

Masteroppgave

# **Underveisvurdering i den særskilte norskopplæringen**

En casestudie av en innføringsklasse på  
ungdomstrinnet

Ingrid Vee Hagestuen

Master i Grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn  
2022

Antall ord: 27 397



HØGSKULEN  
I VOLDA



## **Abstract**

This master's thesis explores assessment for learning in the adapted education in Norwegian. In accordance with the regulations to the Education Act, all pupils have the right to assessment for learning, and this assessment must be an integral part of the education (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10). The assessment regulations specify this by establishing four principles for assessment for learning. These are that the pupils must participate in the assessment of their own work, understand what they are to learn, receive information about their performance and receive guidance on how they can increase their competence. After the introduction of LK20, the curriculum in basic Norwegian for linguistic minorities also has a section on assessment for learning in which the four points from §3-10 are reflected (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nevertheless, little research has been done on how teachers conduct continuous and integrated assessment for learning of students who learn Norwegian as a second language (Monsen, 2015; Randen, 2015). It is therefore important to investigate this.

Through observation of and interviews with two experienced teachers in an introductory class at a lower secondary school, the thesis examines how the teachers facilitate the realisation of the four principles in §3-10. The results show several interesting findings. The teachers work both systematically and spontaneously to develop the students' assessment competence by giving them a framework and a language for assessing themselves and others. Nevertheless, the teachers find it challenging to make it clear to the pupils what they are going to learn before the pupils are at a sufficient level in Norwegian. The teachers' resource view on the pupils' linguistic and cultural background means that the mother tongue is used in the teachers' assessment work, for example by including bilingual teachers and mother tongue teachers in the assessment and by letting pupils with the same mother tongue support each other's learning. The most interesting finding, however, is that the feedback pupils receive on both what they master and how they can work to increase their competence, is characterised by being short, praising and somewhat non-specific. This seems to apply especially to feedback given to pupils at a lower level in Norwegian.

The findings suggest that there is a need for more thorough investigations of how teachers can ensure that all students who receive special Norwegian language instruction receive assessment for learning.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker undervisvurdering i den særskilte norskopplæringen. I henhold til forskrift til opplæringslova har alle elever rett til læringsfremmende undervisvurdering, og denne vurderingen skal være en integrert del av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10). Vurderingsforskriften konkretiserer dette ved å slå fast fire prinsipper for undervisvurdering. Disse er at elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid, forstå hva de skal lære, få vite hva de mestrer og få veiledning om hvordan de kan jobbe videre for å øke kompetansen sin. Etter innføringen av LK20 har også læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter et eget avsnitt om undervisvurdering hvor de fire punktene fra §3-10 er gjenspeilet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel viser forskning at hvordan lærere driver kontinuerlig og integrert undervisvurdering av elever som lærer norsk som andrespråk er lite undersøkt (Monsen, 2015; Randen, 2015). Det er derfor sentralt å undersøke hvordan undervisvurderingen av elever som mottar særskilt norskopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter arter seg.

Masterprosjektet har et kvalitativt design. Gjennom observasjon av og intervju med to erfarne lærere i en innføringsklasse på ungdomstrinnet, undersøker prosjektet hvordan lærerne legger til rette for at de fire punktene i §3-10 i forskrift til opplæringslova realiseres. Analysen av materialet viser flere interessante funn. Lærerne jobber både systematisk og spontant med å utvikle elevenes vurderingskompetanse gjennom å gi dem et rammeverk og et språk for å vurdere seg selv og andre. Likevel synes lærerne det er utfordrende å tydeliggjøre for elevene hva de skal lære før elevene er på et tilstrekkelig nivå i norsk til å kunne samtale om dette. Lærernes gjennomgående ressursperspektiv på elevenes språklige og kulturelle bakgrunn gjør at morsmålet brukes i vurderingsarbeidet til lærerne, blant annet gjennom at lærerne ser nytten av å inkludere tospråklige lærere og morsmålslærere i undervisvurderingen og gjennom at elever med samme morsmål får veilede hverandre i læringen. Det mest interessante funnet er likevel at når det gjelder tilbakemeldingene elevene får på både hva de mestrer og hvordan de kan jobbe for å øke sin kompetanse, er tilbakemeldingene karakterisert av å være korte, rosende og noe uspesifikke. Dette kan se ut til å spesielt gjelde tilbakemeldinger som gis til elever på et lavere nivå i norsk.

Funnene viser at det er behov for grundigere undersøkelser av hvordan lærere kan sikre at alle elever som mottar særskilt norskopplæring får læringsfremmende undervisvurdering.

## Forord

Etter fem innholdsrike år på lærerstudiet ved Høgskulen i Volda leverer jeg nå min masteroppgave. Dette siste semesteret har bestått av utallige timer på biblioteket, på masterlesesalen og ved skrivebordet hjemme, men det har vært en lærerik prosess som jeg ikke ville vært foruten.

I løpet av disse årene har jeg både i forelesninger, i praksis og som vikar i skolen fått erfare hvor betydningsfull måten man gir tilbakemeldinger til elever på kan være. De siste årene har også min interesse for fagfeltet norsk som andrespråk vokst, mye takket være de engasjerende foreleserne jeg har hatt innenfor dette temaet. Jeg er derfor glad for at jeg har fått muligheten til å fordype meg i både undervisvurdering og norsk som andrespråk i min masteroppgave.

Først av alt må jeg takke lærerne som ville delta i prosjektet. Uten dere ville det ikke blitt noen oppgave. Takk for at dere åpnet klasserommet deres for meg og var imøtekommende og hjelpsomme med både gjennomføringen av datainnsamlingen og med distribuering og innhenting av samtykkeskjemaer. Jeg vil takke min dyktige veileder, Birgitte Fondevik. Tusen takk for gode faglige råd og oppmuntrende kommentarer. Jeg vil også takke de inspirerende foreleserne jeg har hatt i løpet av disse fem årene, i både norsk, engelsk og pedagogikk. Takk til mine kjære medstudenter, som har kommet med gode faglige innspill og praktiske råd. Dagene på biblioteket har blitt bedre på grunn av dere. Jeg er glad for at vi har gått gjennom denne prosessen sammen. Takk til familie, venner og bekjente, både i og utenfor Volda. Dere har støttet og oppmuntret meg, og gitt meg viktige avbrekk med lunsjpauser, telefonsamtaler, fjellturer og fester. En ekstra takk til de som har tatt seg tid til å korrekturlese oppgaven min. Takk til min kjære samboer, som har vært en god støtte gjennom en prosess som har pendlet mellom entusiasme og følelse av motløshet, gjerne i løpet av samme dag. Du har servert både middager og oppmuntrende ord, og det setter jeg stor pris på.

Volda, mai 2022

Ingrid Vee Hagestuen

# Innhold

<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrunn og relevans .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Minoritetsspråklige elevers rettigheter og organisering av den særskilte norskopplæringen.....</b>	<b>3</b>
1.2.1 Minoritetsspråklige elevers rettigheter .....	3
1.2.2 Kartlegging og kartleggingsverktøyet .....	4
1.2.3 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02).....	5
1.2.4 Innføringsklasser .....	5
<b>1.3 Tema og problemstilling .....</b>	<b>6</b>
<b>1.4 Avgrensninger.....</b>	<b>7</b>
<b>1.5 Oppbygging av studien .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Kunnskapsgrunnlag .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Undervisvurdering .....</b>	<b>9</b>
2.1.1 Definisjoner av undervisvurdering .....	9
2.1.2 Hva er læringsfremmende tilbakemeldinger? .....	10
2.1.3 Tilbakemeldingsnivå .....	13
2.1.4 Tilbakemeldingsinteraksjoner i klasserommet.....	14
2.1.5 Undervisvurdering i norskfaget .....	16
2.1.6 Undervisvurdering i styringsdokumenter .....	17
<b>2.2 Andrespråklæring og andrespråkspedagogikk .....</b>	<b>19</b>
2.2.1 Sentrale teorier om andrespråklæring .....	19
2.2.2 Viktigheten av lærerens kompetanse.....	21
2.2.3 Anerkjennelse.....	22
<b>2.3 Undervisvurdering i en andrespråkskontekst .....</b>	<b>23</b>
2.3.1 Undervisvurdering i særskilt norskopplæring .....	23
2.3.2 Internasjonal forskning på undervisvurdering i en andrespråkskontekst .....	26
2.3.3 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i et vurderingsperspektiv .....	28
<b>3. Metode .....</b>	<b>31</b>
<b>3.1 Vitenskapsteori og metodologi .....</b>	<b>31</b>

<b>3.2 Utvalg</b> .....	<b>33</b>
<b>3.3 Datagenereringsmetode</b> .....	<b>35</b>
3.3.1 Deltagende observasjon.....	35
3.3.2 Semistrukturert intervju.....	37
3.3.3 Transkripsjonen .....	38
<b>3.4 Analysemetode</b> .....	<b>39</b>
<b>3.5 Reliabilitet og validitet</b> .....	<b>41</b>
3.5.1 Reliabilitet .....	41
3.5.2 Indre validitet .....	42
3.5.3 Ytre validitet.....	42
<b>3.6 Forskningsetiske perspektiver</b> .....	<b>43</b>
<b>4. Presentasjon av resultater</b> .....	<b>45</b>
<b>4.1 Beskrivelse av konteksten rundt vurderingsarbeidet</b> .....	<b>45</b>
<b>4.2 Elevinvolvering i vurderingsarbeidet</b> .....	<b>46</b>
4.2.1 Planlagt medelevvurdering.....	47
4.2.2 Daglig involvering i vurderingsarbeidet .....	49
<b>4.3 Tydeliggjøring av læringsmål</b> .....	<b>50</b>
<b>4.4 Tilbakemeldinger på hva elevene mestrer</b> .....	<b>52</b>
4.4.1 Kontinuerlig underveisvurdering .....	52
4.4.2 Korte og ofte uspesifiserte tilbakemeldinger.....	53
4.4.3 Tilbakemeldinger på sosial læring .....	56
<b>4.5 Veiledning i videre kompetanseøkning</b> .....	<b>56</b>
4.5.1 Veiledning for økt læring .....	57
4.5.2 Tilbakemeldinger tilpasset elevens språklige nivå.....	58
4.5.3 Forholdet mellom vurdering og samtale .....	59
<b>4.6 Anerkjennelse av elevenes språklige og kulturelle bakgrunn i</b> <b>underveisvurderingen</b> .....	<b>61</b>
<b>5. Diskusjon</b> .....	<b>64</b>
<b>5.1 Korte, rosende tilbakemeldinger</b> .....	<b>64</b>
<b>5.2 Bruk av morsmålet for å sikre gode tilbakemeldinger</b> .....	<b>66</b>

5.3 Elevens språklige og kulturelle bakgrunn påvirker tilbakemeldingene .....	67
5.4 Lærerne gir tilbakemeldinger på både språk, faginnhold og sosial læring .....	69
5.5 Lærerne utvikler elevens vurderingskompetanse .....	71
5.6 Utfordrende å tydeliggjøre læringsmålene for elevene .....	72
<b>6. Avslutning .....</b>	<b>74</b>
6.1 Oppsummering av sentrale funn .....	74
6.2 Implikasjoner for videre forskning .....	74
<b>Referanser .....</b>	<b>76</b>
<b>Liste over vedlegg .....</b>	<b>85</b>



# 1. Innledning

Forskrift til opplæringslova slår fast at «Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag.» (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10). Underveisvurdering er definert som vurdering av elevenes ferdigheter som har til hensikt å forbedre elevenes kompetanse og den skiller seg fra sluttvurderingen, som skal være en vurdering av elevens kompetanse ved slutten av opplæringen (Sadler, 1989, s. 120). Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) har, i likhet med de andre læreplanene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), et eget delkapittel om underveisvurdering, og på alle tre nivåene av læreplanen innledes dette med at underveisvurderingen i faget skal bidra til å fremme læring og utvikle kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 6–8). Videre, under nivå 3, er underveisvurdering omtalt slik:

«Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom å la elevene prøve seg fram, være kreative og bruke språket i stadig forskjellige situasjoner. Læreren og elevene skal være i dialog om elevens utvikling i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og hva de får til bedre enn tidligere. Læreren skal videre legge til rette for at elevene medvirker i egen og andres læring ved at de får reflektere over og samtale om egne og andres muntlige og skriftlige tekster ut fra faglige kriterier. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle språk-, fag- og kulturkompetanse slik at de blir i stand til å delta i norsk skole.»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8)

Ettersom læreplanen i grunnleggende norsk heller ikke har noen sluttvurdering i form av eksamen eller standpunktarakter, kan dermed all vurdering som foregår med utgangspunkt i denne læreplanen defineres som underveisvurdering. Likevel har forskning på underveisvurdering av flerspråklige elever i Norge i hovedsak vært fokusert på kartleggingspraksiser og ikke nødvendigvis på hvordan lærere bedriver underveisvurdering kontinuerlig (Monsen, 2015; Randen, 2015). Denne masteroppgaven søker å belyse den

helhetlige undervisvurderingen ved å undersøke hvordan to lærere i en innføringsklasse på ungdomstrinnet jobber med undervisvurdering av elever som mottar særskilt norskopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

## 1.1 Bakgrunn og relevans

I tråd med globaliseringen har det språklige mangfoldet i Norge økt, og Norge er i dag et flerspråklig samfunn der mange ulike språk eksisterer side om side. Dette viser seg også i skolen, og om lag 6,3% av elevene i norsk grunnskole mottar særskilt norskopplæring (Statistisk Sentralbyrå, 2021). Som elever i norsk skole har disse elevene også rett på læringsfremmende undervisvurdering, jamfør §3-10 i forskrift til opplæringslova. Carlsen og Moe (2019, s. 28) har skrevet om vurdering av språkferdighetene til elever som lærer norsk som andrespråk, og de definerer vurdering til å inneholde all form for innsamling eller observasjon av språkbruk, også løpende i undervisningen. Selv om det finnes noe internasjonal forskning på undervisvurdering i andrespråksdidaktikk, er det lite forskning på dette i en norsk kontekst (Monsen, 2015; Randen, 2015). Det er altså relevant å undersøke undervisvurderingen i lys av det særegne med det å lære et andrespråk og belyse hvordan undervisvurderingen gjennomføres i den særskilte norskopplæringen.

Undervisvurderingen av elever som mottar særskilt norskopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er et aktuelt tema av flere grunner. For det første har alle elever lovfestet rett på undervisvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10). I denne paragrafen slås det fast at elevene skal:

- a. *delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling*
- b. *forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei*
- c. *få vite kva dei meistrar*
- d. *få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.*

(Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10)

Med innføringen av et avsnitt om undervisvurdering på alle de tre nivåene i læreplanen i grunnleggende norsk har vurderingsbegrepet også blitt enda mer synliggjort i norskopplæringen til de flerspråklige elevene. Et annet bevis på den økende bevisstheten

rundt vurderingspraksiser er Vurdering for læring-satsningen som Utdanningsdirektoratet gjennomførte for noen år tilbake. I konklusjonen i rapporten fra denne satsningen pekes det på at det fortsatt er behov for å videreutvikle praksis for å sikre at alle aktører i utdanningssystemet jobber for en god vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 28–29). Dette inkluderer dermed lærere som driver særskilt norskopplæring. Når begrepet «vurdering» er så sentralt i både læreplan og styringsdokument er det nødvendig å ta tak i hva som ligger i dette vurderingsbegrepet, også i den særskilte norskopplæringen. Hattie og Timperley (2007, s. 81) slår fast at tilbakemeldinger har stor påvirkning på elevers læring, og det er derfor interessant å undersøke hvordan undervisvurderingen arter seg i den grunnleggende norskundervisningen, spesielt sett i lys av Randen (2015, s. 359) sitt funn om at læreres kontinuerlige arbeid med undervisvurdering og tilbakemeldinger er lite undersøkt.

## **1.2 Minoritetsspråklige elevers rettigheter og organisering av den særskilte norskopplæringen**

### **1.2.1 Minoritetsspråklige elevers rettigheter**

Denne masteroppgaven undersøker elever som får opplæring i innføringsklasse fordi de ikke har tilstrekkelige norskkunnskaper til å kunne følge ordinær undervisning. I opplæringslova blir disse elevene omtalt som minoritetsspråklige elever, og i presentasjonen og diskusjonen av materialet i min oppgave vil jeg bruke dette begrepet synonymt med begrepet «flerspråklige elever» og «elever som mottar særskilt norskopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk». Minoritetsspråklige elevers rettigheter er nedfelt i §2-8 i opplæringslova. Denne slår fast at «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring blir samlet kalt særskilt språkopplæring. I §2-8 i opplæringslova brukes altså begrepet særskilt norskopplæring, mens grunnleggende norskopplæring er et begrep læreplanverket bruker. Ettersom jeg i denne masteroppgaven skriver om elever som mottar særskilt norskopplæring etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, vil begge disse begrepene bli brukt.

### **1.2.2 Kartlegging og kartleggingsverktøyet**

Før elevene får vedtak om særskilt språkopplæring, skal deres ferdigheter i norsk kartlegges (Opplæringslova, 1998, §2-8). Kartleggingen av elevene skal også skje underveis i den særskilte språkopplæringen, for å vurdere når elevene har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den ordinære opplæringen. Utdanningsdirektoratet har utviklet et nytt kartleggingsverktøy som er knyttet til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Dette kartleggingsverktøyet svarer på kravene til opplæringslova, ettersom det skal være en støtte til lærere for å finne ut om og eventuelt hvilken særskilt språkopplæring elevene trenger, samt å finne ut når eleven er klar til å gå over til ordinær opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Lærerne er ikke pålagt å bruke akkurat dette kartleggingsverktøyet, og det er utviklet flere ulike kartleggingsverktøy i ulike kommuner i landet. Palm og Ryen (2014) peker på at det er store forskjeller på hvordan elever blir kartlagt og hvilket materiell som blir brukt, og at dette er problematisk fordi «lærere og skoler ofte mangler kompetanse både i andrespråksundervisning, i vurdering og i hvordan de skal fortolke resultatene av vurderingen» (s. 15).

Kartlegging er altså en nødvendighet formelt sett, da den er lovfestet. Likevel understreker Palm og Ryen (2018, s. 219) også vurderingsforskriftens lovfesting av elevers rett til læringsfremmende vurdering. Det er sentralt at også vurderingsforskriften overholdes i arbeidet med kartleggingen av de flerspråklige elevene, og sett i lys av dette skal kartleggingen være læringsfremmende. I denne sammenheng er det også relevant å trekke fram lovforslaget til ny opplæringslov, som var på høring høsten 2021 (Regjeringen, 2021). Opplæringslova slår i dag fast at elevene kontinuerlig skal kartlegges underveis i den særskilte språkopplæringen. I lovforslaget er det foreslått at ordet «kartlegges» erstattes med «vurderes» i beskrivelsen av hva som skal skje mens elevene mottar den særskilte språkopplæringen (Regjeringen, 2021, s. 5). En endring til ordet «vurderes» vil, dersom både lovverket og vurderingsbegrepet realiseres i sin rette forstand, dermed få viktige følger for hvilken læringseffekt denne systematiske evalueringen av elevene har. Sett i lys av at all vurdering i grunnskolen er underveisvurdering fram til eksamen, er det med den nye ordlyden sentralt at de evalueringene av elevers kompetanse som gjøres underveis i den særskilte norskopplæringen skal være læringsfremmende.

### **1.2.3 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)**

Dersom en elev har fått vedtak for særskilt norskopplæring, er arbeid etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter én måte å organisere denne opplæringen på, men lærerne er ikke pålagt å følge den. Norskopplæringen kan også skje etter den ordinære læreplanen i norsk, dersom dette gjøres med et gjennomgående integrert andrespråksperspektiv (Myklebust, 2020, s. 107). Tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) viser at omlag 29 % av elevene som mottar særskilt norskopplæring inneværende skoleår følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2021a, pkt. E). Denne læreplanen er en overgangsplan, noe som vil si at den bare gjelder fram til elevene har tilstrekkelige norskerferdigheter til å følge den ordinære undervisningen, og elevene skal ikke ha sluttvurdering eller karakter i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Læreplanen kan altså fungere som en støtte i organiseringen av den grunnleggende norskopplæringen elevene mottar fram til de har tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning.

Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er delt inn i tre nivåer. De tre nivåene er stigende fra nivå 1 til nivå 3, og i likhet med de andre læreplanene i LK20 er det en progresjon i kompetansemålene. For eksempel skal elevene på nivå 1 «utforske ulike digitale ressurser og verktøy i kommunikasjon, og som støtte i språk- og faglæring», på nivå 2 skal de «bruke digitale ressurser og verktøy i kommunikasjon og læringsarbeid» og på nivå tre skal de «bruke og vurdere ulike digitale ressurser i kommunikasjon og læringsarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5–7). Her ser vi altså en tydelig progresjon i kompetansemålet. Det er også forskjeller på hva som er beskrevet på de tre nivåene under avsnittet om underveisvurdering som beskriver hvordan elevene viser kompetanse i faget. I dette avsnittet er det gjort et utvalg fra kompetansemålene, og dermed er for eksempel bruken av digital kompetanse i språklæring bare beskrevet under vurderingsavsnittet i nivå 3, selv om dette er et kompetansemål på alle tre nivåene. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter blir nærmere undersøkt i et vurderingsperspektiv i kapittel 2.

### **1.2.4 Innføringsklasser**

En av måtene som opplæringen av nyankomne minoritetsspråklige elever kan organiseres på, er i innføringsklasser. Elevene får vedtak om plass i innføringsklasse for ett år av gangen, og de kan gå i innføringsklasse i inntil to år (Opplæringslova, 1998, §2-8). Ifølge tall fra GSI er

det bare omlag 9% av elevene som mottar særskilt norskopplæring inneværende skoleår som får dette i egne undervisningsgrupper, slik som i en innføringsklasse (Utdanningsdirektoratet, 2021a, pkt. E). Dette er likevel den aktuelle konteksten for denne masterstudien, og det er derfor relevant å presentere aktuell forskning på innføringsklasser. Skrefsrud (2018) presenterer både faglige og sosiale argumenter for og mot at opplæringen av nyankomne elever skjer i separate klasser. Dersom nyankomne elever plasseres direkte inn i ordinære klasser, er det en fare for at de er ekskludert fra både de faglige og pedagogiske prosessene som foregår i klasserommet (Skrefsrud, 2018, s. 66). Likevel kan det at eleven går i innføringsklasse gjøre at de har vanskeligere for å få venner utenfor klassen, og dersom de bare får norskopplæring kan de havne bak i andre fag (Skrefsrud, 2018, s. 66). Disse potensielle ulempene med innføringsklassene kan likevel sies å bli motarbeidet i den nye læreplanen i grunnleggende norsk. Med et fokus på integrert språk- og fagopplæring, som forklares nærmere i kapittel 2, og på å forberede elevene på å delta sosialt i skolefelleskapet, kan et innføringstilbud som tar utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk bidra til at elevene er både språklig, faglig og sosialt forberedt før overgangen til ordinær undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

I tillegg fastslår Skrefsrud (2018, s. 75) at innføringsklassen kan være et trygt og støttende miljø hvor elevene kan lære norsk og andre fag. Dette er i tråd med Nilsson og Axelsson (2013, s. 152) som har intervjuet elever i innføringsklasser i Sverige og funnet at elevene kan være seg selv i innføringsklassen, og de kan oppleve støtte fra og gode forhold til lærere og medelever. Dette kan forstås som at det å være med folk som er i samme situasjon som en selv, kan gi elevene trygghet på medelevene sine, i tillegg til tett oppfølging fra lærerne. Disse aspektene ved innføringsklassen kan også tenkes å gjøre den til en god arena for læringsfremmende vurderingsarbeid.

### **1.3 Tema og problemstilling**

Temaet jeg har valgt for min masteroppgave er underveisvurdering av elever som mottar særskilt norskopplæring. Jeg har valgt å avgrense dette til elever på ungdomstrinnet som følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i en egen gruppe eller klasse, typisk en innføringsklasse. Samtidig har jeg valgt å ta utgangspunkt i den ovennevnte §3-10 i forskrift til opplæringslova, for å dermed avgrense det vide fagfeltet underveisvurdering til å dreie seg om disse fire, lovfestede punktene.

Min problemstilling lyder dermed slik:

*«Hvordan realiseres forskrift til opplæringslovas fire punkter for undervisvurdering i en innføringsklasse som følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?».*

Målet med prosjektet er å bidra til fagfeltet norsk som andrespråk ved å presentere kunnskap og refleksjoner om hvordan tilbakemeldinger og undervisvurdering kan gis til elever som mottar grunnleggende norskopplæring. På denne måten kan resultatene i prosjektet bidra til den didaktiske diskusjonen om hva som er god undervisvurdering i den grunnleggende norskundervisningen.

## **1.4 Avgrensninger**

På grunn av temaet undervisvurderings størrelse og studiens begrensede omfang er det naturlig å gjøre noen avgrensninger. I denne studien har jeg valgt å undersøke hvordan undervisvurderingen arter seg på ungdomstrinnet, og jeg har også valgt å undersøke dette kvalitativt ved å forske på to lærere. Dette er fordi det har vært ønskelig å skaffe seg en større forståelse og et mer detaljert bilde av hvordan disse lærerne jobber. I tillegg har utvalget av lærere vært strategisk i den forstand at det har vært basert på kriterier til lærernes utdanning, erfaring og virke. Dette gjør at studien naturligvis ikke kan fortelle noe om hvordan lærere generelt jobber. I tillegg undersøker jeg bare elever som får grunnleggende norskopplæring i egne grupper/klasser, og studien favner dermed ikke om alle de flerspråklige elevene.

Kombinasjonen av observasjon og intervju kan i noen grad belyse hvordan læreren jobber helhetlig med undervisvurdering, men det gir ikke innsikt i hvilke tilbakemeldinger læreren gir skriftlig til elevene sine, eller hva som foregår i en elevsamtale eller når elevene kartlegges.

