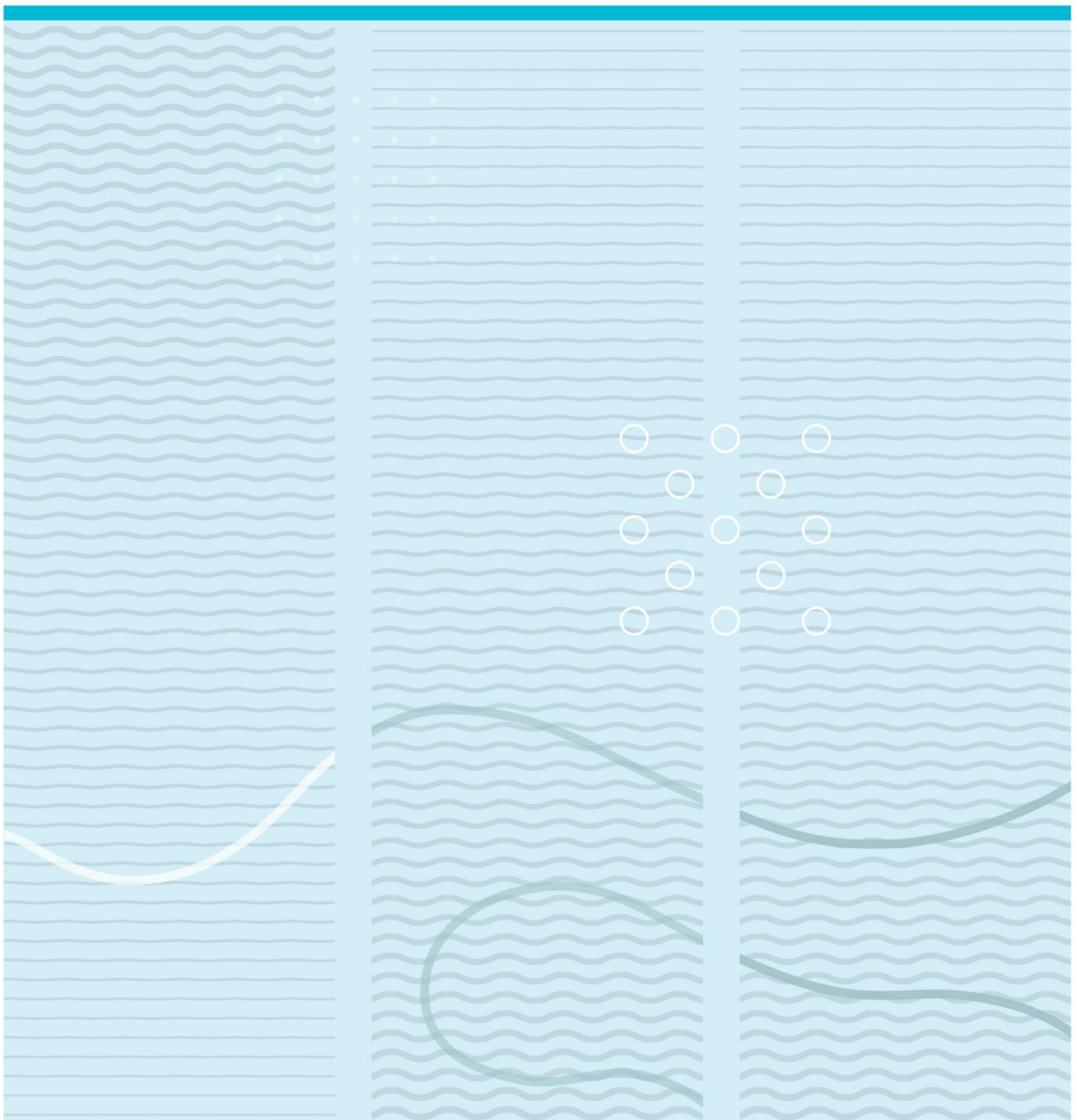


Astrid Teig

## **Formativ vurdering i faget norsk som andrespråk for voksne – fortsatt «Inside the black box»?**



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.  
Studieprogram: Utdanningsvitenskap  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Astrid Teig

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

## Sammendrag

Tittel: Formativ vurdering i faget norsk som andrespråk for voksne – fortsatt «Inside the black box»?

Tittelen på denne mastergraden henspiller på artikkelen til Black Paul og Dylan Wiliam «Inside the black box» fra 1998. (Black P. &, 1998). I en periode hvor skolepolitikken i bl.a. England gikk ut på ekstensiv testing av elever og publikasjon av testresultater som en forståelse og praksis for å forbedre læring, kom Black og Wiliam med forskning som viser at testing ikke fører til bedre læring. Klasserommet var en «black box» som skolepolitikkerne ikke kikket inn i, de var mest opptatt av hva som kom ut, i form av karakterer. Black og Wiliam hevder at det er i læringsprosessene i klasserommet læring skjer og hvor utvikling kan foregå. Derfor må man hjelpe og støtte lærerne gjennom utvikling i klasserommet. Gjennom metaanalyser av undervisning, kom de frem til noen bestemte måter å forstå læring og undervisning på, som vil bedre læringsutbytte til elevene. Dette kalles i dag for vurdering for læring, underveisvurdering, eller formativ vurdering, som jeg vil bruke i denne oppgaven. I lys av denne forskningen vil jeg se hvordan formativ vurdering forstås, praktiseres og oppleves i voksenopplæringen i Norge i dag.

Problemstilling:

Hvordan oppfatter, utøver og erfarer lærere og elever formativ vurdering i norsk som andrespråk for voksne?

Ved hjelp av tre delspørsmål vil problemstillingen forsøkes besvart:

1. Hvordan oppfattes og brukes formativ vurdering av lærerne?
2. Hvordan erfares formativ vurdering av deltagerne?
3. Hvordan kommer prinsippene innen formativ vurdering til uttrykk i andrespråksklasserommet?

Bakgrunn og formål:

Voksne innvandrere som skal lære norsk språk har ulike rettigheter og plikter i forhold til norskopplæring. Noen må betale for norskkurs selv, mens andre kategorier som f.eks. flyktninger og familiegjenforente får støtte til 600 timer og opp mot 3000 timer om lærerne mener det er behov for det. Rettigheter og plikter er nedfelt i Introduksjonsloven. En forskrift til denne loven er Læreplanen for norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (heretter kaldt Læreplanen) Formativ vurdering er en del av et grunnleggende læringssyn i Læreplanen som kom i 2005 og ble revidert i 2012 (VOX, 2012, s. 7). Denne forståelsen bygger på Det felles europeiske rammeverket for språk (Udir, 2011),(heretter kalt Rammeverket). Rammeverket ble utgitt av Europarådet i 2001 etter mange års utvikling av ledende lingvister og pedagoger fra hele Europa.

Sammen med utgivelsen av Læreplanen i 2005 ble det utarbeidet en omfattende lærerveiledning (VOX, 2005). Her presiseres det at språk læres gjennom kommunikasjon og i samhandling, og læreplanen består av kompetansemål innenfor fem ferdigheter (lytte, lese, skrive, snakke og samtale). Samtidig vektlegges det hvordan en bør og kan benytte formativ vurdering i undervisningen (Vox, 2005, s. 32 og 37).

I revidert læreplan (VOX, 2012) vektlegges ikke formativ vurdering så eksplisitt, og veiledningen til Læreplanen forklarer i stedet bakgrunnen for, og oppbyggingen av Rammeverket. Veiledningen forklarer også hvordan man skal forstå deskriptorene, også kalt kriterier, for ulike nivåer av mestring i ulike ferdigheter. Andre kjente fokusområder fra formativ vurderingslitteratur som egenvurdering, selvregulert læring og motivasjon er også beskrevet. Gjennom utgivelsen av Språkpermen (Utdanningsdirektoratet, 2008), et omfattende undervisningsopplegg til støtte for undervisning i tråd med språksynet i Rammeverket, kommer mål om bl.a. elevautonomi og metakognisjon tydelig frem. I den reviderte Læreplanen fra 2012 formidles synet på formativ vurdering på følgende måte:

*«Beskrivelsene i rammeverket er formulert som «kan-utsagn» innenfor de fem ferdighetene og er utgangspunkt for å utforme blant annet læringsmål, velge*

*læringsaktiviteter og evaluere læringsresultater. Egenvurdering og bruk av andre formative vurderingsformer står sentralt innenfor dette læringssynet» (VOX, 2012, s. 7)*

Til tross for at det ikke finnes en vurderingsforskrift i voksenopplæringen og faget norsk som andrespråk, slik formativ vurdering er en rettighet for elever i grunn- og videregående skole, er det klare føringer i Læreplanen om å bruke formative vurdering i undervisningen. Det er vel dokumentert i forskning at formativ vurdering gir økt læringsutbytte for elever, jf. bl.a. (Black P. &, 1998) og (Hattie, 2007, s. 83). I teoridelen vil jeg komme nærmere inn på dette.

Språkoppplæring for voksne innlærere er en begrenset ressurs med tanke på hvor mye tid deltagerne har tid til rådighet. Samtidig blir det stilt høyere krav til språknivå for å få jobb. I min kommune er kravet nå å bestå B1 nivået slik det er beskrevet i Rammeverket, for å få fast jobb. Dette nivået er det mange som aldri oppnår. Hvis formative undervisningsformer kan være med å øke læringsutbytte til voksne deltagere i norskopplæringen, mener jeg det er svært relevant å undersøke hvordan dette oppfattes og utføres i dag, tolv år etter at Læreplanen ble introdusert.

Metode:

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i denne masteroppgaven fordi jeg har ønsket å forstå hvordan lærere og voksne innlærere oppfatter, erfarer og utfører formative vurderingsformer i undervisning av norsk som andrespråk for voksne. Materialet består av besøk på tre voksenopplæringscentre i det sørlige Norge. På hver av sentrene har jeg intervjuet en lærer, observert i lærerens klasserom i 1-2 undervisningstimer og gjennomført gruppeintervju med 4-5 deltagere fra den samme klassen. Jeg valgte å jobbe med deltagere som har høyere utdanning fra hjemlandet og som var på et B1-B2 nivå i norsk språk (et selvstendig språknivå) (Udir, 2011). For å analysere intervjuene og observasjonene har jeg benyttet teorier og begreper fra formative vurderingsteorier. Jeg har videre benyttet noen tilgjengelige teorier om andrespråklæring og voksnes læring. I tillegg har jeg inkludert noe teori om læreres forestillinger (teachers beliefs) og språklæring. Voksenopplæringen er annerledes enn grunn- og videregående skole på flere måter som kan påvirke hvordan formativ vurdering oppfattes og brukes. Teorier og begreper fra bl.a. Skaalvik (Skaalvik, 2001) blir benyttet som en beskrivelse av skoleslaget

voksenopplæring og hvordan sætrekk kan være med å påvirke lærernes oppfatninger av formativ vurdering.

