ein snakkar om skrivning i kollegiet, dess lettare er det å gi tilbakemelding. Samtidig er det nesten ¼ av dei som *sjeldan/ aldri* har samtalar med kollegaene sine om skrivning som svarer *stemmer aldri* på spørsmålet om det er vanskeleg å vite korleis dei skal gi tilbakemelding. Det er vanskeleg å tolke dette. Kan hende desse lærarane er trygge på seg sjølve, og/ eller jobbar som sensor? Sidan talet på respondentar ikkje er høgt, er det uansett vanskeleg å trekke konklusjonar.

4.9 Grunnleggande skriveopplæring/ alfabetisering

Det er gjort ein del forskning på grunnleggande lese- og skriveopplæring når det gjeld norsk som andrespråk, men ein veit ikkje så mykje om korleis opplæringa føregår i praksis (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 28). Sjølv om ein ikkje kan trekke generelle slutningar ut frå datamaterialet mitt, synest eg likevel det er interessant å sjå kva som kjenneteiknar resultata frå lærarane som arbeider med grunnleggande skriveopplæring/ alfabetisering (alfa). 15 respondentar jobbar med alfa, og alle underviser på nivå A1. To av respondentane rapporterer at dei har fleire spor i same gruppe, men ingen underviser fleire nivå samtidig. Av dei 15 lærarane er det to som ikkje har svart på heile undersøkinga. Prosentdelen som svarer *ikkje aktuelt for det nivået eg underviser på* er jamt over høgare for alfa enn for dei andre nivåa. Samla sett kan ein såleis tenke at undersøkinga ikkje blir oppfatta som like relevant for arbeidssituasjonen for denne gruppa av lærarar.

94 % av lærarane på alfa har norsk som del av grunnutdanninga eller som vidareutdanning. Tala for dei andre nivåa er lågare (jf. ovanfor). Prosentdelen for lærarar med utdanning innan fleirkulturell pedagogikk og vaksenpedagogikk er også høgast for alfa.

Det blir, som forventa, brukt ein del tid på sjølv skriveopplæringa: 71 % av lærarane rapporterer at deltakarane jobbar med tastaturentrening/ touch *kvar dag/ kvar veke*. 93 % seier det same om skriftforming.

Det er understreka at den munnlege opplæringa er viktig i samband med grunnleggande skriveopplæring (Vox, 2013, s. 12; Alver & Lahaug, 1999, s. 173). Dette er det éin respondent som kommenterer: «[I]egger mest vekt på muntlig, siden jeg har nybegynnere alfa. Skrivning og forming av bokstavene.»

Lærarane som arbeider med grunnleggande skriveopplæring, oppgir at deltakarane jobbar mest med diktat, avskrift og tekst til bilde/ teikningar. Éin respondent kommenterer at deltakarane skriv «Avskrift av all tekst dei les». Ein annan trekker fram avskrift som ein av skrivestrategiane han bruker i undervisninga. Å fylle inn ord som manglar og å svare på spørsmål er også oppgåver som blir brukt hyppig. I læreplanen er det å kunne skrive ord etter diktat eitt av kompetansemåla for alfabetiseringsmodulen (Vox, 2013, s. 13). Eit anna av kompetansemåla for alfa er å skrive hugselister (Vox, 2013, s. 13), men ingen rapporterer at dei gjer det. At ingen av respondentane eksplisitt seier at deltakarane skriv lister, treng ikkje

vere synonymt med at det ikkje blir gjort. Éin måte å tolke det på, er at avkryssingskategoriane ikkje har vore fullstendige, og at lærarane ikkje har kome på det medan dei svarte på undersøkinga.

Argumenterande tekstar, CV/ jobbsøknad og skjønnlitterære tekstar var dei teksttypene som høgast prosentdel oppgav som *ikkje aktuelle for nivået dei underviser på*. Å «argumentere for eige syn på ei sak» kjem inn som kompetansemål på nivå B2 (Vox, 2013, s. 22). Det å skrive CV er nemnt på nivå A2, og på nivå B1 skal deltakarane kunne skrive både CV og jobbsøknad. Oppsummert ser det altså ut til at teksttypene som deltakarane skriv på alfa samsvarer med teksttypene som er skildra i læreplanen på tilsvarende nivå.

5 Drøfting

5.1 Oppsummering av funn

Det overordna målet for denne masteroppgåva er å undersøke korleis lærarar i norskopplæringa for vaksne innvandrarar arbeider med skriveopplæringa. Det kan sjå ut til at kva nivå lærarane underviser på er med på å prege arbeidet, både når det gjeld kva type tekstar deltakarane skriv og kor lange tekstar dei produserer. Dette er som forventa. Det kjem fram at mange arbeider med tekstar knytte til *Norskprøva*. Når det gjeld skrivestrategiar, seier om lag 90 % av lærarane at dei bruker modelltekstar ofte/ av og til i undervisninga. Resultata frå undersøkinga tyder dessutan på at mange lærarar jobbar prosessorientert med tekstskaping. Når lærarane kommenterer tekstane til deltakarane, seier fleirtalet at dei *ofte* kommenterer rettskriving, teiknsetjing og grammatikk. Kva språknivå teksten er på, blir i mindre grad kommentert. Mange av respondentane synest det er utfordrande å vite korleis dei skal gi gode tilbakemeldingar på tekstane deltakarane har skrive. Det er også mange som opplever at det er nyttig å diskutere skriving/ vurdering/ tilbakemelding med kollegaer, og dei ønsker meir tid til slike diskusjonar.

5.2 Kva tekstar skriv deltakarane i norskopplæringa?

Dei teksttypene som har høgast prosentdel for tekstar som deltakarar skriv *ofte*, er svar på spørsmål og utfyllingsoppgåver. Dette stemmer med det Solheim (2011, s. 49) og Brorsson (2010, s. 92) rapporterer frå grunnskulen; at elevane i større grad skriv fragmenterte enn samanhengande tekstar. Det overordna målet for norskopplæringa er deltaking i yrkes- og samfunnsliv, og då må ein kunne skrive samanhengande tekst. Skrivetrekanten tydeleggjer at ein tekst både har form, innhald og formål, og at formålet med teksten har mykje å seie for motivasjonen til å skrive (Smidt, 2010, s. 18). Det å skrive autentiske tekstar, for andre lesarar enn læraren, kan verke motiverande for skrivinga (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21), og læraren må tydeleggjere formålet med skrivinga for deltakarane. Datamaterialet mitt viser at det mest vanlege er at deltakaren får ferdige tekstar tilbake for å ta vare på han sjølv. Det kan altså sjå ut som at vi har eit uutnytta potensiale her, til å tydeleggjere formålet for skrivinga og skrive for autentiske lesarar.

Resultata frå undersøkinga kan tyde på at læreplanen er med på å styre kva tekstar deltakarane skriv. Dersom ein tar utgangspunkt i skriveformåla i skrivehjulet (Skriresenteret, 2013), ser vi at lærarane rapporterer at deltakarane skriv flest tekstar for å *utveksle informasjon* og for å

utvikle kunnskap. Dette samsvarer med korleis skriveformåla kjem til uttrykk i kompetansemåla i læreplanen, slik eg viste i teorikapittelet. Eit kommunikativt språksyn ligg til grunn for *Rammeverket* som læreplanen bygger på (Carlsen, 2012, 16). Såleis er det naturleg at dette formålet blir vektlagt. Det å utveksle informasjon er også noko deltakarane blir spurt om å gjere på *Norskprøva*.