## **1.5 Oppbygging av studien**

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler, nemlig innledning, kunnskapsgrunnlag, metode, presentasjon av resultater, diskusjon og avslutning. I kapittel 2 presenteres kunnskapsgrunnlaget for studien, med en innføring i internasjonal og nasjonal forskning på undervisvurdering og andrespråklæring generelt, samt på undervisvurdering av flerspråklige elever spesielt. I kapittel 3 forklares studiens metode, inkludert vitenskapsteoretisk utgangspunkt, design, datagenereringsmetoder, analysemetoder, validitet,

reliabilitet og etiske forhold. I kapittel 4 presenteres resultatene gjennom en analyse av datamaterialet jeg har hentet inn, før jeg i kapittel 5 drøfter disse resultatene opp mot teori fra kunnskapsgrunnlaget. Til slutt inneholder kapittel 6 en avslutning hvor hovedfunnene i studien søker å svare på problemstillingen, i tillegg til at studien settes i en større kontekst og det gis implikasjoner for videre forskning.



## **2. Kunnskapsgrunnlag**

Kunnskapsgrunnlaget er delt i tre delkapitler. I det første delkapitlet tar jeg for meg sentral forskning på undervisvurdering og tilbakemeldingspraksiser, jeg undersøker hvordan undervisvurdering er synlig i styringsdokumentene og jeg presenterer i korte trekk hva teorien sier om undervisvurdering i norskfaget. I det andre delkapitlet tar jeg for meg forskning på andrespråklæring og andrespråkspedagogikk som er relevant for min oppgave, med fokus på blant annet noen av den kanadiske flerspråklighetsforskeren Jim Cummins' teorier, på viktigheten av at læreren har kompetanse innenfor andrespråklæring, og på anerkjennelsesteoriens betydning i en andrespråkskontekst. I det tredje delkapitlet tar jeg for meg undervisvurdering i en andrespråkskontekst, ved å undersøke hva både norsk og internasjonal forskning sier om dette, før jeg til slutt ser nærmere på hvordan undervisvurdering gjør seg gjeldende i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

### **2.1 Undervisvurdering**

#### **2.1.1 Definisjoner av undervisvurdering**

Hattie og Timperley (2007, s. 102) slår fast at «Feedback is among the most critical influences on student learning». Dermed beskriver de undervisvurdering i form av læringsfremmende tilbakemeldinger som en av de viktigste faktorene som påvirker elevens læring. Fagfeltets vanlige definisjon på undervisvurdering, eller vurdering for læring, er at det er informasjon gitt av en noen (for eksempel en lærer, medelev eller en selv) om aspekt ved noens prestasjon eller forståelse, med den hensikt å støtte det videre arbeidet med å øke elevens læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 81; Sadler, 1989, s. 120; Black & Wiliam, 2010, s. 82; Black et al., 2004, s. 10). Det finnes en rekke ulike definisjoner av undervisvurdering, og det varierer også hvor bredt ulike forskere definerer begrepet. Et eksempel på en bred definisjon er den til Black og Wiliam (2010, s. 82) ettersom de definerer undervisvurdering som alle aktiviteter lærere gjør for å hjelpe elevene med å lære og øke progresjonen. Utdanningsdirektoratet (2020a) definerer undervisvurdering som all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, og for grunnskolen vil dette si all vurdering som skjer fra 1. trinn og fram til standpunktvurdering på ungdomstrinnet. Feedback, som jeg velger å oversette til tilbakemeldinger, er en sentral del av undervisvurdering eller vurdering for læring, og Hattie og Timperley slår fast at formålet med tilbakemeldinger er å «reduce discrepancies between

current understandings/performance and a desired goal» (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Dette formålet danner grunnlaget for Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell, som vil bli nærmere undersøkt under punkt 2.1.2 og 2.1.3.

Det er altså tydelig at undervisvurdering favner om mye, og denne vide forståelsen av hva vurdering er, er også synlig i Phye (1997, s. 38) sin oversikt over ulike måter å drive undervisvurdering i klasserommet på. Han tar utgangspunkt i at hovedgrunnen til å drive vurdering i klasserommet er å støtte elevers læring, og han trekker i den sammenheng fram blant annet det skriftlige og muntlige eleven produserer i klasserommet som noe av det som kan danne grunnlaget for vurdering. Undervisvurdering som fenomen har altså ulike begreper knyttet til seg. I denne oppgaven bruker jeg begrepene undervisvurdering og vurdering for læring om hverandre, i tråd med fagfeltets poengtering av at undervisvurdering er vurdering som har økt læring som hovedformål. Jeg forstår tilbakemeldinger som en del av undervisvurderingen, jamfør Hattie og Timperley (2007) sin definisjon av feedback. Jeg støtter meg dermed på forståelsen av undervisvurdering som all vurdering lærerne bedriver med den hensikt å støtte elevenes læring og utvikling, for eksempel ved å gi elevene tilbakemeldinger på både skriftlige og muntlige ytringer, i kortere og lengre form, i både formelle og uformelle situasjoner.

I dette delkapitlet av kunnskapsgrunnlaget tar jeg utgangspunkt i sentrale forskningsarbeid innenfor temaet undervisvurdering, og jeg forsøker å svare på hva som kjennetegner læringsfremmende undervisvurdering både i skolen generelt og i norskfaget spesielt. Formålet med dette delkapitlet av kunnskapsgrunnlaget er dermed å synliggjøre hvordan teorien på fagfeltet danner grunnlaget for de fire punktene for undervisvurdering som er formulert i §3-10 i forskrift til opplæringslova. Det er disse fire punktene som er utgangspunktet for mitt masterprosjekt.

## **2.1.2 Hva er læringsfremmende tilbakemeldinger?**

I arbeidet med å realisere tilbakemeldingens formål, beskriver Hattie og Timperley (2007) i sin tilbakemeldingsmodell tre spørsmål som effektive tilbakemeldinger må svare på. Disse er «Where am I going?», «How am I going?» og «Where to next?». Oversatt til norsk blir spørsmålene «Hvor skal jeg?», «Hvor er jeg?» og «Hvordan komme videre?» (Gamlem, 2015a, s. 80). Gamlem forklarer de tre spørsmålene til Hattie og Timperley som at det altså er

nødvendig å klargjøre for eleven hva som er målet med læringsaktiviteten, hvordan eleven viser forståelse, mestring og prestasjon nå, og hva som skal til for videre læring og utvikling. Nøkkelen i at undervisvurderingen blir formativ, altså at informasjonen fra vurderingen bidrar til økt læring, ligger i at læreren tilpasser undervisningen til det vurderingen har vist at er elevens behov (Black & Wiliam, 2010, s. 82). Dette vil si at undervisvurderingen skal påvirke lærerens framtidige arbeid, og ikke bare elevens framtidige arbeid.

Sadler (1989, s. 120) slår fast at tilbakemeldinger er sentrale i undervisvurderingen, og trekker fram viktigheten av at læreren har kunnskap om læringsmålene, kan gjenkjenne god prestasjon, kan demonstrere en god prestasjon og kan forklare hvordan en dårlig prestasjon kan forbedres. Dette stiller tydelige krav til lærerens kompetanse i vurderingsarbeidet. Man kan også se at Hattie og Timperley's (2007, s. 88) tre spørsmål samsvarer med Sadlers teori, ettersom det å ha kunnskap om læringsmålene handler om hvor eleven skal, det å kunne gjenkjenne en god prestasjon handler om hvor eleven er og det å forklare hvordan en prestasjon kan forbedres handler om hvordan eleven kan komme seg videre. Sadlers poengtering av at læreren skal kunne demonstrere en god prestasjon, kan forstås som at læreren skal kunne modellere for elevene hva som er ønsket måloppnåelse.

En annen sentral problemstilling innenfor undervisvurdering er om bruk av karakterer er nødvendig i undervisvurderingen, og dette er noe Black et al. (2004) tydelig argumenterer mot. De slår fast at det å gi karakterer eller numeriske tilbakemeldinger har en negativ effekt på læring, fordi dette leder til at elevene overser kommentarene, som potensielt kan være læringsfremmende, og bare fokuserer på tallet eller karakteren (Black et al., 2004). I dette ligger det at det er et mye større læringspotensial i vurderingssituasjoner hvis fokuset er på tilbakemeldingene fra læreren. I likhet med Hattie og Timperley, forklarer Black et al. (2004, s. 14) at disse tilbakemeldingene bør identifisere hva som er gjort bra, hva som må forbedres og hvordan disse forbedringene kan gjøres.

I tillegg til disse tre spørsmålene, trekkes egenvurdering og refleksjon rundt egen læring og utvikling fram som en sentral del av vellykket undervisvurdering (Black et al., 2004, s. 14; Black & Wiliam, 2010, s. 85). En viktig forutsetning for at egenvurdering skal fungere, er at elevene har en klar forståelse for hvilke læringsmål de skal oppnå, slik at de blir aktive og forstår sin egen rolle i læringen, i stedet for å bare være passive mottakere av undervisningen (Black et al., 2004, s. 14). I tillegg er medelevvurdering et viktig supplement til

egenvurderingen, fordi elever kan akseptere tilbakemeldinger fra sine medelever som de kanskje ikke hadde tatt til seg dersom de kom fra læreren (Black et al., 2004, s. 14). Black et al. forklarer også at medelevvurdering er verdifullt fordi vurderingen da vil skje på et språk elevene naturlig bruker, samt at elevene får prøve seg som hverandres lærere. I tillegg er egenvurdering og refleksjon rundt egen mestring og fremgang sentralt for å oppnå dybdelæring, ettersom utvikling av en grundig forståelse forutsetter at eleven er aktivt deltakende i sine egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 28).

Teoriene til Hattie og Timperley og Black og Wiliam om hva som er kjennetegnene på god undervisvurdering har i Norge opptatt blant andre Dysthe (2008, 2009) og Gamlem (2015a, 2015b). De tre spørsmålene om hvor eleven skal, hvor eleven er og hvordan eleven skal komme seg dit, er tydelig nevnt som utgangspunktet for undervisvurdering i alle disse publikasjonene. Både Gamlem og Dysthe påpeker også viktigheten av klasseromsbasert undervisvurdering, og at undervisvurdering må være en integrert del av undervisningen, se for eksempel Dysthe (2009, s. 49). Gamlem (2015b, s. 201) poengterer at det er et skille mellom hvilke tilbakemeldinger elevene ønsker, og hvilke tilbakemeldinger som er til nytte for deres læring og utvikling. For eksempel skriver hun at selv om elevene kan ønske ros og anerkjennelse, er det ikke nødvendigvis læringsfremmende. Hun framhever derfor viktigheten av dialog med elevene rundt hvilke tilbakemeldinger de ønsker, og hva de lærer mer av (Gamlem, 2015b, s. 201). Elevene skal altså være involverte i vurderingsarbeidet også på denne måten.

Dysthe (2008) tar utgangspunkt i et bredt vurderingsbegrep, med det hun kaller «glidande overgangar mellom vurdering, undervisning og rettleiing» (s. 16). På denne måten forklarer hun vurdering som noe som skjer kontinuerlig når lærerne veileder elevene i arbeidet deres. Videre skiller hun mellom vurdering som skjer i ulike tidsspenn, ved å skille mellom lange og korte tidsspenn for vurdering. Det lange tidsspennet inneholder den vurderingen som har til formål å evaluere klassen over et halvt eller et helt år, mens det korte tidsspennet er vurderingen lærerne gjør i hver time for å innhente informasjon om hvorvidt elevene henger med, og deretter tilpasse undervisningen til det (Dysthe, 2008, s. 18). Det er altså tydelig at vurdering både er en del av lærerens strategiske overordnede arbeid og noe som bedrives integrert i hver undervisningstime.

I tillegg trekkes egenvurdering og medelevvurdering fram av Dysthe (2008, s. 20–21). Hun påpeker at elevene ved å gi hverandre tilbakemeldinger kan bli en læringsressurs for hverandre, fordi elevene da utvikler en bedre forståelse av vurderingskriteriene, noe som kan komme dem til gode i arbeidet med sine egne tekster. Det er likevel relevant å trekke inn Gamlem (2015b, s. 219–221) sine bemerkninger om hva elevene selv oppfatter som nyttige tilbakemeldinger og hvordan de selv opplever underveisvurdering. Hun viser nemlig blant annet at elevene forstår egenvurdering som noe summativt, altså som en rapport av et resultat ved enden av et arbeid (Gamlem, 2015b, s. 219). Hun finner altså at elevene ikke forstår egenvurderingen som noe de skal bruke videre i sitt arbeid, og hun forklarer dette med at egenvurderingen hun undersøkte ikke var en integrert del av prosessen, men foregikk i etterkant av arbeidet. Dette tyder altså på at for at egenvurderingen skal fungere som vurdering for læring, må den, i likhet med all annen underveisvurdering, skje *underveis* i opplæringen.

### **2.1.3 Tilbakemeldingsnivå**

Sentralt i Hattie og Timperley (2007) sin artikkel «The Power of Feedback» står teorien om fire ulike nivåer av tilbakemeldinger. Tilbakemeldingsmodellen til Hattie og Timperley viser også at de tre spørsmålene som gode tilbakemeldinger skal svare på, altså hvor man skal, hvor man er og hvordan man skal komme dit, kan besvares på disse fire ulike nivåene.

Tilbakemeldinger kan nemlig ifølge Hattie og Timperley (2007) gis på både produkt-, prosess-, selvregulerings- eller personnivå. Produktnivået, eller oppgavenivået, vil si at tilbakemeldingene fokuserer på om arbeidet eleven har gjort er korrekt eller ikke, og kan også innebære kommentarer om for eksempel hva eleven bør skrive mer om. Dette er det nivået det oftest gis tilbakemeldinger på (Hattie & Timperley, 2007, s. 91). Tilbakemeldinger på prosessnivået tar utgangspunkt i prosessene som ligger bak hvordan elevene har løst oppgaven. Et typisk eksempel er å gi tilbakemeldinger på elevens løsningsstrategier dersom de møter på et problem, eller oppdager at de har gjort en feil, og Gamlem (2015a, s. 92) peker på at dette kan være noe så enkelt som å gi eleven positiv tilbakemelding på at de spurte om hjelp da de stod fast. Et annet eksempel er å spørre eleven «hvordan kom du fram til det svaret?», da dette leder eleven til å reflektere rundt prosessen (Gamlem, 2015a, s. 92–93). Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivået er tilbakemeldinger som sikter til hvordan elever selv overvåker og regulerer sine handlinger for å nå et læringsmål (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Dette er et nivå som rommer mange ulike aspekter, men to eksempler på selvregulering

er at eleven gir seg selv tilbakemeldinger gjennom å drive egenvurdering og at de selv oppsøker tilbakemeldinger fra læreren og bruker disse på en nyttig måte. Det siste nivået, personnivået, inkluderer tilbakemeldinger som handler om eleven selv, urelatert til hvordan de har løst en oppgave. Eksempler er typisk skryt som «så flink du er!» eller «nå er du flink til å jobbe!», og Hattie og Timperley (2007, s. 96) peker på at selv om disse tilbakemeldingene er positive så inneholder de for lite informasjon til å kunne bidra til noe økt læring. De trekker dermed fram at flere forskningsprosjekt har konkludert med at skryt fra læreren har liten effekt på elevens læring, men at dette likevel er en svært mye brukt form for tilbakemeldinger.

Hattie og Timperley (2007, s. 102) argumenterer for at hvilket nivå tilbakemeldingene gis på påvirker hvor effektive tilbakemeldingene blir, og de peker på at det er en kombinasjon av produkt-, prosess- og selvreguleringsnivå som er ansett som mest hensiktsmessig. På denne måten kan tilbakemeldinger på produktnivået brukes som noe grunnleggende for å sikre at eleven forstår hva som bør forbedres, mens læringen kan økes videre ved å så rette fokuset mot prosessen og så mot selvreguleringen. Dette vil si at elevene bør få tilbakemeldinger på kvaliteten på det de produserer, hvordan de kan jobbe videre og hvilken rolle de selv har i læringen, mens typiske tilbakemeldinger på personnivå som for eksempel «så flink du er!» har mindre effekt.

Likevel poengterer Hattie og Timperley (2007, s. 97) at dette ikke betyr at elever ikke liker å få skryt. De forklarer likevel at det ikke er læringsfremmende dersom eleven blir mer opptatt av hvordan de selv fremstår, som om de er en flink elev eller ikke, enn de blir på oppgaven. Black og Wiliam (2010, s. 85) diskuterer også hvordan fokus på ros eller «gevinster» kan lede elever til å fokusere mer på å få skryt og bekreftelse enn på å lære. Det kan altså tydelig konkluderes med at det er nødvendig med spesifikke og støttende rosende tilbakemeldinger heller enn løst ros, da den spesifikke rosen i enda større grad er læringsfremmende.

### **2.1.4 Tilbakemeldingsinteraksjoner i klasserommet**

Det er altså klart at underveisvurdering skal være noe som er integrert i det daglige arbeidet en lærer gjør i klasserommet. I den sammenheng er det relevant å undersøke hvordan interaksjonsmønstre i klasserommet bidrar til å øke elevens læring. Phye (1997, s. 38) trekker i sin oversikt over alternativer for vurdering i klasserommet fram læringsfremmende vurderingssituasjoner for både plenum og individuell vurdering av eleven. Her skiller han

mellom formelle aktiviteter, som prøver, og uformelle aktiviteter som lekser, muntlig deltakelse og egenvurdering. I tillegg er det forskjellige aspekter som kan undersøkes ved tilbakemeldingsinteraksjoner individuelt og i plenum. Når det gjelder situasjoner hvor tilbakemeldinger gis individuelt, er det relevant hvordan Kulik og Kulik (1988) slår fast viktigheten av at tilbakemeldingene gis med god timing. Dette vil si at tilbakemeldingene må gis underveis i arbeidet når elevene jobber i klasserommet, og ikke etter at oppgaven eller arbeidet er avsluttet. I tillegg er elevinvolvering noe Van der Schaaf et al. (2013, s. 228–229) trekker fram, og de vektlegger tre forutsetninger for at tilbakemeldingsinteraksjoner i klasserommet skal være elevinvolverende. Disse er at tilbakemeldingene må ta utgangspunkt i læringsmål og vurderingskriterier, tilbakemeldingene skal være en dialog mellom lærer og elev og typen tilbakemeldinger skal være tilpasset behovene til eleven.

Også hvordan læreren gir tilbakemeldinger i plenum, for eksempel i klassesamtaler, har innvirkning på kvaliteten på underveisvurderingen (Black et al., 2004; Gamlem, 2015a). Black et al. (2004, s. 12) trekker fram at spørsmål som «Hvorfor tror du det?» eller «Hvordan kan du uttrykke det?» er gode måter å la spørsmålene i klassesamtalen lede til at eleven reflekterer både over fagstoffet og sitt eget arbeid med å forstå fagstoffet. På denne måten kan disse spørsmålene i klassesamtalen fungere som en læringsfremmende tilbakemelding til eleven. Videre er det forskjeller på hvordan lærere driver muntlig interaksjon i klasserommet på, og dette kan påvirke læringen på ulike måter. To av de mest vanlige kommunikasjonsmønstrene i klasserommet er beskrevet som Initiering – Respons – Evaluering, forkortet som IRE og beskrevet av Mehan (1979) og Initiering – Respons – Feedback, forkortet som IRF og beskrevet av Sinclair og Coulthard (1992). Begge disse begynner med at læreren initierer noe og eleven gir en respons, men den førstnevnte slutter med at læreren vurderer om det eleven sa var «bra», «riktig» eller lignende, og dermed framstår læreren som den som har kontroll og er eksperten. Nettopp på grunn av dette asymmetriske mønsteret som kan virke til å handle mer om testing av kunnskap enn om dialog, er flere forskere kritiske til IRE-formatet (Gibbons, 2015). Det andre interaksjonsmønstret, IRF, har i større grad potensial for å støtte elevenes læring. Det er fordi dette kan lede til tilbakemeldingssløyer, der det eleven sier danner grunnlaget for å oppklare misforståelser og øke læringen. Likevel peker forskning fra Gamlem og Munthe (2014) på at slike tilbakemeldingssløyer ikke er til stede i stor grad i norske klasserom. Sett i lys av teorien om ulike nivåer av tilbakemeldinger, vil dermed et IRF-mønster i klasserommet være

mest læringsfremmende hvis feedback-delen av interaksjonsmønsteret inneholder tilbakemeldinger på prosess og selvreguleringsnivå.

### **2.1.5 Underveisvurdering i norskfaget**

Videre er det relevant med en kort beskrivelse av forskning på underveisvurdering i norskfaget, selv om denne omhandler den ordinære norskundervisningen, og ikke den særskilte norskopplæringen. Dette er fordi denne forskningen gir verdifull innsikt i hva som har vært fokusområdene til forskning på tilbakemelding i norskopplæring i Norge. Det er også verdt å nevne at internasjonal forskning på underveisvurdering ikke ukritisk kan overføres til den norskfaglige konteksten, blant annet fordi forskningen kan være basert på andre fag, skolekontekster, styringsdokumenter og læreplaner enn den vi følger i norskundervisningen i Norge. Når det gjelder skriftlig tekstrespons har Kvithyld og Aasen (2011) utarbeidet fem teser for funksjonell respons på elevtekster. Disse er at respons må gis underveis i skriveprosessen, responsen må være selektiv, den må være en dialog mellom skriver og respons giver, den må motivere for revidering av elevteksten og den må være forståelig og læringsfremmende (Kvithyld & Aasen, 2011). Her ser vi tydelig hvordan aspekter fra underveisvurderingsteori blir satt inn i konteksten av skriveopplæringen i norskfaget. For eksempel viktigheten av timing (jamfør Kulik og Kulik (1988)), slik Kvithyld og Aasen trekker fram under sin førstnevnte tese, og de tydelige tendensene fra sosiokulturell læringsteori, slik vi ser i tesen om at responsen må være dialogbasert.

Dysthe og Hertzberg (2009) har gjort en metastudie av hva nyere forskning sier om tekstrespons, og konkluderer med at nyttig respons på tekster kjennetegnes av at «kommentarene må komme på riktig tidspunkt, være forståelige, målrelaterte, relevante, konkrete og spesifikke, men ikke for mange, ha en oppmuntrende tone og inneholde både ros og konstruktiv kritikk» (Dysthe & Hertzberg, 2009, s. 41). Dysthe og Hertzberg knytter også viktigheten av læringsfremmende respons og egenvurdering til prosessorientert skriving. Dette har vært sentralt i norskfaget lenge og kjennetegnes blant annet ved at det er fokus på framveksten av teksten, at eleven samarbeider med medelever og læreren under skrivingen og at skrivingen går inn i en sosial sammenheng (Hoel, 1990, s. 17). Dette har tydelige trekk fra sentrale aspekter ved underveisvurdering.



Likevel er ikke denne prosessorienteringen i norskfaget kun forbeholdt den skriftlige delen av faget. Når det gjelder den muntlige delen, inkludert det som skjer i klasserommet, er Dysthes (1995) beskrivelser av det flerstemmige og dialogiske klasserommet interessante. Her trekker hun fram viktigheten av at læring skjer dialogisk, altså et samspill mellom alle deltagerne i et klasserom, og i dette ligger det at elevens læring skjer som en prosess. Dysthes forskning gir mange viktige perspektiver på dialoger i klasserommet, men en spesielt interessant detalj i hennes beskrivelser er hvordan tilbakemeldingene læreren gir muntlig kan påvirke både læringen og selvbildet til eleven. Hun slår nemlig fast at det å gi elevene tilbakemeldinger som «bra!» eller «flott!» gir en langt svakere effekt enn mer spesifikke tilbakemeldinger på innholdet i uttalelsen eleven kom med, og at dette gjelder både påvirkningen tilbakemeldingene har på læringen og på selvbildet til eleven (Dysthe, 1995, s. 215–216). Dette er i tråd med det Gamlem (2015a, s. 45–47) forklarer om at det i en IRE-kommunikasjon ligger et lavere potensiale for læring enn i en IRF-kommunikasjon.

### **2.1.6 Underveisvurdering i styringsdokumenter**

Funnene fra forskningen på underveisvurdering preger flere av de sentrale styringsdokumentene i norsk skole, som for eksempel forskrift til opplæringslova. De prinsippene for underveisvurdering i fag som er formulert i §3-10 i forskrift til opplæringslova, slår fast at elevene skal:

- a. *delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling*
- b. *forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei*
- c. *få vite kva dei meistrar*
- d. *få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.*

(Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10)

Disse prinsippene er ifølge Gamlem (2015a, s. 18) basert på forskning på når elever lærer best, og de er også tydelig i tråd med de tre sentrale spørsmålene som god underveisvurdering skal svare på ifølge Hattie og Timperley (2007). I tillegg er egenvurdering trukket fram under det første punktet i paragrafen, i tråd med det forskningen peker på om viktigheten av denne. Utdanningsdirektoratet sin regelverkstolkning for §3-10 slår også tydelig fast at «underveisvurdering skal være en integrert og kontinuerlig del av opplæringen i fag, og ikke skje bare gjennom testing eller situasjoner som er isolert fra daglig undervisning.»

(Utdanningsdirektoratet, 2021d, s. 14). Det er med dette klart at også styringsdokumentenes formuleringer bygger på både en definisjon av undervisvurdering som inkluderer det daglige arbeidet til læreren. Regelverkstolkningen viser også at undervisvurderingen skal være i tråd med de sentrale prinsippene for god undervisvurdering som forskningen har konkludert med.

Det er også verdt å trekke fram den påfølgende paragrafen i forskrift til opplæringslova, nemlig §3-11 om undervisvurdering i orden og atferd. I denne slås det fast at «Underevgsvurdering i orden og i åtferd skal givast jamleg og brukast til å fremje sosial læring ved at elevar

- a. reflekterer over eigen orden og eiga åtferd og korleis dei kan utvikle seg
- b. får vite korleis deira orden og åtferd er vurdert opp mot ordensreglementet
- c. får rettleiing om korleis dei eventuelt kan forbetre sin orden og si åtferd.» (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-11)

Lovverket er altså tydelig på at elevene skal få undervisvurdering både i faglig og sosial læring.