Resultater og funn:

Både lærerintervjuene, deltagerintervjuene og klasseromsobservasjonene vitner om lite bevisst bruk av formativ vurdering som en forståelse av språklæring og som metoder for å øke læringsutbyttet til deltagerne. Lærerne hadde fått svært lite eller ingen opplæring, og formativ vurdering var ikke en bevisst del av det daglige arbeidet med språkundervisningen. Lærerne hadde lite språk for formativ vurdering og de undervisningsaktivitetene som regnes for vanlige innen denne læringsteorien. De hadde heller ikke en bevisst oppfatning av at dette er et læringssyn som kan bidra til å øke læringsutbyttet for deltagerne.

Ved *en* skole ga lærerintervjuet, gruppeintervju med elever og observasjonen resultater som tyder på mer bruk av metoder innen formativ vurdering enn de to andre. Her hadde læreren også oppdrag som læremiddelprodusent, og representerer muligens en annen lærertype en flertallet når det gjelder formativ praksis. Også i gruppeintervjuet opplevde deltagerne at denne læreren skilte seg ut fra mange andre lærere på samme skole.

Noen av deltagerne ga f.eks. uttrykk for at de hadde opplevd litt av de metodene som kjennetegner formativ vurdering, som f.eks. å forstå målene for læringsaktiviteten. Å få vite hva de skulle lære i timen ble opplevd som veldig viktig for deres læringsutbytte.

Ved observasjonene i klasserommet ble inntrykkene fra intervjuene med både lærere og deltagere til dels bekreftet. Som ved mye annen forskning innen formativ vurdering i Norge, observerte jeg et sterkt engasjement for et godt og trygt miljø fra både lærernes og deltagernes side (Gamlem S. M., 2014, s. 3), samtidig var det ikke mange av aktivitetene som var preget av den bevisstheten om læringsutbytte for deltagerne som formativ vurdering forfekter.

Mitt håp er at denne oppgaven vil få myndigheter og fagmiljøer innen norskopplæring for voksne til å undersøke i større skala, hvordan formativ vurdering faktisk fungerer i dag. I en oppsummering av forskningen på dette feltet i OECD i 2008, vektlegges formativ vurdering som særdeles viktig for voksnes læring av et andrespråk (CERI - Centre for Educational Research and Innovation, 2008). Det kan se ut som om opplæring og implementering av formativ vurdering i voksenopplæringen har vært lite prioritert i

Norge, og med voksenopplæringens egenart må det kanskje mer kunnskap om skoleslaget til for å lykkes bedre.

I rapporten til Derreick og Eccelstone (Derrick J. a., 2008) hvor de gjennomgår 99 forskningsarbeider og andre arbeider om formativ vurdering og voksnes læring, oppsummerer de om læring av andrespråk:

*“..there is strong suggestion that formative assessment perspectives might be even more strongly appropriate for these learners, both in terms of the benefits of using them, and the costs of not using them” (Derrick J. a., 2008, s. 6)*

## Innhold

<b>1. Innledning</b> .....	<b>11</b>
<b>2. Teoretisk grunnlag</b> .....	<b>12</b>
2.1 Formativ vurdering .....	13
2.1.1 Prinsippene i formativ vurderingsteori.....	14
2.1.2 Prinsipp 1: Klargjøre og dele læringsintensjoner /læringsmål og kriterier for suksess. ....	15
2.1.3 Prinsipp 2: Designe effektive klasseromsdiskusjoner for å belyse/bevise elevers forståelser og misforståelser .....	18
2.1.4 Prinsipp 3: Gi og ta imot tilbakemeldinger som fører til læring.....	21
2.1.5 Prinsipp 4: Aktivere elever som læringsressurser for hverandre.....	25
2.1.6 Prinsipp 5: Aktivere elever som eiere av egen læring .....	26
2.2 Læreres forestillinger og utvikling av formativ vurdering i praksis. ....	28
2.2.1 Det særegne ved voksenopplæringen?.....	30
<b>1. Metode</b> .....	<b>33</b>
3.1. Etikk og kvalitet .....	33
3.2 Lærerintervju .....	35
3.3 Fokusgruppeintervju.....	38
3.4 Klasseromsobservasjoner .....	41
3.5 Transkripsjon.....	43
3.6 Analyse .....	43
<b>4. Analysen</b> .....	<b>45</b>
4.1 Voksenopplæringscenter 1 – et lite senter .....	46
4.1.1 Lærerintervjuet.....	46
4.1.2 Gruppeintervju med elever.....	52
4.2 Voksenopplæring 2 – et mellomstort senter .....	59
4.2.1 Lærerintervju .....	59
4.2.2 Gruppeintervju med elever.....	63
4.3 Voksenopplæring 3 – et stort senter .....	68
4.3.1 Lærerintervjuet.....	68
4.3.2 Gruppeintervju med elever.....	74
4.4 Klasseromsobservasjonene.....	80



<b>5. Diskusjon .....</b>	<b>85</b>
5.1 Lærerne .....	85
5.2 Elevene .....	87
5.2.1 1. Klargjøre og dele læringsintensjoner/mål og kriterier for suksess .....	88
5.2.2 Designe effektive klasseromsdiskusjoner for å belyse/bevise elevforståelser .....	88
5.2.3 Gi (ta imot) feedback som fører til læring .....	89
5.2.4 Aktivere elever som instruksjonelle ressurser for hverandre .....	91
5.2.5 Aktivere elever som eiere av egen læring .....	91
2.3 Klasserommene.....	92
<b>6. Konklusjon.....</b>	<b>94</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>102</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>107</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide Lærerintervjuer.....	107
Vedlegg 2 Intervjuguide Fokusgruppeintervju med elever.....	109
Vedlegg 3: Observasjonsskjema, klasseromsobservasjon.....	111

# Forord

Dette ble en spennende reise. Lenge har jeg hatt mange spørsmål rundt formativ vurdering, nå har jeg fått mange svar.

Fra slutten av 2000 tallet jobbet jeg sammen med kollegaer på en ungdomsskole for å forstå og bruke formativ vurdering i praksis. Det var spennende og givende for både meg og elevene. Senere startet jeg i voksenopplæringen og var med i kommunens satsing på Vurdering for læring. I et foredrag hørte jeg Siv Måseidvåg Gamlem snakke om sin forskning på formativ vurdering. Det ble gnisten som gjorde at jeg også ville fordype meg i formativ vurdering, men i faget norsk som andrespråk for voksne.

Mange skal takkes for at dette kom i havn. Først, tusen takk for følget på reisen til min gode veileder Heike Speitz. Takk for mange gode og utviklende dialoger gjennom ulike faser av arbeidet!

Jeg jobber fortsatt i voksenopplæringen, og må takke mine ledere Gro Skansen og ikke minst Maria Reistad for entusiasme for videreutdanning generelt, og for tilpasninger og forståelse, lydhørhet og interesse spesielt. Takk til gode kollegaer for støtte og oppmuntring, spesielt Birgit Hagem og Karen Synnes for gjennomlesing og gode kommentarer. Mine gode medstudenter for all latter delt, og frustrasjoner. Takk til Gunn-Hege Spikseth for gjennomlesing og uvurderlig oppmuntring og støtte mot slutten.

Takk til gode venner som ikke har hørt om mye annet enn «masteren» over lang tid, og som fortsetter å ringe for å støtte og oppmuntre! Takk til familien som har støttet meg på alle vis.

Aller mest takk til «gutta mine» Rob, Oscar og David, for utholdenheten og støtten. Dere er den aller største inspirasjonskilden og gleden, hver dag!

Vakås, 27.11.2017

Astrid Ingvild Teig

# 1. Innledning

Dypest sett er denne oppgaven motivert av å finne mer ut om hvordan vi lager norskundervisning som er optimal for å øke innvandreres muligheter til å lykkes i Norge. Formativ vurdering er en teori som hevder å kunne bidra med det. Det gjorde meg veldig nysgjerrig den gang jeg hørte om formativ vurdering for første gang, på begynnelsen av 2000-tallet. Jeg har gjennom årene vært med i ulike satsinger på skoler og i kommunen. Med denne masteren har jeg virkelig fått fordypet meg, og funnet mange nye svar.

Fra implementeringen av formativ vurdering i ungdomsskolen fra midten av 2000-tallet og i voksenopplæring fra begynnelsen av 2000 tallet i samme kommune, var det stor forskjell i fokus på, og utprøving av formativ vurderingspraksis. I ungdomsskolen var formativ vurdering noe som var sterkt fokusert og ble utprøvd over tid i personalet. Jeg opplevde at hele personalet var involvert og prøvde ut ulike pedagogiske modeller. Vi delte erfaringer og utviklet oss stadig videre. Selv hadde jeg noen fine opplevelser i samarbeid med elever hvor de selv satte ord på det de skulle lære og kvaliteter de ville utvikle. Særlig de som strevde, så jeg ble mer involvert og lærte mer. I voksenopplæringen var formativ vurdering også i fokus over tid, men med en større grad av utviklingsarbeidet overlatt til den enkelte lærer. Her opplevde jeg mindre interesse, mindre samarbeid og lite utprøving av formativ vurderings- inspirerte metoder, selv om det var enkelte som ga uttrykk for at de gjorde dette.

Kommunen var med i den nasjonale satsingen på «Vurdering for læring». Jeg var med som en av voksenopplæringens fire representanter i videreføringen av satsingen i kommunen. Som en del av kontakten med eksterne eksperter gjennom satsingen, ble vi kjent med forskningen til Siv M. Gamlem om formativ vurdering i ungdomsskolen, med vekt på tilbakemeldinger for læring. Hennes foredrag fra egen forskning ga svar på mange av mine spørsmål, og i prosjektgruppen «Vurdering for læring» ble forskningen til inspirasjon for videre refleksjon og utprøving. Jeg har ønsket å fortsette å finne ut hvordan formativ vurdering fungerer norsk som andrespråk i voksenopplæringen. Med denne masteren håper jeg å gi et glimt inn i den «black box» voksenopplæringen var for meg, og slik den fortsatt ser ut til å være når det gjelder forskning på dette feltet.

## 2. Teoretisk grunnlag

I denne delen vil jeg gjøre rede for teorier og begreper som er relevante for å belyse problemstillingen og besvare spørsmålene i oppgaven. Hva finnes det av forskning på voksnes læring av et andrespråk?