Slik eg ser det, er skriveformålet *identitetsdanning og sjølvrefleksjon, metakommunikasjon og eigenvurdering* lite synleg, både i læreplanen og i svara frå respondentane mine. I *Rammeverket* blir sjølvrefleksjon og eigenvurdering sett på som viktig for å ha utbytte av tilbakemeldingar frå læraren (Utdanningsdirektoratet, 2011, ss. 220-221). For å kunne vurdere seg sjølv må ein vite kva kriterium ein blir vurdert etter (Carlsen, 2018, s. 398). I Carlsen (2018, s. 396) si spørjeundersøking frå 2017, sa 93 % av lærarane sa seg *einige/ litt einige* i at dei gjorde elevane kjende med vurderingskriteria for munnleg og skriftleg produksjon. Tala mine er vesentleg lågare enn tala i undersøkinga til Carlsen. Prosentdelen av dei som *ofte* snakkar med deltakarane om vurderingskriterium for skriftlege tekstar, aukar med stigande undervisningsnivå. På B2 gjeld det 56 % av lærarane. Undersøkinga til Carlsen vart send til sensorar/ ressurspersonar i samband med *Norskprøva* (Carlsen, 2018, s. 394). Det er naturleg å anta at desse lærarane er betre «skulerte» i vurderingskriteria enn «vanlege» lærarar, og at dette kan bidra til at fleire svarer positivt i hennar materiale enn hos meg. Når Carlsen (2019d, s. 152) presenterer undersøkinga si, er det ikkje nemnt at målgruppa var sensorar/ ressurslærarar. Det kan føre til at prosenttalet blir misvisande med tanke på kva ein kan forvente er praksis blant «vanlege» lærarar.

Formålet *konstruksjon av tekstverder* er så å seie fråverande i læreplanen. Likevel finn vi svar som viser at deltakarar i norskopplæring for vaksne innvandrarar skriv skjønnlitterære tekstar, og at skjønnlitterære tekstar blir brukt som modelltekstar. Kvifor vel nokre lærarar å jobbe med skjønnlitterære tekstar når det ikkje står i læreplanen? Ei mogeleg forklaring kan vere at norskfaget står i ein tradisjon som eit danningfag (Hamre, 2017, ss. 15-16), og at lærarane ønsker å vektlegge denne sida ved opplæringa også. Alver og Lahaug (1999, s. 186) anbefaler for eksempel bruk av skjønnlitterære tekstar i grunnleggande skriveopplæring med tanke på skriftspråksosialisering. No er teksten til Alver og Lahaug eldre enn læreplanen, men det er like fullt mogeleg å tenke seg at lærarar som bruker skjønnlitterære tekstar er einige i grunngevinga deira.

5.3 Skriveaktivitetar – ei førebuing til norskprøva?

Undersøkinga mi viser at det kan vere ein samanheng mellom kva teksttypar deltakarane jobbar med på dei ulike nivåa, og kva teksttypar deltakarane blir prøvd i til *Norskprøva* på tilsvarende nivå. Det kjem fram at deltakarane ofte får skriveoppgåver som liknar oppgåvetypane på *Norskprøva*. På nivå A1 er det over 70 % som seier at dei skriv tekst til bilde *kvar dag/ kvar veke*, og fleire grunngir eksplisitt at dei gjer det fordi det er oppgåve som blir gitt til *Norskprøva*. Nærare 80 % på nivå B2 skriv argumenterande tekstar *kvar dag/ kvar veke*, med same grunngiving. Sjølv om det er tydeleg at *Norskprøva* er med å påverke det som skjer i klasserommet, kan det sjå ut til at ikkje alle oppgåvetypane får like mykje merksemd. Å skrive e-post/ beskjed/ melding er noko mindre utbreidd på nivå A1 og A2 enn ein kanskje kunne tenke seg. Det er vanskeleg å seie kvifor det er slik. Ei mogeleg forklaring kan vere at å skrive til eit bilde er ei konkret oppgåve som er lett å tilpasse til ulike deltakarar. Å skrive ei melding, utan ein reell mottakar, kan kjennest kunstig.

Påverkinga frå *Norskprøva* er også merkbar i lærarane sine val av modelltekstar. Fleire kommenterer at dei bruker eksempelsvara frå prøva i undervisninga si. Lengda på tekstane som deltakarane skriv, samsvarer i stor grad med krava som er stilt på tilsvarende nivå på *Norskprøva*. Tendensen er at deltakarane skriv lengre tekstar dess høgare nivå dei er på. Det kan altså sjå ut som at *Norskprøva* er med på å påverke kva slags og kor lange tekstar deltakarane skriv. Dette kan seiast å vere uttrykk for washback-effekt; at ei prøve verkar inn på undervisninga (Carlsen, 2019d, s. 141). *Norskprøva* er ein high stakes-test, og resultatet kan ha avgjerande betydning for deltakarane. Dette er truleg også ei forklaring på kvifor prøva verkar inn på undervisninga. Carlsen (2018, s. 384) har vist at *Norskprøva* er utvikla for å ivareta fleire sider ved kommunikativ kompetanse. Sidan *Norskprøva* bygger på læreplanen og *Rammeverket*, vil det å undervise fram mot prøva også vere ein måte å nå måla i læreplanen (Carlsen, 2019d, ss. 143-144).

5.4 Bruk av ulike skrivestrategiar og arbeidsmetodar i norskopplæringa

5.4.1 Modelltekstar

Å bruke modelltekstar ser ut til å vere ein skrivestrategi som er mykje brukt på alle nivå. Å skrive etter modelltekstar kan gjere innlærarane tryggare på skriving, og hjelpe dei til å skrive sjølvstendige tekstar seinare (Jølbo, 2018, s. 345; Saville-Troike & Barto, 2017, s. 174). Bruk av modelltekstar går svært langt tilbake i tid (Bakken 2014, s. 114; Skjelbred, 2010, s. 132),

noko som kan tale for at det er ein skrivestrategi som fungerer. Strategien er også forankra i sosiokulturell læringsteori (f.eks. Håland, 2016, s. 56). Når det gjeld kva slags tekstar ein bør bruke som modelltekstar, er det anbefalt å bruke både autentiske tekstar og tekstar som læraren lagar sjølv (Kverndokken, 2014, s. 47). I datamaterialet mitt ser det ut til at lærarane i større grad lagar modelltekstar sjølv på dei lågaste nivåa, og bruker ferdige/ autentiske tekstar på dei høgaste nivåa. Kva kan det kome av? Har alfabetiseringsgruppa eit større behov for å få tekstar som er tilpassa dei? Eller er lærebøkene for dette nivået for dårlege? Roås og Siljan (2019, s. 142) hevdar at innlærarane får eit anna eigarforhold til tekstar dei har vore med å lage sjølve, og ifølge Bakken (2014, s. 115) veit læraren kva deltakarane treng å lære. Alver og Lahaug (1999, s. 176) skriv at for vaksne som skal lære skrivekunsten, er det ein fordel å arbeide med tekstar som deltakarane utformar i fellesskap. Dette kan vere med å forklare kvifor alfa-lærarane lagar modelltekstar sjølve. Når det gjeld lærebøker i norskopplæringa, er det eit behov for meir forskning på området (Randen, Monsen, Steien, Hagen, & Pajaro, 2018, s. 43).