I tillegg er det relevant å nevne Utdanningsdirektoratets fireårige nasjonale satsing *Vurdering for læring*. Dette var et utviklingsarbeid som satt søkelys på hvordan skoler kan realisere vurderingsparagrafen i forskrift til opplæringsloven. Rapporten fra denne satsingen konkluderer med at den blant annet førte til en mer læringsorientert vurderingskultur, økt kompetanse og positiv endring av vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Spesielt siste delen av rapporten konkluderer med hva som gjenstår i arbeidet med vurdering for læring, og dette kapitlet peker framover mot LK20. Her trekkes det fram hvor viktig vurderingsarbeidet kan være for realiseringen av dybdelæringen som den nye læreplanen vektlegger. I tillegg konkluderes det med at alle aktører i utdanningssystemet må vektlegge sammenhenger mellom læreplaner, læring og vurdering. Hvordan den læringsfremmende vurderingspraksisen utvikler seg videre i norsk skole kan følges opp ved hjelp av et annet relevant nasjonalt tiltak fra Utdanningsdirektoratet, nemlig elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Denne inneholder spørsmål som tar utgangspunkt i prinsippene i vurdering for læring, og på denne måten kan elevenes oppfatning av vurderingspraksisen i skolen undersøkes kontinuerlig. Federici et al. (2016, s. 43) trekker fram vurdering for læring som et av områdene hvor elevundersøkelsen kan bidra til å øke kvaliteten på undervisningen. En forutsetning for dette er at resultatene fra elevundersøkelsen

brukes for økt læring og ikke økt kontroll og sammenligning.

## **2.2 Andrespråklæring og andrespråkspedagogikk**

### **2.2.1 Sentrale teorier om andrespråklæring**

Andrespråklæring er et stort fagfelt, og jeg vil i det følgende derfor trekke fram noen av de teoriene som er relevante for et prosjekt som undersøker undervisvurdering av flerspråklige elever som lærer grunnleggende norsk. Jeg velger å trekke fram Cummins (1980) sin teori om Common Underlying Proficiency (CUP) som en sentral teori i mitt prosjekt. Denne teorien er illustrert som et isfjell, hvor elevens førstespråk og andrespråk er toppene over vannoverflaten, mens disse to er knyttet sammen under overflaten, i det Cummins beskriver som kognitive og akademiske språkferdigheter. Cummins viste med dette at det finnes generelle overordnede språkferdigheter elever har på tvers av de ulike språkene eleven mestrer eller holder på å lære. García og Wei (2019) bruker denne modellen for å argumentere for at det man lærer i et språk kan overføres til et annet. García forklarer det som at «tospråklighet ikke er to ganger enspråklighet» (García, 2009, s. 71). På denne måten kan det å kunne flere språk bidra til at språkkunnskapene til elevene på de ulike språkene går inn i felles ferdigheter. Morsmålet, og andre språk eleven mestrer, kan derfor være sentrale i utviklingen av ferdigheter i norsk. Teorien om CUP er relevant for mitt masterprosjekt fordi dersom elevene har felles ferdigheter i de ulike språkene de kan, vil dette kreve at lærerne veileder elevene med hensyn til dette, for eksempel ved å la eleven bruke morsmålet som støtte.

Det er altså tydelig at alle de ulike språkene en flerspråklig elev kan eller holder på å lære er viktige deler i elevens totale språkkompetanse. Likevel er det skiller mellom det å lære et førstespråk og det å lære et andrespråk. Et sentralt aspekt innenfor andrespråkstilegnelse er Cummins' (2000) teori om at elevene må utvikle og mestre både et hverdagspråk og et skolespråk. Begrepene han bruker om dette er BICS, basic interpersonal communicative skills, og CALP, cognitive academic language proficiency (Cummins, 2000, s. 58). En viktig konsekvens av dette er at lærerne må være oppmerksomme på at elevene kan ha utviklet et hverdagspråk (BICS) i løpet av to år, men det tar likevel i gjennomsnitt mellom 5 og 7 år før skolespråket (CALP) er utviklet (Cummins, 2000, s. 58). Dette påvirker måten andrespråksundervisning bør foregå på. For eksempel må lærere være bevisste på at selv om

elevene mestrer et hverdagspråk og kan kommunisere godt med sine medelever, betyr ikke det at de mestrer skolespråket godt nok til å kunne følge ordinær undervisning på sitt aldersnivå. Å arbeide integrert med språk- og fagopplæring kan være en måte å jobbe med at elevene utvikler både et hverdagspråk og et fagspråk. Dette er definert som «opplæring der en jobber med språklige ferdigheter integrert med faglig innhold (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 28). Dette er sentralt i læreplanen for grunnleggende norsk etter LK20, og det er dermed relevant for mitt masterprosjekt, fordi lærerne bør drive underveisvurdering både av skolespråket, altså fagspråket, og av hverdagspråket.

Et annet interessant fenomen ved andrespråksinnlæring er hvordan elevene nyttiggjør seg av de ulike språkene de kan, og dette blir av García og Wei (2019) beskrevet som transspråking. García og Wei (2019) hevder at dette er normen for tospråklige elever og forklarer transspråking som evnen til å kunne flytte seg mellom språk og behandle de ulike språkene sine som et integrert språksystem. Transspråking viser dermed at det ikke er noe klart skille mellom språkene et individ kan (García, 2009). Dette bygger altså på Cummins sin teori om Common Underlying Proficiency, der alle språk eleven kan inngår i et felles system. García og Wei tar likevel Cummins' teori enda lenger, ved å hevde at en persons førstespråk og andrespråk ikke er skilt fra hverandre i det hele tatt, slik toppene på Cummins' isfjell tilsier, men i stedet er totalt vevd sammen i ett språksystem (García & Wei, 2019, s. 31–32). De skiller også transspråking fra kodeveksling, ved å presisere at transspråking handler om mer enn bare vekslingen mellom språk, fordi det i stedet beskriver hvordan eleven bruker ulike diskursive praksiser fra hele det språklige repertoaret sitt (García & Wei, 2019, s. 38). I dette masterprosjektet lener jeg meg altså på García og Wei sin definisjon av transspråking, selv om den ikke ukritisk kan overføres til forskning på norsk skole. García og Wei er nemlig av den oppfatning at det «ikke finnes separate språk», men bare forskjellige språkpraksiser som alle springer ut fra ett felles språklig repertoar. De forklarer at «I stedet for å lære et nytt separat «andre språk» er elevene engasjert i å tilegne seg ny språking som former deres unike repertoar av meningsskapende ressurser» (García & Wei, 2019, s. 94). I min kontekst er derimot hensikten å undersøke hvordan norsk som andrespråk læres, og i det ligger det at jeg nødvendigvis har en oppfatning av at separate språk finnes, og at de også finnes atskilt fra hverandre. Jeg ønsker likevel å ta med den pedagogiske konsekvensen av et slikt språksyn at elever bruker språklige ressurser fra alle språkene de kan inn i mitt masterprosjekt, ettersom dette danner viktige føringer for hvordan lærere nyttiggjør seg av elevenes flerspråklighet i undervisningen.

García og Wei (2019, s. 90) skriver at en transspråklig arbeidsmåte kan være å bruke digitale oversettelsesprogram, som for eksempel Google Translate i undervisningen. De forklarer at dette kan gjøre at elevene kan få støtte fra andre enn læreren, ettersom læreren sjelden deler alle språkpraksisene til elevene. Dewilde og Beiler (2021) har publisert en rapport fra en pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i undervisningen av deltakere i voksenopplæringen som har lite eller ingen skolebakgrunn. De trekker fram bruken av multimodale funksjoner på oversettelsesprogrammene, som for eksempel det å kunne lese inn på morsmålet og få teksten oversatt til norsk skriftlig, som en mulighet for at også elever som ikke behersker morsmålet sitt skriftlig kan bruke oversettelsesprogram (Dewilde & Beiler, 2021, s. 24). På denne måten kan også disse deltakerne eller elevene bruke flerspråklige strategier, og dermed lettere koble på kunnskap de allerede har på morsmålet. Dewilde og Beiler konkluderer med at deltakerne utvikler disse strategiene selv, og de knytter dette til Canagarajahs (2013) beskrivelse av at flerspråklige mennesker bruker transspråking til å møte sine behov. Bruken av flerspråklige strategier og ressurser i undervisningen, med eller uten teorien om transspråking som utgangspunkt, krever uansett at lærerne er bevisste på hvordan elevenes ferdigheter i ulike språk henger sammen, samt om hvordan de utvikler både hverdagsspråk og skolespråk.

### **2.2.2 Viktigheten av lærerens kompetanse**

Det er altså sentralt at lærere som skal undervise elever med norsk som andrespråk har kompetanse innenfor fagfeltet, og dermed har kunnskap om andrespråkstilegnelse. Dette vil også si at lærerne må ha vurderingskompetanse innenfor norsk som andrespråk. Carlsen og Moe (2019, s. 154) skriver at lærernes fagkompetanse er sentral for at tilbakemeldingene skal ha effekt. Lærerne trenger altså både fagkompetanse innenfor andrespråkspedagogikk innenfor vurdering. Én konkret måte lærerkompetanse kan gjøre seg gjeldende på, er hvilket syn læreren har på språklige feil hos eleven. Det er naturlig å tenke at en lærer som har kunnskap om hva som kjennetegner et innlærerspråk lettere kan se språklige feil som et naturlig ledd av andrespråklæringen (Fondevik, 2015, s. 35). Dermed kan læreren gjøre bedre faglige vurderinger av hva eleven bør få tilbakemeldinger på. Også innenfor kartlegging er lærerens kompetanse viktig, blant annet fordi kartleggingsmateriellet ikke nødvendigvis er en standardisert test, men krever at læreren utøver faglig skjønn (Palm & Ryen, 2014, 2018).

En del elever har også rett på tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring, og da er samarbeidet mellom norsklæreren og morsmålslæreren eller den tospråklige læreren viktig (Dewilde & Beiler, 2021, s. 15). Dewilde og Beiler (2021, s. 15) trekker fram at lærere selv setter pris på samarbeidet med tospråklig lærer, fordi læreren har både pedagogisk kompetanse, ønskede språkferdigheter og interkulturell kompetanse. I innføringsklassekonteksten, poengterer Skrefsrud (2018, s. 76) viktigheten av at ulike grupper lærere samarbeider, som for eksempel lærere i innføringsklassen og i eventuelle fag som eleven har med ordinær klasse. Samlet sett er det altså tydelig at norsklæreren, og de eventuelle tospråklige lærerne og morsmålslærerne, sin kompetanse er viktig for elevenes læring. I tillegg er det sentralt at de ulike lærerne samarbeider, slik at deres ulike ekspertiser kan realiseres for å øke elevenes læringsutbytte.

### **2.2.3 Anerkjennelse**

Sentralt i teoriene om andrespråklæring står altså det å anerkjenne elevens flerspråklighet og språklige ressurser, og i denne sammenheng er det relevant å trekke inn anerkjennelsesteorien til Honneth (2008). Han slår fast at anerkjennelse er sentralt for den enkeltes selvtilitt, selvaktelse og egenverdi. Honneth skiller mellom tre former for anerkjennelse: anerkjennelse i nære relasjoner, rettslig anerkjennelse og anerkjennelse gjennom sosial verdsetting. Flere forskningsarbeid knytter Honneths teorier til pedagogikken, og Spernes (2014) setter dem også inn i en andrespråkskontekst. Hun viser hvordan alle de tre formene for anerkjennelse er relevante i andrespråksdidaktikken, og spesielt relevant er hennes beskrivelser av anerkjennelse innenfor den solidariske sfæren, altså den sosiale verdsettingen. Her slår hun fast at anerkjennelse av elevens språklige og kulturelle bakgrunn er viktig, og dette vil da også stå sentralt i underveisvurderingen av elevene. Slik både Hattie og Timperley (2007) og forskrift til opplæringslova slår fast, skal elevene få informasjon om hva de mestrer, og i tråd med Cummins' teori om CUP, vil dette inkludere hele elevens språkkompetanse. Det er derfor sentralt å anerkjenne elevens språklige bakgrunn, for å sikre en underveisvurdering som tar hensyn til det flerspråklige.

Nes (2018) peker også på anerkjennelse som sentralt for at man kommuniserer høye forventninger til elevene, noe som er viktig for å øke elevens mestringsnivå. Dette er i tråd med prinsippene for underveisvurdering, slik blant andre Van der Schaaf et al. (2013, s. 229)

slår fast, ettersom alle elever skal få tilbakemeldinger på sitt nivå om hvordan de kan øke sin kompetanse. For å oppnå dette, er det også nødvendig at læreren har kunnskap om flerspråklighet og en anerkjennende holdning til førstespråkets betydning for språklæring og identitetsutvikling og hvordan det kan være et redskap for læring (Spernes, 2014). På denne måten er lærernes flerkulturelle kompetanse viktig for at elevene skal føle seg anerkjente. Med andre ord kan man si at lærerne skal ha et ressursperspektiv heller enn et mangelperspektiv på flerspråklighet. Ressursperspektiv forklares av Krulatz et al. (2018, s. 81-82) som en overbevisning om at det å kunne flere språk er en fordel for elevene, blant annet for hvordan de kommuniserer med folk, er bevisste på egen språkbruk og tilpasser språkbruken til ulike situasjoner. Et mangelperspektiv kan derimot for eksempel vise seg gjennom at lærerne ser på en tospråklig elevs språkkompetanse i hvert av språkene som halv, sammenlignet med en elev som bare kan ett språk (Krulatz et al., 2018, s. 82). Dersom lærere ser på elevens flerspråklighet som noe som kan hindre dem i å lære norsk, er det tydelig at lærerne ikke anerkjenner elevens flerspråklighet, og dermed ikke har et ressursperspektiv på det å kunne flere språk.

## **2.3 Underveisvurdering i en andrespråkskontekst**

### **2.3.1 Underveisvurdering i særskilt norskopplæring**

Etter en gjennomgang av relevant forskning på underveisvurdering og på andrespråklæring, er det nå interessant å se hva forskning har sagt om underveisvurdering av de flerspråklige elevene som lærer norsk som andrespråk. Carlsen og Moe (2019, s. 28) skriver om vurdering av språkferdigheter, og definerer vurdering bredt:

«Vurdering er det overordnede begrepet og omfatter all form for innsamling av språklige data eller observasjon av språkbruk. Å observere elevens språk i gruppesamtale eller i lek med andre elever, å la en elev lese høyt i klassen, å rette et skrivearbeid eller gi elevene en gloseprøve eller lekseprøve er alle eksempler på hvordan vurdering kan foregå.» (Carlsen & Moe, 2019, s. 28)

Denne definisjonen samsvarer med definisjonen til Phye (1997, s. 38), slik den ble presentert i kapittel 2.1.1., og det er denne vide definisjonen av vurdering jeg støtter meg på i mitt prosjekt. Carlsen og Moe (2019) sin definisjon av vurdering viser tydelig hvor omfattende og

til stede vurdering bør være i undervisningen, også i en andrespråkskontekst, ved å definere vurdering som all innsamling og observasjon av språkbruk. Ettersom de definerer vurdering generelt, og ikke undervisvurdering spesielt, har deres definisjon ingen beskrivelse av hva man skal gjøre med observasjonene videre, noe som er et sentralt aspekt ved undervisvurdering. Jeg velger likevel å bruke denne vide definisjonen i kombinasjon med Black og Wiliam (2010, s. 82) sin definisjon av undervisvurdering, og derfor argumentere for at informasjonen læreren samler inn gjennom for eksempel å observere gruppesamtaler eller la en elev lese høyt også skal påvirke hvilke læringsfremmende tilbakemeldinger læreren gir.

Ettersom det ikke er noen sluttvurdering i form av eksamen eller standpunkt karakter i den særskilte norskopplæringen, er dermed i prinsippet all vurdering av elever som mottar grunnleggende norskopplæring undervisvurdering. Det blir derfor ekstra tydelig at vurderingen av elever som følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter skal ha til hensikt å fremme elevenes læring og tilpasse opplæringen, slik forskrift til opplæringa slår fast at er formålet med undervisvurdering. Metastudien til Randen (2015) viser likevel at forskningen på vurdering på andrespråksfeltet i grunnskolen har vært opptatt av kartleggingspraksiser og på vurdering og tilbakemeldinger på skriftlig arbeid, og i mindre grad av denne undervisvurderingen som skjer i selve undervisningen. Det nye kartleggingsverktøyet har gode forutsetninger til å bli brukt i undervisvurderingen, men hvordan dette eventuelt skjer i skolen har heller ikke blitt undersøkt. Også Monsen (2015) har gått gjennom forskning på andrespråkslæring, riktignok i en voksenopplæringskontekst, og konkludert med at temaet vurdering for læring, utover kartleggingen, er lite undersøkt i andrespråksfeltet.

Sett i lys av Phye (1997) sitt skille mellom systematisk og usystematisk undervisvurdering er denne kartleggingen kanskje den mest systematiske undervisvurderingen som gjøres av disse elevene. Kartleggingen kan likevel ha en formativ og læringsfremmende funksjon, noe som er tydelig i tråd med prinsippene i vurdering for læring. Fondevik (2015) peker på at det er nyttig at elever gjennom kartleggingen får synliggjort læringsmål og får et perspektiv på sin egen læring og hva de må jobbe videre med. I lys av både Sadler og Carlsen og Moe sin brede definisjon av vurdering, er det likevel tydelig at det er flere dimensjoner ved undervisvurderingen enn kartleggingen. Det er altså et behov for forskning på den helhetlige vurderingen, inkludert det som skjer i klasserommet. Carlsen og Moe poengterer også at



vurderingen ikke er læringsfremmende bare av den grunn at den skjer underveis i undervisningen (Carlsen & Moe, 2019, s. 154). De understreker viktigheten av at alle spørsmålene i tilbakemeldingsmodellen til Hattie og Timperley besvares, og legger også til at det i en norsk som andrespråk-kontekst er nødvendig at læreren har tilstrekkelig kompetanse både innenfor fag og vurdering, for at tilbakemeldingene skal ha læringsfremmende effekt.

Sett bort ifra kartleggingspraksisene, er det også forsket på vurdering av skrivning hos elever som har norsk som andrespråk. Jølbo (2018) skriver om andrespråksskriving på norsk og trekker blant annet fram respons fra lærer og medelever, formativt syn på feil, god vurderingspraksis og prosessorientert skrivning som viktige komponenter i en vellykket skriveopplæring for elever som lærer norsk som andrespråk. Når det gjelder vurderingen av kompetansen til flerspråklige elever er det sentralt at man ikke må måle mot en innfødtlik norm (Jølbo, 2018; Randen, 2018). Likevel presenterer ulike forskere ulike forslag til alternativ. Jølbo (2018) vil heller bruke transspråking som et teoretisk rammeverk for den helhetlige skriftkompetansen, mens Randen (2018) er kritisk til transspråkingsteorien, og støtter seg heller til Cook (2016) sin teori om multikompetanse. Multikompetanse er definert som «the overall system of a mind or a community that uses more than one language» (Cook, 2016, s. 3). Dette har likevel likhetstrekk med hvordan Garcia og Wei trekker fram transspråking som normen, og det har tydelige trekk fra Cummins sin vektlegging av den helhetlige kompetansen.

Det er også interessant å trekke teoriene om ulike mønstre for klasseromssamtaler inn i en andrespråkskontekst. Som forklart i delkapittel 2.1.4, er IRE-mønsteret for dialog i klasserommet kritisert av forskere for å være for låst og lærerstyrt. Kjelaas og Riis-Johansen (2022, s. 117) trekker fram ulike forskningsarbeid som viser fordeler med å bruke IRE-struktur i klasserommet for andrespråks elever. For eksempel trekker Skovholt et al. (2021, s. 150–151) fram at alle elevene får høre lærerens vurdering av hvorvidt det en elev sa var riktig, og Høegh (2018, s. 195) peker på at det er læreren som styrer samtalen, og dermed er det en god mulighet for å gi elevene språklig innputt gjennom at læreren modellerer et skolespråk for elevene. Kjelaas og Riis-Johansen (2022, s. 117) konkluderer med at «fordi den ikke krever mye og selvstendig språklig produksjon fra elevenes side, gir dessuten IRE-strukturen elever med begrensa norskferdigheter muligheter til å ta ordet og delta i samtaler».

### **2.3.2 Internasjonal forskning på undervisvurdering i en andrespråkskontekst**

I lys av definisjonen av undervisvurdering og hva forskningen sier om hvor bredt dette temaet er, er det altså grunnlag for å argumentere for at det i Norge finnes lite forskning på den helhetlige undervisvurderingen av flerspråklige elever, inkludert for eksempel det som skjer i klasserommet. I denne sammenheng har det vært nødvendig å undersøke et utvalg av den internasjonale forskningen.

Tsagari og Banerjee (2016, s. 1–2) skriver at *second language assessment*, oversatt til andrespråksvurdering, vokste fram som fagfelt på 60-tallet og at vurderingspraksisen da reflekterte synet på språklæring som et sett med separate språklige elementer som måtte læres. Nå er teorier om språklæring også opptatt av blant annet bruken av språket og de sammensatte praksisene som kommunikasjon er, i tillegg til de vanlige tingene som vokabular og grammatikk (Tsagari & Banerjee, 2016, s. 2). Dermed har altså også andrespråksvurdering blitt preget av disse lingvistiske og pedagogiske praksisene, og begrepet inkluderer nå også hvordan kommunikasjon og bruk av språk vurderes. Det er også interessant hvordan Turner og Purpura (2016, s. 259) trekker fram at andrespråkstilegnelse ikke nødvendigvis er linær, og at man derfor må være litt varsom med å overføre all teori om undervisvurdering, ettersom ikke all denne forskningen er rettet mot språklæring. Turner og Purpura (2016, s. 264) trekker fram ulike former for både planlagte og spontane undervisvurderinger. Eksempler på planlagte vurderingssituasjoner er prøver, lekser, prosjekter og lignende, mens de spontane vurderingssituasjonene er de som oppstår uplanlagt i undervisningen. Eksempler på dette er spontane diskusjoner, spontane tilbakemeldinger når elevene snakker (som for eksempel en evaluering av om noe var positivt eller negativt eller å støtte elevene i formuleringene) eller at læreren og elever samarbeider om å konstruere mening om et tema. Dette viser tydelig at undervisvurdering, også i en andrespråkskontekst, er noe som også skjer spontant og integrert i undervisningen.

Flere publikasjoner tematiserer viktigheten av et grunnlag for referanse på hva som skal vurderes og hva som er god måloppnåelse (Purpura, 2016; Turner & Purpura, 2016). Dette er læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i konteksten som denne masteroppgaven undersøker. Turner og Purpura (2016, s. 265) peker på at det i andrespråksklasserom er spesielt viktig å ikke ha fokus på for mange læringsmål, da dette kan

gjøre elevene forvirret eller kognitivt overbelastet. Dette er i tråd med forskning på tilbakemeldinger i norskfaget, som slår fast at man må være selektiv i hva man fokuserer på (Kvithyld & Aasen, 2011). Videre fastslår han at dette stiller store krav til lærerens kompetanse og kunnskap innenfor både språk, fag og andrespråkstilegnelse.

Viktigheten av medelevvurdering i andrespråklæring er også poengtert internasjonalt av blant andre Ho (2017). Han konkluderer blant annet med at når elever kan gi tilbakemeldinger til medelever med utgangspunkt i vurderingskriterier, fikk elevene dele ideer om hva som kjennetegner et godt produkt og de fikk god kjennskap til vurdering både fra perspektivet til den som vurderer og den som blir vurdert (Ho, 2017, s. 126). Han trekker også fram at læreren, i tillegg til medelevene, er avgjørende for å legge til rette for at medelevvurdering skal være læringsfremmende (Ho, 2017, s. 125). Dette kan sees i sammenheng med det Turner og Purpura (2016, s. 260) skriver om viktigheten av deltakerne i klasseromskonteksten og forholdene mellom dem. Han trekker fram forholdet mellom elev, medelever og lærer som en av de kritiske faktorene for at vurdering skal være læringsfremmende. I den aktuelle konteksten for denne masteroppgaven, nemlig innføringsklassen, kan elevene oppleve nære forhold til medelever og lærere (Nilsson & Axelsson, 2013). Dette kan dermed tilsi at innføringsklassen kan tilby gode rammer for å integrere medelevvurdering som en del av undervisvurderingen.

Leung (2005) beskriver den vurderingen av andrespråksutvikling som læreren gjør i klasserommet. Han bruker begrepet teacher assessment, og forklarer dette som ikke-standardisert lokal vurdering som lærerne bedriver i klasserommet gjennom å samle informasjon om elevenes språkbruk i ordinære klasseromsaktiviteter, og bruke denne informasjonen til å ta avgjørelser om undervisningen, uten å nødvendigvis kvantifisere informasjonen eller bruke den til rapporteringsformål (Leung, 2005, s. 871). Leung konkluderer med at verdien i klasseromsbasert undervisvurdering ligger i at den er integrert i de ordinære læringsaktivitetene (Leung, 2005, s. 885). I tråd med generell teori på undervisvurdering, legger Leung (2005, s. 880) vekt på at det ikke bare er det at den skjer undervis som gjør undervisvurdering til vurdering for læring, undervisvurderingen må også ha et tydelig læringsformål. Det er altså tydelig at selv om det ikke trekkes fram noe ved undervisvurdering som er særegent for andrespråkselever, er klasseromsbasert undervisvurdering sentralt også i en andrespråkskontekst.

### **2.3.3 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter i et vurderingsperspektiv**

I fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20) er underveisvurdering blitt mer synliggjort. Det tydeligste tegnet på dette er hvordan underveisvurdering nå er omtalt under en egen underoverskrift i læreplanene for hvert fag, på samme side som kompetansemålene for faget (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette gjelder også læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Utdanningsdirektoratet slår fast at hensikten med denne integrerte omtalen av underveisvurdering er at lærere skal få støtte i vurderingsarbeidet i hvert fag (Utdanningsdirektoratet, 2021d, s. 16). Omtalen viser også hvordan vurderingsbegrepet er utvidet, da kapittelet om «vurdering» i den forrige læreplanen for Kunnskapsløftet bare omhandlet sluttvurderinger som standpunktvurderinger og eksamen (Kunnskapsdepartementet, 2013). I tillegg er betydningen av læringsfremmende vurdering også understreket i overordnet del, for eksempel gjennom formuleringer som «et sentralt formål med vurderingen er å fremme læring og utvikling» under punkt 3.2 (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 16). Alt dette viser at teori om underveisvurdering er synliggjort i fagfornyelsen.