Det er naturlig å starte med Det felles europeiske rammeverket for språk (heretter kalt Rammeplanen) som også er grunnlaget for Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere. Dette er ikke en teori i seg selv, men er utledet av de teorier om voksnes læring av språk som var aktuelle i forkant av utgivelsen. Verket ble utarbeidet av en bred, internasjonal faggruppe over lang tid. Arbeidet startet så tidlig som 1971 og var klart i 2001. Det ble senere oversatt til norsk og publisert i 2011 (Udir, 2011). Dokumentet ble laget med utgangspunkt i voksnes læring av språk og man finner klare anbefalinger om å bruke formativ vurdering i språkopplæringen slik det også står i den norske Læreplanen (Udir, 2011, s. 220). Jeg tar det for gitt i denne oppgaven, at de teorier som ligger til grunn for betydningen av formativ vurdering i språklæring er gyldig og relevant. Jeg har ikke gått dypere inn i disse teoriene på grunn av rammene for en masteroppgave.

Det meste som finnes av nyere forskning som tar direkte utgangspunkt i voksnes læring av et andrespråk og formativ vurdering har jeg funnet i regi av OECD (CERI - Centre for Educational Research and Innovation, 2008). Læring av andrespråk for voksne legges gjerne til det forskningsfeltet som internasjonalt kalles LLN, language, literacy and numeracy. Dette forskningsfeltet er skilt ut fra forskning på formativ vurdering fra grunn- og videregående skole, og høyere utdanning. I denne forskningen ser man på voksnes læring, men hvor forståelse av formativ vurdering og språklæring hos flyktninger og innvandrere ofte utgjør små deler av forskningsarbeidene.

I Jay Derrick og Kathryn Eccelstones English-language Literature Review (Derrick J. a., 2008) hvor de gjennomgår relevant forskning på formativ vurdering og voksnes læring, utgjør formativ vurdering og andrespråks læring for voksne kun 6 av 99 forskningsarbeider i utvalget. De uttrykker at de også har hatt store utfordringer med å finne forskning som er relevant for denne gruppen innlærere. De skriver etter to års søk etter relevant forskning:

*«But finding relevant material has not been a systematic process, because attempts to search systematically for material on formative assessment and adult learning produced few results..» (Derrick J. a., 2008, s. 6)*

Jeg slutter meg helt og fullt til Derrick og Eccelstones erfaringer, nesten ti år etterpå. Det har vært vanskelig å finne studier om hvordan formativ vurdering fungerer for voksne som lærer et andrespråk, både i Norge og i engelskspråklig forskningslitteratur. Mye tid har gått med til å søke etter dette, og gjennom direkte kontakt med bl.a. Assessment Reform Group, Dylan Wiliam, David Little og Siv M. Gamlem er det bekreftet. I Norges har Monsen (Monsen, 2015, s. 380) gjennomgått forskning på andrespråksdidaktikk for voksne fra 1985 til i dag, og oppsummerer på denne måte:

*Til tross for at vurdering altså er det området der det er flest publikasjoner innenfor andrespråksdidaktisk forskning i voksenopplæring, kan det se ut til at det er områder innenfor vurdering som for en stor del er uutforsket. All den tid CEFR, som danner grunnlaget for læreplan og vurderingsordninger i voksenopplæringen, legger stor vekt på at innlærere av et andrespråk må ha kontroll over egen læring (Council of Europe 2001), kan det virke underlig at ikke underveisvurdering har fått større plass, spesielt i en tid da **vurdering for læring** er et gjennomgangsuttrykk innenfor skole og utdanning ellers»*

I OECD rapporten fra 2008 om voksnes læring og formative vurdering vektlegges allikevel:

*« it moves beyond simple dissemination of tools or sharing of best practices, and places a stronger focus on transformation of teaching and cultures of learning» (CERI - Centre for Educational Research and Inovation, 2008, s. 200)*

Formativ vurdering altså kan ikke sees instrumentelt, som noen pedagogiske verktøy eller metoder man kan ta frem fra tid til annen for variasjonens skyld, men som en endring av hvordan man forstår språklæring, og med det utvikle en endret undervisningspraksis i tråd med denne forståelsen.

## **2.1 Formativ vurdering**

Formativ vurdering, som jeg har valgt å bruke som betegnelse, kan også kalles vurdering for læring eller underveisvurdering. I alle de tre nevnte begrepene finnes ordet vurdering.

Det kan være *en* årsak til at det ser ut som om mange lærere strever med å forstå hva formativ vurdering egentlig er. (Gamlem S. M., 2014, s. 1) Formativ vurderingsteori rommer mye mer enn bare vurdering og tilbakemelding underveis, selv om dette er helt sentralt. Formativ vurdering sees mer som en grunnleggende måte å forstå læring på og som angir hvordan man må tenke om og forstå læring på mange undervisnings- og læringsområder. Black & Wiliam (Black P. W., 2009) samler dette i fem prinsipper for undervisning og læring. Dette vil jeg forsøke å formidle her. Til slutt i kapittelet kommer jeg inn på andre teorier og begreper om bl.a. læreres forestillinger som grunnlag for andrespråksundervisning.

### 2.1.1 Prinsippene i formativ vurderingsteori.

Artikkelen «Developing the theory of formative assessment» (Black P. W., 2009) er et viktig teoretisk utgangspunkt i denne oppgaven. Jeg bruker artikkelen som teorigrunnlag, men også som organiserende i presentasjonen av relaterte teorier og begreper. Dette gjør jeg fordi jeg mener det kan gi overblikk over hva formativ vurdering går ut på, men også mulighet til å gå mer i dybden på mer av den kunnskapen som ligger til grunn for og støtter de ulike prinsippene. De fem prinsippene er (oversatt av meg):

1. Klargjøre og dele læringsintensjoner /læringsmål og kriterier for suksess.
2. Designe effektive klasseromsdiskusjoner for å belyse/bevise elevers forståelser og misforståelser.
3. Gi (og ta imot) tilbakemeldinger som fører til læring.
4. Aktivere elever som læringsressurser for hverandre.
5. Aktivere elever som eiere av egen læring.

Disse fem prinsippene ligger også til grunn for OECDs forståelse av undervisning, læring og vurdering for voksne i et formativt perspektiv. (CERI - Centre for Educational Research and Innovation, 2008, s. 92) Dette er forskning som er relevant for denne oppgaven, og jeg vil trekke inn voksen- og innvandrerperspektiver i språklæring der det er relevant. Men først vil jeg redegjøre for de ulike prinsippene.

### 2.1.2 Prinsipp 1: Klargjøre og dele læringsintensjoner /læringsmål og kriterier for suksess.

Black & Williams forståelse av læring bygger på sosial-konstruktivisme og Vygotskys begrep om den proksimale utviklingssonen.

*«Ut fra Vygotsky si beskriving er undervisning berre god når den awakens and rouses to life those functions, which are in stage of maturing, which lie in the zone of proximal development» (Gamlem S. M., 2014, s. 25)*

Altså må læreren, men også eleven, vite hvor dette stadiet av modning er. Dette for å aktivere og dra nytte av de ressursene eleven har med seg i læringssituasjonen, og for å kunne utfordre eleven på riktig måte slik at læring skjer, og at motivasjon og utholdenhet opprettholdes. Det blir med denne teorien meningsløst å undervise uten å vite hva eleven kan fra før. Ved å involvere elevene i å sette mål, kan både læreren og eleven få bedre kjennskap til hvilke kunnskaper elevene har fra før, om det som skal læres. I en artikkel fra 2017 gjør Wiliam (Wiliam, 2017, s. 400) det svært klart hvorfor læreren skal vite hva eleven kan fra før, og viser til et sitat fra Ausubel (1968):

*“The current interest in assessment for learning arises as a response to one principle and one empirical observation about learning. The principal was best enunciated by David Ausubel almost half-a-century ago: If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly”*

I modellen Aspekts of formative assessment (Black P. W., 2009, s. 8) trekkes elevene og medelevene inn i arbeidet med å klargjøre og forstå hvor eleven skal med sitt læringsarbeid. Ved å vite på forhånd hva man skal lære, får eleven sjansen til å gjenkalle tidligere kunnskap for å bygge videre på denne, jamfør Ausubels foretrukne prinsipp for læring. Dette representeres i prinsipp 1 i modellen. Både lærer, elev og medelev er involvert. Det må bli klart for eleven hva han skal lære og hvordan det kan ut, hva som kan mestres, når det er lært. (pkt. 1 i modellen)

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	<b>1</b> Clarifying learning intentions and criteria for success	<b>2</b> Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	<b>3</b> Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	<b>4</b> Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	<b>5</b> Activating students as the owners of their own learning	

*Modell 1. Aspects of formative assessment (Black P. W., 2009, s. 8)*

I gjennomgangen av forskningslitteratur som gjelder voksnes læring og formativ vurdering i bl.a. (Derrick J. a., 2008) vises det bl.a. til Ivanic (1996), som i tillegg til å legge stor vekt på hva voksne elever kan fra før, ser det som viktig å ta hensyn til de mentale filtre som voksne innlærere bringer med seg inn i lærings situasjonen. Ivanic mener at disse filtrene, eller forforståelsene, bare kan komme til syne gjennom kompleks interaksjon og dialog med innlæreren. Til tross for at dette kan høres omfattende og krevende ut, mener han at hvis dette ikke gjøres, vil planlegging og gjennomføring av læringsarbeid bli ufokusert og lite effektivt (Derrick J. a., 2008, s. 52). Dette høres relevant ut i en situasjon der innlærere har med seg forskjellige kulturer og skolekulturer inn i læringsarbeidet slik det er i norsk som andrespråk-klasserommet. Gjennom dialog må læreren forsøke å forstå hvilke oppfatninger og kunnskaper eleven har med seg inn i klasserommet.

Det er verdt å merke seg at i den samme litteraturgjennomgangen, argumenterer bl.a. Roberts et al. (2004) at en vektlegging av individualisert undervisning kanskje ikke støtter behovene til voksne som lærer et andrespråk. De legger større vekt på interaksjon i grupper som den mest effektive måten å utvikle det nye språket på.

I voksenopplæringen er det et sentralt poeng at elev og lærer er mer likestilte, og har fag der et hovedmål er at elevene skal bli mer og mer selvstendig, autonome og kritiske. Da burde det være en selvfølge at de er med å påvirke beslutninger som påvirker dem (Udir, 2011, s. xiii) slik som f.eks. med mål og intensjoner i læringsarbeidet. Dette kan stå i et spenningsfelt til de mål og den mål oppnåelse som er forventet av samfunnet utenfor skolen. Målene for undervisningen blir for mye samfunnets behov og ikke innlæreren,



skriver bl.a. Tusting and Barton (2003) i (Derrick J. a., 2008, s. 21) Men i det første prinsippet åpner det altså for at lærer og elev sammen kan og bør formulere mål og kjennetegn for når en har kommet i mål.