5.4.2 Proessorientert skrivning

Det er åtte respondentar som uttrykker eksplisitt at dei arbeider med proessorientert skrivning. Dette er interessant med tanke på at Dysthe og Hertzberg (2014, s. 13) skriv at få lærarar vil bruke omgrepet proessorientert skrivning om undervisningspraksisen sin, sjølv om dei gjerne lar elevane omarbeide tekstane fleire gonger. Undersøkinga viser mi at mellom 50 og 80 % av lærarane på alle nivå, utanom alfa, seier at deltakarane leverer fleire utkast til same tekst *ofte/ av og til*. Det ser ut til å vere skilnad mellom lærarane som *ofte/ av og til* har deltakarar som leverer fleire utkast til same tekst, og lærarane som *sjeldan/ aldri* gjer det. Lærarane i den første gruppa samtalar i større grad med deltakarane om vurderingskriterium, og deltakarane får oftare tilbakemelding undervegs i skriveprosessen. Det å få tilbakemelding undervegs i prosessen ser ut til å føre til høgare læringsutbyte enn om ein får ei vurdering til slutt (f.eks. Carlsen, 2019, ss. 147-150).

Det er fleire respondentar som kommenterer at dei bruker tid på samtalar i fellesskap før deltakarane begynner å skrive. Nokre lagar for eksempel ein felles ordbank. Dette er i tråd med at er forarbeidet ein viktig del av skrivinga (Smidt 2011, s. 29), særleg for dei som synest det er vanskeleg å skrive.

5.4.3 Samskriving

På B1 er det om lag 70 % av respondentane som seier at deltakarane skriv tekstar saman *ofte/ av og til*. På dei andre nivåa er det rundt 50 % som seier det same. I tillegg er det seks respondentar som skriv at dei nyttar samskriving. Samskriving kan bidra til at deltakarane samtaler meir om skriving, og at dei får meir erfaring med å lese andre sine tekstar (Kverndokken 2014, ss. 50-52). Ifølge sosiokulturell læringsteori er samskriving ein god arbeidsmåte, der deltakarane kan opparbeide sitt språklege medvit, som igjen er viktig i samband med å forstå tilbakemeldingar frå læraren. Ein respondent skreiv at samskriving er «kjekt og lærerikt», og det kan hende at det er ein arbeidsmetode som bør brukast meir. Med ny teknologi er det enkelt å skrive tekstar saman på data (Doublet, 2018, s. 115).

5.5 Skrive på data og/ eller for hand?

Nesten 1 av 5 seier at deltakarane dagleg jobbar med skriftforming, det vil seie å øve på å forme bokstavar. Det er også fleire som skriv samanhengande tekstar for hand *kvar dag*, enn det er som gjer det på data. Ifølge Selås (2018, ss. 156-157) involverer det å skrive for hand fleire deler av hjernen enn det å bruke datamaskin, noko som kan vere med å forklare kvifor skriftforming/ handskrift er såpass utbreidd. I tillegg er det å skrive for hand billeg og lett å organisere. Manglande/ dårleg datautstyr kan også vere avgjerande for bruken av handskrift.

Sidan den avsluttande prøva i norskopplæring for vaksne innvandrarak er digital, er det ein fordel for deltakarane å kunne handtere eit tastatur. Då kan ein bruke tida under prøva til å skape tekst i staden for å leite etter bokstavane (Doublet, 2018, s. 119; Moe & Carlsen, 2019, s. 258). Som vi har sett, er *Norskprøva* ein high-stakes-prøve, der resultatet kan ha store konsekvensar for deltakarane si framtid (Carlsen, 2018, s. 381). Det å ruste seg til prøva – også når det gjeld det tekniske – vil difor truleg vere viktig for mange deltakarar.

5.6 Skriveaktivitetar heime eller på skulen?

Undersøkinga viser at det er deltakarane med minst skulegang frå før, det vil seie alfa og spor 1, som skriv minst heime. Deltakarar med liten eller ingen skulegang frå før, vil antakeleg ikkje ha erfaring med lekser. Dette kan vere med å forklare kvifor fleire lærarar sit med erfaringa om at «svakere deltakere gjør lite/ingenting hjemme», slik ein av respondentane mine uttrykker det. Er det mogeleg å sette i verk tiltak som gjer at deltakarane kan utnytte leksetida betre? Det er dei mest sjølvstendige innlærarane som har størst utbyte av lekser (Hattie, 2012, i Egeland, Duek og Olin-Scheller 2018, s. 58). Deltakarar som har lite erfaring

med skule frå før, og som ikkje har lært å lære, klarer ikkje nødvendigvis å jobbe sjølvstendig med skulearbeid – verken på skulen eller heime (Bigelow & Watson, 2012, s. 464). Som det kjem fram i artikkelen til Egeland, Duek og Olin-Scheller (2018, s. 59) kan også heimeforhold spele inn på korleis ein reint praktisk får jobba med lekser. Dersom ein bur trongt, kan det vere vanskeleg å finne rom for å sette seg ned med leksene. Egeland, Duek og Olin-Scheller (2018, s. 70) poengterer at innhald og utforming av lekser er avgjerande for læringsutbyttet til elevane. Det blir trekt fram at opne/ ustrukturerte lekser er vanskelegare å lukkast med enn korte og tydeleg avgrensa oppgåver. Dette må læraren ha in mente når han gir heimearbeid.

5.7 Tilbakemeldingar som peikar framover?

5.7.1 Munnlege eller skriftlege tilbakemeldingar?

«Noen blir ivrige og vil skrive mer etter positiv respons», er det ein respondent som skriv. No veit vi ikkje om respondenten viser til tilbakemelding som er gitt undervegs i skriveprosessen eller til slutt, men sitatet stemmer overeins med det læreplanen skriv om vurdering for læring (Vox, 2013, s.11); at det kan vere med å auke motivasjonen og fremje læring. Fleire respondentar kommenterte at deltakarane lærer mest av å få tilbakemeldingar medan dei skriv. Dette samsvarer med det som har blitt presentert av teori om tilbakemelding: at det er mest effektivt å gi kommentarar undervegs (f.eks. Hyland & Hyland, 2006, ss. 5-6).

Undersøkinga mi viser at mange lærarar har erfaring med at tilbakemeldingane ikkje fremjar læring; at deltakarane ikkje nyttar seg av dei tilbakemeldingane dei får. Utfordringa for lærarane synest å vere korleis ein skal gje tilbakemeldingar som er forståelege og nyttige for deltakarane, og som fører til auka læring. Fleire av respondentane peikar på at det er ein samanheng mellom korleis deltakarane nyttiggjer seg av tilbakemeldingane, og kva erfaring dei har med skule frå tidlegare. Lærarar og innlærarar må ha eit stort språkleg medvit for å kunne nytte seg av skriftleg respons (Nordanger & Tonne, 2018, s. 182). Det inneber mellom anna eksplisitt kunnskap om språkleg form, noko som også er skildra i *Rammeverket* (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 220). Kanskje heng lærarane erfaringar med manglande utbyte av tilbakemeldingar saman med at deltakarane ikkje har stort nok språkleg medvit, og difor ikkje klarer å reflektere over språket frå utsida (Monsen & Randen, 2017, s. 91; Randen & Danbolt, 2018, s. 314)? Slik eksplisitt kunnskap om språk må lærast. Sosiokulturell læringsteori viser at konteksten har betydning, både for korleis lærarar gir tilbakemelding og korleis tilbakemeldingane blir oppfatta (Hyland & Hyland, 2006, s. 11; Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 18; Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 42). Dette speglar seg også i ulike

tekstkonvensjonar (Carlsen, 2019c, s. 184). Det ikkje finst universelle måtar å forme tekstar på. Desse momenta kan også vere med å forklare kvifor ikkje tilbakemeldingane verkar slik læraren har tenkt.