Delkapitlet om underveisvurdering i læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter inneholder to avsnitt (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det første avsnittet beskriver på hvilke måter eleven viser og utvikler kompetanse på, og kan dermed sees som en hjelp til læreren på hva eleven skal få tilbakemeldinger på. Det andre avsnittet beskriver hvordan læreren kan bedrive underveisvurderingen, og dette avsnittet er tydelig i tråd med de fire punktene som er formulert i §3-10 i forskrift til opplæringslova, samt med sentral forskning på fagfeltet. Hvordan dette avsnittet ser ut for nivå 3 av læreplanen er sitert i sin helhet i kapittel 1 i denne oppgaven. For eksempel trekkes egenvurdering fram i avsnittet ved at eleven skal «reflektere over og samtale om egne og andres muntlige og skriftlige tekster ut fra faglige kriterier», og det at også «andres muntlige og skriftlige tekster» er inkludert, vitner om at medelevvurdering også står sterkt i læreplanen. Videre skal Hattie og Timperley (2007) sitt spørsmål om «hvor er jeg?» besvares gjennom at «læreren og eleven skal være i dialog om elevens utvikling». Underveisvurdering er den eneste vurderingen elevene skal ha etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, ettersom de ikke skal ha eksamen eller standpunkt karakter i faget. Sett i lys av Black et al. (2004) sin konklusjon om at karakterer i underveisvurdering kan ha en negativ effekt på læringen fordi den hindrer elevene

i å fokusere på de læringsfremmende tilbakemeldingene, kan det derfor argumenteres for at det i grunnleggende norsk for språklige minoriteter ligger godt til rette for å drive læringsfremmende undervisvurdering.

Som tidligere nevnt er integrert språk- og fagopplæring noe som er tydelig i læreplanen, og dette er et viktig svar på Cummins' (2000) velkjente poeng om at elevene må lære CALP, altså fagspråk, i tillegg til BICS, hverdagspråket. Kjelaas og Fagerheim (2021, s. 29) argumenterer for at man på denne måten sikrer at elevene holder tritt faglig, samtidig som de lærer norsk, samt at det er mer motiverende for elevene å få læringsstoff som er tilpasset sin alder. For eksempel er kjerneelementet om skriftlig tekstsaking utvidet til å «utvikle og utvide ordforråd og begrepsapparat i ulike fag» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). I delkapitlet om undervisvurdering i læreplanen er denne integrerte språk- og fagopplæringen også synlig. Under nivå 3 står det for eksempel at «Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle språk-, fag- og kulturkompetanse slik at de blir i stand til å delta i norsk skole.»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). I tillegg slås det i delkapitlet om fagets relevans fast at «Faget skal bidra til å gi elevene et solid språklig, kommunikativt og faglig grunnlag som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap og i ordinær opplæring i alle fag»

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Dette tolker jeg som at opplæringen i grunnleggende norsk både skal inneholde språklig, faglig og sosial læring, for at elevene ikke bare skal lære språket for å delta i sosiale fellesskap, men også de andre delene av kommunikasjonen som kreves for dette. Formuleringen om deltakelse i sosiale fellesskap kan også knyttes til at §3-11 i forskrift til opplæringslova slår fast at elevene skal få veiledning og refleksjon også over egen atferd (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-11).

Det er altså tydelig at læreplanen har klare tanker om hvordan undervisvurderingen i den grunnleggende norskopplæringen skal foregå. Likevel viser forskning av Goodlad (1979) at en læreplan går gjennom mange ulike stadier, og at det derfor tidvis er stor forskjell på læreplanens intensjoner og den opplæringen elevene får. Goodlad (1979) skiller mellom fem ulike læreplannivåer, og Engelsen (2012) har oversatt disse til norsk som ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen. Ettersom mitt masterprosjekt blant annet bygger på en sammenligning av lærerens rapporterte og faktiske praksis (altså den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen) og den formelle læreplanen er det nødvendig å være oppmerksom på disse ulike

læreplannivåene. Dette gjør også at de kan fungere som et nyttig tankeredskap i analysen av mine funn.

### **3. Metode**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan undervisvurdering gjøres i grunnleggende norskopplæring, med fokus på de fire punktene for undervisvurdering som er formulert i opplæringslova. Dette har blitt undersøkt kvalitativt gjennom en casestudie hvor både observasjon og intervju er benyttet som metoder. Datamaterialet i masterstudien består av feltnotater fra observasjon, transkripsjoner av lydopptak fra observasjon og transkripsjon av lydopptak fra intervju. Materialet er generert i en innføringsklasse ved en ungdomsskole i en større by i Norge. Klassen består av 17 elever, og dette inkluderer både helt nyankomne elever og elever som har vært i Norge i inntil to år. I tillegg til de to lærerne jeg intervjuet og observerte, er det to andre lærere som arbeider med klassen.

#### **3.1 Vitenskapsteori og metodologi**

Epistemologi handler om hvilket syn på vitenskap min generering av datamateriale, altså observasjon og intervju, er bygget på, og epistemologisk sett har mitt masterprosjekt det som Postholm og Jacobsen beskriver som et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Sosialkonstruktivismen forklares av Postholm og Jacobsen (2018, s. 51) som en epistemologi som bygger på at mennesker konstruerer sine oppfatninger av verden i interaksjon med andre, og ikke alene. I likhet med de andre konstruktivistiske retningene tar også sosialkonstruktivismen utgangspunkt i at mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer virkeligheten, og at verden ikke er objektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Likevel, slik Thurén (2009, s. 162) påpeker, vil ikke dette si at konstruktivismen betyr at noe er oppdiktet, ettersom den som konstruerer jo har hentet grunnlaget for denne konstruksjonen fra virkeligheten. I tillegg er det sentralt at virkeligheten konstrueres og rekonstrueres over tid, og ontologisk sett vil dette si at forskningsarbeidet har et prosessperspektiv på virkeligheten, slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 61) slår fast at er tett knyttet til en konstruktivistisk epistemologi.

Metodene jeg har benyttet i mitt masterprosjekt kan knyttes til sosialkonstruktivismen nettopp fordi de genererer data i interaksjon med andre, og skillet mellom forskeren og de som studeres er brutt ned. I mitt prosjekt er dette for eksempel relevant fordi jeg under observasjonen har inntatt en deltagende rolle, i den forstand at jeg både tolker det jeg ser og påvirker mine omgivelser med min tilstedeværelse. På denne måten har jeg, både gjennom feltnotater og måten jeg har valgt å transkribere og kode lydopptakene, konstruert den

virkeligheten jeg oppfattet, og denne er dermed subjektiv. Min forskerrolle er beskrevet i større detalj i delkapitlet om datagenereringsmetode.

I tillegg er sentrale elementer innenfor hermeneutikk, altså fortolkningslære, relevante i metoden i min oppgave, fordi både observasjon og intervju handler om å forstå mennesker, deres handlinger og hva som er resultatet av disse handlingene (Thurén, 2009, s. 113). Min kontinuerlige bevisste og ubevisste fortolkning av det jeg observerer er en av de tingene som gjør observasjonen min deltagende. Den hermeneutiske sirkel handler om et vekselspill mellom forforståelse og erfaring (Thurén, 2009, s. 70). Dette vil i min oppgave si at det ikke bare er erfaringene jeg tilegner meg gjennom observasjon og intervju som er gjeldende i konstruksjonen av datamaterialet, det er også min forforståelse. Gadamer (2015) fremhever denne som sentral for all forståelse og tolkning. Han skriver at ettersom vi møter alle uttalelser eller handlinger med den forforståelsen vi selv har, er det avgjørende at disse meningene og tankene ikke forblir ubemerkede (Gadamer, 2015, s. 118). Dette betyr altså at jeg selv må være oppmerksom på hvordan min forforståelse påvirker det jeg ser, i min utarbeidelse av en sannhet. På denne måten, ved å aktivt engasjere det hermeneutiske samspillet mellom forforståelsen og det som skal undersøkes, vil jeg kunne sikre at mine egne fordommer og tanker ikke påvirker resultatene på en vilkårlig måte. Både Thurén og Gadamer peker på at den hermeneutiske sirkel er noe evig, og at man derfor ikke kan snakke om fullendt erkjennelse (Gadamer, 2015, s. 134; Thurén, 2009, s. 70). Med utgangspunkt i teorien om den hermeneutiske sirkel, kan man derfor ikke si at mitt prosjekt er en fullendt beskrivelse av virkeligheten når det gjelder underveisvurdering i grunnleggende norskopplæring, ettersom resultatene og forforståelsen vil påvirke hverandre både underveis i forskningen og når oppgaven leses i ettertid.

Metodologisk sett har jeg benyttet meg av kvalitativ metode i masterprosjektet mitt, fordi jeg ønsket å gå i dybden på hvordan to lærere i én innføringsklasse arbeider, heller enn å behandle et større materiale mer overfladisk. Forskningsdesignet i masterstudien kan beskrives som en enkeltcase-studie. Dette er noe som Postholm og Jacobsen beskriver som hensiktsmessig i forskning med et konstruktivistisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt, og de forklarer at det her vil være treffende med et «design som avgrenses til et mindre antall deltakere, slik at man kan få en rik og dynamisk forståelse av deres konstruksjon av virkeligheten innenfor en spesiell kontekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61–62). I mitt prosjekt vil dette si at begrensningen til to lærere i én klasse vil gjøre at jeg innhenter en dypere forståelse av de jeg studerer. For at



en studie skal være en case-studie, peker Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) på at konteksten skal være avgjørende, og i mitt masterarbeid har jeg derfor avgrenset til én kontekst. I tillegg er konteksten viktig fordi det er avgjørende at forskningen skjer i en innføringsklasse for flerspråklige elever som lærer grunnleggende norsk.

## 3.2 Utvalg

Observasjonene og intervjuene er av to lærere i en innføringsklasse på ungdomstrinnet. Innføringsklassen mottar grunnleggende norskundervisning med utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Klassen består av 17 elever, men to elever ønsket ikke å delta i prosjektet. Disse elevenes stemmer kan ikke høres på noen av lydopptakene som har blitt brukt i oppgaven. Antallet elever som har samtykket til deltakelse er dermed 15. Disse elevene, og deres foresatte, har samtykket til at det tas lydopptak av dem, og de kan dermed bli definert som et utvalg i prosjektet. Grunnet oppgavens begrensede størrelse og hvor mye konteksten har å si i forskning med et konstruktivistisk utgangspunkt, har jeg valgt å begrense forskningen til én kontekst i form av én klasse med to lærere. Klassen jeg undersøkte har også andre lærere enn mine to informanter, men jeg har bare observert timene som disse to lærerne hadde i klassen i tidsperioden. Dette er fordi hensikten med observasjonen er å sette observasjonene i sammenheng med intervjuene av de to lærerne. Observasjonen var av timer der lærerne hadde undervisning enten alene, sammen med hverandre eller sammen med en av de andre lærerne som er inne i klassen. I de sistnevnte situasjonene har jeg likevel ikke observert eller notert arbeidet til de andre lærere som var inne i klassene. De timene mine informanter hadde i klassen denne uken utgjorde til sammen ti timer.

Utvalget av innføringsklasse og lærere har vært strategisk, og basert på spesifikke krav. Utvalget man bruker i kvalitative feltstudier kan kalles selektive utvalg (Fangen, 2010, s. 52). Utvalget mitt av deltakere er strategisk og selektivt fordi jeg for det første ville undersøke lærere som jobber på skoler som tar utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk i den grunnleggende norskopplæringen til flerspråklige elever. Dette er fordi jeg ønsker å knytte observasjonene mine til blant annet formuleringene om undervisvurdering i denne læreplanen. Jeg ønsket også informanter som har erfaring og utdanning innenfor norsk som andrespråk/andrespråkspedagogikk og som har erfaring med arbeid innenfor vurdering for læring. Begge lærerne i studien passer til denne beskrivelsen.

Det strategiske utvalget kan blant annet begrunnes med at Carlsen og Moe (2019, s. 154) peker på at lærerens fagkompetanse er viktig for at tilbakemeldingene skal ha effekt. Ettersom formålet med studien er å belyse hvordan de fire punktene for undervisvurdering kan realiseres i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, anser jeg det derfor som nødvendig å forske på lærere som har kunnskap og erfaring. Forskningen vil derfor være et såkalt «beste-praksis»-studie, og lærerne er ikke tilfeldig utvalgt. Dette gjør også at utvalget har lignende trekk som utvalget vil ha dersom man studerer det Postholm og Jacobsen (2018, s. 65) kaller en avvikende case. De forklarer en avvikende case som en case som har egenverdi fordi den skiller seg ut på et vis, for eksempel en klasse som har svært gode resultater i lesing. Jeg har ikke bevis for at casen jeg undersøker er avvikende i form av at elevene i denne klassen for eksempel oppnår bedre resultater enn andre elever. Likevel kan man trekke paralleller til Postholm og Jacobsens beskrivelser av at man ved å studere en avvikende case kan gi inspirasjon til andre til å forsøke å gjenskape en lignende situasjon i egen klasse. Et av formålene med min studie er at den kan være et bidrag inn i fagfeltet norsk som andrespråk og skape refleksjoner og diskusjoner rundt hva som er god undervisvurdering i grunnleggende norskundervisning.

De to lærerne ble rekruttert ved at jeg kontaktet ungdomsskoler som har innføringsklasser og etterspurte kontaktinformasjon til lærere som har grunnleggende norskundervisning. Rekrutteringen av deltakere var utfordrende på grunn av at de fleste skoler i disse månedene hadde svært høyt sykefravær i forbindelse med at koronatiltakene var fjernet og smittetrykket var høyt. Jeg kontaktet flere ungdomsskoler uten hell, og måtte også takke nei til interesserte lærere som manglet kompetanse i norsk som andrespråk og som dermed ikke passet beskrivelsen av utvalget mitt. Likevel var jeg heldig og fikk positiv respons fra «Maria», en av de erfarne og engasjerte lærerne jeg hadde kontakt innledningsvis, etter at sykefravær i forbindelse med korona var over. Den andre læreren i materialet mitt, «Astrid», ble rekruttert ved hjelp av en form av det Cohen et al. (2018, s. 220) kaller snøballmetoden, nemlig at læreren ble kjent med prosjektet gjennom at jeg var i kontakt med Maria. Da jeg hadde kommet til skolen for datainnsamling, ønsket også Astrid, som også passer beskrivelsen av en erfaren og engasjert lærer, å delta i prosjektet. Rekrutteringen av deltakere tok likevel tid, noe som resulterte i at perioden for observasjon måtte begrenses til én uke i stedet for to, slik jeg i utgangspunktet hadde ønsket.

### **3.3 Datagenereringsmetode**

Problemstillingen min er undersøkt gjennom deltagende observasjon i én uke i kombinasjon med et intervju med hver av de to lærerne i etterkant. Jeg har benyttet lydopptak ved hjelp av både mikrofon festet til lærerne og ved hjelp av mobiltelefon koblet til den sikre løsningen Nettskjema-Diktafon under genereringen av datamaterialet. Datagrunnlaget i prosjektet er dermed feltnotater og lydopptak fra observasjon i klasserommet, samt lydopptak og notater fra intervjuet med lærerne. En kombinasjon av observasjon og intervju vil gjøre at de to datainnsamlingsstrategiene utfyller hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). Fangen (Fangen, 2010, s. 172) peker på at det å kombinere deltagende observasjon med intervju gjør at man kan dra nytte av at de to datainnsamlingsmetodene genererer ulike typer data. Dette vil si at man både kan få inn handlingsdata om intervjuobjektet gjennom observasjon, og få tilgang til intervjuobjektets selvrepresentasjon i intervjuet. Ettersom jeg i mitt masterprosjekt har ønsket å belyse hvordan undervisvurdering kan arte seg, er det nyttig å både få observere handlinger og hente inn beskrivelser av hvordan læreren ønsker å jobbe. I tillegg har kombinasjonen av observasjon og intervju gjort at jeg har fått tilgang til både det arbeidet lærerne gjør i det daglige og hvordan de jobber med undervisvurdering generelt gjennom skoleåret. Til sammen har dette gitt meg et mer helhetlig bilde av hvordan disse to lærerne både ønsker å jobbe og faktisk jobber med undervisvurdering av de flerspråklige elevene.

#### **3.3.1 Deltagende observasjon**

Observasjon blir av Postholm og Jacobsen (2018, s. 113) beskrevet som den mest fundamentale og naturlige måten å samle inn data på, og Fangen (2010, s. 12) peker på at det gir forskeren mulighet til å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren. Observasjonen i mitt masterprosjekt var av undervisning som lærerne uansett skulle gjennomføre, og situasjonen var derfor ikke konstruert av meg. Likevel er det verdt å nevne at lærerne på forhånd hadde fått informasjonsskriv om prosjektet mitt, og de var dermed klar over hvilke aspekt ved undervisningen jeg skulle undersøke. Dette kan ha påvirket situasjonen i form av at lærerne kan ha fokusert mer på undervisvurdering enn de ville gjort dersom jeg ikke var til stede. Ettersom utvalget mitt var strategisk, og hensikten med forskningen var å undersøke hvordan undervisvurdering gjøres av erfarne lærere, anser jeg det som uproblematisk at situasjonen kanskje ikke var helt naturlig og upåvirket. Deltagende observasjon gjør at man kombinerer det å observere og det å delta, og det er sentralt å finne en god måte å kombinere disse to på (Fangen, 2010, s. 13).

I mitt masterprosjekt kan rollen min betegnes som deltagende av den enkle grunn at jeg var til stede, og dermed påvirket situasjonen. Forskerrollen min var forholdsvis lite deltagende, ettersom jeg satt bakerst i klasserommet og det kunne virke som at lærerne og elevene til tider glemte at jeg var der. Et eksempel på dette er at en elev tok nøkkelknippet til læreren fra kateteret og planla med en medelev at de skulle låse opp mobilskapet til klassen. Jeg gjorde selv eleven oppmerksom på at jeg hadde sett ham, ved å kort be ham om å legge nøkkelen tilbake. Likevel finnes det også eksempler på det motsatte. Det var nemlig flere ganger under observasjonen at elevene kommenterte den lille mikrofonen lærerne deres hadde på seg, og dette tyder på at de også var klar over at jeg observerte. Jeg kan dermed ha påvirket hvordan de oppførte seg i klasserommet, og dette gjør min observasjon deltagende. I tillegg, i tråd med den sosialkonstruktivistiske og hermeneutiske tankegangen, vil jeg være deltagende i konstruksjonen av datamaterialet mitt, fordi jeg og min forforståelse vil påvirke hvordan jeg oppfatter det jeg observerer. Dette gjelder også feltnotatene jeg skrev, og Fangen (2010, s. 103) skriver at man som forsker alltid vil farge feltnotatene sine med den teoretiske forståelsen man går inn i forskningen med.

Under observasjonen ble det i tillegg til lydopptak benyttet et observasjonsskjema (se vedlegg 1) som ble brukt til å ta feltnotater. Dette var delvis for å kunne notere de visuelle observasjonene jeg gjorde, som ikke blir fanget opp på lydopptak, men også for å strukturere mine observasjoner underveis i observasjonen. Observasjonsskjemaet er delvis bygget på Næss og Sjøvoll (2018, s. 190) men jeg har gjort tilpasninger etter hva som er relevant for min studie. Skjemaet de viser er mer detaljert enn mitt skjema, men jeg har blant annet valgt å beholde de to kolonnene med beskrivelse av hva som skjer og mine tolkninger av dette. Jeg har også et felt øverst på skjemaet der jeg noterer dato, tidspunkt og fag, men jeg har ikke tatt med de andre punktene Næss og Sjøvoll har på sitt skjema, da disse ikke er nødvendige å registrere når jeg bare undersøker én kontekst. Også Kjelaas (2020, s. 42) skriver om feltnotater under observasjon, og understreker viktigheten av å strebe etter et skille mellom beskrivelser og egne vurderinger, selv om disse kan gli over i hverandre i en observasjon. Dette er grunnen til at observasjonsskjemaet mitt bare har to kolonner, nemlig én for beskrivelser og én for mine egne vurderinger. Ettersom jeg har lydopptakene å støtte meg på, vil dette være tilstrekkelig og en god måte å effektivt notere mine koblinger underveis i observasjonen. Hensikten med kolonnen til høyre er blant annet at jeg kan notere dersom jeg ser observasjonen som et eksempel på et av prinsippene for underveisvurdering. På denne

måten holder jeg denne vurderingen adskilt fra den faktiske beskrivelsen av det som skjedde, i tråd med Kjelaas (2020, s. 42).

### **3.3.2 Semistrukturert intervju**

Intervjuet med lærerne ble gjennomført i etterkant av observasjonen, og ble på denne måten både brukt til å belyse lærernes syn på undervisvurdering og til å oppklare og utdype de observasjonene jeg hadde gjort meg. Intervjuene ble gjennomført digitalt på videomøte, da dette gjorde det mulig å finne felles ledig tid i en hektisk lærerhverdag, og de ble gjennomført innen en uke etter at observasjonen var ferdig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) peker på at det å ta omfattende notater underveis i intervjuet kan være forstyrrende. Ettersom jeg har lydopptak, valgte jeg å notere minst mulig.

Intervjuene kan defineres som det Postholm og Jacobsen (2018, s. 118) kaller et fenomenologisk intervju. Dette vil si at intervjuet tar utgangspunkt i fenomener eller hendelser som forskeren er interessert i, og i mitt tilfelle er dette undervisvurdering både på et generelt grunnlag og knyttet til observasjonene mine. Å undersøke fenomenet gjennom kvalitative intervju, i stedet for gjennom for eksempel en spørreundersøkelse, kan gjøre at man får dypere innsikt i fenomenet som studeres (Johnsen, 2018, s. 198). Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) skriver at man i et kvalitativt forskningsintervju snakker med folk fordi man blant annet vil vite hvordan de artikulere handlingsvalgene sine. Det at intervjuet ble gjennomført i etterkant av observasjonene, gjorde at det var en god anledning for samtale rundt praksisen lærerne hadde vist i klasserommet og de valgene de hadde tatt.

Intervjuene var semistrukturerte intervju, og dette vil si at jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide (se vedlegg 2). Som Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) påpeker, kan man i et semistrukturert intervju følge opp med flere spørsmål dersom man finner ut at man trenger mer informasjon. Dette har gjort at jeg kan benytte meg av en intervjuguide med noen gjennomtenkte spørsmål, for å sikre at jeg får den informasjonen jeg ønsker og berører de temaene som er relevante for min oppgave. Samtidig har både jeg og informanten mulighet til å snakke om ting som ikke er direkte formulert i intervjuguiden, dersom det viser seg å være interessant. I intervjuguiden har jeg forsøkt å belyse problemstillingen gjennom åpne spørsmål som for eksempel «Hvordan jobber du med undervisvurdering i det daglige møtet med eleven?» i stedet for å spørre direkte om hvordan de jobber med de fire prinsippene for undervisvurdering. Hensikten med dette var å i størst mulig grad få autentiske svar om

hvordan lærerne jobber, for så å senere kunne knytte det mot de fire prinsippene og annen teori. Informantene hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd, fordi hensikten som tidligere nevnt er å undersøke hvordan erfarne lærere tenker og handler når det kommer til undervisvurdering. Det er da bare en fordel for alle parter at informantene har hatt mulighet til å forberede seg. I tillegg til spørsmålene i denne opprinnelige intervjuguiden, inneholdt intervjuet også samtale om ulike observasjoner jeg hadde gjort i løpet av uken. Et eksempel på dette kan være «Jeg observerte at dere ofte bruker kroppsspråk og gestikulering når dere gir tilbakemeldinger til elevene. Kan du fortelle litt om hva du tenker rundt det?».

Intervjuguiden ble først pilotert på en medstudent, før jeg også gjennomførte et pilotintervju over telefon med en bekjent som jobber som norsklærer på ungdomstrinnet og har master i norsk som andrespråk. Dette er noe Neteland (2020, s. 61) skriver at kan være nyttig fordi man da kan få innspill på hvordan både spørsmålene og intervjusituasjonen opplevdes. At læreren jeg gjennomførte piloteringen på er såpass lik mitt utvalg, gjorde også at det faglige ved intervjusituasjonen ble prøvd ut. Etter pilotintervjuet søkte jeg tilbakemeldinger både på spørsmålene og på intervjusituasjonen, og fikk blant annet noen interessante diskusjoner rundt hvordan spørsmålene ble oppfattet. For eksempel gjorde jeg meg den erfaringen at den første delen av intervjuet, der spørsmålene handler om bakgrunnsinformasjon om læreren, fort ble lengre enn jeg ønsket. Jeg noterte meg derfor at jeg i intervjuene mine ønsket å komme raskest mulig inn på temaet undervisvurdering.

### **3.3.3 Transkripsjonen**

Transkripsjon skal gjøre intervjusamtalen, og i mitt tilfelle også samtale fra observasjonen, tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg har transkribert intervjuene i sin helhet, men fra observasjonen har jeg bare transkribert det jeg anser som relevant for tematikken jeg undersøker. Dette vil si at for eksempel klasseledelse i form av det å holde orden i klasserommet, samt samtaler læreren har med ulike elever om andre ting, ikke er transkribert. Tekstbehandlingsprogrammet jeg har brukt under transkripsjonen er Word. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) skriver at konstruksjonene som gjøres underveis i en transkripsjon krever en rekke vurderinger og beslutninger. En av disse beslutningene jeg har tatt er at både lydopptakene fra observasjonen og fra intervjuet har blitt transkribert med et fokus på innholdet og ikke på språket. Dette er likevel i større grad gjeldende for intervjuene, mens transkripsjonene fra observasjonen er preget av et noe mer muntlig språk, ettersom det der også er et poeng hvordan tilbakemeldingene ble formidlet til elevene.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) slår fast at det å transkribere er å transformere, fordi materialet skifter fra en form til en annen. Dette vil si at transkriberingen er svært viktig og har stor betydning for datamaterialet. I denne prosessen har det i mitt prosjekt vært nødvendig med visse omformuleringer under transkripsjonen av intervjuene, ettersom mitt fokus i disse intervjuene er på innholdet i ytringene og ikke på språket. Dette er fordi Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) peker på at «et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte». Å omformulere de muntlige ytringene til mer sammenhengende skriftlig språk handler også om å ta etiske hensyn til forskningsdeltakerne, ettersom det å publisere direkte transkripsjoner, som dermed framstår som usammenhengende og dårlig formulerte, kan sette norsklærerne jeg intervjuet i et ufortjent dårlig lys (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214). Jeg har derfor også tatt bort muntlige formuleringer som «på en måte», «liksom» og «sant?». Det er viktig å presisere at å transkribere på denne måten kan innebære at noen av nyansene går tapt, men jeg har likevel valgt å gjøre det for å sørge for at det er innholdet og ikke det muntlige språket som er i fokus. Noen eksempler på slik transkripsjon fra muntlig språk til skriftlig framstilling i mitt datamateriale fra intervjuene presenteres i det følgende:

Direkte transkripsjon: Og til slutt såå ehh vil de jo skrive veldig sånn selvstendig den type tekster da ehh ja.