Når det gjelder muligheten for å kommunisere om mål og læringsintensjoner må dette gjøres så deltagerne forstår. Dette kan være en utfordring både i forhold til de mentale filtre som Ivanic beskriver i avsnittet over, men også på grunn av et begrenset norsk språk i begynnelsen av opplæringen. Dette tenker jeg ikke er mer problematisk enn det som gjelder alle elever. For en lærer som jobber med norsk som andrespråk for voksne, er det også en daglig situasjon å forsikre seg at deltagere forstår, til tross for begrenset norsk språk. Det er mange undervisningsmetoder man kan bruke for å formidle sentrale tanker om læring, avhengig av det språknivået innlæreren er på, bl.a. gjennom bruk av oversettelsesverktøy, diskusjoner i morsmålsgrupper, bruk av likemenn der den ene kan mer norsk enn den andre, og språklig tilpasning fra læreren, bl.a. (Cummins, 2009).

Det første fokuset i prinsipp 1 er arbeidet med mål og målsettinger for læringen. Det andre fokuset er formidling av kriterier for, eller modeller på suksess eller vellykkethet i læringsarbeidet. Det var dette aspektet ved formativ vurdering som Kunnskapsdepartementet først fokuserte på i prosjektet «Bedre vurderingspraksis» i 2007-2009. I den forbindelse jobbet 75 grunn- og videregående skoler, og to voksenopplæringscentre med å utvikle kriterier for måloppnåelse. Rubrikker med beskrivelser av måloppnåelse var en måte lærere som var med i prosjektet, jobbet med dette. Fjørtoft (Fjørtoft, 2016) peker på mange fordeler ved bruk av rubrikker, kanskje først og fremst at det blir tydelig for læreren og eleven hvordan det som skal læres, beskrives på en forståelig måte, eller kan se ut. Fjørtoft argumenterer sterkt for at gode rubrikker, gjerne utformet sammen med elevene, gjør læringen mer synlig. Elevene kan få en forståelse for hva de skal kunne, hva de skal forstå og hva de skal kunne gjøre etter et læringsarbeid. Fjørtoft viser til mange rapporter der elever oppfatter dette som positivt for deres læring. (Fjørtoft, 2016, s. 94) Et problem med rubrikker kan være at det kan brukes instrumentalistisk, som en slags liste over et minimum man må klare for å få en god karakter. Et annet problem er at det ikke er mulig å sette ord på alle typer læring. Slik jeg oppfatter det kan Rammeverkets referansenivåer forståes som rubrikker. For språklæring er det utarbeidet deskriptorer, altså beskrivelser av språklig mestring på ulike

nivåer. Dette kan sees som både beskrivelser av mål og suksesskriterier, og kan brukes som utgangspunkt for utarbeidelse av undervisningspraksis. På side 32-33 i Rammeverket er det laget en rubrikk som omfatter både skriftlige og muntlige beskrivelser av språkkompetanse. I denne rubrikken er formålet egenvurdering. Det finnes en rekke rubrikker for ulike formål i Rammeverket.

### 2.1.3 Prinsipp 2: Designe effektive klasseromsdiskusjoner for å belyse/bevise elevers forståelser og misforståelser

*« a formative interaction is one which an interactive situation influences cognition, i.e., it is an interaction between external stimulus and feedback, and internal production by the individual learner » (Black P. W., 2009, s. 11)*

Her formidler de at læring handler om å påvirke tenkning, og det er et mer metakognitivt perspektiv på læring. I denne oppgaven er fokuset muntlig, og det leder til forskning på hvordan lærere bruker spørsmål og respons og dialog i klasserommet. Dette er et felt det er forsket mye på. Internasjonalt kalles dette feltet bl.a. for IRE/F, som betyr Initiativ – Respons – Evaluering/Feedback-mønster (Black P. W., 2009, s. 11), (Andersson-Bakken, 2014, s. 10/17). Dette er en interaksjonsform som i stor grad foregår der og da. På særdeles kort tid må læreren ta beslutninger om å lage spørsmål, og respondere på de responser hun får fra elevene. «Formative interaction is contingent» skriver Black & Wiliam, og peker på at utgangspunktet for all undervisning er å skape mulighet for mer tenkning og mer elevinvolvering, også i den undervisningen der læreren på veldig kort tid, må «gripe øyeblikket» og gi responser på elevers spørsmål og henvendelser, slik at de kan føre til læring. Dette fordrer en hermeneutisk lytting. Det betyr at intensjoner fra både lærer og elev kan forstås på andre måter enn det som var intendert, så man må kontinuerlig finne måter å korrigere og komme nærmere intensjonen i kommunikasjonen for at den kan lede til læring.

Et fokus kan være om undervisningen mest monologisk eller dialogisk. I Emilia Andersson-Bakkens (Andersson-Bakken, 2014, s. 1) forskning på læreres bruk av spørsmål og responser i klasseromsundervisningen i Norge, skriver hun at spørsmål og respons er den vanligste kommunikasjonsformen i undervisningen. Men, forskerne finner at spørsmål ofte er lukkede, og at både spørsmål og responser er styrt av læreren og at læreren

snakker mest. Det kan bidra til blokkere kommunikasjonen og hemme elevene og deres refleksjon. Da er undervisningen monologisk og det er denne formen forskerne finner mest av. En dialogisk undervisning med åpne spørsmål og rom for dialog, kan brukes til å aktivere elevens forkunnskaper, kontrollere forståelse og stimulere til aktiv og reflekterende deltagelse.

Innenfor dette feltet er sosial-konstruktivisme en teoretisk forståelses modell for læring. Internalisering av kunnskap skjer gjennom deltagelse i sosiale praksiser. Språk er avgjørende for tenkning, og språket utvikler vi sammen med andre. Innen denne teoriforståelsen blir dialog særlig viktig for læring. I Andersson-Bakken, vises det til Bakhtin som legger vekt på at språk er en sosial praksis og at forståelse og kunnskapsutvikling skjer ved forhandling av mening. Det er størst mulighet for læring når forskjellige syn blir konfrontert med hverandre. Både lærerens og elevenes stemmer er viktige for læring. Alle stemmer må høres. Aktiv deltagelse vil også styrke elevenes selvtilit til å delta aktivt, utrykke seg og gi mulighet til å reflektere og justere sin egen forståelse. Alexander (2000) i (Andersson-Bakken, 2014, s. 9). Andersson-Bakken viser til forskning på monologisk undervisning og at denne typen undervisning også har sin plass i klasserommet for visse formål. Dette kan være presentasjon av viktige begreper, resonnementer, prosedyrer og oppsummeringer av undervisningen.

En annen distinksjon er mellom autoritativ og dialogisk diskurs. I en autoritativ diskurs, er det en av stemmene som er i en maktposisjon, som dominerer, som oftest læreren. Fokus er å formidle informasjon, og innholdet i en samtale er definert på forhånd. Her har den autoritative diskursen som hensikt å lukke diskursen, mens den dialogiske åpner den opp. Det følger av beskrivelsen over, at lite læring kan skje om undervisningen er preget av en autoritativ og monologisk form. Men, det rapporteres også at dette er en veldig vanlig undervisningsform. (Andersson-Bakken, 2014, s. 24) Den dialogiske diskursen sees som mer krevende for læreren fordi den ikke er forberedt, og beslutninger må tas der og da, slik Black & Wiliam påpeker (Black P. W., 2009).

I denne oppgaven vil også begrepene åpne og lukkede spørsmål være relevante. Disse er definert av Nystrand et al. (1997) i (Andersson-Bakken, 2014, s. 11) Et åpent spørsmål har ikke et spesifikt svar, og kan besvares på ulike måter, også med ja/nei svar. Lukkede spørsmål er spørsmål med ett fasitsvar definert av læreren.

Å finne bevis på forståelse og misforståelse er en sentral aktivitet i klasseromsdiskusjoner. For at læreren og eleven skal kunne finne disse bevisene, må undervisningen hovedsakelig være dialogisk og med åpne spørsmål. For at kognitiv endring skal kunne finne sted, må eleven få tid til å tenke og mulighet til å være i dialog for å justere sin tenkning. Så tiden eleven får til å bruke sine ressurser og resonere og lære er også en medvirkende faktor for læring i spørsmål/svar sekvenser og dialog.

Når det gjelder voksnes læring og språklæring understrekes det i OECD rapporten (CERI - Centre for Educational Research and Innovation, 2008) at et trygt miljø er en forutsetning for god dialog. Dette betones som enda mer betydningsfullt enn for barn og ungdom. Dette kan ha å gjøre med at læring av et andrespråk forgår i settinger der folk ikke kjenner hverandre eller læreren fra før. Mange av deltagerne, særlig om de er flyktninger, kan ha med seg erfaringer som gjør at det å føle seg trygg og ivaretatt, er spesielt viktig for å kunne konsentrere seg om læring. Men også for andre innvandrere som har forlatt alt og alle som er kjent og kjært for dem. Hvordan læreren opptrer, om læreren er vennlig, viser tillit, har empati og humor vektlegges som viktige kvalifikasjoner hos læreren. Dette vil hjelpe eleven til å ta risiko og eksponere seg i tidvis vanskelige prosesser i læringsarbeidet. Samtidig skriver noen forskere at det ikke bare kan være trygghet som skal være i fokus. Hvis man skal lære, må man utfordres. Bl.a. Eccelstone (2004b) er opptatt av at hvis det blir for stort fokus på helse og «well-beeing», kan dette gå på bekostning av språklæring, med de uønskede konsekvensene dette får. Hun mener at noen av disse problemene bør løses utenfor klasserommet. (Derrick J. a., 2008, s. 16)

Det er forsket en del på dialogens betydning for voksnes læring. Det legges vekt på voksnes medbragte erfaring og kunnskap, og at det er gjennom dialog at denne kommer frem. Det vektlegges også at voksne må være med å uttrykke seg om beslutninger som berører dem. Demokratisk utdanning gjennom dialog har vært et overordnet mål i voksenopplæringen i bl.a. England siden 1800-tallets sosialistiske strømninger. Men flere forskere påpeker nå et skifte mot en mer utbytteorientert begrunnelse for voksenopplæring, hvor nytte for samfunnet står over individets behov og utvikling.

Igjen er det kanskje Ivancic (1988,1996) i (Derrick J. a., 2008, s. 27). beskriver en bruk av bevisst dialog i læring, som ligger tettest opp mot Black & Williams definisjon. Han ser dialog som en måte å forske, sammen med eleven, på tenkningen som ligger bak styrker

og svakheter i språklæringen. Han hevder at elever tenker meningsfullt om læring, og at de kan tenke logisk ut fra sine forutsetninger, selv om resultatet blir feil. Derfor blir det viktig med dialog som leter etter forståelser og misforståelser, slik at det som blir logisk ut fra elevens utgangspunkt, blir korrigert og at læring kan skje på en vellykket måte.