Munnlege tilbakemeldingar ser ut til å føre til meir læring enn skriftlege (Hyland & Hyland, 2006, s. 5). Ein av respondentane skriv at det er tidkrevjande å gi munnlege tilbakemeldingar, noko som samsvarer med funn hos Hyland og Hyland (2006, s. 5). Eitt alternativ kan vere videorespons; at læraren lagar filmsnuttar med tilbakemelding på deltakartekstane. Dette kan vere med å effektivisere tidsbruken for læraren, ifølge Skrivesenteret (2013). I undersøkinga mi er videorespons lite utbreidd blant respondentane, og såleis eit område det er mogeleg å jobbe vidare med.

5.7.2 Kva skal ein gi tilbakemelding på?

Datamaterialet viser at det er høgast prosentdel for *ofte* når det gjeld å kommentere rettskriving/ teiknsetjing, grammatikk og ord/ uttrykk. Det er ikkje vanskeleg å sjå om deltakarane har valt rett ord og uttrykk. Feil når det gjeld rettskriving og grammatikk er også lett å oppdage, og difor lett å kommentere. Monsen (2008, s. 97) har funne at rettskriving og grammatikk blir mest vektlagt under vurdering av resultat til *Norskprøve 3*. Undersøkinga til Monsen vart gjort før revisjon av læreplanen i 2012 og omlegging til dei nye prøvene i 2014. I følge Golden og Monsen ser det ikkje ut til at vurderingskriteria er vesentleg forskjellig samanlikna med tidlegare (2015, s. 209). Eg har ikkje funne tilsvarande analysar av tekstar skrivne etter dei nye prøvene, og det er difor vanskeleg å seie om tekstvurderingane er annleis no enn før. Likevel er dette eit interessant funn i samband med korleis ein jobbar med skriveopplæring. For det første skal *Norskprøva* måle kommunikativ kompetanse, det vil seie korleis deltakaren klarer å formidle ein bodskap, framfor kor korrekt språket er (Carlsen, 2018, s. 384). For det andre kan resultatet på *Norskprøva* vere avgjerande for framtida til deltakarane. Dersom det er slik at grammatikk og rettskriving tel mest for resultatet på *Norskprøva*, er det kanskje «bortkasta» å jobbe med tekstutforming og oppbygging av tekstar i klasserommet?

96 % av respondentane seier at deltakarane *ofte/ av og til* held fram med å gjere dei same feila, trass tilbakemeldingane dei får. Dette kan henge saman med teori om mellomspråk: at språket til andrespråksskrivarar er prega av variasjon (Jølbo, 2018, s. 342). Dette inneber at deltakaren både kan ha korrekte og ukorrekte former av eitt fenomen i ein tekst, og at han kan

feile der han har meistra tidlegare. Ein av respondentane kommenterte at det tar tid før språket blir automatisert, noko som kan vere eit uttrykk for at det kan ta lang tid før eksplisitt kunnskap blir implisitt (Nordanger & Tonne, 2018, s. 170). Synet på at feil er ein naturleg og nødvendig del av språklæring, i teorien om mellomspråk, er det viktig for lærarar i norskopplæringa å vere klar over.

Samla sett er det 7 av 10 av respondentane mine som ofte/ av og til synest det er vanskeleg å vite korleis dei skal gi tilbakemelding. Dette samsvarer med funn hos Carlsen (2019a, s. 37). Datamaterialet mitt viser at eit stort fleirtal (om lag 90 %) opplever det som nyttig å diskutere vurdering av deltakartekstar i kollegiet. Samtidig ønsker mange (frå 77 % på alfa til 96 % på B1) meir tid til å snakke om skrivning og vurdering. I *Rammeverket* (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 223) er god opplæring i vurdering framheva med tanke på at vurderinga skal bli minst mogeleg subjektiv. Carlsen (2019d, s. 143) skriv at både lærarane og deltakarane må vere kjende med vurderingskriterium, slik at ein veit kva ein blir vurdert etter. Det blir vektlagt at det blir sett av tid til å diskutere vurderingskriterium og eksempelsvar i fellesskap (Carlsen, 2019c, s. 206). Carlsen (2018, s. 398) understreker at læraren har eit spesielt ansvar for å synleggjere samanhengen mellom måla for undervisninga og vurderingskriteria for *Norskprøva*. Læraren skal også lære deltakarane å bruke vurderingsskjema og eksempeltekstar slik at dei lærer meir språk og blir betre rusta til å vurdere seg sjølv. Dette er eit sentralt poeng i læringsorientert vurdering (Carlsen, 2018, s. 382).

Kva språknivå teksten er på er det som samla sett har lågast prosentdel når det gjeld kva lærarane kommenterer *ofte*. Det er éin person som seier at han kommenterer kva som skal til for å løfte teksten til eit høgare nivå. Kan hende dette har samanheng med at det berre er eksterne sensorar til den skriftlege norskprøva? Det inneber kanskje at lærarane ikkje har like mykje opplæring i og erfaring med å vurdere språknivået på skriftlege tekstar som på munnlege, noko som igjen kan spegle seg i kva tilbakemeldingar dei gir deltakarane. Undersøkinga mi viser at det er ein høgare prosentdel av dei som *ofte* kommenterer språknivå, som også samtalar med deltakarane om vurderingskriterium, samanlikna med dei som kommenterer språknivå *av og til*, *sjeldan* eller *aldri*. Dei same forholda finn vi med tanke på samtalar om skrivning/ vurdering i kollegiet. Generelt ser det ut til at dei som *ofte* kommenterer språknivå, også oftare gir deltakarane tilbakemelding på andre sider ved teksten. Dette kan tyde på at det å samtale om vurdering og skrivning gjer lærarane tryggare på korleis dei skal gi tilbakemeldingar.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering av dei viktigaste funna i studien

Gjennom ei spørjeundersøking vart det forsøkt å finne svar på problemstillinga for denne masteroppgåva: *korleis arbeider lærarar i norskopplæring for vaksne innvandrarar med skriveopplæring?* Det vart undersøkt kva skrivereiskap deltakarane bruker (blyant eller data), om dei skriv tekstar på skulen og/ eller heime og kva type tekstar deltakarane skriv. Det vart også undersøkt kva skrivestrategiar og arbeidsmetodar som er i bruk, og korleis lærarane gir tilbakemeldingar. Samtalar om skriving, både med deltakarar og i kollegiet, var også eit tema i undersøkinga.

Det ser ut til at utfyllingsoppgåver og det å svare på spørsmål er dei teksttypene som flest skriv kvar dag, uavhengig av kva nivå læraren underviser på. Når det gjeld samanhengande tekstar, ser det ut til at kva tekstar deltakarane skriv, er påverka av kva nivå lærarane underviser på. Det vil seie at deltakarane i stor grad skriv tekstar knytt til kompetansemåla for nivået i læreplanen, slik hypotesen min var innleiingsvis. Tekstar som har som formål å utveksle informasjon/ halde kontakt ser ut til å vere hyppigast brukt, noko som samsvarer med det kommunikative språksynet som ligg til grunn for *Rammeverket* (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Fleire oppgir at *Norskprøva* både påverkar kva tekstar lærarane bruker som modelltekstar, kva slags tekstar deltakarane skriv og kor lange tekstar dei skriv. Det ser altså ut til at *Norskprøva* er styrande på undervisninga. *Norskprøva* er utarbeidd slik at ho skal måle breidde når det gjeld kommunikativ kompetanse (Carlsen, 2018, s. 384), noko som inneber at å undervise fram mot prøva ikkje kolliderer med å følgje læreplanen.