Min transkripsjon: Og til slutt vil de jo skrive den type tekster veldig selvstendig.

Direkte transkripsjon: Er det? ... ehh ... ja for du bruker jo og på en måte ja ordet vurdering en del og hvordan ser du på forholdet mellom kartlegging og vurdering?

Min transkripsjon: Du bruker jo ordet vurdering en del, hvordan ser du på forholdet mellom kartlegging og vurdering?

### **3.4 Analysemetode**

Intervjuene og observasjonene, i form av transkripsjonene, har blitt analysert med utgangspunkt i fem analysekategorier. Analysekategoriene var:

1. *Elevinvolvering i vurderingsarbeidet.* I denne kategorien plasserte jeg utsagn og observasjoner fra materialet som omhandlet blant annet egenvurdering, medelevvurdering og elevenes medvirkning.

2. *Tydeliggjøring av læringsmål.* I denne kategorien plasserte jeg materiale som på en eller annen måte viste hvordan lærerne forklarer for elevene hva de skal lære og hva som er ventet av dem.
3. *Tilbakemeldinger på hva elevene mestrer.* I denne kategorien plasserte jeg materiale som viste hvordan lærerne gir elevene tilbakemelding på hva de får til, og dette inkluderer også enkel ros.
4. *Veiledning i videre kompetanseøkning.* I denne kategorien plasserte jeg materiale som viste hvordan lærerne ga elevene vurdering i form av veiledning til hvordan de kan øke læring, kompetanse og/eller kvalitet på arbeidet sitt.
5. *Anerkjennelse av elevens språklige og kulturelle bakgrunn i undervisvurderingen.* I denne kategorien plasserte jeg materiale som omhandlet hvordan lærerne forholdt seg til elevens språklige og kulturelle bakgrunn, og spesielt hvordan dette gjorde seg gjeldende i undervisvurderingen.

Arbeidet med utarbeidingen av disse analysekategoriene har vært av en abduktiv karakter. Abduksjon er en tilnærming til dataanalyse som pendler mellom teorier, empiri og forskerens perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). I mitt tilfelle vil dette si at analysekategoriene ble utarbeidet med utgangspunkt i teori både fra undervisvurdering og fra andrespråklæring, men de ble også noe justert underveis i prosessen, avhengig av materialet jeg hentet inn og analyserte. Et eksempel er at den femte analysekategorien i utgangspunktet var kalt «anerkjennelse av elevens flerspråklige ressurser», men denne ble konkretisert og mer tydelig relatert til undervisvurdering ved å i stedet bli kalt «anerkjennelse av elevens språklige og kulturelle bakgrunn i undervisvurderingen». Postholm og Jacobsen (2018, s. 101) skriver at det i forskning med et konstruktivistisk utgangspunkt er nødvendig med en induktiv tilnærming, ettersom det fra et konstruktivistisk synspunkt ikke vil finnes noen stabile og objektive sannheter om hvordan virkeligheten ser ut, og at man derfor ikke kan ha faste teorier om dette før forskningen begynner. Likevel ser jeg det som både nødvendig og relevant for mitt prosjekt å utarbeide et utkast til analysekategorier i forkant av datagenereringen, og dermed bruke en abduktiv tilnærming, ettersom min problemstilling handler om å undersøke spesifikt de fire prinsippene for undervisvurdering i forskrift til opplæringslova (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10). Fire av disse fem analysekategoriene i prosjektet mitt er dermed bygget på disse fire prinsippene for undervisvurdering, i tillegg til at jeg har lagt til en andrespråksspesifikk kategori om anerkjennelse av elevens språklige og kulturelle bakgrunn i undervisvurderingen.



Grunnlaget for analysen ble lagt ved hjelp av koding i tekstbehandlingsprogrammet Word. Materialet ble kodet ved å bruke farger og plassere ulike utsagn innenfor de fem analysekategoriene, der hver kategori hadde sin farge. Et skjermbilde av et eksempel på slik koding er dette utdraget fra intervjuet med Astrid:

Astrid: Man kan jo drive med egenvurdering uten et skjema, men jeg har pleid med presentasjoner å ha et sånt skjema der jeg før vi setter i gang gjør sånn «pass på at du har overskrift på powerpointene. Pass på at du har funnet bilder som passer til emnet ditt. Sjekk om du har skrevet ting riktig og ikke har for mye tekst. Når du fremfører, se på publikum. Prøv å lære deg det du skal si, for det er bedre å snakke enn å lese». Og så ligger det også på det skjemaet at når du er publikum skal du gi positive tilbakemeldinger. Og så gjennomgår vi dette i forkant og så modellerer jeg da en powerpoint og så får de gi tilbakemeldinger på det. Og det har vi gjort tidligere med denne klassen, men det hadde vi ikke gjort nå. Men hvis jeg hadde satt dette i gang, så ville jeg hatt et sånt skjema og brukt det underveis også. Men det var det samme jeg prøvde å gjøre muntlig, ved å si hva som skal skje og hva de må passe på og at de må gi positive og gode tilbakemeldinger. Det er skummelt å ha sånne fremføringer i en sånn klasse som vi har nå, for de har jo gått mye vekk fra fremføringer i vanlige klasser, den storhetstiden til fremføringer er vi ferdig med. Men vanligvis tenker jeg at dette er en veldig fin anledning til å snakke, vise hverandre hva de kan og trekke fram eget språk og egen kulturell bakgrunn. Og så synes de det er gøy. Men akkurat nå er det litt skummelt fordi det er litt dårlig atferd, og det er noen som synes det er gøy å gi dårlige kommentarer til folk. Men vi skal plukke det av dem, vi er på vei.

Figur 1: Utdrag fra koding av datamaterialet

I figuren over ser vi eksempler på tre analysekategorier der blå farge tilsvarer analysekategori 2, gul analysekategori 1, og lilla analysekategori 5. Fargekodingen av materialet gjorde det oversiktlig, i den forstand at jeg lett kunne kjenne igjen de ulike kategoriene. I tillegg gjorde det at jeg ved å se på dokumentet i sin helhet, fikk et helhetsinntrykk av hvor mye av materialet som ble plassert i en kategori under kodingen. Det transkriberte og kodede materialet er altså det som danner grunnlaget for analysen som presenteres i kapittel 4.

## 3.5 Reliabilitet og validitet

### 3.5.1 Reliabilitet

Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) slår fast at når det gjelder reliabilitet i kvalitativ forskning er det avgjørende om forskeren reflekterer rundt sin egen påvirkning på forskningen, og gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. Jeg har derfor forsøkt å beskrive min rolle i genereringen av datamaterialet, og trukket fram både hvordan jeg kan ha påvirket situasjonene jeg observerte og hvordan min forforståelse vil

påvirke alle ledd i genereringen av datamaterialet. I tillegg er konteksten forskningen finner sted i sentral for reliabilitet, og den er derfor beskrevet under delkapittel 3.2 (Thagaard, 2018, s. 188). Postholm og Jacobsen (2018, s. 223-224) peker på at kvalitativ forskning er vanskelig å re-teste, både fordi forskeren påvirker omgivelsene sine og fordi konteksten har så mye å si. Videre forklarer de at re-testing, slik reliabilitet ofte handler om, er noe som bare passer til positivistisk forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Med det konstruktivistiske utgangspunktet mitt er det derfor spesielt den nevnte påvirkningen forskeren har på forskningen, samt åpenheten rundt prosessen, som er relevant å reflektere rundt når det gjelder reliabilitet.

### **3.5.2 Indre validitet**

Den indre validiteten dreier seg om hvorvidt datamaterialet i studien svarer til problemstilling og intensjon, og Postholm og Jacobsen (2018, s. 229) peker ut to forhold som sentrale for dette. Det første er at det må være samsvar mellom virkeligheten vi studerer og de begrepene vi bruker for å beskrive den, og det andre handler om hvorvidt man har grunnlag for å uttale seg om årsak og virkning, altså kausalitet, ut fra den studien man har gjort. Når det gjelder casestudier spesielt, trekker Postholm og Jacobsen (2018, s. 64) fram at den interne validiteten er stor i enkelcasestudier. Dette vil si at det i studier av den typen som min masterstudie er, vil det være stor sannsynlighet for at resultatene oppleves som relevante og riktige for lærerne og elevene i denne klassen, ettersom de tilhører den aktuelle konteksten. Et annet aspekt ved indre validitet som er relevant for min oppgave, er at intervjuguiden ble pilotert. Dalen (2011, s. 97) skriver at slik pilotering kan styrke validiteten. På denne måten har jeg sikret at instrumentene jeg bruker er passende for å undersøke det jeg ønsker å undersøke.

### **3.5.3 Ytre validitet**

Som tidligere nevnt, er observasjon og intervju tett knyttet til hermeneutisk tolkning og Thurén (2009, s. 113) skriver at tolkning sjeldent er intersubjektivt testbar, fordi den er påvirket av tolkerens egne vurdering, dens forståelse og konteksten. Likevel skriver Postholm og Jacobsen (2018, s. 64-65) at man som forsker i en enkelcasestudie kan stille spørsmål om den konteksten man selv beskriver ligner så mye på andre kontekster at kunnskap som konstrueres i denne studien også kan være relevant for andre lignende kontekster. Dette blir dermed en vurderingssak, og ettersom min problemstilling er å beskrive hvordan nettopp disse lærerne i denne klassen jobber med undervisvurdering, blir det naturligvis vanskelig å bruke mine resultater til å si noe om hvordan andre lærere driver undervisvurdering for

flerspråklige elever. Dette er blant annet på grunn av det strategiske utvalget av informanter, noe som gjør at man ikke kan hevde at disse representerer hele populasjonen (Neteland, 2020, s. 54). Likevel, gitt at konteksten er forholdsvis lik, kan man derfor argumentere for at andre lærere kan finne nytte i resultatene fra denne studien som en beskrivelse av hvordan de kan jobbe, og ikke nødvendigvis av hvordan de jobber i dag.

### **3.6 Forskningsetiske perspektiver**

Forskningsetikk handler om beskyttelse av deltakere i forskning, og i denne masterstudien er dette blant annet sikret gjennom anonymitet og informert samtykke. Dette informerte samtykket ble innhentet fra både to lærerne som er definert som deltagere i studien min, de andre lærerne som var til stede i klasserommet da jeg observerte og elevene i klassen og deres foresatte. Det er sentralt at informasjon om prosjektet formidles på et språk elevene og deres foresatte forstår. Jeg har derfor formulert et forenklet samtykkeskjema (vedlegg 4) i tillegg til samtykkeskjemaet lærerne fikk utdelt (vedlegg 3). Begge samtykkeskjemaene er utarbeidet med utgangspunkt i mal fra NSD (NSD - Norsk senter for forskningsdata, u.å.). En av lærerne forklarte til klassen hvorfor jeg er der, og denne læreren brukte også en del tid på å gå rundt og forklare innholdet i samtykkeskjemaet muntlig til de elevene som hadde behov for det for at de skulle forstå hva som stod i skrevet. Prosjektet er også godkjent av NSD (se vedlegg 5).

Tangen (2010, s. 319) påpeker at begrepet forskningsetikk nå defineres videre enn bare personvern, redelighet og god henvisningsskikk. Hun trekker fram at det også er spesielle forskningsetiske hensyn som må tas når det forskes på barn, slik elevene i klassen jeg observerte er definert som, eller sårbare grupper, slik elevene også kan defineres som. Sårbarheten til enkelte av deltakerne i studien min ligger ikke bare i at de er mindreårige, men også i at de har hatt en traumatisk oppvekst, med opplevelser av krig og flukt. Noen av elevene i klassen er også enslige, mindreårige asylsøkere. I tillegg ligger det en sårbarhet i situasjonen alle elevene står i, der de har flyttet til et nytt land og skal lære seg et helt nytt språk på grunnleggende nivå. Tangen (2010, s. 319) påpeker at forskningsetikken ikke må sees isolert fra allmenne etiske spørsmål. De nevnte sårbarhetene til mitt utvalg kan sies å reise slike allmenne etiske spørsmål, i den forstand at man skal sørge for at det å forske på elevene ikke påvirker deres følelse av trygghet i læringssituasjonen. I min masterstudie var jeg, grunnet elevenes sårbarhet, ekstra oppmerksom på tegn til at elevene synes det var ubehagelig å bli observert og tatt lydopptak av. I tillegg må det nevnes at arbeidet med å

analysere materialet mitt er gjort med stor respekt for elevene og lærerne som har villet delta i prosjektet, og jeg har ønsket å utvise forståelse for at læreryrket og arbeidet som skjer i klasserommet er komplekst.

## 4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra analysen av materialet mitt. Jeg vil først gi en beskrivelse av konteksten og vise til resultater som sier noe om hvordan lærerne jobber generelt i klassen. Formålet med å beskrive konteksten som arbeidet er satt i er å tydeliggjøre rammene rundt undervisvurderingen, og dermed presentere et mer helhetlig bilde. Deretter vil jeg ta utgangspunkt i de fem analysekategoriene som ble presentert i kapittel 3.4. Innenfor hver av disse vil jeg presentere resultater fra analysen av materialet fra både observasjonen og intervjuene, før jeg på slutten av hver analysekategori samler de viktigste poengene i ett avsnitt.

### 4.1 Beskrivelse av konteksten rundt vurderingsarbeidet

Astrid og Maria jobber i samme innføringsklasse ved en stor ungdomsskole i en by i Norge. Undervisningen i innføringsklassen tar utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og klassen bruker læreboken *På høyden* (Fagerheim & Skjold, 2019). Klassen består av til sammen 17 elever, og dette inkluderer elever som er på alle de tre nivåene i læreplanen i grunnleggende norsk. Elevene er i innføringsklassen store deler av uken, men de fleste har enkelte fag, som for eksempel praktisk-estetiske fag, sammen med en ordinær klasse. Flere av elevene mottar også morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Selv om dette i hovedsak skjer utenfor innføringsklassen, samarbeider lærerne godt med morsmålslærerne og de tospråklige lærerne.

Skolen lærerne jobber på har på tidspunktet for datainnsamling ikke tatt i bruk det nye kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Lærerne er pålagt av skoleeier å bruke et kartleggingsverktøy som er felles for hele kommunen, men dette brukes bare som en formalitet for at elevene skal få vedtak om særskilt språkopplæring. Dette kartleggingsverktøyet er derfor ikke videre nevnt i mitt materiale. Elevene som begynner i innføringsklassen gjennomgår først et forkurs, som er første del av læreboken, hvor de i om lag ti uker fokuserer på hverdagsspråk. Norskopplæringen i klassen er deretter integrert språk- og fagopplæring, og innføringsklassen har dermed også fokus på andre skolefag enn norsk. Astrid begrunner denne arbeidsmåten slik:

#### Utdrag fra intervju med Astrid, 24.03.22

«Jeg driver ikke og strikker og hekler, så hvis du hadde gitt meg en hekleoppskrift, så

hadde ikke jeg kunnet lese den selv om jeg er en god leser. Og sånn tenker vi egentlig om lesing, skriving og muntlig kommunikasjon for våre elever også. Hvis vi bare hadde holdt på med hverdagspråk i innføringsklassen, så ville de ikke kommet så langt når de kommer ut i ordinær klasse, for de ville ikke kjent igjen det faglige.»

I tillegg trekker hun fram at det er en motivasjonsgrunn til at de velger å jobbe integrert med språk og fag, fordi elevene ønsker å gjøre det samme som elevene i ordinære klasser. Lærerne ønsker å speile den opplæringen elevene i de ordinære klassene møter, for å best mulig forberede dem på dette. Sjangerpedagogikk<sup>1</sup> er en viktig del av metodikken i innføringsklassen, og dermed er det å jobbe med og analysere eksempeltekster og skrive tekster både sammen og alene sentralt i arbeidsmåtene. De to lærerne i mitt materiale har også erfaring fra arbeid i ordinære norskklasser, og i intervjuene sammenligner lærerne flere ganger arbeidsmåtene i innføringsklassen med arbeidsmåtene de bruker i ordinær undervisning.

Lærerne jobber for tiden også mye med det sosiale miljøet i klassen, ettersom en kontinuerlig tilførsel av nye elever har utfordret den sosiale dynamikken. Min oppfatning av klassemiljøet er likevel at elevene opplever klassen som trygg, fordi lærerne har sørget for at elevene vet at de kan spørre om råd og veiledning om både faglige og sosiale temaer. Med disse kontekstuelle aspektene som bakgrunn, vil jeg nå presentere funnene fra mine fem analysekategorier.

## **4.2 Elevinvolvering i vurderingsarbeidet**

Den første av mine fem analysekategorier er elevinvolvering i vurderingsarbeidet. Som forklart i delkapittel 3.4, tar denne kategorien for seg funn som handler om lærernes tilrettelegging for at elevene skal drive egenvurdering, medelevvurdering og være medvirkende i vurderingsarbeidet. Resultatene viser at lærerne både jobber med dette i organiserte, planlagte situasjoner og involverer elevene løpende i vurderingsarbeid i det daglige.

---

<sup>1</sup> Sjangerpedagogikk er et sett med synspunkt på skriveundervisning utviklet av australske skriveforskere på 90-tallet. Sjangerpedagogikk tar utgangspunkt i at elevene skal studere sjangeren i bruk, læreren skal modellere og dekonstruere sjangeren for elevene, elevene og læreren skal skrive tekster i sjangeren sammen og elevene skal skrive tekster i sjangeren individuelt (Gibbons, 2016, s. 128).

### 4.2.1 Planlagt medelevvurdering

Et eksempel på det jeg velger å kalle planlagt elevinvolvering i vurderingsarbeid, er at elevene hadde fått i oppgave å holde en muntlig presentasjon om andre verdenskrig. Denne presentasjonen skulle holdes individuelt foran klassen, og med utgangspunkt i gitte vurderingskriterier fra læreren skulle medelevene gi tilbakemeldinger til eleven som presenterte. I ordinære norskklasser utvikler lærerne alltid vurderingskriterier i samarbeid med elevene når de har slike presentasjoner eller prosjekter, og lærerne forsøker å gjøre det samme i innføringsklassen, men på et mer grunnleggende nivå. Dette begrunnes med at elevene skal ha konkrete punkter å ta utgangspunkt i når de vurderer seg selv og andre.

Etter en av presentasjonene, gav en elev følgende tilbakemelding:

#### **Observasjonsutdrag 1a**

*Astrid:* Har vi noe fint å si til «Elev1»<sup>2</sup>? Noe som var bra?

*Elev2:* Veldig lazy. Han sitte sånn ... \*går fram og imiterer eleven som hadde framføring\*

\*Latter blant elevene\*

*Maria:* «Elev2», hørte du hva vi spurte om? Vi spurte om du hadde noe fint å si til «Elev1». Hvis vi kan begynne med det fine først, og så etterpå kan vi gi tips til hvordan det kan bli bedre.

Eleven som skal gi tilbakemelding mener at medeleven har sittet henslengt under presentasjonen, og han velger å imitere medeleven. Om dette er fordi han vil tøffe seg eller fordi han mangler språk for å gi tilbakemeldingene er vanskelig å si. Maria svarer uansett med å gjenta bestillingen på hvordan tilbakemeldingen skulle være, og retter derfor fokuset mot tilbakemeldingssituasjonen. Astrid kommenterer denne situasjonen i intervjuet ved å si at hun, i likhet med Marias reaksjon, ønsker å bruke sånne hendelser til å lære elevene noe, i stedet for å kjeft. Presentasjonene om andre verdenskrig framstår derfor som en arena for å utvikle elevenes vurderingskompetanse, gjennom at lærerne blant annet gir veiledning i hvordan elevene gir tilbakemeldinger, og de gir dem et språk til å vurdere seg selv og medelever. Videre fortsatte samtalen i klassen om hvorfor det er viktig å gi gode tilbakemeldinger til de

---

<sup>2</sup> Jeg har valgt å gi elevene tall for å skille mellom ulike elever i samme utdrag, samt for å tydeliggjøre at det er ulike elever i de ulike utdragene. Elevene har fått nummer etter den rekkefølgen utsagn fra dem presenteres i materialet.

som presenterer, og det ble også snakket om det å stå eller sitte når man har presentasjon. Senere i timen, etter en annen elevs presentasjon, rakk eleven som imiterte medeleven sin igjen opp hånden.

### **Observasjonsutdrag 1b**

*Elev2:* Ja, jeg har et spørsmål. Eller ikke spørsmål, men kommentar.

*Maria:* Er det noe fint?

*Elev2:* \*smilende\* Ja

\*litt latter blant elev og lærere\*

*Astrid:* Bra, «Elev2».

*Elev2:* Han leste ikke fra tavlen, det var bra.

*Maria:* Ja, han kunne det!

*Elev2:* Ja, han husket.

*Maria:* Og så måtte han se litt av og til, men han prøvde seg uten. Det var kjempebra.

*Elev2:* Ja, kjempebra! Det var veldig bra.

*Astrid:* Kjempebra, «Elev2».

Her velger Astrid å rose eleven som gav tilbakemelding, sannsynligvis fordi tilbakemeldingen ble gitt på en mye bedre måte enn tidligere. Dette vitner om at hun ser denne situasjonen som en øvelse ikke bare i å presentere, men også i å gi tilbakemeldinger til medelever.

I tillegg oppfordrer begge lærerne elevene til å utdype og konkretisere tilbakemeldingene sine, for eksempel slik Astrid gjør her:

### **Observasjonsutdrag 2**

*Astrid:* Er det noen som har noe de vil si til «Elev3»? Jeg har masse ... masse jeg vil si til deg!

*Elev4:* Kjempebra

*Astrid:* Kjempebra! Hvorfor var det bra, min venn?

*Elev4:* \*Utydelig\*

*Astrid:* Fordi han leste bra, mhmm!

Lærerne arbeidet som nevnt mye med klassemiljøet og med sosial læring. Også her ble elevene aktivt inkludert, blant annet gjennom at elevene skulle skrive hva de synes er bra med



læringsmiljøet, hva de skulle ønske var bedre og hvordan deres drømmeklasse er. Dermed skulle elevene på sett og vis gi tilbakemeldinger til læreren på hvordan de ønsker at lærere og medelever skal arbeide. De utarbeidet også klasseregler i fellesskap, som kan sees på som en slags vurderingskriterier for den sosiale læringen som skal foregå i innføringsklassen.

#### **4.2.2 Daglig involvering i vurderingsarbeidet**

Elevene er også involverte i vurderingsarbeidet i mer hverdagslige situasjoner. For eksempel spør begge lærerne ofte om elevene forstod oppgaven, beskjeden eller tilbakemeldingen læreren har gitt, og tidvis er disse spørsmålene mer konkretisert som for eksempel «hvilket ord forstod du ikke her?». Dette kan lede til at elevene må reflektere rundt egen læring og forståelse og sette ord på hva de trenger veiledning med. I tillegg forteller Maria at elevene ofte oppsøker tilbakemeldinger når de jobber med en tekst, og spør hvordan man bør skrive noe eller om en formulering er riktig. Astrid roste også flere ganger elever når de spurte om hjelp, enten om noe sosialt eller faglig. Dette kan forstås som at lærerne gjør elevene trygge nok til at elevene ønsker tilbakemeldinger og oppsøker veiledning når de står fast.

Et funn innenfor elevinvolvering i den daglige vurderingen er det at elever som har samme morsmål blir satt sammen til å jobbe sammen. Jeg observerte at dette gjør at elevene gir hverandre tilbakemeldinger og dermed potensielt støtter hverandres læring. Også i en plenumsituasjon i klassen ble denne støtten fra elever med samme morsmål tydelig, da en elev ble spurt om noe og nølte lenge med å svare. En elev med samme morsmål brøt inn og sier at han ikke tror eleven har forstått, før han oversetter spørsmålet til morsmålet til eleven, noe som ledet til at eleven svarte bedre. Her brukte eleven den kompetansen han har fordi han kjenner medelevens morsmål til å veilede medeleven sin. Også i utdraget under viser en elev velvilje til å veilede en medelev:

#### **Observasjonsutdrag 3**

*Astrid:* I USA da, hva tenker du der om kultur?

*Elev5:* Jeg tenker at jeg snakker med mange ... (stillhet)

*Elev6:* Folk? Personer? Mennesker?

Elevene i dette utdraget har ikke samme morsmål. Det virker altså som at også elever som ikke har samme morsmål leser hverandre, og de hjelper når de merker at medelever stopper opp.

Når det gjelder elevinvolvering i vurderingsarbeidet, utvikler altså lærerne elevenes kompetanse i å reflektere rundt egen forståelse, vurdere medelever og forholde seg til vurderingskriterier. I det daglige læringsarbeidet, veileder elever både med og uten samme morsmål hverandre. Dette skjer både ved at lærerne har satt elever med samme morsmål til å samarbeide og ved at elevene selv identifiserer et behov for veiledning hos medelevene.

### **4.3 Tydeliggjøring av læringsmål**

Denne analysekategorien bygger på punktet om underveisvurdering i fag i forskrift til opplæringslova som slår fast at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er ventet av dem. Funnene viser at lærerne jobber ut fra vurderingskriterier, og dermed tydeliggjøres læringsmålene og hva som er forventet av elevene i formelle vurderingssituasjoner. Også i elevsamtaler og utviklingssamtaler forklarer lærerne for elevene hva som er ventet av dem faglig og sosialt og hva som må til for å lære et språk. Lærerne jobber mye med sjangerpedagogikk og prosesskriving med klassene. Maria forteller at eksempeltekster og modellering er sentralt i sjangerpedagogikken, og at de i fellesskap analyserer eksempeltekstene. Da Astrid fikk spørsmål fra elever som arbeidet med en tekst, refererte hun flere ganger tilbake til modellteksten klassen hadde jobbet med. Modellteksten brukes som støtte for elevene, spesielt de som er på et lavere nivå, og Maria sier at hun ikke ser det som problematisk at de mest nyankomne elevene omtrent kopierer modellteksten:

#### **Utdrag fra intervju med Maria, 24.03.22**

«For når de sitter og kopierer den teksten, så får de inn hvordan strukturen på teksten skal være, hvordan setningsoppbygningen skal være, og så får de hjelp med ordforråd. Og til slutt vil de skrive den type tekster selvstendig.»