Når det gjelder måter å formidle hva et suksessfullt resultat ser ut som, har jeg tidligere vist til «rubrikkene» i Rammeverket. I litteraturen om voksnes læring er det kritiske røster til bruk av rubrikker, når disse ikke blir forstått av eleven. Rubrikkene kan også sees som en måte å utøve makt, der utøvere som ikke oppnår det rubrikken beskriver kan oppleve seg som ekskludert. Dette står i motsetning til den autonomien som ligger til grunn i mange voksenopplæringsprogrammer, og også i den norske Læreplanen. Oppsummert kan en si at for å lære elever hva som er suksess ved et arbeid, må elevene lære hvordan de kan bruke kriterier og modeller på en selvstendig og kritisk måte.

#### 2.1.4 Prinsipp 3: Gi og ta imot tilbakemeldinger som fører til læring

I arbeidet med å definere formativ vurdering som en teori, bruker Black & William både sin egen tidligere definisjon og definisjonen fra Assessment Reform Group sin definisjon fra 2002. Da er definisjonen:

*«Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black P. W., 2009, s. 9)*

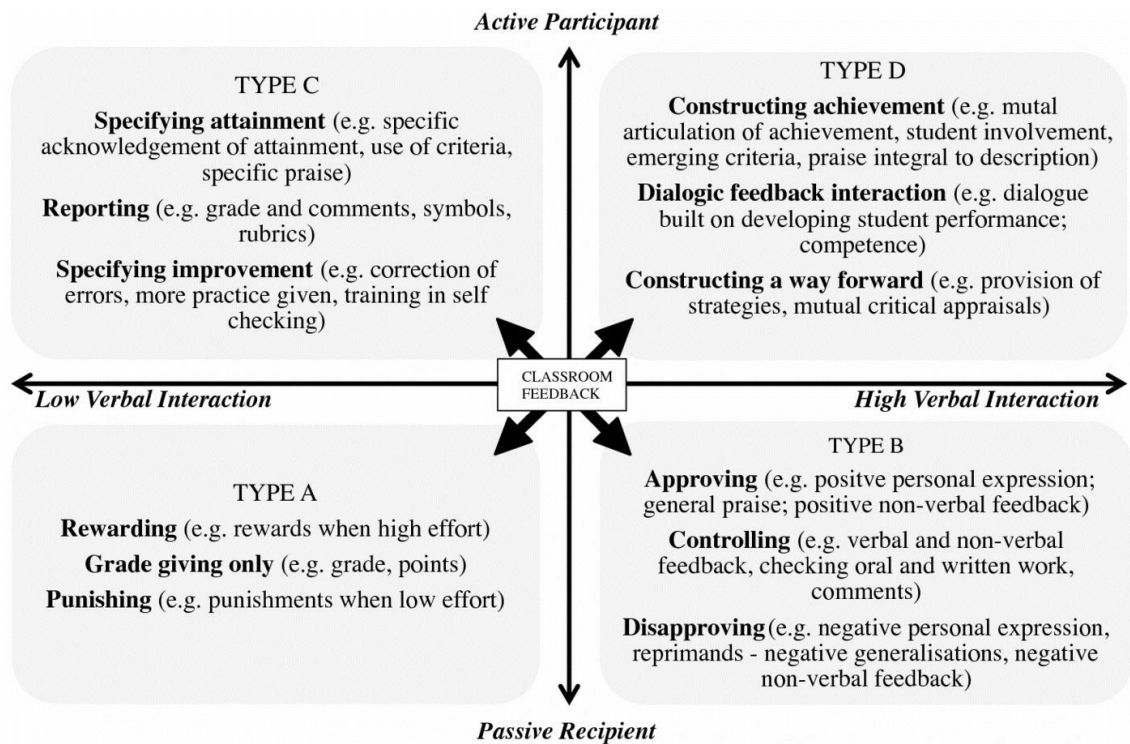
Her kan en si at kvalitet i undervisning er i hvilken grad det foregår en aktiv leting etter bevis for læring, og på hvilken måte disse bevisene brukes som beslutningsgrunnlag for hva som videre må gjøres for å lykkes i læringsarbeidet. Dette kan foregå på mange måter. I forrige avsnitt så vi hvordan denne definisjonen setter fokus på hvilken måte spørsmål og dialog påvirker undervisning og læring. I dette avsnittet vil fokus være noe bredere, og se på flere former for tilbakemeldinger og deres innvirkning på læring. Hvordan lærere samler inn informasjon om læring og hvordan denne informasjonen gis og brukes av elever.

Før jeg redegjør videre for tilbakemeldingers betydning for læring, er det viktig å poengtere at tilbakemeldinger også kan hemme læring. I et forskningsarbeid av Kluger & DeNisi (1996) i (Gamlem S. , 2015, s. 1) finner de at opp mot 1/3 av all tilbakemelding kan hemme eller være verdiløs for læring. Om elevene ikke forstår målene eller kriterier for hva som er et godt arbeid, om elevene ikke får bruke tilbakemeldingene i læringsarbeidet fordi det er avsluttet, om de ikke blir stimulert til å tenke over hvordan de lære (metakognisjon) og om de ikke får diskutere og samtale om hva og hvordan de lærer, kan tilbakemeldingene være til hinder for bedre læring.

I Hattie og Tiperley's metaforskning (Hattie, 2007, s. 84) på hva som gir størst læringsutbytte i undervisningen, peker de på at elever som får tilbakemeldinger på oppgaven de jobber med og spesifikk informasjon om måter de kan jobbe mer effektivt, har stor effekt på læringsutbyttet. Tilbakemeldinger som fokuserer på å nå mål isolert sett (f.eks. å få en god karakter), har mindre læringseffekt og tilbakemeldinger i form av ros, belønning eller straff har lavest læringseffekt. Her er det samsvar mellom Black & Williams (Black P. &, 1998) teorier og Hattie og Tiperlys funn (Hattie, 2007).

Siv Gamlem har i sin forskning utviklet en modell for å finne ut hvilken type tilbakemeldinger i klasserommet som fremmer og hemmer læring sett i et formativt perspektiv. Modellen tar utgangspunkt i teorier om læring, men hun bruker modellen også til å finne ut hvordan elever mottar og benytter tilbakemeldinger for læring. I denne oppgaven vil denne modellen, i en forenklet utgave, benyttes til å få mer informasjon om hvordan de voksne elevene i norsk som andrespråk-klasserommet erfarer og opplever ulike former for tilbakemeldinger. (Gamlem S. &, 2013)

Gamlem videreutvikler en modell utviklet av Tunstall og Gipps (1996) ut fra hvordan elever i grunnskolen oppfatter tilbakemeldinger i klasserommet. (Gamlem S. &, 2013, s. 162). Det ligger til grunn at det er lite læringsutbytte i Type A og B, mer læringsutbytte ved Type C, særlig om informasjonen gis før læringsarbeidet er over, men mest læringsutbytte ved tilbakemeldinger av type D:



Figur 2. Typologi for tilbakemeldinger i klasserommet i ungdomsskolen (Gamlem S. &, 2013, s. 162).

**Type A** ble brukt i denne oppgaven og formidlet som å få tilbakemelding fra læreren i form av karakterer eller poeng på tester. Og som man kan se av modellen, er det lite verbal interaksjon og passiv mottager i denne formen for tilbakemelding. Poeng eller karakter kan oppleves som belønning eller straff.

**Type B** er tolket og formidlet som tilbakemelding der lærer kontrollerer og følger med på og gir tilbakemelding på arbeidet, at man gjør det man skal og får positiv oppmuntring, eller negative reprimander. Her kan det være mye kommunikasjon, men en autoritativ form der lærer er den som er mest aktiv. Læreren kan anerkjenne eller godkjenne arbeidet eller motsatt. Det er lite fokus på fag.

**Type C** ble formidlet som en form for rapportering der elevene bruker og forstår hvordan et vellykket læringsresultat ser ut som grunnlag for tilbakemelding. De har kanskje rubrikker som hjelp til å forstå helt konkret hva de mestrer og ennå ikke mestrer. Eller dette er formidlet på andre måter, som for eksempel medelevvurdering eller egenvurdering. De får vite helt eller ganske presist hva de mestrer og hva de må jobbe videre med. Her er eleven aktiv ut fra det de vet er et godt arbeid og kan sammenligne det på en meningsfull måte med det de holder på å utvikle. Men, det er lite dialog mellom

lærere og elev. Når elevene er bedt om å markere tilbakemelding som positiv eller negativ sier de at de føler seg «useless» om læreren ikke gir dem tid og videre veiledning på hva de skal gjøre for å forstå og mestre mer. Gamlem konkluderer bl.a. med at:

*« these findings make us aware that the power of feedback does not only lie in when and how it is given, but more in when and how it is received » (Gamlem S. &, 2013, s. 160)*

I mitt arbeide er det ikke presisert klart at kvaliteten i denne formen for tilbakemelding ligger i at eleven må få denne informasjonen før arbeidet er slutt.

**Type D** er forstått og formidlet som dialog om fag mellom lærer og elev og elev og elev. Gamlem påpeker at denne dialogen har utgangspunkt i elevens forståelse og misforståelse, og viser for eleven hvordan de kan komme seg videre gjennom veiledning, modellering og samtale. Dette foregår underveis i arbeidsprosessen når eleven trenger den for å komme seg videre. Elevene får økt forståelse og innsikt i det de skal lære seg. Her er det mye gjensidig dialog mellom lærer og elev og elev og elev.

Som det står i definisjonen av formativ vurdering, er tilbakemeldinger formative når man finner bevis for læring, og at denne informasjonen blir brukt for videre læring. Det er da økt læring kan forkomme som et resultat av en prestasjon. I Gamlems arbeider finner hun at elever får tilbakemeldinger, men at de ofte kommer etter at et arbeid er avsluttet. Hun går hun dypere inn på forskjellene på tilbakemeldinger i forhold til produkt, prosess, selvregulering og person. I denne oppgaven ser jeg det ikke som mulig å gå så mye i dybden med det datamateriale det er mulig å skaffe i en masteroppgave.

Når det gjelder forskning på voksne og tilbakemelding for læring, er det mye likt, men noe forskjellig i hva som vektlegges i den forskningslitteraturen jeg har funnet. Når man ser på voksne som lærer et andrespråk kan formativ vurdering være ukjent fra elevenes tidligere erfaringer med læring. Det kan derfor være ekstra utfordrende, og språk for formativ vurdering må læres. Det vektlegges også at med voksne elever er det ekstra viktig med et likeverdige perspektiv, der de faglige tilbakemeldingene på hva som er mestret er sentralt, og hva som skal til for å mestre mer. Men, tilbakemelding for læring betraktes som like viktig for et økt læringsutbytte som i litteraturen som gjelder barn, ungdom og studenter i høyere utdanning.