Undersøkinga viser at fleirtalet av lærarane *ofte/ av og til* synest det er vanskeleg å vite korleis dei skal gi tilbakemelding. Samtidig opplever fleirtalet både at det *ofte/ av og til* er nyttig å diskutere tilbakemelding/ vurdering med kollegaene, og at dei ønsker at det blir avsett meir tid til slike samtalar.

Rettskriving og grammatikk har høgast prosentdel, medan kva språknivå teksten er på, har lågast prosentdel når det gjeld kva lærarane seier at dei *ofte* gir tilbakemelding på. Dette er ikkje heilt i tråd med det kommunikative synet på læring som læreplanen bygger på.

6.2 Didaktiske implikasjonar og vidare arbeid

For å fremje læring er det viktig at deltakaren får tilbakemelding på kor han står, og kva han må gjere for å kome vidare. Læraren har ansvar for å gjere deltakarane kjende med kriteria dei blir vurdert etter, og vise korleis deltakaren kan nå måla. Det å få opplæring i og diskutere vurdering av tekstar er viktig for at vurderinga skal bli minst mogeleg basert på skjønn (Carlsen, 2019d, s.143). Difor bør det leggjast til rette for at lærarane kan utvikle gode vurderings-felleskap, der ein diskuterer vurderingskriterium og eksempeltekstar.

At deltakarane bruker skriving til eigenvurdering og sjølvrefleksjon er lite til synleg i undersøkinga mi. *Rammeverket* vektlegg betydninga av å ha kontroll over eiga læring. Det blir difor etterlyst meir forskning på formativ vurdering i norskopplæring for vaksne innvandrara (Monsen, Randen, Steien, Hagen, og Pajaro, 2018, s. 42), noko som også resultata frå denne undersøkinga kan støtte opp om.

I undersøkinga mi ser det ut til at *Norskprøva* påverkar undervisninga. Prøven sin washback-effekt er også eit tema ein treng meir kunnskap om (Monsen, Randen, Steien, Hagen, og Pajaro, 2018, s. 42).

7 Referansar

- Aase, L. (2009). Formalisme som støtte eller fallgrube i en dannelsorientert skriveopplæring - det tradisjonelle dilemma. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 117-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alver, V., & Lahaug, V. (1999). *Alfabetisering - mer enn å lære bokstavene. Metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Oslo: Novus forlag.
- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. Breivega, & M. Selås (red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*. (ss. 36-50). Oslo: Det norske samlaget.
- Bakke, J. O. (2014). Å "late tanker" med penn og tastatur - om Skrivehjulet og skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaiping* (ss. 56-75). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg, L. (2015). *Voksenlærerens kompetanse og kompetansebehov*. Oslo: Vox.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråkslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bigelow, M., & Watson, J. (2012). The Role of Educational Level, Literacy, and orality in L2 Learning. I S. M. Gass, & A. Mackey (ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (ss. 461-475). New York: Routledge.
- Birkeland, P., Larsen, M. F., & Lønvik, K. (2015). *Organisering av opplæringa i norsk og samfunnskunnskap*. 2015: Vox.
- Breivega, K. (2018). Tekstperspektivet i skriveopplæringa. I K. Breivega, & M. Selås (red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*. Oslo: Samlaget.
- Brorsson, B. N. (2010). Två elever - två skrivuppgifter: om normer och kommunikation i skolskrivande. I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning - om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (ss. 91-105). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bueie, A. (2019). Videorespons på elevtekster (1). I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe, & H. H. Siljan, *101 digitale grep - en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (ss. 170-171). Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsen, C. (2012). Rammeverket, referansenivåbeskrivelser og innlærerkorpuset ASK. I C. Carlsen (Red.), *Norsk profil. Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk - et første steg* (ss. 15-48). Oslo: Novus.
- Carlsen, C. H. (2018). Læringsorientert vurdering - prøver med læring som mål. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen, *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling*. (ss. 379-403). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Carlsen, C. H. (2019a). Hva er språktesting? I C. H. Carlsen, & E. Moe, *Vurdering av språkferdigheter* (ss. 23-38). Bergen: Fagbokforlaget.

- Carlsen, C. H. (2019b). Det felles europeiske rammeverket for språk. I C. H. Carlsen, & E. Moe, *Vurdering av språkferdigheter* (ss. 79-108). Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsen, C. H. (2019c). Måling av produktive språkferdigheter. I C. H. Carlsen, & E. Moe, *Vurdering av språkferdigheter* (ss. 179-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsen, C. H. (2019d). Washback og læringsorientert vurdering. I C. H. Carlsen, & E. Moe, *Vurdering av språkferdigheter* (ss. 141-154). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6, ss. 373-386. doi:10.2307/1510525
- Djuve, A. B., Kavli, H. C., Sterri, E. B., & Bråten, B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring. Hva virker - for hvem?* FAFO.
- Doublet, M.-R. R. (2018). Digital tekstkunne og digitale verktøy. I K. Breivega, & M. Selås (red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*. (ss. 108-122). Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (red.), *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskeping* (ss. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Egeland, B. L., Duek, S., & Olin-Scheller, C. (2018). Hjalpa eller stjälpa? Uppfattningar om läxor och elever med migrationsbakgrund. I A. M. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen, *Litterasitet og flerspråkighet - muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (ss. 57-74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Knowledge and Instruction. I R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, H. Reinders, Erlam, Rosemary, & J. Philp, *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (ss. 3-26). Channel View Publications.
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ferris, D. (2006). Does Error Feedback Help Student Writers? New Evidence on Short-and-Long-term Effects of Written Error Correction. I K. Hyland, & F. Hyland (ed.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. (ss. 81-104). Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2010). Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), ss. 181-201. doi:10.1017/S0272263109990490
- Fretheim, T. (1998). Pragmatikk. I T. Nordgård (Red.), *Innføring i språkvitenskap* (ss. 223-255). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Gibbons, P. (2002). *Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.

- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 190-213). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2010). Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA norsk som andrespråk*, 26(2), ss. 36-66.
- Golden, A., & Hvistendahl, R. (2013). Inndeling av et landskap: Hvordan kategorisere studier av skriving på andrespråket? *NOA norsk som andrespråk*, 29(1), ss. 70-81.
- Gujord, A.-K. H., & Ragnhildstveit, S. (2018). Tverrspråkleg påverknad - status og trendar i norsk andrespråksforskning. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på utvikling og læring* (ss. 133-163). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Hamre, P. (2017). Norskfaget som reiskaps- og dannelsesfag. I P. Hamre, & B. Fondevik (red.), *Norsk som reiskaps- og dannelsesfag* (ss. 13-53). Oslo: Det norske samlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (ss. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues. I K. Hyland, & F. Hyland (ed.), *Contexts and Issues in Feedback on L2 Writing: An Introduction* (ss. 1-22). Cambridge University Press.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis dei posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. Stavanger: Universitetet i Stavanger. Henta frå <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185951>
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsrud, E. B. (2018). Respons og vurdering. I K. Breivega, & M. Selås (red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*. (ss. 143-154). Oslo: Det norske samlaget.
- Jølbo, I. D. (2018). Andrespråksskriving på norsk: teksten, konteksten og skriveren. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 336-355). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (red.), F. Hjardemaal & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (ss. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. (2011b). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (red.), F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 27-48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (red.), F. Hjørdemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (ss. 123-138). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011d). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (red.), F. Hjørdemaal, K. Tveit, & T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (ss. 85-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge. (2017, juli 10.). Om norskprøven. Henta frå <https://www.kompetansenorge.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Norskprove/om-norskproven>
- Krashen, S. (2008). The Comprehension Hypothesis Extended. I T. Piske, & M. Young-Scholten (ed.), *Input Matters in SLA* (ss. 81-94). Bristol: Multilingual Matters.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. The Alemany Press/ Pergamon Press Ltd.
- Kulbrandstad, L. A. (1998). *Språkets mønstre. Grammatiske metoder og begreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 27-51). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring. (Meld. St. 16 (2015-2016)). Oslo. Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping - øve eller skape selv? -Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. (. Kverndokken, *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (ss. 36-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim, A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 87-98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Lantolf, J. P. (2012). Sociocultural Theory. A Dialectical Approach to L2 research. I S. M. Gass, & A. Mackey (ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (ss. 57-72). New York: Routledge.
- Loewen, S. (2012). The Role of Feedback. I S. M. Gass, & A. Mackey, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (ss. 24-40). New York: Routledge.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and Learning a Second Language*. London - New York: Continuum.
- Moe, E. (2019). Ulike typer prøver og vurdering. I C. H. Carlsen, & E. Moe, *Vurdering av språkferdigheter* (ss. 39-64). Bergen: Fagbokforlaget.
- Moe, E., & Carlsen, C. (2019). Digitale språkprøver. I C. H. Carlsen, & E. Moe, *Vurdering av språkferdigheter* (ss. 249-270). Bergen: Fagbokforlaget.
- Monsen, M. (2008). *Kommunikativ funksjonalitet kontra formell korrekthet : ordforrådsrikdom og leksikalske og formelle feil i besvarelser til Norskprøve 3 for voksne innvandrere*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA norsk som andrespråk*, 30, ss. 373-392.
- Monsen, M., & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nelson, G., & Carson, J. (2006). Cultural Issues in Peer Response: Revisiting "Culture". I K. Hyland, & F. Hyland (ed.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. (ss. 42-59). Cambridge University Press.
- Neuman, W. L. (2011). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Pearson.
- Nistov, I., & Nordanger, M. (2018). Kva er mellomspråk? Gjensyn med eit sentralt omgrep i andrespråksforskninga. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 261-288). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nordanger, M., & Tonne, I. (2018). Eksplisitt og implisitt kunnskap, læring og undervisning. Fra Krashens læring og tilegnelse til avveiningen mellom det eksplisitte og implisitte i moderne andrespråksopplæring. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 164-189). Oslo: Cappelen Damm.
- Nordgård, T. (1998). Syntaks. I T. Nordgård (red.), *Innføring i språkvitenskap* (ss. 132-199). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- NOU 2017: 2. (2017). *Integrasjon og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriverutvikling planlegges? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 74-83). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Personvernombudet for forskning (NSD). (u.å). Sentrale begreper. Henta frå https://nsd.no/personvernombud/hjelp/sentrale_begreper.html?id=3
- Polio, C. (2012). The Acquisition of Second Language Writing. I S. M. Gass, & A. Mackey (ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (ss. 319-334). New York: Routledge.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Randen, G. T., & Danbolt, A. M. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 311-335). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Randen, G. T., Monsen, M., Steien, G. B., Hagen, K., & Pajaro, V. A. (2018). *Norskopplæring for voksne innvandrere - en kunnskapsoppsummering*. Hamar: Høgskolen i Innlandet.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roås, S., & Siljan, H. (2019). Skrive- og leseopplæring i det digitale klasserommet. I T. A. Wølner, K. Kverndokken, M. Moe, & H. H. Siljan, *101 digitale grep - en didaktikk for profesjonsfaglig digital kompetanse* (ss. 65-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, E. (1999). Didaktiske perspektiver på norsk som andrespråk. I J. E. Hagen, & K. Tenfjord (red.), *Andrespråksundervisning. Teori og praksis*. (ss. 15-58). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selås, M. (2018). Å skrive for hand. I K. Breivega, & M. Selås (red.), *Skriveboka - innføring i skriveopplæring* (ss. 155-168). Oslo: Samlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrivesenteret. (2013, juni 20). Videorespons. Henta frå: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/videorespons/>
- Skrivesenteret. (2015, desember 31.). Skriverammer. Henta frå: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (ss. 11-38). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 9-42). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva bruker vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim, A. J. Aasen, J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 43-52). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, mars 5). Sysselsetting blant innvandrere. Henta 15. mars 2019 frå: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/innvregsys/aar>
- Statistisk sentralbyrå. (2018a, november 27). Norskopplæring for vaksne innvandrere. Henta 25. mars 2019 frå: <https://www.ssb.no/nopplinnv>
- Statistisk sentralbyrå. (2018b, juni 25.). Ansatte i barnehage og skole. Henta 15. mars, 2019 frå: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte/aar>
- Sunde, D. J., & Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom: kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord, & G. T. Randen (red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (ss. 76-105). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Svennevig, J. (2015). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Svennevig, J. (2019, januar 15.). Sjanger. Henta frå: <https://snl.no/sjanger>
- Taugbøl, S. B. (2015). Funksjonell respons på analyserende og drøftende elevtekster. I A. Golden, & E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. (ss. 143-162). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tenfjord, K. (2013). Andrespråkslæring og læreplanen - teoretisk grunnlag for metodisk tilnærming. I K. Norge, *Metodisk veiledning - om læreplan og rammeverk* (ss. 3-10). Oslo: Kompetanse Norge.
- Thrane, C. (2018). *Kvantitativ metode. En praktisk tilnærming*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Tornberg, U. (2000). *Språkdidaktikk*. Bergen: Forlaget Fag og Kultur.
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan forstå kvantitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ulland, G. (2018). Skrivestrategiar i skriveopplæringa. I K. Breivega, & M. Selås (red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*. (ss. 123-142). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning og vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Villamil, O. S., & de Guerrero, M. C. (2006). Sociocultural Theory: A Framework for Understanding the Social-Cognitive Dimensions of Peer Feedback. I K. Hyland, & F. Hyland (ed.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. (ss. 23-41). Cambridge University Press.
- Vox. (2013). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrere*. Oslo: Vox.

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser. Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*.
København: Akademisk Forlag.

8 Vedlegg

Vedlegg A: spørjeskjema

Vedlegg B: informasjonsskriv til rektorar

Vedlegg C: informasjonsskriv til lærarar

Vedlegg D: kvittering frå NSD

VEDLEGG A

Takk for at du tar deg tid, i ein travel lærarkvardag, til å delta i spørjeundersøkinga!

Vi begynner med nokre spørsmål om bakgrunnsinformasjon.

Bakgrunnsinformasjon

Kva er den høgaste fullførte utdanninga di?

- Grunnskule
- Vidaregåande skule
- Høgskule/ universitet

Kva utdanning har du?

- Barnehagelærerutdanning
- Lærerutdanning
- PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning)
- Anna utdanning _____

Kva fag har du i utdanninga di?

	Som del av grunntdanninga	Som vidareutdanning (5 vekttal/ 15 studiepoeng eller meir)	Har ikkje
Norsk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk som andrespråk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fleirkulturell pedagogikk/ migrasjonspedagogikk og liknande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Som del av grunntdanninga	Som vidareutdanning (5 vekttal/ 15 studiepoeng eller meir)	Har ikkje
Vaksenpedagogikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kor lenge har du jobba med norskopplæring for vaksne innvandrarakar?

- 0 – 5 år
- 6 – 10 år
- 11 år eller meir

Jobbar du i offentleg eller privat sektor?