Dette kan tolkes som at eksempelteksten blir en tydeliggjøring av læringsmålene og hva som er målene for teksten elevene selv skriver. På denne måten kan også de elevene som er på lavest nivå få en forståelse av hva teksten de selv skriver skal inneholde.

Også i andre situasjoner i det daglige arbeidet blir læringsmål og forventninger i mer eller mindre tydelig grad formidlet til elevene. Før lesingen av en tekst forklarte Maria for elevene at poenget med å lese teksten var at de skulle tenke på temaet og lære språk og nye ord. Noen ord i teksten var markerte, og Maria sa til elevene at «Det er disse ordene det er viktig at dere oversetter og lærer dere hva betyr». Dette kan tydeliggjøre for elevene hva de viktigste læringsmålene var for arbeidet med nettopp denne teksten. I tillegg forklarer lærerne litt om tekstene klassen skal lese før de leser dem, og før hvert kapittel i boken står det hva elevene skal lære om i dette kapitlet. Maria påpeker likevel i intervjuet at hun ikke ser på dette som vurderingskriterier. Dette kan tyde på en bevissthet rundt at det ikke nødvendigvis er tydelig for elevene hva som er læringsmålene og forventningene til dem bare fordi de har fått vite hva som er temaene for undervisningen eller tekstene.

Lærerne pleier å bruke et myldrebilde eller en annen form for brainstorming når de begynner på nye tema i innføringsklassen, men de beskriver dette som utfordrende ettersom de aller fleste elevene mangler norsken til å kunne forstå og snakke om hva de skal lære om før de faktisk har lært det. Astrid trekker fram et eksempel fra en gang hun under oppstarten av et tema ba elevene lage tankekart med norsk kultur på ene siden og tyrkisk kultur på andre siden. Hun hadde en klar tanke om hvordan dette var relevant for temaet de skulle inn i, men selv de mest høytpresterende elevene skjønnte ikke hvor hun skulle med dette. Hun forteller:

#### **Utdrag fra intervju med Astrid, 24.03.22**

«Så vi skulle et sted med det, men dette er et eksempel på at dette var ting vi skulle lære, men det var veldig vanskelig å snakke om det før vi har lært det.»

Det er altså et funn i både observasjonene og intervjuene at lærerne synes det er utfordrende å skulle tydeliggjøre læringsmål for elevene på samme måte som i ordinære klasser, ettersom elevene ikke alltid har tilstrekkelige norskerferdigheter til å kunne snakke om temaene de skal lære om. Astrid synes likevel det har blitt noe lettere å kommunisere læringsmål til elevene etter at datamaskiner og andre hjelpemidler kom inn i skolen. Hun peker på at hun tror de kunne blitt flinkere, med dagens teknologiske hjelpemidler og oversettelser, til å forklare hva det er elevene skal lære når de begynner på et nytt tema.

Når det gjelder den sosiale læringen, formidlet lærerne tydelige forventninger til elevene. For eksempel utarbeidet de klasseregler i fellesskap, og Astrid hadde flere samtaler med elever

både i plenum og én-til-én om hvordan det er forventet at man oppfører seg på skolen. Også før elevene skulle holde den nevnte presentasjonen om andre verdenskrig for hverandre, hadde Astrid en forventningsavklaring om hvordan elevene skal lytte til medelevene sine og hvordan de skal gi tilbakemeldinger til dem etterpå. Det at elevene skal involveres i utviklingen av «vurderingskriterier» for det sosiale kan tyde på at elevene skal utvikle en forståelse for hva som er forventet av dem når det kommer til det sosiale i klassen.

Sentrale funn i denne analysekategorien er altså at lærerne synes det er utfordrende å skulle forklare for elevene hva de skal lære før de har lært det, fordi elevene ikke alltid har tilstrekkelig norsk språk til å forstå det. Astrid trekker fram bruk av digital teknologi som en måte å løse denne utfordringen på. Lærerne bruker modelltekster til å eksemplifisere målene med skrivearbeidet elevene gjør.

## **4.4 Tilbakemeldinger på hva elevene mestrer**

Denne analysekategorien er direkte knyttet til punktet i vurderingsforskriften som slår fast at elevene skal få vite hva de mestrer. Dette inkluderer tilbakemeldinger om hva elevene mestrer og tilbakemeldinger som bare tilsier at elevene mestrer *noe*, slik uspesifisert ros er et eksempel på.

### **4.4.1 Kontinuerlig underveisvurdering**

Lærerne ser på det at elevene alltid skal få input om hvordan det går som et av målene med underveisvurderingen. I innføringsklassen er de mange lærere inne på få elever, og de følger dermed elevene tett opp. Lærerne får tilgang til hva elevene mestrer gjennom klassesamtaler, høytlesning, faste utviklingssamtaler, uformelle elevsamtaler og de daglige skriftlige arbeidene elevene gjør som lekser. Astrid poengterer i intervjuet at hun mener det er underveisvurdering hele tiden når de går rundt og prater med elevene og veileder dem når de arbeider. Dette vitner om at lærerne ser viktigheten av at elevene får tilbakemeldinger på hva de mestrer underveis i arbeidet. Ungdomsskolen lærerne jobber på har i flere år hatt arbeid med vurdering for læring som et satsningsområde, og dette inkluderer også innføringsklassen. Astrid forklarer:

#### **Utdrag fra intervju med Astrid, 24.03.22**

«De er ikke fritatt fra vurdering, de er fritatt fra vurdering med karakter. Og det står jo

veldig klart i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter at de skal absolutt ha undervisvurdering og de skal vurderes ut fra nivå og sånt.».

Begge lærerne understreker at undervisvurdering er noe de driver med kontinuerlig, og at all vurdering i innføringsklassen er undervisvurdering.

#### **4.4.2 Korte og ofte uspesifiserte tilbakemeldinger**

Et gjennomgående funn når det gjelder hvordan lærerne gir tilbakemeldinger på hva elevene mestrer er at de gir forholdsvis korte og konsise tilbakemeldinger, og de bruker mye ros, positivt tonefall og kroppsspråk. Dette gjelder spesielt med nyankomne elever, og under følger utdrag av tilbakemeldinger som Maria gav til en av de nyankomne elevene i klassen:

##### **Observasjonsutdrag 4**

*Maria:* «Ja, perfekt, ja, kjempebra!»

(...)

*Maria:* «Kjempebra, dette går jo veldig bra. Nydelig!».

Det var tydelig at Maria brukte mye rosende ord og smil for å støtte eleven i lesingen. Maria forklarer i intervjuet at når hun ikke kan kommunisere med eleven på et felles språk blir det mye fokus på positive ord, smil, nikk, klapp på skulderen og liknende. Når det gjelder de helt nyankomne elevene sier Maria:

##### **Utdrag fra intervju med Maria, 24.03.22**

«For de har ikke språket, så de skjønner ikke hva du sier som er positivt, så de må høre det ut fra tonefallet.»

Dette vitner om at hun ser på ros, smil og tonefall som viktige hjelpemidler i å fortelle elevene at de mestrer noe. Når det gjelder det at tilbakemeldingene er korte og konsise, sammenligner Maria tilbakemeldingene hun gir under prosesskriving i ordinære klasser med dem hun gir når elevene i innføringsklasser skriver i prosess og sier at:

### **Utdrag fra intervju med Maria, 24.03.22**

«Det blir ikke helt på samme måte i innføringsklassen. For det første så kan jeg ikke skrive såne lange tilbakemeldinger til dem, for det vil de ikke forstå.»

Hun forklarer at de korte og konsise tilbakemeldingene rett og slett handler om å nå fram. Astrid reflekterer også rundt denne kortfattede rosen i intervjuet:

### **Utdrag fra intervju med Astrid, 24.03.22**

«Det er nok noe som bare ligger i yrket. For vi lærer jo i pedagogikk at man ikke skal gå rundt og si «veldig bra» eller «ikke sånn!», men jeg tenker jo at vi skal være ute etter når det fungerer.»

Det er altså tydelig at Astrid er bevisst på at hun gir mye rosende og ofte upresise tilbakemeldinger. Hun er ute etter å rose elevene når noe fungerer. Likevel er det eksempler på at lærerne gir elever som er på litt høyere nivå i norsk mer konkrete tilbakemeldinger om hva som var positivt, og lærerne bruker mer hele setninger i forklaringene til disse elevene. Under følger eksempler på hvordan Maria gav tilbakemelding på henholdsvis bøying av substantiv og tegnsetting til en elev på et høyere nivå i norsk:

### **Observasjonsutdrag 5**

*Maria:* «Ja! Og så språk det blir bare sånn, for det bøyes på en annen måte. Ett språk – flere språk.»

(...)

*Maria:* «Og ja, du har rett, vi må ha en sånn som viser at det er forkortelse. Det er helt riktig.»

Også når elevene jobber med det muntlige språket, finnes det eksempler på mer konkrete tilbakemeldinger fra lærerne. Etter at en elev hadde lest høyt, kommenterte Astrid:

### **Observasjonsutdrag 6**

«Åh, for en fin lesing! Og så, vet du hva jeg likte så godt? Først sa du *ski*, og så byttet du og så sa du *sji*. Du har veldig god uttale og du er flink å lese. Det er veldig gøy å høre på det.»

Dette viser at lærerne tilpasser kompleksiteten i tilbakemeldingene til hva elevene kan forstå. Maria trekker også fram viktigheten av å ha kjennskap til hvilket nivå elevene ligger på og hva de trenger å jobbe mer med, for å sikre at tilbakemeldingene har rett fokus. Hun sier at man ikke kan ta alt, man må velge ut noe å veilede på.

Det med å tilpasse tilbakemeldingene etter det språklige nivået til eleven var også synlig da elevene holdt presentasjoner og etterpå fikk tilbakemeldinger på hva de mestret. Her fikk en elev som ikke har gått i klassen så lenge tilbakemelding av Maria på at han hadde fin presentasjon, god informasjon og gode bilder. Maria begrunner dette slik:

### **Utdrag fra intervju med Maria, 24.03.22**

«Og da tenkte jeg at på det nivået der, så begynner man ikke å gi sånn kritiske tilbakemeldinger. Da sier man bare «åh, veldig god uttale, jeg klarte å forstå det du sa», «kjempebra», «fine bilder», og da blir det veldig banalt, men her handler det om å trygge noen i en situasjon.»

En annen elev, som hadde gått lenger i klassen, fikk mer spesifikke tilbakemeldinger av Astrid om et kart eleven hadde brukt som illustrasjon og hvorfor dette kartet var relevant. Det er også verdt å nevne at Astrid ofte satt elevenes presentasjoner i sammenheng med noe de hadde lært om eller snakket om tidligere i klassen. Dette kan være en viktig tilbakemelding til elevene om at det de bidrar med er relevant. Tilbakemeldingene på presentasjonene gav også et eksempel på hvorfor det kan være viktig å sikre at eleven har forstått fra læreren mener med tilbakemeldingen. I utdraget under forteller eleven før presentasjonen sin at han har valgt å snakke om serbiske fanger i Norge under andre verdenskrig.

### **Observasjonsutdrag 7**

*Elev7:* Det er om serbere i Norge... ikke..

*Astrid:* Om serbere i Norge? Så utrolig bra da!

*Elev7:* Nei, det er ikke bra. Fire tusen døde.

*Astrid:* Nei, det er jo ikke bra i det hele tatt, men det er veldig spennende, «Elev7».

Fra en pedagogs perspektiv var det tydelig at Astrid ønsket å rose eleven for å ha valgt et unikt tema som tok utgangspunkt i elevens hjemland. Eleven tolket ikke kommentaren om at det var bra til å dreie seg om temavalget, men om selve tematikken. Selv om eleven ikke

virket til å ta seg særlig nær av dette, er det likevel et interessant eksempel på viktigheten av tydelighet i tilbakemeldingene.

#### **4.4.3 Tilbakemeldinger på sosial læring**

Lærerne arbeidet også mye med det sosiale miljøet i klassen den uken jeg observerte og Astrid trekker fram læreplanen som et argument for at sosial læring og læringsmiljø også er veldig viktig. Dette kan forstås som grunnen til at lærerne ofte gir elevene tilbakemeldinger på elevenes atferd. En av disse tilbakemeldingene utspilte seg da Maria skulle forklare elevene hvorfor det er problematisk at elever som kommer for seint inn til timen gjør mye ut av sin ankomst og dermed forstyrrer timen. Hun valgte å gi denne tilbakemeldingen til elevene ved å på en karikert måte demonstrere hvordan det typisk ser ut når en elev kommer for seint inn. Hun hilste høylytt på alle elevene, gikk bort og så seg i speilet, tøyset med medelever på vei til pulten sin og oppfordret sidemannen til å ta håndbak med henne. Dette utløste latter blant både elever og lærere, og en elev utbrøt leende «Okei, wallah, vi er sånn!». Dette blir derfor et eksempel på at Maria valgte å bruke kroppsspråk og skuespill for å nå inn til elevene, og de forstod kanskje bedre tilbakemeldingen hun prøvde å formidle enn de hadde gjort hvis hun bare hadde forklart muntlig at hun synes det er mye uro når en elev kommer for seint. Også under tilbakemeldinger på det sosiale, finnes det eksempler på at lærerne sikrer at elevene forstår innholdet i tilbakemeldingen, som for eksempel da en lærer skulle forklare hvorfor en viss oppførsel var uhøflig og spurte elevene «forstår dere uhøflig?».

Funnene i denne analysekategorien kan altså oppsummeres i at lærerne jobber kontinuerlig med å gi elevene tilbakemeldinger på hva de mestrer, men i det daglige får spesielt de elevene som er på lavere nivå i norsk mye uspesifisert ros. Lærerne er klar over dette, og de er klar over at de ikke gir elevene i innføringsklassen samme type tilbakemeldinger som de elevene som går i ordinære klasser og har bedre norskferdigheter. Lærerne gir også tilbakemeldinger til elevene om hva de mestrer når det kommer til atferd og sosial læring.

#### **4.5 Veiledning i videre kompetanseøkning**

Denne analysekategorien tar direkte utgangspunkt i det punktet i vurderingsforskriften som slår fast at elevene skal få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin. Funnene i kategorien viser hvordan lærerne veileder elevene for å øke læringen, kompetansen til elevene og kvaliteten på arbeidet.



### **4.5.1 Veiledning for økt læring**

Som vist under forrige delkapittel, ser lærerne på undervisvurderingen som noe kontinuerlig, og dette gjelder også hvordan de gir elevene veiledning i videre kompetanseøkning. Maria veileder elevene kontinuerlig i læringsarbeidet i klasserommet, og i intervjuet sier hun at hun ser på utvikling som målet med disse tilbakemeldingene. Tilbakemeldingene lærerne i innføringsklassen gir skal altså øke læringen og forberede dem på det de møter i ordinære klasser. Astrid er opptatt av å veilede elevene også på det faglige innholdet, fordi elevene er dobbeltarbeidende og skal lære både det faglige og det språklige.

Astrid er opptatt av å veilede elevene i selve arbeidet og hvordan de lærer, i tillegg til veiledningen på det språklige og faglige. Hvis klassen har lest en tekst, kan hun ha fokus på hva eleven gjør etter de har lest, og hvordan de sikrer at de har forstått innholdet. Dette gjør hun for eksempel ved å spørre elevene om de har lest den nøye nok til at de kan gjenfortelle den enten på norsk eller et annet språk. Dette viser at Astrid ber elevene reflektere rundt hvordan de arbeider og hvorvidt det sikrer at de forstår innholdet. Astrid har også noen refleksjoner rundt bruk av google translate, et program begge lærerne er positive til. Her trekker hun fram bruken av bildefunksjonen i google translate som et eksempel på en situasjon der elevene trenger veiledning i læringsprosessen. Funksjonen gjør at elevene bare trenger å holde mobilen over teksten for at teksten oversettes til norsk. Astrid forklarer at hun i slike situasjoner bevisstgjør elevene om at de ikke forholder seg til teksten, og spør dem om hva de har lært ved å bruke den funksjonen. Veiledningen ligger dermed i hva som skjer med læringen når elevene bruker denne funksjonen, og hun retter søkelyset mot hvordan valgene elevene tar kan påvirke deres læring. Hun understreker at hun også er opptatt av å gi tilbakemeldinger og veiledning på det språklige, men fordi elevene uansett er i en mellomspråksfase ønsker hun heller å gi dem verktøy enn å rette for mye på dem. Dette med å fokusere på læringsprosessen gjorde også Maria under observasjonen, da hun sa at en elev burde fokusere først på å oversette nye ord som de ikke forstår til morsmålet, og forklarte eleven at det kan hjelpe dem når de skal jobbe med teksten:

#### **Observasjonsutdrag 8**

*Maria:* Og så skriver du (oversettelsen av) de nye ordene en plass, du kan skrive bare på teksten her også. Du kan skrive på den.

*Elev8:* På tigrinja? Her?

*Maria:* Ja, for da skjønner du, sant? Over «stemme» så skriver du på tigrinja, for da når du skal lese, da husker du. Da skjønner du «å ja, det betyr stemme».

Dette er et eksempel på veiledning på å lære å lære. Maria jobbet også med en elev i matematikk der temaet var omregning mellom brøk, prosent og desimaltall. Eleven strevde lenge med å forstå en oppgave:

### **Observasjonsutdrag 9**

*Elev9:* Det er litt vanskelig.

*Maria:* Ja, synes du? Det er et eller annet du ikke forstår nå. Egentlig er det ikke så vanskelig, men vi må finne ut hva du ikke forstår.

(...) \*Jobber videre en stund\*

*Maria:* Jeg vet nå. Det er gangetabellen. Det er den du må øve på. Du vet sånn 1x1 er 1, 1x2 er 2 og så videre. Ja. Den må sitte, og da skjønner man lettere brøk.

Dette er først et eksempel på at Maria veileder eleven til å rette fokuset mot prosessen. Deretter viser utdraget konkret underveisvurdering for å øke måloppnåelsen og læringen.

## **4.5.2 Tilbakemeldinger tilpasset elevens språklige nivå**

I likhet med funnene i forrige analysekategori er det også et funn i denne analysekategorien at lærerne gir korte og konsise tilbakemeldinger, begrunnet med at elevene ikke forstår lange forklaringer av hva de bør gjøre annerledes. Maria kan for eksempel gi tilbakemelding på enkle ting som at elevene må huske punktum og stor bokstav eller noe annet som gir dem få fokusområder når de skal gå tilbake og rette tekstene sine. Også her vitner uttalelsene til lærerne om at de skiller mellom elever som er på høyere og lavere nivå i norsk. Astrid sier at elevene ønsker tilbakemeldinger hvis de er trygge nok i situasjonen, og da kan man forklare at de heller burde skrive på en annen måte, men hun sier at hun ikke ville gjort det til en elev som er utrygg. Hun forteller at «Hvis du ser at de er i den nærmeste utviklingssonen, så synes jeg at jeg kan tillate meg å si «hvis du gjør slik, så blir det enda mer riktig»». Under følger utdrag fra da Maria gav tilbakemeldinger til elever som er på et høyere nivå i norsk:

### **Observasjonsutdrag 10**

*Maria:* ««Det er mange ulike kultur og språk», her skriver du egentlig i flertall sant, det er mange ulike kultur, hvordan får du det i flertall?»»

*Maria:* «Her skriver du «i klassen», der skriver du «på». Du har det riktig der, men her...».

Det at disse utdragene fra veiledning var til en elev som er på høyere nivå i norsk, viser at hun tilpasser nivået på tilbakemeldingene til elevenes nivå.

### **4.5.3 Forholdet mellom vurdering og samtale**

Det er også et viktig funn at lærerne jobber med å skille mellom kommunikative situasjoner og læringssituasjoner når det kommer til hvorvidt de skal rette på språket til elevene eller ikke. Dette handler for eksempel om at lærerne ikke korrigerer språklige feil når elevene har til hensikt å fortelle dem noe. Klassen har daglige samlinger der elevene sitter i sirkel og de går gjennom ukedag, dato og lignende på tavlen. Astrid forklarer at:

#### **Utdrag fra intervju med Astrid, 24.03.22**

«Og da tenker jeg at det er en typisk situasjon der det er helt greit å veilede språklige strukturer, fordi hvis jeg ikke gjør det i en sånn situasjon så feil-lærer de jo. Da er det jo ingen hensikt i at vi gjør det samme hundre ganger og skriver datoen på tavlen, hvis vi ikke bruker det til å perfeksjonere.»

Astrid ser på dette som en drill, og dermed ikke bare en kommunikativ øvelse. Hun mener hensikten er at de skal lære disse faste frasene, i tillegg til at de kan lære seg for eksempel bøyning av verb ved å si at «i går var det onsdag» og liknende. Dette er altså en ganske annen situasjon enn dersom en elev skal fortelle læreren noe. Dette vitner om en bevissthet rundt om fokuset er på språklæring eller kommunikasjon i de ulike situasjonene.

I tillegg til dette, er det et gjennomgående funn at lærerne gjentar ord og formuleringer på en riktig eller forbedret måte, heller enn å eksplisitt rette på elevene. Maria forklarer:

#### **Utdrag fra intervju med Maria, 24.03.22**

«Når de skal øve seg på å lese på norsk, og så sier de feil, så gjentar jeg på riktig måte.

Det er litt sånn som man gjør med små barn når de skal lære seg å snakke. I stedet for å si at «neinei, det var feil, du må si sånn» så bare gjentar du det på riktig måte. Så til slutt så tar de det.».

I datamaterialet fra observasjonen finnes det dermed mange slike eksempler på at lærerne gir elevene forslag til bedre formuleringer ved å bake det inn i samtalen. For eksempel svarte Maria en elev som er på et noe høyere nivå i norsk slik:

### **Observasjonsutdrag 11**

*Elev10:* Sha i andre verdenskrig gikk av, men etter den, sønnen til han ble tatt inn.

*Maria:* Sønnen hans tok over, ja?

Og da hun jobbet med den helt nyankomne eleven, var slike formuleringer frekvente:

### **Observasjonsutdrag 12**

*Elev11:* \*Navn\* kommer fra Litte ... eh ... Liten.

*Maria:* Litauen ja, kjempebra!

Disse utdragene viser at Maria veileder elevens språkbruk som en del av en samtale, i stedet for å eksplisitt rette på dem.

Funnene i denne analysekategorien viser altså at lærerne veileder elevene for å øke deres kompetanse innenfor både fag, språk og læringsprosessen. Elevene som er på et høyere nivå i norsk får mer utbroderende kommentarer til hvordan de kan forbedre teksten sin, mens elever på et lavere nivå får kortere, og ofte rosende, kommentarer. Lærerne har et bevisst forhold til at de ikke ønsker å rette på språklige feil hos elevene når formålet med ytringen er kommunikasjon. I stedet for eksplisitt retting av feil, gjentar lærerne da ytringen til elevene på en bedre formulert måte.

## 4.6 Anerkjennelse av elevenes språklige og kulturelle bakgrunn i undervisvurderingen

Denne analysekategorien er den eneste som ikke tar utgangspunkt i vurderingsforskriften. Den presenterer i stedet funn som viser hvordan lærerne forholder seg til elevenes språklige og kulturelle bakgrunn når de bedriver undervisvurdering i innføringsklassen.

Det er et gjennomgående funn i både observasjonen og intervjuene at lærerne har et ressursperspektiv på elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Astrid forklarer i intervjuet at dette er noe de aktivt og «helt, helt dønn bevisst» jobber med. Det finnes mange eksempler i datamaterialet på at lærerne nyttiggjør elevenes flerspråklige ressurser i undervisningen. For eksempel er lærerne positive til å bruke oversettelsesprogram på telefon og datamaskin for å aktivt og kontinuerlig koble det de lærer sammen med språket eleven allerede kan. I tillegg bruker begge lærerne elevenes kunnskap om verden, ulike land, kulturer og styresett i undervisningen, ved å la elever fortelle om sine hjemland eller andre land de kjenner godt. Da elevene skulle ha den nevnte presentasjonen om andre verdenskrig, ble de oppfordret til å vinkle det med fokus på hvordan krigen berørte deres hjemland. Generelt vitner både observasjonene og intervjuene altså om at lærerne omtaler elevenes kulturer med respekt, og de oppfordrer elever som ønsker det til å fortelle om sine kulturer og språk. Astrid forklarer:

### Utdrag fra intervju med Astrid, 24.03.22

«Jeg har lyst til at de skal forstå at de må bruke sin språklige og kulturelle bakgrunn i læringsarbeidet. Det er veldig viktig for meg. Det står jo også i læreplanen, men jeg er helt sikker på at det motiverer elevene.»

Hun poengterer også at dette er noe som hun mener burde gjøres i større grad i ordinære klasserom.

Lærernes ressursperspektiv har også gjort seg gjeldende når det kommer til undervisvurdering. Som nevnt blir elever med samme morsmål satt sammen for å samarbeide og gi hverandre støtte i læringen. Maria uttrykte eksplisitt at hun ser på morsmålet som en viktig ressurs når elevene skal lære norsk. Dette er også det tette samarbeidet lærerne har med morsmållærerne et bevis på. Begge lærerne setter pris på morsmållærerne, og ser på disse som en viktig ressurs for å gi elevene mer utfyllende tilbakemeldinger og veiledning

med utgangspunkt i språket eleven kan. Begge trekker fram samme eksempelet med en elev som ikke fikk morsmåslærer før det hadde gått en stund, men da den tospråklige fagopplæringen var på plass ble eleven mye mer motivert. I tillegg gjorde det at eleven kunne jobbe med temaene på morsmålet at lærerne forstod hvor mye kunnskap eleven egentlig satt på, og de kunne dermed tilpasse tilbakemeldingene og arbeidet deretter.