*«Not giving the right quantity or quality of feedback is one of the main reasons why adult learning fails...!(Rogers,2001) i (Derrick J. a., 2008, s. 45)*

#### 2.1.5 Prinsipp 4: Aktivere elever som læringsressurser for hverandre.

I Black & Wiliam (Black P. W., 2009) går forfatterne ikke grundig gjennom de to siste prinsippene, fire og fem. Noe av grunnen til dette er at de er mer opptatt av teorigrunnlaget for formativ vurdering generelt og at bl.a. samarbeidslæring og å aktivere elever som eiere av egen læring, er en ekspansjon av forskningen som har pågått, særlig etter artikkelen til Black & Wiliam 1998 (Black P. &, 1998). Derfor vil jeg for de to neste prinsippene bruke kilder fra teorier for voksnes læring. Jeg tar utgangspunkt i OECD-rapporten om voksnes læring i et formativt perspektiv (CERI - Centre for Educational Research and Inovation, 2008, s. 92) og gjennomgangen av forskningslitteratur på formativ vurdering i voksnes læring av Derreck & Ecclestone (Derrick J. a., 2008).

I et forskningsarbeid av Roberts et al. (2004) i (Derrick J. a., 2008) hvor de undersøker læringsprosesser og læringsutbytte i andrespråkklasserommet, finner de at gruppearbeid er det som utgjør den faktoren som påvirker læringsutbytte mest. Dette var en småskala undersøkelse, men den stiller spørsmål ved en individualisert undervisning som best egnet for å undervise voksne. (CERI - Centre for Educational Research and Inovation, 2008, s. 133) Voksne har med seg mange ressurser, og kjenner også bedre på kroppen hva de må lære for å klare seg i det nye samfunnet. Dette kan de dra mer nytte av i grupper enn i klasseromsundervisning der læreren er den mest aktive, slik vi har sett fra forskningen om spørsmålsstilling og dialog over.

I case-studien fra USA, som er tatt med i OECD-rapporten som «best praksis», var det også vanlig å sette elevene sammen i par og grupper med samme morsmål. Dette korresponderer godt med Cummins (Cummins, 2009) arbeid med «multilingualism», eller flerspråklighet. I sitt arbeid utfordrer han den gamle tankegangen om at det bare må brukes målspråket i språkklasserommet. Han hevder dette er en forståelse av språklæring som har sin opprinnelse i den direkte metoden, som er over hundre år gammel. Han knytter også denne metoden til politikk og makt i samfunnet. Han hevder dette er et uttrykk for å usynliggjøre migranter og innvandreres kultur og kompetanse. Men også kognitive perspektiver er relevante. Hvis eleven skal kunne bruke sin forkunnskap når de skal lære, og denne forkunnskapen er kodet på et annet språk, må de kunne ha tilgang til

denne på sitt eget morsmål inntil de behersker målspråket så godt at de kan nyttiggjøre seg sine medbragte ressurser. Dette kan ta flere år ifølge Cummins (Cummins, 2009, s. 319) Når elever får jobbe sammen og bruke morsmål for å lære målspråket vil dette gi anerkjennelse til deres kunnskaper og kompetanse og fremme språklæring på en mer effektiv måte.

Fra Johannes Læringscenter, voksenopplæringscenteret i Stavanger som også ble brukt som eksempel på «best praksis» i OECD rapporten (CERI - Centre for Educational Research and Innovation, 2008) To lærere jobbet med formativ vurdering i faget norsk som andrespråk. Her ser de at bruk av mål og kriterier er et viktig verktøy for effektive grupper. Der gruppene vet hva de skal lære og hvordan god læring ser ut, ser de gode, effektive læringsprosesser i tråd med Roberts et. al. (2004) i (Derrick J. a., 2008) forskning.

Å være et voksent menneske innebærer at man er autonom og kan tenke kritisk. Gruppearbeid kan være med å utvikle dette. Tusting & Barton i (Derrick J. a., 2008, s. 119) Et overordnet mål er å bli uavhengig av læreren. Kulturelle forskjeller spille inn her. Bånd til bl.a. familie, klasse og religiøse institusjoner er løsere og gir større frihet, men også større risiko i et moderne Vesten. For innvandrere som kommer til Norge, kan den individorienterte kulturen være fremmedartet, og det kan være vanskelig å orientere seg. Å kunne diskutere i grupper med likesinnede er et sterkt virkemiddel for å lære både språk, men også om å leve i et nytt samfunn.

*« In light of these political perspectives on the purpose of adult education, developing the capacity for self-assessment and peer assessment is more significant for educators than teaching an imposed curriculum. Brookfield (1990) agrees that ultimately there is no certainty about quality, and that life (and teaching and learning) is about making judgment. He too sees the role of teaching and learning for adults as foregrounding these capacities, and argues that self-assessment and peer-assessment should be central elements of all situations. » (Derrick J. a., 2008, s. 33)*

### 2.1.6 Prinsipp 5: Aktivere elever som eiere av egen læring

Når det gjelder å aktivere elever som eiere av egen læring, er det flere forskningsfelt som regnes som relatert til dette prinsippet. Black & Wiliam skriver at bl.a. metakognisjon, motivasjon, interesse, attribusjon og egenvurdering er sentrale temaer. Her vil jeg ta

utgangspunkt i aktuell forskning som dreier seg om språklæring og metakognisjon, og egenrevisning som del av veien til autonomi.

#### 2.1.6.1 Metakognisjon

Metakognisjon regnes som en like viktig teoretisk modell som sosial-konstruktivistisk forståelse av læring i Black & Williams teori om formativ vurdering. Også innenfor språklæring er dette en viktig innfallsvinkel til å forstå språklæring i klasserommet. Haukås (Haukås Å. , 2014) har fordypet seg i metakognisjon og språklæring, og sett spesielt på betydningen av metalingvistisk bevissthet og språklæringsstrategier. Haukås' arbeider baserer seg på fremmedspråk i ungdomsskolen, men teoriene bak Haukås' arbeid er basert på voksnes læring av språk. Haukås viser til forskning på metakognisjon som viser at:

*«Forskning om metakognisjon viser at bevissthet om egne tanker og kunnskap gjør elevene flinkere til å lære og endre seg. Den metakognitivt aktive eleven er bedre i stand til å vurdere hva som skal til for å mestre læringssituasjonen og til å ta i bruk strategier som er tilpasset oppgaven» (Haukås Å. , 2014, s. 2)*

Haukås trekker frem kognitiv psykologi og kognitiv lingvistikk for å begrunne at

*«kunnskap videreutvikles med utgangspunkt i det eleven kan fra før og at tidligere erfaringer (læring) ikke kan adskilles fra ny læring. Menneskehjernen assosierer, sammenligner, systematiserer, kategoriserer og tolker hele tiden ny input med utgangspunkt i tidligere erfaringer. Dermed gir det lite mening å prøve å stenge elevenes tidligere lærte språk ute fra klasserommet» (Haukås Å. , 2014, s. 4)*

Haukås (Haukås Å. , 2014) viser til forskning som forteller at lærere i språkklasserommet gir lite tid og rom for metakognitivt arbeid. Hun mener lærere er usikre på hvordan de kan jobbe med dette. Den Europeiske språkpermen (heretter kalt Språkpermen) (Utdanningsdirektoratet, 2008), er en metode og verktøy for å hjelpe læreren og eleven i det metakognitive arbeidet. Haukås viser også til forskning som viser at Språkpermen er lite kjent og brukt i Norge. Larssen & Høye, (2012); Mikalsen & Sørheim (2012) i (Haukås Å. , 2014, s. 8)

### 2.1.6.2 Egenvurdering

Som nevnt i avsnittet over er refleksjon over egne læringsstrategier og læring en viktig del av det å lære språk, og er uttrykt i bl.a. Språkpermen. Språkpermen består av elementer hvor språkeleven kan vurdere seg selv og etter hvert styre seg selv mer og mer mot et autonomt vesen. Det er også lagt opp til refleksjon i språklæringen.

I veiledningen til Språkpermen (VOX, 2008) poengterer David Little at målet om autonomi, det å fungere som et helt menneske i et nytt samfunn, er noe av det som driver språklæringen fremover:

*«Autonomy should produce more focused and more purposeful learning; because responsibility for the learning and other areas of life with the learner, there should be no barriers between formal learning and other areas of life; and this allows learners to transfer their growing capacity for autonomous behavior to other spheres of activity. In other words, language teaching that intent on developing learner autonomy can give refugee learners a great deal more than proficiency in the language of their host society» (VOX, 2008, s. 17)*

Ved å lære hvordan man lærer, vil eleven bli mer og mer selvstendig og styre sin egen læring. Dette vil føre til mer aktive elever, og det vil gjøre at elevene selv ser hva de er gode og mindre gode til. De vil aktivt bruke de tilbakemeldinger de får, og jobbe med å komme seg nærmere målet ifølge Klenowski (1995,1996) (Derrick J. a., 2008, s. 35)

For voksne er det viktig at egenvurdering ikke blir en mekanisk praksis der en krysser ut kriterier gitt av andre, men at dette foregår i dialog. Dette arbeidet er avhengig av trygge omgivelser i klasserommet, og at elever får tilgang til hva andre tenker og forstår for å lære å forstå hvordan man selv lærer og utvikler seg.

## 2.2 Læreres forestillinger og utvikling av formativ vurdering i praksis.

Black & Wiliam (Black P. &., 1998) legger stor vekt på «teachers beliefs», eller læreres forestillinger, for muligheten til å utvikle en formativ undervisningspraksis. De skriver at der lærere tror at kunnskap skal overføres, at en klar formidling og en tålmodig mottagelse er god læring, der vil formativ vurdering som ide være nytteløs. De hevder at

dette synet på læring, som overføring av kunnskap fra lærer til elev, «å komme gjennom pensum», «å levere», er overveldende bevist å ikke fungere. Læring foregår når eleven får utvikle sin egen drivkraft, gjennom interaksjon med lærer og medelev, til å inkorporere nye fakta og ideer med den kunnskapen eleven har fra før. I denne formen for undervisning er formativ vurdering en grunnleggende komponent.

En annen forestilling som påvirker læring er om læreren tror at elever har en permanent intelligens, eller om evnen til å lære er noe som kan læres og utvikles. Innen formativ vurdering ligger en forståelse av at alle kan lære å lære, og dermed få mer utbytte av læringsaktiviteter. De mener at denne innfallsvinkelen særlig vil komme elever som strever til nytte. Det er vondt å ikke mestre og det kan føre til «retire hurt», altså at det er så vondt å ikke mestre, at noen elever trekker seg mentalt fra undervisningen (Black P. &, 1998, s. 9).