- Offentleg
- Privat
- Begge delar

**Kva spor underviser du mest på dette skuleåret?
(du kan velje fleire spor)**

- Alfa
- Spor 1
- Spor 2
- Spor 3
- Fleire spor i same gruppe

**Kva nivå underviser du mest på dette skuleåret?
(du kan velje fleire nivå)**

- A1
- A2
- B1
- B2
- Fleire nivå i same gruppe

Skriving

Då er vi ferdige med bakgrunnsinformasjon, og startar på spørsmål om skriving.

1. Kor ofte jobbar deltakarane eksplisitt med...

	Kvar dag	Kvar veke	Kvar måned	Nokre gonger i året	Sjeldan/aldri
Tastaturtrening/ touch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftforming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skriving på skulen og heime

Dei neste spørsmåla handlar om skriving som del av undervisninga, det vil seie på skulen eller som heimearbeid.

2. Kor ofte skriv deltakarane...

	Kvar dag	Kvar veke	Kvar måned	Nokre gonger i året	Sjeldan/aldri	Ikkje aktuelt for det nivået eg underviser på
Diktat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avskrift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tekst til bilete/ teikningar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E-post/ beskjed/ melding (for eksempel som øving til norskprøve)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
CV/ jobbsøknad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Kvar dag	Kvar veke	Kvar månad	Nokre gonger i året	Sjeldan/aldri	Ikkje aktuelt for det nivået eg underviser på
Rapport/ referat/ tekst om opplevingar eller hendingar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samansett tekst (tekstar med tekst, lyd og/ eller bilde)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tekstar i sosiale media (for eksempel Facebook, Twitter, Instagram, SnapChat)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Argumenterande tekstar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skjønnlitterære tekstar (for eksempel dikt, eventyr, novelle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svar på spørsmål (for eksempel til ein tekst dei har lese)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utfyllingsoppgåver (skrive inn ord som manglar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre tekstar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2a. Kva andre tekstar skriv deltakarane?

Skriving på skulen og heime

Dei neste spørsmåla handlar om skriving/ tekst i tydinga skriving av samanhengande tekst, for eksempel svar på oppgåvene som blir gitt til skriveprøva på norskprøva (skrive til eit bilde, skrive ein invitasjon, ein e-post og så bortetter).

3. Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekstar...

	Kvar dag	Kvar veke	Kvar måned	Sjeldan/ aldri	Ikkje aktuelt for det nivået eg underviser på
På datamaskin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
For hand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På nettbrett/ iPad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Kor ofte skriv deltakarane samanhengande tekstar...

	Kvar dag	Kvar veke	Kvar måned	Sjeldan/aldri	Ikkje aktuelt for det nivået eg underviser på
Heime (lekse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På skulen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Kor ofte ...

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på
Leverer deltakarane inn fleire utkast til same tekst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på
Kommenterer deltakarane tekstane til kvarandre undervegs i prosessen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriv deltakarane tekst saman (i par eller gruppe)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Kor lange pleier tekstane du får inn å vere?

- 0 – 50 ord
- 51 – 80 ord
- 81 – 100 ord
- 101 – 200 ord
- 201 eller meir
- Deltakarane leverer ikkje inn tekstar.
- Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på

Samtalar om skriving og vurdering

Dei neste spørsmåla handlar om skriving/ tekst i tydinga samanhengande tekst, men no ønsker eg å undersøke korleis det blir snakka om skriving og vurdering av skriftlege tekstar.

7. I klasserommet

- Ofte
- Av og til
- Sjeldan

Aldri

Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på

8. I kollegiet

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Eg har ikkje kollegaer å diskutere med
Snakkar du og kollegaene dine om korleis ein kan gjere deltakarane betre til å skrive?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snakkar du med kollegaene dine om korleis du skal gi tilbakemelding på deltakartekstar? (uformelle samtalar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har de vurderingsseminar der de snakkar om skriftlege tekstar? (formelle samtalar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Blir det sett av tid til å snakke om skiving, skriveopplæring og vurdering?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Eg har ikkje kollegaer å diskutere med
Opplever du det som nyttig å diskutere vurdering av deltakartekstar i kollegiet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skulle du ønske at det var meir tid til å snakke om skrivning og vurdering i kollegiet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tilbakemeldingar og etterarbeid

Dei neste spørsmåla handlar om tilbakemelding på samanhengande tekstar, og kva som skjer med tekstane når dei er ferdige.

9. Ulike former for tilbakemelding på deltakartekstar

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på
Gir du munnleg tilbakemelding?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir du skriftleg tilbakemelding?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir du video-tilbakemelding?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på
Gir deltakarane tilbakemelding til kvarandre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir du tilbakemelding undervegs, medan deltakarane skriv?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gir du tilbakemelding på sluttproduktet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Når du gir tilbakemelding, kva kommenterer du?

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på
Korleis teksten kommuniserer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tekstopppbygging	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rettskriving og teiknsetjing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grammatikk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ord og uttrykk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Språknivået (A1, A2, B1, B2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10a. Kva anna kommenterer du?

11. Kva skjer med tekstane når deltakarane er ferdige med dei?

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på
Deltakarane får teksten tilbake og tar vare på han sjølv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teksten blir lagt/ lagra i deltakaren si mappe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teksten blir publisert (for eksempel på nettside/ i skuleavis/ i veggavis/ i lokalavis).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11a. Kva anna kan skje med tekstane?

12. Kva erfaringar har du med å gi tilbakemelding?

	Stemmer ofte	Stemmer av og til	Stemmer sjeldan	Stemmer aldri
Deltakarane opplever tilbakemeldingane som nyttige og bruker dei i tekstar dei skriv seinare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er vanskeleg å vite korleis eg skal gi tilbakemelding.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltakarane held fram med å gjere dei same feila, til trass for tilbakemeldingane dei får.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre erfaringar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12a. Kva andre erfaringar har du med å gi tilbakemelding?

Skrivestrategiar

No kjem nokre spørsmål om skrivestrategiar. Ein skrivestrategi er ein prosedyre/ teknikk som skrivarar bruker når dei skal gjennomføre ei skriveoppgåve.

13. Bruker du nokre av desse stragegiane/ metodane i skriveopplæringa?

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på
Tankekart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Modelltekst (ein tekst som liknar på den teksten deltakarane skal skrive)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre strategiar/ metodar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13a. Kva andre strategiar/ metodar bruker du i skriveopplæringa?

13b. Kva modelltekst(ar) bruker du?

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på
Lagar sjølv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lagar saman med deltakarane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ofte	Av og til	Sjeldan	Aldri	Ikkje aktuelt for nivået eg underviser på
Bruker ferdige tekstar (læreboktekstar, autentiske tekstar som avisartiklar, annonse, reklame, skriv frå skule/ kommune osv.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre tekstar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13c. Kva andre tekstar bruker du?

Utdjupande samtale

Er skiving og skriveopplæring eit tema du er interessert i å snakke meir om?

Om du synest det er greitt at eg kontaktar deg for ein utdjupande samtale, klikkar du her for å oppgi e-postadressa di [Klikk her](#)

Eg gjer merksam på at svara dine frå undersøkinga framleis ikkje kan knytast til e-postadressa di.

Dersom du ikkje vil bli kontakta, går du vidare til siste side i spørjeskjemaet.

Takk

Eg set stor pris at du tok deg tid til å vere med på spørjeundersøkinga. Tusen takk for hjelpa!

Dersom det er noko du lurar på i samband med undersøkinga, kan du gjerne sende meg ein e-post.