Også i tilbakemeldingene oppfordrer lærerne elevene til å bruke morsmålet. Astrid kan be elevene tenke over om de kan gjenfortelle innholdet i en tekst på morsmålet og i intervjuet begrunner dette med at deres egne språk er tankespråket deres. Dette synet på morsmålet som tankespråk var synlig under observasjonene når elevene fikk skrive på morsmålet når de skulle gi tilbakemeldinger på læringsmiljøet, og Astrid roste også en elev som valgte å skrive på morsmålet i denne oppgaven der fokuset var på innholdet. Som vist i delkapittel 4.5 veiledet Maria en elev til å bruke morsmålet som støtte når eleven leste en ny tekst, ved å be henne om å skrive oversettelse av nye ord ved siden av de norske ordene. Dette viser at lærerne aktivt bruker elevenes morsmål i underveivurderingen, ved å veilede elevene på hvordan de kan nyttiggjøre språkene de kan i prosessen med å lære norsk.

Flere utsagn fra Maria i intervjuene vitner om at hun også bruker kunnskap om ulike språk og andrespråklæring for å kunne gi tilpassede tilbakemeldinger. For eksempel nevner hun at hun ofte veileder arabisktalende elever på vokallyder, mens elever med thai som morsmål ofte trenger tilbakemelding på uttale av mange konsonanter etter hverandre. Ettersom arabisk bare skiller mellom tre vokaler og thai ikke bruker konsonantsammensetninger, er det tydelig at disse tilbakemeldingene tar utgangspunkt i morsmålet til eleven. Hun forklarer i intervjuet at læringsutfordringene blir annerledes etter hvilke språk eleven kan, og at tilbakemeldingene hun gir dermed også vil ha ulike fokus. I tillegg til språk, trekker Maria fram viktigheten av å kjenne til elevens skolebakgrunn, for å vite hva slags veiledning elevene trenger på læringsstrategier og «det skolske». Også Astrid snakker om at hun tilpasser arbeidet sitt etter elevens skolebakgrunn, og om eleven har traumer fra flukt og lignende. Disse utsagnene fra lærerne vitner om at de aktivt bruker kunnskap om elevens språklige og kulturelle bakgrunn til å tilpasse hvordan de veileder elevene i språklæringen. Dette var også synlig under observasjonen, i form av at lærerne virket oppriktig interesserte i elevenes bakgrunn når de hadde samtaler med elevene.

Funnene i denne analysekategorien kan altså oppsummeres i at lærerne bruker kunnskap om elevenes språk og kultur til å tilpasse undervisningen og tilbakemeldingene de gir til hver enkelt elev. Lærerne bruker elevenes språklige bakgrunn som en ressurs gjennom å legge til rette for bruk av oversettelsesprogrammer, samt samarbeid med morsmåslærere i tilbakemeldingsarbeidet. Lærerne veileder elevene på hvordan de kan bruke morsmålet som en ressurs i sin læring.

## 5. Diskusjon

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan de fire punktene for undervisvurdering som er formulert i forskrift til opplæringslova realiseres i en innføringsklasse som følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Jeg har nå presentert resultatene innenfor de fem analysekategoriene, og i disse resultatene er det noen gjennomgående funn. Disse er at lærerne gir mye korte og rosende tilbakemeldinger; morsmålet brukes for å sikre gode tilbakemeldinger; elevens språklige og kulturelle bakgrunn påvirker tilbakemeldingene; lærerne gir tilbakemelding på både språk, faginnhold og sosial læring; elevens vurderingskompetanse utvikles; samt at lærerne synes det er utfordrende å tydeliggjøre læringsmålene for elevene. Jeg vil derfor i dette kapitlet ta utgangspunkt i disse funnene og drøfte dem i lys av relevant teori.

### 5.1 Korte, rosende tilbakemeldinger

Både når det gjelder tilbakemeldinger på hva elevene mestrer og veiledning på hvordan de kan øke sin kompetanse og prestasjon, er det tydelig at lærerne gir mye korte tilbakemeldinger, og derav mye til tider uspesifisert ros. Tilbakemeldinger som «Ja, kjempebra!» og «Flott!» var frekvente i materialet, og disse kan plasseres innenfor Hattie og Timperleys (2007, s. 91) produktnivå, ettersom de retter fokuset mot det skriftlige eller muntlige produktet elevene leverte. Hattie og Timperley (2007), samt Dysthe (1995) i en norsk kontekst, peker på at slike tilbakemeldinger på produktnivået ikke er like læringsfremmende som de kunne vært hvis de var mer spesifikt rettet mot *hva* som var bra med produktet. Også Black og Wiliam (1998, s. 144) påpeker at tilbakemeldinger er mest læringsfremmende hvis de gir eleven spesifikk veiledning på styrker og svakheter ved det de har produsert. Lærerne begrunner selv de rosende kommentarene med at de ønsker å sørge for at elevene føler seg trygge i situasjonen. Forskning viser at samspillet mellom aktørene, samt elevenes opplevelse av trygghet, er viktige aspekter ved læringsmiljøet i en innføringsklasse (Nilsson & Axelsson, 2013, s. 152). Det er tydelig at elevene i klassen føler seg trygge nok til å be om hjelp, og det kan tenkes at dette er blant annet fordi lærerne roser dem for å søke hjelp når de står fast. Dette er et eksempel på at ros kan føre til at eleven føler økt trygghet og det kan tenkes at lærernes positive elevsyn og støttende ord bidrar til at elevene i innføringsklassen får en god relasjon til lærerne sine.



Tilfellet med korte og rosende tilbakemeldinger i denne innføringsklassen skiller seg likevel ikke ut. Det at de korte tilbakemeldingene på produktnivå er frekvente er i tråd med at Gamlem og Munthe (2014, s. 88) har funnet at tilbakemeldinger i Norge var mer oppmuntrende enn læringsfremmende. Det er derfor interessant å drøfte hva lærerne selv forteller om hvorfor de gir elevene korte og rosende tilbakemeldinger. Maria forklarer at dette handler om å nå fram, fordi de mangler det felles språket som kan gjøre at elevene forstår mer utbroderende tilbakemeldinger. Astrids eksplisitte refleksjon rundt at hun vet at tilbakemeldinger som «bra!» ikke er særlig læringsfremmende, men at hun ønsker å være ute etter å rose elevene når de gjør noe bra, er også interessant. Dette kan tolkes som at hun ønsker å gi tilbakemeldingen umiddelbart for å sikre at elevene får vite at de gjorde noe bra.

Uten at jeg har foretatt noen systematisk undersøkelse eller kvantifisering av mitt materiale, sitter jeg igjen med inntrykket av at det er de mest nyankomne elevene som får kortere og mer uspesifikke tilbakemeldinger. Resultatene viser nemlig at det også finnes eksempler på at lærerne gir mer spesifikke og komplekse tilbakemeldinger, men disse er ofte forbeholdt de elevene som er på et høyere nivå i norsk. Det var nemlig eksempler på tilbakemeldinger der lærerne gav konkrete råd til hvordan en elevs tekst kunne nå et høyere nivå, eller de roste elever for å ha korrigert egen språklæring. Det sistnevnte kan sies å være tilbakemeldinger på Hattie og Timperley (2007, s. 93) sitt selvreguleringsnivå, ettersom eleven overvåket og regulerte sin uttale av ordet for å bedre nå et læringsmål. På grunnlag av dette kan man altså argumentere for at tilbakemeldinger på de nivåene som Hattie og Timperley mener er mest læringsfremmende er forbeholdt elever på et høyere nivå i norsk. Dette vitner ikke nødvendigvis bare om at tilbakemeldingene er språklig tilpasset elevene, men det tydeliggjør også et skille mellom elevene på de ulike nivåene.

Dette skillet er svært interessant, og også potensielt urovekkende sett i lys av at de nyankomne elevene også har en lovfestet rett på læringsfremmende tilbakemeldinger gjennom å få vite *hva* de mestrer, og ikke bare *at* de mestrer noe, slik tilbakemeldinger som «ja, kjempebra!» forteller dem. Funnene danner derfor grunnlaget for en interessant debatt rundt hva som er læringsfremmende tilbakemeldinger i de nyankomne elevenes situasjon. Er det å gi elevene mye ros nødvendig for at elevene skal bli trygge i den nye lærings situasjonen, eller er det mer læringsfremmende å gi mer spesifikke tilbakemeldinger fra første stund, kanskje ved hjelp av oversettelsesprogrammer eller lignende? Å svare på dette spørsmålet vil kreve mer forskning på elevenes egne oppfatning av tilbakemeldingene, samt forskning som

undersøker læringseffekten av ulike typer tilbakemeldinger i den særegne konteksten innføringsklasser er.

## **5.2 Bruk av morsmålet for å sikre gode tilbakemeldinger**

Selv om jeg ikke selv har observert hvordan lærerne samhandler med tospråklige lærere, forteller lærerne i intervjuet at de samarbeider godt med disse og at de ser på dette samarbeidet som viktig. Samarbeid mellom de ulike lærerne til en elev er noe som trekkes fram som viktig av blant andre Dewilde og Beiler (2021) og Skrefsrud (2018). Maria og Astrid forklarer at de opplever at samarbeidet med de tospråklige lærerne gir dem bedre innsikt i elevenes faglige kunnskapsnivå, og i undervisvurderingssammenheng er dette svært nyttig, ettersom tilbakemeldingene lærerne gir til elevene skal være tilpasset elevens nivå (Van der Schaaf et al., 2013, s. 229). Av de tospråklige lærerne får elevene forklart på sitt eget morsmål hva som er læringsmålene, de får tilbakemeldinger på hva de mestrer og de får veiledning til kompetanseøkning. Sett i lys av vurderingsforskriften, kan det gode samarbeidet med tospråklige lærere dermed bidra til at tre av de fire punktene i §3-10 realiseres.

At lærerne i innføringsklassen ser på elevenes morsmål og språklige repertoar som en ressurs kan også bidra til realisering av det gjenstående punktet i §3-10, nemlig at elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring. Astrid veileder nemlig også elevene i hvordan de bruker morsmålet sitt som en ressurs. Når hun får en elev til å reflektere over hva som skjer med læringen når man bruker bildefunksjonen i et oversettelsesprogram uten å forholde seg til teksten, gir hun eleven tilbakemelding på det Hattie og Timperley beskriver som selvreguleringsnivået. Det å bruke oversettelsesprogram for å lære er noe García og Wei (2019, s. 90) trekker fram som en transspråklig arbeidsmetode. Lærerne i innføringsklassen lar altså elevene bruke alle sine språklige ressurser i arbeidet med både språk- og faglæring når de er positive til bruk av oversettelsesprogram. Denne transspråklige arbeidsmåten får dermed også betydning for tilbakemeldingsarbeidet, fordi læreren veileder eleven i det å bruke sin flerspråklighet gjennom å benytte seg av oversettelsesprogram.

Også i arbeidet med medelevvurdering bruker lærerne morsmålet som en ressurs. Det at lærerne legger til rette for at elever med samme morsmål sitter sammen og samarbeider om skriving og oppgaveløsning, legger grunnlaget for en mulighet for kontinuerlig medelevvurdering som kan sies å være ganske særegen for denne konteksten. I lys av funn presentert av Nilsson og Axelsson (2013) og Skrefsrud (2018) om at elevene i

innføringsklasser opplever gode forhold til medelever og lærere, kan det derfor argumenteres for at tilretteleggingen for samarbeid mellom elevene i denne innføringsklassen er en god arbeidsmåte. Medelevvurdering er ikke eksplisitt nevnt i forskrift til opplæringslova §3-10, men det er noe som i faglitteraturen trekkes fram på samme linje som egenvurdering. For eksempel poengterer Black et al. (2004, s. 14) at medelevvurdering er verdifullt fordi vurderingen da vil skje på et språk elevene naturlig bruker. Selv om Black et al. nok mener «språk» som i en «versjon» av et språk, så kan dette i vår sammenheng utvides til å faktisk bety et annet språk. Når elevene i innføringsklassen blir satt sammen med elever som har samme morsmål som dem selv, og dermed får gi hverandre tilbakemeldinger og råd om videre læring, skjer vurderingen nettopp på et språk elevene naturlig bruker. Det er likevel viktig å poengtere at ikke alle elevene i klassen har medelever med samme morsmål som dem selv, og ikke alle har morsmålslærer eller tospråklig lærer. Det hadde derfor vært interessant å undersøke også hvilke muligheter lærerne har til å bruke disse elevenes morsmål i tilbakemeldingsarbeidet, men dette er ikke noe jeg har hatt anledning til å utforske.

Funnene viser altså at lærerne aktivt bruker morsmålet i tilbakemeldingsarbeidet, og flere steder i materialet kommer det også fram at lærerne er positive til bruk av digitale oversettelsesprogrammer i språklæringen. Jeg vil derfor argumentere for at Maria og Astrid har gode forutsetninger for å i enda større grad kombinere disse to aspektene. For eksempel kunne lærerne i enda større grad brukt morsmålet, for eksempel ved hjelp av oversettelsesprogrammer, til å tydeliggjøre for elevene hva som skal læres, hva elevene mestrer og hvordan de kan jobbe videre. Dette kunne bidratt til å løse utfordringen med at elever på lavere nivå ikke får like konkret underveisvurdering, som ble diskutert i kapittel 5.1. På denne måten kunne lærerne nemlig formidlet mer grundig og presis underveisvurdering til alle elevene på et språk elevene selv forstår, og dermed sikre at også elever på et lavere nivå får tilbakemeldinger av den karakter Hattie og Timperley beskriver som mest læringsfremmende.

### **5.3 Elevens språklige og kulturelle bakgrunn påvirker tilbakemeldingene**

Lærernes praksis tar både hensyn til og nyttiggjør seg av elevenes språklige og kulturelle bakgrunn. Lærerne viste flerkulturell kompetanse på flere områder, og et eksempel på dette er Astrids utsagn om at hun tilpasser tilbakemeldingene til fortiden til eleven og til hva slags

skolegang de har hatt tidligere. Dette viser at hun anerkjenner elevenes bakgrunn, og hun er oppmerksom på hvordan elevenes språklige og kulturelle bakgrunn bør tas hensyn til i vurderingsarbeidet. Dette er i tråd med Honneths (2008) teori om sosial verdsetting og Spernes (2014) sin beskrivelse av hvordan dette aspektet av anerkjennelse bør gjøre seg gjeldende i et flerkulturelt og flerspråklig klasserom. I tillegg er det grunnleggende i undervisvurdering at tilbakemeldingene skal være tilpasset eleven, og i en flerkulturell kontekst er det derfor naturlig at disse tilpasningene også gjøres med hensyn til elevenes kulturelle og språklige bakgrunn.

Også Maria trekker eksplisitt fram at tilbakemeldingene blir forskjellige med utgangspunkt i elevenes morsmål, og dette viser at hun har kompetanse i andrespråklæring. Det er ifølge Carlsen og Moe (2019, s. 154) sentralt at lærerne har fagkompetanse for at de skal kunne gi tilbakemeldinger som har effekt. Spernes (2014, s. 195) trekker også fram at lærernes kompetanse har sammenheng med hvorvidt elevene opplever at lærerne anerkjenner dem. Spernes skriver om flerkulturell kompetanse, men i det nevnte eksempelet gjør Marias flerspråklige kompetanse seg gjeldende. Maria kan på denne måten anerkjenne elevenes språklige bakgrunn fordi hun har kompetansen til det. I tillegg er det at hun tar utgangspunkt i hva elevene kan fra før av, altså deres morsmål eller andre språk de kan, i tråd med Cummins (1980, 2000) sin teori om CUP. Dette er fordi hun legger til rette for at det bygges på det eleven allerede kan, i de felles underliggende kognitive ferdighetene eleven har. Marias kompetanse og faglige tyngde gjør at hun er selektiv i hva hun gir tilbakemelding på. Hun gjør denne selekteringen både med utgangspunkt i elevenes morsmål og med utgangspunkt i de læringsmålene klassen fokuserer på. Dette gjør at det er tydelig at Marias praksis både er i tråd med Purpura (2016) sin poengtering av at det i vurdering av andrespråkselever er viktig med et referanseverk og en seleksjon i hva man vurderer elevene i, og med Cummins (2000) sin framheving av at ferdighetene elevene har i ett språk kan overføres til et annet.

Som tidligere nevnt er det også aspekter ved lærernes arbeidsmåter som vitner om det García og Wei (2019) kaller en transspråklig pedagogikk. Astrid trekker fram at morsmålet er elevens tankespråk, og lærerne oppfordrer derfor elevene til å bruke morsmålet også i læringen av norsk. Tilbakemeldinger som den Maria gav om at en elev kunne skrive ordet på morsmålet ved siden av det norske ordet i teksten, vitner om en anerkjennende holdning til morsmålet som en ressurs i læringsarbeidet. Dette er for øvrig også et godt eksempel på en tilbakemelding på selvreguleringsnivå, ettersom Maria veileder eleven i hvordan han selv kan

overvåke sin forståelse og ta grep for å lettere forstå teksten neste gang han leser den (Hattie & Timperley, 2007, s. 93). Eksempelet er også helt i tråd med det første avsnittet av delkapitlet om undervisvurdering i nivå 3 i læreplanen, der det står at «Elevene viser og utvikler også kompetanse når de bruker hensiktsmessige læringsstrategier og bruker sin flerspråklighet som ressurs i eget læringsarbeid.»(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Som tidligere nevnt kan dette første avsnittet tolkes som en beskrivelse av hva elevene skal få tilbakemelding på, og det er derfor relevant at Maria veileder eleven på nettopp det å bruke sin flerspråklighet i læringen.

## **5.4 Lærerne gir tilbakemeldinger på både språk, faginnhold og sosial læring**

Når det gjelder *hva* lærerne gir elevene undervisvurdering i, viser resultatene at dette inkluderer både språklæring, faglæring og sosial læring. At lærerne driver integrert språk- og fagopplæring samsvarer godt med læreplanens framheving av denne arbeidsmåten. På dette området er det altså godt samsvar mellom lærernes praksis og det som står i læreplanen, og det er dermed lite forskjell mellom de ulike læreplannivåene som Goodlad (1979) beskriver. Det at lærerne integrerer språk- og fagopplæring, gjør at det legges godt til rette for at elevene skal utvikle både det Cummins (2000) beskriver som et skolespråk og et hverdagspråk. Videre kan det argumenteres for at det at lærerne også jobber med fagopplæring kan motbevise noe av den kritikken mot innføringsklasser som forskning har trukket fram (Skrefsrud, 2018). Motargument som for eksempel at elevene får en for stor faglig overgang når de kommer inn i ordinære klasser, er ikke like gjeldende dersom elevene i innføringsklassen også får en opplæring i fag og fagspråk. Astrid begrunner den integrerte språk- og fagopplæringen med at elevene vil gjøre det samme som i ordinære klasser, og dette kan tyde på at de er bevisste på hva elevene selv ønsker, i tillegg til hva forskning og læreplanverk sier. Det at lærerne har et fokus på å lære fag, og dermed gir elevene undervisvurdering også i det faglige i den tiden de er i innføringsklassen, gjør at de forbereder elevene på overgangen til ordinær klasse.

Når det kommer til hvordan lærerne gir tilbakemeldinger på språklæringen, er det også interessant å trekke fram de daglige situasjonene der elevene sitter i sirkel og går gjennom hvilken dag og dato det er. Astrid forklarer dette som en drill, og sett i lys av forskning på tilbakemeldingspraksiser i klasserommet, kan denne drillen tydelig karakteriseres som en

IRE-struktur (Mehan, 1979). Dette er fordi lærerne stiller et spørsmål, som for eksempel hvilken dag det er, en elev svarer, og læreren gir en evaluering på om det var korrekt eller ikke. Lærerne velger å gjøre dette jevnlig og organisert fordi de erfarer at det gjør at elevene lærer seg disse faste frasene. Dette samsvarer godt med Kjelaas og Riis-Johansen (2022, s. 117) sin poengtering av at IRE-strukturen kan være positivt for elever som lærer grunnleggende norsk. Dette er fordi situasjonen med gjennomgang av dager og dato både fungerer som språklig input og det er verdifullt at elevene får høre lærerens vurdering av svarene andre elever kommer med. Likevel peker Hattie og Timperley (2007) på at et IRF-mønster, der det siste leddet heller involverer en læringsfremmende tilbakemelding enn bare en evaluering av om noe er rett eller galt, er mer hensiktsmessig. Teknikken til lærerne med å gjenta det elevene sier, men på en bedre formulert måte, kan sees som et eksempel på en IRF-kommunikasjon. Dette er fordi elevene på denne måten får en tilbakemelding på hvordan de bedre kan formulere seg, og dette skjer integrert i samtalen.

At lærerne har fokus på sosial læring i innføringsklassen, er også i tråd med læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2020). I tillegg kan dette også være et motsvar til noe av kritikken mot innføringsklasser. Det er nemlig et vanlig argument mot innføringsklasser at elevene skal ta del i det sosiale i klassen sin (Skrefsrud, 2018). Selv om det så klart er viktig at elevene får mulighet til å bli venner med elever fra ordinære klasser, viser funn fra materialet at innføringsklassen også kan være en god arena for sosial læring. Det er et argument mot innføringsklasser at elevene får en for stor sosial overgang når de går over til ordinær undervisning, men ettersom lærerne i mitt materiale aktivt gir elevene tilbakemeldinger på atferd og sosial samhandling, slik både læreplanen og vurderingsforskrifta §3-11 krever, minsker faren for dette. Sett i lys av Hattie og Timperley (2007) sine tilbakemeldingsnivå, kan tilbakemeldingene lærerne gav på det sosiale og på oppførsel sies å være eksempler på tilbakemeldinger på både produkt- og selvreguleringsnivå. Da Maria demonstrerte for elevene hvordan det framstår når elever lager mye støy når de kommer for seint til timen, var tilbakemeldingen på produktnivå i den forstand at hun beskrev for elevene hvordan deres prestasjon er i en slik situasjon. Da hun videre demonstrerte en bedre måte å gå inn i klasserommet på, forklarte hun også hvorfor hun gjorde de ulike valgene, som for eksempel å sette seg rolig ned. På denne måten kan man argumentere for at hun gav elevene veiledning i hvordan de kan drive selvregulering av sin atferd.

## 5.5 Lærerne utvikler elevens vurderingskompetanse

Punkt a i §3-10 i vurderingsforskriften slår fast at elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10). Funn i materialet viser at lærerne jobber med å utvikle elevenes vurderingskompetanse. For eksempel driver lærerne systematisk med modellering av tekster, elevene vurderer modelltekstene i fellesskap og klassen jobber med å utvikle vurderingskriterier i fellesskap. Dette jevnlig arbeidet med vurderingskriterier er viktig i utviklingen av vurderingskompetansen elevene trenger for at det første punktet om underveisvurdering i forskrift til opplæringslova skal kunne realiseres. Purpura (2016) trekker nemlig fram viktigheten av at elevene har et rammeverk for vurdering, og dette vil nødvendigvis også gjelde når elevene skal vurdere seg selv. Black et al. (2004, s. 14) slår fast at det viktigste når elevene skal drive egenvurdering er at de forstår hva målene med arbeidet deres er og kan forholde seg til disse målene. I tillegg kan modelleringen lærerne gjør ved å gi elevene modelltekster å jobbe med være et godt svar på Sadler (1989, s. 120) sin poengtering av at lærere må kunne demonstrere en god prestasjon for at elevene skal forstå hva de blir vurdert etter. Det at lærerne utvikler vurderingskriterier sammen med elevene og at de i fellesskap jobber med modelltekster er derfor et viktig ledd i det å gjøre elevene rustet til å drive egenvurdering.

Da elevene skulle gi tilbakemeldinger til medelever som hadde holdt presentasjoner om andre verdenskrig, jobbet Astrid og Maria aktivt med å gi elevene et språk for å vurdere seg selv og andre. Da den ene eleven etterlignet en medelev som han mente at hadde sittet henslengt under presentasjonen, brukte Maria denne situasjonen til å minne eleven på hvordan man kan gi en læringsfremmende tilbakemelding. Det at Astrid deretter valgte å rose eleven da han senere gav en god tilbakemelding til medeleven sin, vitner om at lærerne ser slike situasjoner som en læringssituasjon ikke bare for eleven som får tilbakemeldinger, men også for eleven som gir tilbakemeldinger. Astrids oppfølgingsspørsmål, som «hvorfør var det bra?» når elevene gir tilbakemeldinger, er også et eksempel på dette. Det at lærerne lar elevene vurdere hverandre og gir dem veiledning på hvordan de vurderer andre, kan derfor være et viktig ledd på vei til at elevene også skal bli trygge på egenvurdering, slik forskrift til opplæringslova trekker fram som ett av de fire punktene. Det at elevene skal medvirke i andres læring er nevnt i avsnittet om underveisvurdering i læreplanen i grunnleggende norsk, men dette er bare på nivå 3 (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 8). Avsnittet om underveisvurdering på nivå 1

og 2 beskriver bare at eleven skal sette ord på hva de selv får til og får til bedre enn tidligere. Disse punktene er viktige, ettersom det er i tråd med vurderingsforskriftens framheving av egenvurdering. Likevel, sett i lys av forskning om at medelevvurdering er nyttig, bør ikke det å medvirke i andres læring og reflektere over andres tekster nødvendigvis være forbeholdt elevene på nivå 3, slik det framstilles i læreplanen. Det er derfor positivt at lærerne i mitt materiale jobber systematisk med medelevvurdering på alle nivåene, og at også de elevene som er på et lavere nivå får erfare, dog i forenklet form, hvordan man kan gi tilbakemeldinger til medelever ut fra gitte vurderingskriterier.

Elevene ble også involvert i vurderingen av den sosiale læringen. Da elevene skulle gi tilbakemeldinger til lærerne og medelevene om hvordan de opplevde klassemiljøet og hvordan deres drømmeklasse ser ut, skulle de på sett og vis beskrive hva klassen mestrer sosialt og hvordan klassen bør jobbe for å bedre det sosiale miljøet. Elevene og lærerne samarbeidet også om å lage klasseregler, og på denne måten kan man argumentere for at paragraf §3-11 i forskrift til opplæringslova om at elevene skal reflektere over egen atferd og hvordan de kan utvikle seg realiseres i klassen. Den sosiale læringen er også sentralt i læreplanen i grunnleggende norsk, og det er derfor nyttig at lærerne i innføringsklassen tydeliggjør for elevene hva som er forventet av dem sosialt og lar elevene utvikle sin evne til å vurdere seg selv og andre i sosiale situasjoner.