Ut fra den metaforskningen Black & William hadde foretatt i 1998, så de at læreres forestillinger om læring, og den praksis som fulgte, hadde potensiale for å gi bedre læringsutbytte for elevene med formativ vurdering. De hevder at det er nok bevis for at formativ vurdering vil øke læringsutbytte for elever, men det er mer uklart hvordan en grunnleggende annerledes måte å forstå læring, og ved det en grunnleggende annerledes måte å undervise på, skal implementeres. De vektlegger:

*«Thus, the improvement of formative assessment cannot be a simple matter. There is no «quick fix» that can be added to existing practice with promise of rapid reward» (Black P. &, 1998, s. 15)*

Det er bare den enkelte lærer som kan omforme prinsippene i formativ vurdering til sin egen undervisning. Men som de skriver, er dette ikke enkelt, og det er flere hensyn å ta i betraktning. Det er særlig fire områder det må jobbes med for at læreres praksis kan bli mer formativ (her gjengitt noe forkortet (Black P. &, 1998, ss. 15-19).)

1. Læring gjennom utvikling: Lærere vil ikke inkorporere nye ideer, til tross for at de virker lovende. De er for opptatt i sin yrkesutøvelse i klasserommet. De trenger eksempler fra andre lærere de kan identifisere seg med og dermed bli overbevist og trygge på betydningen av formativ vurdering. Lærere må utvikle sin forståelse og praksis i små grupper over tid, hvor de sammen kan drøfte og løse de praktiske utfordringene de ulike fagene medfører. Lærere må få tid til å gjøre dette.

2. Implementering og spredning: Man bør starte i det små, med noen få lærere og noen av aspektene ved prinsippene i formativ vurdering. Når man begynner å se resultater, kan dette bidra til pkt.1, og overbevise flere lærere til å begynne en utvikling av sin egen praksis. I alle tilfeller vil dette arbeidet ta tid
3. Redusere hindringer: I skoler der eksterne tester har en stor plass, er dette en praksis som kan dra fokus og undervisning bort fra formativ vurdering. Dette er også tilfelle der lærere har en forestilling om at disse testene ikke fører til læring for elevene. Det kan oppleves som en konflikt å jobbe med pålagt summativ vurdering, og formativ vurdering som kun har som formål å bidra til læring. Dette er et hinder en må jobbe med, slik at formativ vurdering får plass i klasseromsundervisningen.
4. Mer forskning: Til tross for overbevisende forskningsfunn om hvordan formativ vurdering øker læring for elever, er det fortsatt mange spørsmål om hvordan de enkelte elementene i prinsippene, påvirker læring. Her kan det bare utvikles gjennom læreres utprøving, men også gjennom mer forskning.

Det er åpenbart utfordrende for alle lærere å forandre på den tenkning og undervisningen man har lært seg og utviklet over tid. Dette gjelder for alle skoleslag, men jeg har også vært interessert i å se om det kan være noen spesielle særtrekk ved voksenopplæringen i denne sammenhengen.

### 2.2.1 Det særegne ved voksenopplæringen?

Som tidligere nevnt, er det lite forskning på didaktikk i voksenopplæring i Norge, og særlig på voksenopplæring i faget norsk som andrespråk. Enda mindre er det om norsk som andrespråk for voksne og formativ vurdering (Monsen, 2015). Det finnes heller ikke forskning om hvordan voksne elever opplever og nyttiggjør seg formativ vurdering, ut fra det jeg har funnet.

Når det gjelder på grunn- og videregående skole har det som nevnt vært en omfattende satsing på opplæring og implementering av formativ vurdering bl.a. gjennom prosjektet «Bedre vurderingspraksis» og «Vurdering for læring». Det sistnevnte har pågått siden 2010 og pågår fortsatt. Noen voksenopplæringsentre har vært med i satsingene, to i «Bedre vurderingspraksis» og 61 i «Vurdering for læring» (Hopfenbeck, 2016, s. 49), men

jeg kan ikke se at voksenopplæringen er fulgt opp i forskningen som ser på hvordan satsingen påvirker undervisningen, bl.a. (Sandvik & Buland, 2014)

I forbindelse med ny læreplan i 2005 ble formativ vurdering sterkt vektlagt i veiledningen til Læreplanen. Men, det var ingen følgeforskning av implementeringen som jeg kjenner til. I forbindelse med innføringen av ny Læreplan i 1998 forsket bl.a. Sidsel Skaalvik på læreres forestillinger om både Læreplanen, deres syn på språkundervisning og læring av språk. (Skaalvik, 2001). Skaalviks forskning er den eneste jeg har funnet som går så grundig inn på det som kan være særegent for voksenopplæringen i Norge

Skaalvik tar bl.a. opp lærernes utdanning og bakgrunn for å jobbe med voksenopplæring. Hun peker på at det fra faglig hold har blitt anbefalt en egen utdanning for å undervise voksne i norsk som andrespråk helt tilbake til 70- tallet, men myndighetene har fortsatt ikke satt krav til dette. I St.meld. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 62) konstateres det at det for det meste er godkjente lærere som underviser i skoleslaget, men at det fortsatt kun er 50% som har spesialistutdanning for å undervise voksne innvandrere i norsk som andrespråk. Stortingsmeldingen kommer med samme anbefaling, at det må være en egen utdanning for å jobbe med voksne innvandrere som skal lære norsk.

Skaalvik fremhever også ulik motivasjon hos lærerne for å jobbe med dette faget og denne elevgruppen. Hun skriver at de fleste ikke har hatt som opprinnelig motivasjon å jobbe i dette skoleslaget. De fleste har erfaring fra grunn- eller videregående skole. Det ser ut som det for mange er tilfeldigheter eller et ønske om å forlate grunn- og videregående skole som ligger bak. For å fortsette i voksenopplæringen ser Skaalvik fire ulike motivasjoner: *Faglig verdi*, fordi faget er interessant og intellektuelt tilfredsstillende, *emosjonell verdi*, fordi læreren opplever sterke opplevelser i møtet med voksne fra andre kulturer, og ønsker å påvirke ikke bare språklæring, men også personlig utvikling hos eleven, *funksjonell verdi*, fordi skoleslaget gir læreren bekvemmelige rammer og til slutt *instrumentell verdi*, altså en ytre verdi, fordi læreren opplever at det høyner deres status.

Jeg har med disse perspektivene fordi jeg antar at utdanning og motivasjon for å være i voksenopplæringen kan påvirke de forestillinger lærere har og utvikler om språkundervisning og språklæring, også om formativ vurdering.

Mange av de ytre rammene i voksenopplæringen er også annerledes enn i grunn- og videregående skole. Det er vanlig at det hele tiden kommer nye elever inn i

klasserommet, slik at det kontinuerlig er et arbeid for å finne ut hvilke forkunnskaper eleven har. Det skal også hele tiden skapes et trygt og godt klassemiljø med stadig nye elever som kommer. Mange lærere ikke er sammen med elevene over lang tid. Undervisningen er ofte modul eller kursbasert (f.eks. A1-, A2-, B1-kurs). Dette kan gjøre det vanskelig å samarbeide for lærerne. De har ikke de samme elevene, og/eller jobber med ulike moduler. Fordi det ikke er krav om utdanning for å jobbe i skoleslaget og faget, er det også store forskjeller i hva lærere vektlegger i undervisningen.

For grunn- og videregående skoles er det gjort omfattende undersøkelser på hvordan formativ vurdering fungerer eller ikke fungerer (Andersson-Bakken, 2014) (Eriksen, 2017) (Gamlem S. , 2013) (Gamlem S. &, 2013) (Gamlem S. M., 2014) (Haukås Å. , 2014) (Djuve,A-B; Kavli,H.C.; Braanen Sterri E.; Bråten,B, 2017). For voksenopplæringen i Norge kan jeg ikke se at det finne slik forskning.



# 1. Metode

I boka «Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap» skriver E. Befring at Utdanningsvitenskap i stor grad er nytteorientert. Formålet med forskningen er å finne løsninger på erfarte utfordringer. Han kaller dette anvendt forskning (Befring, 2015, s. 11). Om denne oppgaven kan betraktes som anvendt forskning, er kanskje opp til andre å vurdere, men jeg har tatt utgangspunkt i utfordringer i forhold til egen forståelse av formativ vurdering, og hvordan vi på min arbeidsplass jobbet med å gjøre denne forståelsen for læring om til undervisningspraksis. Jeg håper svarene kan bidra til å belyse hvordan undervisning i voksenopplæringen kan bli enda bedre, slik formativ vurdering mener å bevise. (Black P. &, 1998)

Jeg har valgt tre ulike metoder for informasjonsinnhenting fordi jeg har tenkt at de vil kunne styrke gyldigheten i de svarene jeg finner. Ved bruk av semi-strukturert intervju med lærere, fokusgruppeintervju med elever og klasseromsobservasjon, håper jeg å få innsikt i hvordan lærere og elever oppfatter og opplever formativ vurdering. Ved observasjon vil jeg se etter uttrykk for formativ vurdering i praksis. Jeg organiserte dette slik at lærerintervju, fokusgruppeintervju med elever og klasseromsobservasjon ble utført i *en* klasse. Jeg gjorde dette i løpet av en dag på to av skolene, men måtte ta lærerintervjuet dagen etter, ved et av besøkene. Mer om dette vil jeg formidle i gjennomgangen av de ulike metodene i de videre avsnittene. Hvordan jeg har jobbet med transkribering og analysen kommer til slutt. Men først vil jeg starte med noen betraktninger om etikk og kvalitet i Utdanningsvitenskaplig forskning, som gjennomgripende for alle andre sider av oppgaven.

## 3.1. Etikk og kvalitet

Etikk er et altomfattende tema fra første stund i et forskningsarbeid. Før kontakt med mine informanter søkte jeg NSD om godkjenning av prosjektet mitt. Med en liten justering ble søknaden godkjent. Men, etikk er mer enn juss og formelle papirer. Det handler om mange sider ved forskningsarbeidet. I et kvalitativt forskningsarbeid der mennesker er en viktig kilde til forståelse, må disse menneskene behandles med varsomhet og respekt, slik at det å være med i et forskningsprosjekt ikke blir en belastning. Gjennom høflighet og respekt i det direkte møtet, men også med anonymitet

og varsom behandling i videre behandling av innhentet materiale, kan en sikre dette. Dette har jeg etterlevd så godt jeg har kunnet.

Deltagere i forskning skal delta med fritt samtykke og deltagerne skal være informerte. Deltageren skal også vite at de til enhver tid kan trekke seg. All informasjon forskeren samler inn må behandles konfidensielt og anonymt. Forskeren må hele tiden behandle sitt materiale med tanke på å ikke utsette dem en har vært i kontakt med for noen form for risiko. Her kan en komme i etiske dilemmaer om det en finner ut ikke kan sies å være akseptabelt, eller skadelig. Jeg sendte ut informasjon om mitt prosjekt og rettigheter for deltagerne i tråd med dette, til alle rektorer jeg kontaktet og ba dem videresende dette til aktuelle lærere.