Ha ein god dag!

Med vennleg helsing

Ingeborg Watne Flatland
masterstudent
Høgskulen i Volda
flatland@stud.hivolda.no

Vedlegg B

Vil du la lærarane dine svare på ei spørjeundersøking om skriveopplæring, og på den måten bidra til at vi kan få auka kunnskap om skriveopplæring blant vaksne innvandrarak?

Det er forska relativt lite på korleis skriveopplæring blant vaksne innvandrarak føregår i Noreg. I samband med ei masteroppgåve ønsker eg difor å undersøke **korleis lærarak i norskopplæring for vaksne innvandrarak arbeider med skriveopplæring**.

Målgruppa for prosjektet er lærarak som underviser i norsk etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarak*. Prosjektet består av ei spørjeundersøking som skal sendast ut til lærarak på små og store norskopplæringssenter rundt om i landet. Spørjeundersøkinga blir gjennomført elektronisk i november og desember 2018.

Det vil ta om lag 15 minutt å svare på undersøkinga. Alle svara er anonyme, og kan ikkje knytast til e-postadressa til personen som svarer. Prosjektet er godkjend av NSD (Norsk senter for forskingsdata). Dersom nokon ønsker det, kan dei melde seg til eit utdjupande intervju i etterkant av undersøkinga. Svara frå spørjeundersøkinga vil forbli anonyme, også om nokon melder seg til intervju.

Resultatet frå spørjeundersøkinga vil bli brukt i ei masteroppgåve ved Høgskulen i Volda. Oppgåva skal etter planen leverast i mai 2019. Gjennom spørjeundersøkinga vil vi kunne få meir informasjon om skriveopplæring blant vaksne innvandrarak i Noreg, og eg håpar at du vil bidra.

Dersom du ønsker at lærarane dine skal delta, ber eg om at du sender e-postadressene deira til meg. Dei vil då få tilsend spørjeskjemaet elektronisk.

På førehand takk for hjelpa!

Med vennleg helsing

Ingeborg Watne Flatland

Masterstudent

Høgskulen i Volda

Vedlegg C

Hei!

Du mottar denne e-posten fordi leiaren din har gitt meg lov til å kontakte deg.

Det er forska relativt lite på korleis skriveopplæring blant språklege minoritetar føregår i Noreg. I samband med ei masteroppgåve ønsker eg difor å undersøke **korleis lærarar i norskopplæring for vaksne innvandrarar arbeider med skriveopplæring**.

Målgruppa for prosjektet er lærarar som underviser i norsk etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarar*. Prosjektet består av ei spørjeundersøking som er sendt ut til lærarar på små og store norskopplæringscenter rundt om i landet.

Undersøkinga vil ta om lag 15 minutt å svare på. Alle svara er anonyme, og kan ikkje knytast til e-postadressa di. Prosjektet er godkjend av NSD (Norsk senter for forskingsdata). Dersom du ønsker det, kan du melde deg til eit utdjupande intervju i etterkant av undersøkinga. Svara frå spørjeundersøkinga vil forbli anonyme, også om du melder deg til intervju.

Ditt bidrag er viktig, slik at vi kan få meir informasjon om skriveopplæring blant språklege minoritetar. Svara frå spørjeundersøkinga vil bli brukt i ei masteroppgåve ved Høgskulen i Volda. Oppgåva skal etter planen leverast i mai 2019. Eg håpar du tar deg tid til å svare!

Klikk på lenka for å kome til spørjeundersøkinga: Lenka er personleg, og kan ikkje sendast til andre.

Ta gjerne kontakt med meg dersom du har spørsmål om undersøkinga.

Med vennleg helsing

Ingeborg Watne Flatland

masterstudent

Høgskulen i Volda

Mobil:

Purring

Hei!

For ei lita stund sidan mottok du ein e-post med spørsmål om å delta i ei spørjeundersøking om skriveopplæring blant vaksne innvandrarak. Leiaren din har godkjend at eg sender spørjeundersøkinga til deg. Ditt bidrag er viktig for at vi skal kunne få auka kunnskap om emnet, og eg håpar du tar deg tid til å svare.

Det er forska relativt lite på korleis skriveopplæring blant språklege minoritetar føregår i Noreg. I samband med ei masteroppgåve ønsker eg difor å undersøke **korleis lærarak i norskopplæring for vaksne innvandrarak arbeider med skriveopplæring**.

Målgruppa for prosjektet er lærarak som underviser i norsk etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarak*. Prosjektet består av ei spørjeundersøking som er sendt ut til lærarak på små og store norskopplæringscenter rundt om i landet.

Undersøkinga vil ta om lag 15 minutt å svare på. Alle svara er anonyme, og kan ikkje knytast til e-postadressa di. Prosjektet er godkjend av NSD (Norsk senter for forskingsdata). Dersom du ønsker det, kan du melde deg til eit utdjupande intervju i etterkant av undersøkinga. Svara frå spørjeundersøkinga vil forbli anonyme, også om du melder deg til intervju.

Klikk på lenka for å kome til spørjeundersøkinga: Lenka er personleg, og kan ikkje sendast til andre.

Ta gjerne kontakt med meg dersom du har spørsmål om undersøkinga.

Med vennleg helsing

Ingeborg Watne Flatland

masterstudent

Høgskulen i Volda

Mobil:

Siste sjanse

Hei!

Det er framleis ikkje for seint å delta i spørjeundersøkinga om skriveopplæring blant vaksne innvandrarakar. Du har tidlegare mottatt e-post om undersøkinga, og leiaren din har godkjend at eg sender spørjeundersøkinga til deg. Ditt bidrag er viktig for at vi skal kunne få auka kunnskap om emnet, og eg håpar du tar deg tid til å svare.

Det er forska relativt lite på korleis skriveopplæring blant språklege minoritetar føregår i Noreg. I samband med ei masteroppgåve ønsker eg difor å undersøke **korleis lærarakar i norskopplæring for vaksne innvandrarakar arbeider med skriveopplæring**.

Målgruppa for prosjektet er lærarakar som underviser i norsk etter *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar*. Prosjektet består av ei spørjeundersøking som er sendt ut til lærarakar på små og store norskopplæringscenter rundt om i landet.

Undersøkinga vil ta om lag 15 minutt å svare på. Alle svara er anonyme, og kan ikkje knytast til e-postadressa di. Prosjektet er godkjend av NSD (Norsk senter for forskingsdata). Dersom du ønsker det, kan du melde deg til eit utdjupande intervju i etterkant av undersøkinga. Svara frå spørjeundersøkinga vil forbli anonyme, også om du melder deg til intervju.

Klikk på lenka for å kome til spørjeundersøkinga: Lenka er personleg, og kan ikkje sendast til andre.

Ta gjerne kontakt med meg dersom du har spørsmål om undersøkinga.

Med vennleg helsing


Ingeborg Watne Flatland

masterstudent

Høgskulen i Volda

Mobil:

Vedlegg D



Birgitte Fondevik
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 18.07.2018 Vår ref: 61458 / 3 / BGH Deres dato: Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.07.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

61458	Skriveopplæring i norskopplæring for voksne innvandrere
Behandlingsansvarlig:	Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Birgitte Fondevik
Student	Ingeborg Watne Flatland

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter sensitive opplysninger
- veiledning i dette brevet
- Høgskulen i Volda sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskulen i Volda er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagre gate 29 Tel: +47-55 58 21 87 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv.

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i forskningsetiske retningslinjer.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder.

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har taushetsplikt. De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du forsker på egen arbeidsplass må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no