## **5.6 Utfordrende å tydeliggjøre læringsmålene for elevene**

Et av de fire punktene i §3-10 i forskrift til opplæringslova er at elevene skal vite hva de skal lære og hva som er ventet av dem. Et funn i materialet er at lærerne selv synes det er utfordrende å skulle forklare elevene hva de skal lære før de har lært det. Dette er en viktig utfordring å ta tak i, sett i lys av at viktigheten av å tydeliggjøre læringsmålene for elevene trekkes fram både i en generell og en andrespråkspedagogisk kontekst (Hattie & Timperley, 2007; Turner & Purpura, 2016). Så hvordan kan dette løses? En potensiell løsning presenterer Astrid selv, når hun sier at de med dagens teknologi kunne vært flinkere til å bruke for eksempel oversettelsesprogrammer til å forklare for elevene hva de skal lære. I læreplanen for grunnleggende norsk står det bare under undervisvurdering for nivå 3 at elevene viser kompetanse når de bruker digital kompetanse som støtte for språkbruk og språklæring. Digital teknologi er tematisert i kompetansemål på alle tre nivåene, men mine funn kan tyde på at dette er noe alle elevene, kanskje spesielt de som er på lavere nivå, burde få veiledning i bruk



av. Derfor kan det argumenteres for at dette ikke bare bør begrenses til nivå 3, ettersom de på helt grunnleggende nivå kanskje i enda større grad trenger digital teknologi som hjelp i språklæringen og kan dra nytte av slike flerspråklige strategier. Slik kan oversettelsesprogrammer være en viktig støtte i å tydeliggjøre hva som er målet med læringen og hva som er ventet av elevene.

Det kan også ligge et potensial i andre aspekter ved arbeidsmåtene til lærerne for løsning av utfordringen med at det er vanskelig å tydeliggjøre læringsmålene. For eksempel trekker lærerne fram det tette samarbeidet med tospråklige lærere, og det kan tenkes at disse kan bidra også til å tydeliggjøre læringsmål for elevene på deres eget morsmål. Det er likevel viktig å poengtere at realiseringen av dette punktet i §3-10 ikke må være avhengig av at en elev har rett på morsmålslærer eller tospråklig lærer. Det må derfor finnes en løsning for lærerne i klasserommet også, ettersom undervisvurderingen ifølge forskrift til opplæringslova skal være en integrert del av undervisningen. På dette punktet kan de flerspråklige/transspråklige arbeidsmåtene, som for eksempel bruk av oversettelsesprogram, være nyttige.

I tillegg kan det å bruke det nye kartleggingsverktøyet i grunnleggende norsk på en integrert måte i undervisningen være et mulig bidrag til å tydeliggjøre læringsmålene. Fondevik (2015) skriver at kartlegging synliggjør målene for elevene og i det nye kartleggingsverktøyet som Utdanningsdirektoratet har utviklet er det veldig tydelige mål. Lærerne uttrykte at de ønsket å ta i bruk dette kartleggingsverktøyet når det er godkjent av skoleeier, og gjennom kartleggingssamtaler med elevene kan lærerne dermed presentere tydelige, avgrensede læringsmål for elevene. I kapittel 5.5 kom det likevel fram at lærerne allerede jobber med læringsmål med elevene, gjennom at elevene skal drive egenvurdering og medelevvurdering. Black og Wiliam (1998, s. 143) viser at det å drive egenvurdering kan gi elevene en bedre forståelse av læringsmålene, og dermed jobber for så vidt Astrid og Maria allerede godt med dette punktet av paragraf §3-10, selv om de selv uttrykker at det er utfordrende.

## **6. Avslutning**

I dette masterprosjektet har jeg forsøkt å belyse problemstillingen «Hvordan realiseres forskrift til opplæringslovas fire punkter for underveisvurdering i en innføringsklasse som følger læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?». Gjennom observasjon av og intervju med to erfarne lærere i en innføringsklasse på ungdomstrinnet, har jeg undersøkt hvordan de legger til rette for at elevene deltar i vurderingsarbeidet, får vite hva de skal mestre og hva som er ventet av dem, får vite hva de mestrer og får veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke sin kompetanse. Jeg har deretter trukket fram noen sentrale funn fra disse undersøkelsene og drøftet dem i lys av fagteorien.

### **6.1 Oppsummering av sentrale funn**

Analysen av materialet gav interessante funn innenfor de ulike punktene i vurderingsforskriften (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10). Lærerne jobber både systematisk og spontant med å utvikle elevenes vurderingskompetanse gjennom å gi dem et rammeverk og et språk for å vurdere seg selv og andre. Likevel synes lærerne det er utfordrende å tydeliggjøre for elevene hva de skal lære før elevene er på et tilstrekkelig nivå i norsk til å kunne samtale om dette. Lærernes gjennomgående ressursperspektiv på elevenes språklige og kulturelle bakgrunn gjør at morsmålet brukes i vurderingsarbeidet til lærerne, blant annet gjennom at lærerne ser nytten av å inkludere tospråklige lærere og morsmåslærere i underveisvurderingen og gjennom at elever med samme morsmål får veilede hverandre i læringen. Det mest interessante funnet er likevel at tilbakemeldingene elevene får på både hva de mestrer og hvordan de kan jobbe for å øke sin kompetanse, er karakterisert av å være korte, rosende og noe uspesifikke. Dette kan se ut til å spesielt gjelde tilbakemeldinger som gis til elever på et lavere nivå i norsk.

### **6.2 Implikasjoner for videre forskning**

Selv om framstillingen av og diskusjonen rundt mine funn bygger på at enkelte typer tilbakemeldinger er mer framtreddende enn andre, er ikke dette noe jeg har undersøkt kvantitativt. Dette er dermed en begrensning i studien, og det hadde vært interessant å undersøke kvantitativt hvilke tilbakemeldinger lærerne gir, og til hvilke elever. I tillegg er mye i min studie basert på lærernes selvrappotering av egen praksis i intervjuene. Samarbeidet med morsmåslærere, samt den mer langsiktige underveisvurderingen av elevene

gjennom for eksempel elevsamtaler, er noe jeg ikke har fått observere selv. Likevel håper jeg at mine funn kan bidra til fagfeltet ved å belyse et område som er lite forsket på i Norge, men som gjør seg stadig mer gjeldende i styringsdokumenter.

Det er et stort potensial for å komme med mer spesifikke tilbakemeldinger til elever som er på alle de tre nivåene i læreplanen, og det behøves dermed forskning på hvordan dette best mulig kan realiseres. Tall fra GSI viser likevel at flesteparten av elevene som mottar særskilt norskopplæring *ikke* får dette med utgangspunkt i læreplanen i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er behov for forskning på hvordan undervisvurderingen foregår når lærerne ikke tar utgangspunkt i denne læreplanen, ettersom læreplanen har spesifikke og tilpassede punkter for undervisvurdering til denne elevgruppen. Arbeidet til lærerne i dette masterprosjektet viser at undervisvurderingen har noen særegne kjennetegn når det arbeides med elever som lærer norsk på grunnleggende nivå, og det er derfor svært interessant og relevant å undersøke dette videre. For eksempel trengs det kunnskap om hvordan elevene, og særlig de på helt grunnleggende nivå, opplever tilbakemeldingene de får. Hva føler elevene at de selv lærer av, og hvordan opplever de balansen mellom det å få ros og det å få veiledning om hva som kan forbedres? Hvordan kan lærere som arbeider med grunnleggende norskopplæring tydeliggjøre læringsmålene for elevene, før elevene har lært det norske språket for hva de skal lære? Og hvordan kan lærere i enda større grad utnytte det særegne potensialet som ser ut til å ligge i medelevvurderingen av elever med samme morsmål?

Det er altså behov for undersøkelser som, i større skala enn et masterprosjekt, belyser hvordan lærere kan sikre at de gir læringsfremmende tilbakemeldinger i den særegne konteksten som en innføringsklasse er, nemlig til elever som lærer språk på helt grunnleggende nivå og ofte ikke har noe felles språk med læreren. I en stadig mer flerspråklig skole i et globalisert samfunn, er elever som mottar særskilt norskopplæring en voksende gruppe. Det er derfor sentralt at disse elevenes lovfestede rett på læringsfremmende undervisvurdering ivaretas, jamfør de fire punktene i §3-10 forskrift til opplæringslova. For at dette skal realiseres må lærere, skoleledere, styringsmakter og forskningsfeltet få mer kunnskap om hvordan undervisvurdering kan realiseres i denne konteksten.

## Referanser

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21.  
<https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.  
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Carlsen, C. H., & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter*. Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2018). *Research Methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. I V. Cook & L. Wei (Red.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (s. 1–25). Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1980). The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. I J. E. Alatis (Red.), *Current Issues in Bilingual Education* (s. 81–103). Georgetown University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dewilde, J., & Beiler, I. R. (2021). *Pilotstudie om bruk av flerspråklige strategier og ressurser i opplæring for voksne innvandrere—Sluttrapport*. Universitetet i Oslo Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.  
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pilotstudie-flerspraklige-strategier-ressurser-opp/sluttrapport-pilotprosjektet-uio.pdf>

- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Gyldendal.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre Skole*, 4, 16–23.
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost (Red.), *Evaluerings—I et dialogisk perspektiv* (s. 53–74). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen: Hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35–43). Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner—Hva, hvordan, hvorfor?* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fagerheim, K., & Skjold, A. (2019). *På høyden—Grunnleggende norsk med fagundervisning*. Aschehoug undervisning.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Federici, R. A., Caspersen, J., Wendelborg, C., & Røe, M. (2016). Elevundersøkelsen—Ikke bare en konkurranse med naboskolen. *Bedre Skole*, 4, 41–47.
- Fondevik, B. (2015). Kartlegging og vurdering av skriveferdigheter på ungdomssteget. I E. Selj & A. Golden (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 35–51). Cappelen.
- Forskrift til opplæringslova. (2020). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gadamer, H. G. (2015). Opphøyelsen av forståelsens historitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115–136). Spartacus forlag.
- Gamlem, S. M. (2015a). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Gyldendal Akademisk.

- Gamlem, S. M. (2015b). Vurdering for læring, elevar sine oppfatningar om nyttig tilbakemelding. I P. Haug (Red.), *Elev- og lærarrolla: Vilkår for læring* (s. 201–224). Samlaget.
- Gamlem, S. M., & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.855171>
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century*. Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet* (4. utg.). Hallgren Fallgren.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Ho, L. M. E. (2017). *Improving ESL Formative Assessment Practices and Student Learning via Multi-Staged Peer Assessment of Oral Presentations* [Doktorgradsavhandling, University of Bristol]. [https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/175950415/Final\\_Copy\\_2018\\_09\\_25\\_Ho\\_E\\_L\\_M\\_PhD\\_Redacted.pdf](https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/175950415/Final_Copy_2018_09_25_Ho_E_L_M_PhD_Redacted.pdf)
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: Proessorientert skriving i teori og praksis*. Landslaget for norskundervisning/Cappelen.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax.

- Høegh, T. (2018). *Mundtlighet og fagdidaktik*. Akademisk forlag.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga—Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 197–210). Cappelen Damm akademisk.
- 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* (s. 27–47). Cappelen Damm akademisk.
- Kjelaas, I. (2020). Etnografi i norskdidaktiske masterprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk—Metodeboka 2* (s. 26–49). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I., & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever*. Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I., & Riis-Johansen, M. O. (2022). Samtale i andrespråksopplæringa. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring*. Fagbokforlaget.
- Krulatz, A., Dahl, M., & Flognfeldt, M. E. (2018). *Enacting Multilingualism: From Research to Teaching Practice in the English Classroom*. Cappelen Damm akademisk.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1988). Timing of Feedback and Verbal Learning. *Review of Educational Research*, 58(1), 79–97. <https://doi.org/10.3102/00346543058001079>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- 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* (s. 87–98). Fagbokforlaget.
- Leung, C. (2005). Classroom Teacher Assessment of Second Language Development: Construct as Practice. I E. Hinkel (Red.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (s. 869–888). Taylor & Francis Group.
- Mehan, H. (1979). «What Time Is It, Denise?»: Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285–294.
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1–2), 373–392.
- Myklebust, R. (2020). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserommet. I P. Haug & M. H. Olsen (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 93–120). Cappelen Damm akademisk.
- Nes, K. (2018). Missing Recognition? Inclusive Education and Language Minority Students in Norwegian Schools. I L. A. Kulbrandstad, S. Lied, & T. O. Engen (Red.), *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity* (s. 83–102). Cambridge Scholars Publishing.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk—Metodeboka 2* (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). “Welcome to Sweden...”: Newly Arrived Students’ Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), 137–164.



- NSD - Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Informasjon til deltakerne*.  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>
- Næss, N. G., & Sjøvoll, J. (2018). Observasjon som forskningsmetode. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga—Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 179–196). Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K., & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere—En utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.5617/adno.1099>
- Palm, K., & Ryen, E. (2018). Kartlegging for tilrettelegging: En drøfting av kartlegging av andrespråkslevers norskkompetanse. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet—Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 219–234). Fagbokforlaget.
- Phye, G. D. (1997). Classroom Assessment: A Multidimensional Perspective. I G. D. Phye (Red.), *Handbook of Classroom Assessment* (s. 33–51).
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Purpura, J. E. (2016). Second and Foreign Language Assessment. *The Modern Language Journal*, 100, 190–208.
- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoritetslevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1–2), 350–372.
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad, & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet—*

- Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning* (s. 311–331). Cappelen Damm akademisk.
- Regjeringen. (2021). *Forslag til ny opplæringslov*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/vedlegg-til-horingsnotat-lovforslaget-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskoleloven-pdf.pdf>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1992). Towards an Analysis of Discourse. I M. Coulthard (Red.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (s. 1–34). Routledge.
- Skovholt, K., Landmark, A. M. D., Sikveland, R. O., & Solem, M. S. (2021). *Samtaleanalyse—En praktisk innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Skrefsrud, T.-A. (2018). Inclusion of Newly Arrived Students: Why Different Introductory Models Can Be Successful Models. I L. A. Kulbrandstad, S. Lied, & T. O. Engen (Red.), *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity* (s. 65–82). Cambridge Scholars Publishing.
- Spernes, K. (2014). En anerkjennende skole? Elever med innvandrerbakgrunn og deres skoleerfaringer. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser* (s. 177–199). Cappelen Damm akademisk.
- Statistisk Sentralbyrå. (2021). *Elevar i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/statbank/table/12234/tableViewLayout1/>
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse»: Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper—Barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), 318–329.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-07>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Tsagari, D., & Banerjee, J. (2016). The handbook of second language assessment. I D. Tsagari & J. Banerjee (Red.), *Handbook of Second Language Assessment* (s. 1–10). De Gruyter, Inc.
- Turner, C. E., & Purpura, J. E. (2016). Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. I D. Tsagari & J. Banerjee (Red.), *Handbook of Second Language Assessment* (s. 255–273). De Gruyter, Inc.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i grunnleggende norsk for språklige minoriteter?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-grunnleggende-norsk-for-spraklige-minoriteter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *God undervisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Grunnskolens Informasjonssystem*. <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/97/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Individuell vurdering Udir-2-2020* (Udir-2-2020).

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback

Dialogues That Stimulate Students' Reflective Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227–245.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.628693>

## Liste over vedlegg

<b>Vedlegg 1: Observasjonsskjema .....</b>	<b>1</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>2</b>
<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeskjema .....</b>	<b>3</b>
<b>Vedlegg 4: Forenklet versjon av informasjonsskriv med samtykkeskjema .....</b>	<b>6</b>
<b>Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD om behandling av personopplysninger .....</b>	<b>9</b>

## Vedlegg 1: Observasjonsskjema

### NOTATSKJEMA FOR OBSERVASJON AV UNDERVEISVURDERING

Fokusområdene er de fire prinsippene for undervisvurdering i §3-10 i forskrift til opplæringslova, og hvordan elevenes språklige og kulturelle bakgrunn gjør seg gjeldende i undervisvurderingen.

Observasjonsdato:

Observasjonstidspunkt:

Fag:

<b>Hva sier læreren (og elevene)?</b>	<b>Mine egne tolkninger og vurderinger</b>

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### 1. Bakgrunnsinformasjon om læreren

- Hva slags utdanning har du innenfor pedagogikk, norskfaget generelt og norsk som andrespråk spesielt?
- Hvor lenge har du jobbet med flerspråklige elever?
- Hvilken erfaring har du med «vurdering for læring»?
- Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider i innføringsklassen i dag? Hvilke læreplaner følger dere? Hvor mange timer har elevene? Hvilket nivå er elevene på?

#### 2. Kan du begynne med å fortelle om hvordan du jobber med undervisvurdering med elevene dine?

- Hva legger du i undervisvurdering? Hva er målet med undervisvurderingen?
- Hvordan jobber du med undervisvurdering gjennom skoleåret, er det noen faste «holdepunkter»?
- Hvordan jobber du med undervisvurdering i det daglige møtet med eleven?
- Hvordan henter du informasjon om elevens mestringsnivå, innenfor språk og fag?
- Hvordan henter du informasjon om elevens motivasjonsnivå? (droppe dette?)
- Hva er innholdet i tilbakemeldingene du gir i undervisningen? Har du et typisk eksempel?
- Hva er det som avgjør hva du velger å gi elevene tilbakemelding på når de jobber skriftlige eller er muntlig aktive i timen?
- Har du noen gang opplevd at en tilbakemelding du har gitt til en elev har hatt en effekt, enten positivt eller negativt? Kan du eventuelt fortelle om det?

#### 3. Driver du undervisvurdering på en annen måte for flerspråklige elever enn for majoritetsspråklige?

- Hvilken rolle spiller kartlegging i undervisvurderingen av elevene? Hvordan ser du på forholdet mellom kartlegging og vurdering?
- Kan du fortelle litt om hvordan elevene deres kartlegges? Hvordan finner dere ut hvilke elever som har rett på grunnleggende norskopplæring? Hvilke(t) verktøy brukes? Hvordan bruker dere denne kartleggingen? Hvordan vurderer dere at elevene er ferdige med grunnleggende språkopplæring? Hvem gjennomfører kartleggingen/vurderingen?
- Hvilken rolle spiller elevens flerspråklighet i undervisvurderingen?
- Opplever du noen særegne ressurser hos flerspråklige elever, eventuelt hvilke? Påvirker disse hvordan du arbeider med undervisvurdering?
- Opplever du noen utfordringer hos flerspråklige elever, eventuelt hvilke? Påvirker disse hvordan du arbeider med undervisvurdering?

## **Vil du delta i masterprosjektet** **«Underveisvurdering i faget grunnleggende norsk for** **språklige minoriteter»?**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan underveisvurdering kan arte seg i klasserommet i faget grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### **Formål**

Forskningsprosjektet er et masterprosjekt som har som formål å undersøke hvordan en lærer kan jobbe med å gi underveisvurdering, også kalt vurdering for læring, for flerspråklige elever. Prosjektet tar for seg én lærer for en gruppe elever som mottar særskilt norskopplæring etter læreplanen som heter grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Hensikten er å undersøke hvordan denne læreren jobber med underveisvurdering, altså all vurdering som skjer før opplæringen er avsluttet.

Jeg vil benytte observasjon i klasserommet og intervju med læreren for å belyse hvordan sentrale aspekt ved underveisvurdering kan settes i en andrespråkskontekst. Jeg vil ha hovedvekt på den interaksjonen mellom lærer og elevene som skjer i klasserommet, men ved hjelp av intervju vil jeg også kunne få innsikt i hvordan læreren jobber mer helhetlig med underveisvurdering.

Målet med prosjektet er å bidra til kunnskap om hvordan gode tilbakemeldinger og god underveisvurdering kan støtte elever med norsk som andrespråk sin læring og utvikling.

### **Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet. Min veileder er Birgitte Fondevik.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer for en klasse eller gruppe som mottar norskundervisning etter læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Hensikten med studien er å øke kunnskapen om gode vurderingspraksiser, og jeg kontakter derfor deg som har erfaring med og utdanning innenfor norsk som andrespråk, samt kjennskap til arbeid med vurdering for læring. Jeg har fått din kontaktinformasjon fra ledelsen på skolen du jobber på.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg vil komme og observere norskgruppen din i to uker. Du som lærer vil ha på deg en liten trådløs mikrofon som gjør lydopptak. Det er hva du som lærer sier som er det sentrale i dette prosjektet, men mikrofonen vil også kunne fange opp stemmene til elevene du snakker med. Hvis det er relevant kan jeg også bruke det elevene sier i oppgaven min. Det vil bli sendt ut informasjon og samtykkeskjemaer til elevene og deres foreldre.

Jeg vil også gjennomføre et intervju med deg i etterkant av observasjonene. Dette intervjuet vil vare i inntil 60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du jobber med underveisvurdering generelt, og hvordan du gjør dette for elever med norsk som andrespråk spesielt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.



Du kan få se både observasjonsskjemaet og intervjuguiden på forhånd hvis dette er ønskelig.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle data vil bli anonymisert. Personidentifiserbare opplysninger vil bli holdt separat fra andre data og låst inn i et skap, og digitale lydopptak vil bli lagret i den sikre skybaserte løsningen Nettskjema diktafon.

Ingrid Vee Hagestuen (masterstudent) og Birgitte Fondevik (veileder) ved Høgskulen i Volda vil ha tilgang til personopplysningene.

Resultatene som blir publiserte, vil ikke inneholde noe personlig informasjon eller noe som kan bli brukt for å identifisere de som deltar. Dataene vil bli anonymiserte og informantene vil få fiktive navn. Om det er ønskelig, kan du få teksten til gjennomsyn før den leveres inn.

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

Opplysningene anonymiseres etter prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.2022. Etter dette vil personopplysninger og lydopptak slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskulen i Volda ved Birgitte Fondevik på e-post [birgitte.fondevik@hivolda.no](mailto:birgitte.fondevik@hivolda.no), telefon 70075039 eller Ingrid Vee Hagestuen på e-post [ingrihag@stud.hivolda.no](mailto:ingrihag@stud.hivolda.no), telefon 47345744.
- Personvernombudet ved Høgskulen i Volda, Cecilie Røeggen, e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Birgitte Fondevik*  
(Forsker/veileder)

*Ingrid Vee Hagestuen*  
(Masterstudent)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Underveisvurdering i faget grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at forskeren kan observere og ta lydopptak i norskundervisningen.
- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

#### Vedlegg 4: Forenklet versjon av informasjonsskriv med samtykkeskjema

## **Vil du delta i masterprosjektet «Underveisvurdering i faget grunnleggende norsk for språklige minoriteter»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt. Vi ønsker å finne ut hvordan lærere som jobber med elever som lærer norsk som andrespråk kan gi elevene sine gode tilbakemeldinger. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil bety for deg.

### **Formål**

I dette prosjektet vil jeg finne ut hvordan læreren din jobber med å gi deg tilbakemeldinger slik at du kan lære mer.

Jeg ønsker å komme og se på norsktimene i gruppen din i to uker. Jeg skal se på og skrive ned hvordan læreren din gir deg og de andre elevene tilbakemeldinger slik at dere kan lære mer.

### **Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?**

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet. Jeg er en masterstudent som heter Ingrid Vee Hagestuen. Min veileder heter Birgitte Fondevik.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du går i en klasse eller gruppe som mottar norskundervisning etter læreplanen for grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Jeg ønsker å se hvordan læreren for din norskgruppe jobber.

Jeg vet ikke enda hvem du er eller hva du heter, men læreren din gir deg dette brevet fra oss.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg vil komme og observere norskgruppen din i to uker. Læreren din vil ha på seg mikrofon som gjør lydopptak. Det er hva læreren sier som er det viktigste i dette prosjektet, men mikrofonen kan også fange opp din stemme. Hvis det er relevant kan jeg også bruke det du sier i timen i oppgaven min. Når oppgaven leveres inn, vil ingen kunne vite at det var du som snakket.

Jeg vil også be læreren din gi noen opplysninger om deg i et intervju. Det vil være opplysninger om ditt arbeid i norskfaget og hvordan læreren gir deg tilbakemeldinger. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst til å være med eller ikke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit. Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller hvis du først sier «ja» og så sier «nei». Ingen vil bli sur og lei seg, og det vil ikke ha noe å si for norsktimene dine.

Hvis du har lyst til å være med i prosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet.

Dersom du er under 16 år, må dine foreldre/foresatte skrive under. Da kan jeg bruke det du sier på lydopptaket i klasserommet i oppgaven min. Hvis du ikke har lyst til å være med, kan det likevel være at jeg kommer til skolen din, og at læreren har på seg mikrofon. Men hvis du har sagt nei vil jeg ikke bruke noe av det du sier på lydopptakene i oppgaven min.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til å finne ut hvordan læreren din jobber med å gi deg tilbakemeldinger.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare Ingrid Vee Hagestuen (jeg) og Birgitte Fondevik (min veileder) ved Høgskulen i Volda som har tilgang til personopplysningene.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra klasserommet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når jeg skriver oppgaven.

Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

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

Vi er ferdige med forskningsprosjektet 15.06.22. Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

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

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

Hvis du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med:

- Høgskulen i Volda ved Birgitte Fondevik på e-post [birgitte.fondevik@hivolda.no](mailto:birgitte.fondevik@hivolda.no), telefon 70075039 eller Ingrid Vee Hagestuen på e-post [ingrihag@stud.hivolda.no](mailto:ingrihag@stud.hivolda.no), telefon 47345744.
- Personvernombudet ved Høgskulen i Volda, Cecilie Røeggen, e-post: [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no)

Norsk senter for forskingsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet. Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

*Birgitte Fondevik*  
(Forsker/veileder)

*Ingrid Vee Hagestuen*  
(Masterstudent)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Underveisvurdering i faget grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at forskeren kan observere \_\_\_\_\_ (elevens navn) i norskundervisningen.
- at forskeren kan ta lydopptak hvor hun kan høre \_\_\_\_\_ (elevens navn) sin stemme.
- at læreren kan gi opplysninger om \_\_\_\_\_ (elevens navn) til prosjektet.

Jeg samtykker til at forskeren behandler informasjon om meg/mitt barn frem til prosjektet er avsluttet.

-----  
(Signert av elev, dato)

-----  
(Signert av foresatt, dato) (Hvis eleven er under 16 år)

## Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD om behandling av personopplysninger

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.02.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

### LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver

Lykke til med prosjektet!