Når en skal beskrive hva som er kvalitet i kvalitativ forskning, kan en vektlegge ulike ting (Tracy, 2010), (Befring, 2015, s. 18). Men, noe av det viktigste må være om forskningen er valid, altså om den er gyldig og om forskningen er reliabel, eller pålitelig. Tjora (Tjora, 2012, s. 202) bruker bl.a. begrepene pålitelig og gyldig som begreper på kvalitet i forskning.

Pålitelighet (reliabilitet) handler bl.a. om forskningen kan være nøytral, presis og objektiv. De fleste mener at kvalitativ forskning ikke kan det fullt ut, men for at kvalitativ forskning kan være mest mulig pålitelig, må forskeren undersøke og bevisstgjøre seg sine egne kunnskaper og engasjement for det man studerer. Fordi forskeren er hovedinstrumentet både for innhenting av data og i tolkningen av dem i kvalitativ forskning, må forskeren jobbe med å bevisstgjøre seg de forforståelser deltagerne har med i forskningen. Jeg er selv lærer i det skoleslaget jeg undersøker, så jeg har med meg mange «forforståelser» og kanskje forventninger til det jeg skal møte. Dette kan kanskje være en fordel, fordi jeg kjenner lærerens verden, og vi opererer til dels i samme kultur, men det kan også gjøre meg blind for noe jeg tenker er selvsagt, som andre kan se tydeligere fordi de ikke er en del av denne kulturen. Gjennom refleksjon og forundersøkelser har jeg forsøkt å være bevisst og prøve å forstå hvordan dette har påvirket meg.

Ved å tydeliggjøre informantenes «stemme», øker man påliteligheten særlig når det redegjøres for hvilke sitater som brukes. Jeg mener jeg har gitt god plass til informantenes stemme i dette arbeidet. Utvalget var i oppstarten teoridrevet, men ble etter hvert også datadrevet, da jeg etter hvert så hva som fremkom i datagrunnlaget.

Kan man få de samme resultater om en annen forsker hadde utført det samme arbeidet? Det må komme tydelig frem i oppgaven hvordan man har gått frem, slik at en annen kan gjøre det samme. Dette kan brukes som en indikator på om den kvalitative forskningen er reliabel. Dette forsøker jeg i de neste avsnittene om mine metoder. Men, siden kvalitativ forskning også ser det unike i enhver situasjon, kan det muligens aldri bli helt identiske målinger slik idealet er i naturvitenskapene. En annen måte å styrke reliabiliteten er ved å ha sterk struktur på spørsmål og svarkategorier ved datainnsamling, men dette kan gå på bekostning av åpenhet for det unike som oppstår i det man ofte vil undersøke i dybden ved kvalitative metoder.

Gyldig er det begrepet Tjora bruker om validitet i kvalitativ forskning. Dette dreier seg om forskningen faktisk gir svar på det man forsker på. Den mest tungtveiende faktoren for at forskning er gyldig, er gjennom metodisk treffsikkerhet i forhold til det man ønsker svar på (Tjora, 2012, s. 207). I Utdanningsvitenskap er det vi måler ikke direkte målbart. Man måler ofte tanker, oppfatninger, meninger, tanker, altså fenomener som er resultat av teoretiske konstruksjoner (Befring, 2015, s. 48). På bakgrunn av dette mener Befring at det å ha operasjonelle definisjoner av det vi skal måle er avgjørende. Spørsmålet blir om:

*«måledata gir et reelt og sannferdig uttrykk for det fenomenet eller variabelen en tar sikte på å måle, eller om data i vesentlig grad er «forurenset» av andre faktorer» (Befring, 2015, s. 51)*

Jeg har prøvd på det så godt jeg kan ut fra den kunnskapen jeg har fått om det jeg skal undersøke. Tjora legger også vekt på generaliserbarhet som et kvalitetskriterie. I en masteroppgave som denne, mener jeg det ikke er mulig å generalisere i særlig grad. Men, kanskje bidra med innspill i diskusjoner om kvaliteter ved undervisningspraksis som et av vilkårene for voksens læring av et andrespråk i Norge.

### **3.2 Lærerintervju**

Et av mine forskningsspørsmål lyder: Hvordan oppfattes og brukes formativ vurdering av lærerne? Her er det fenomenet jeg prøver å måle, lærerens oppfatninger av formativ vurdering som grunnlag for handling.

Jeg valgte å bruke semi-strukturerte intervjuer fordi jeg hadde et ganske avgrenset område jeg ønsket svar på. Jeg ønsket svar på noen bestemte forhold, men var også åpen for informantens egne betraktninger. (Befring, 2015, s. 75) Jeg hadde ingen svaralternativer til spørsmålene. Dette er en muntlig selvrappport om hvordan informanten oppfatter og opplever sin virkelighet. Den sier ikke noe om det andre aspektet i forskningsspørsmålet, om hvordan formativ vurdering brukes. Dette kommer jeg tilbake til.

Før jeg startet med intervjuene gjennomførte jeg en forundersøkelse hvor jeg gjennomførte et intervju med en lærerkollega på min egen arbeidsplass. Jeg valgte denne læreren fordi hun kunne representere en lærer med noe kjennskap til feltet, slik jeg trodde jeg kunne forvente hos mine informanter, og fordi hun selv var i slutfasen av en masteroppgave. På denne måten håpet jeg å få både tilbakemeldinger på hennes opplevelse av hvordan intervjuguiden fungerte, på samme måte som jeg så for meg mine informanter ville det, og med hennes nylige studier av metode, kunne være enda mer spesifikk i sine tilbakemeldinger om noe ikke fungerte. Jeg fikk noen tilbakemeldinger, men alt i alt opplevde denne læreren at spørsmålene fungerte godt.

I etterkant opplever jeg at ettersom jeg har lest mer, og fordypet meg mer i både teori og analyse, gjerne skulle hatt enda mer faglig dybde før jeg utformet spørsmålene. Men sånn må det kanskje bli, og dette er kanskje en erfaring av det som kalles hermeneutisk metode, der man stadig utdyper og fordypet sin forståelse av tekster og fenomener over tid. Jeg ble oppfordret av veileder til å tenke i mulige kategorier ved utarbeidelsen av intervjuguiden, noe jeg har forsøkt og som er preget av den forståelsen jeg hadde da jeg lagde dem.

Ved valg av informanter tenkte jeg at hver informant ville representere seg selv, men også at noen av de holdningene og kunnskapene de hadde, kunne være uttrykk for den kulturen de er en del av på egen arbeidsplass. For eksempel ved spørsmål om hvilken opplæring de har fått, hvordan de samarbeider, og hvilke utviklingsprosjekter har de på skolen? Derfor ønsket jeg en større geografisk spredning, for å se om det kunne være ulike kulturer for dette både i forhold til voksenopplæringenes størrelse og geografiske beliggenhet. Fordi jeg hadde fått et stipend, var det mulig for meg å reise flere steder i det sørlige Norge.

Jeg valgte å ringe til rektorer ved ulike voksenopplæringscentre for å høre om de kunne godkjenne et besøk av meg, og informere og eventuelt fristille en lærer til intervju. Når rektoren var positiv, sendte jeg en invitasjon og et samtykkebrev, slik at han eller hun kunne sende videre til aktuelle lærere. På grunn av egen sykdom, ble hele intervjuprosessen noe senere på skoleåret enn det jeg hadde planlagt. Men, i etterkant tenker jeg at det ikke hadde mye å si for intervjuene. Jeg hadde som sagt ingen innflytelse over hvem på skolene som sa ja, og jeg hadde overlatt til rektor å videreformidle informasjonen om forskningen min. I intervjusituasjonen tok jeg allikevel med meg samtykkebrev, da jeg opplevde at en lærer ikke hadde dette.

På tre ulike datoer i mai og juni 2017, reiste jeg til tre ulike voksenopplæringscentre. Ved det første senteret var jeg nervøs, og det viste seg at læreren også var. Jeg brukte intervjukjemaet i intervjuet, og opplevde at læreren var ærlig og oppriktig. Jeg opplevde at det kunne være en fordel å være lærer i samme skoleslag, og at jeg kunne forstå hva hun mente når hun snakket om temaet og at min rolle som lærer kunne underkommunisere min rolle som forsker. Vi satt skjermet i klasserommet, og opplevde kun en avbrytelse mot slutten av intervjuet da en elev kom tidlig til undervisningen. Intervjuet varte i ca. en klokke time.

I metodelitteraturen står det at det å skape trygghet og tillit er en forutsetning for gode svar (Tjora, 2012, s. 110). I starten var vi nok begge ganske bundet, men jeg opplevde at det gikk seg til. I pausen fortalte også denne læreren meg at hun hadde vært veldig nervøs i starten, men at hun ble tryggere etter hvert. Særlig etter at vi hadde hatt en pause sammen på lærerværelset. Da var vi mer likestilte, nesten som kollegaer med fellers erfaringer.

Ved besøk på det neste voksenopplæringscenteret fikk jeg melding kvelden før at den opprinnelige læreren jeg skulle møte ikke kunne allikevel. Da jeg kom morgenen etter, hadde skolen funnet en lærer som stilte opp på kort varsel. Jeg møtte en lærer som ikke hadde fått så mye informasjon om min forskning som ønskelig. Hun tok allikevel åpent imot meg og vi fikk litt tid før undervisningen startet til å bli litt kjent, og hun fikk litt informasjon om masterprosjektet. Her var jeg først med i undervisningen for observasjon, så hadde jeg fokusgruppeintervju før jeg hadde et intervju med læreren til slutt. Da mitt besøk kom brått på læreren, hadde vi ikke så god tid til intervjuet, det varte i ca. 30

minutter. Også her opplevde jeg at læreren var litt nervøs i begynnelsen av intervjuet. Kanskje ganske forståelig da hun hadde fått lite informasjon og var lite forberedt. Jeg opplevde også at jeg ble påvirket av at hun virket nervøs. Jeg følte meg ellers litt tryggere fordi jeg hadde vært gjennom et intervju allerede. Når vi gikk ut på gangen etterpå, hadde informanten vel så interessante synspunkter om intervjuets tema og snakket mye mer avslappet. Jeg noterte med noe av det hun sa.

På det tredje voksenopplæringscenteret kom jeg dit rett før skoleåret var slutt. Igjen tror jeg at det ikke hadde så mye å si for intervjuet. På denne skolen var jeg først i klassen og observerte, så hadde jeg et fokusgruppeintervju og dagen etter hadde jeg intervjuet med læreren. Dette var den eneste praktiske muligheten. Intervjuet varte i litt over en time. I dette intervjuet var læreren mer selvsikker, vil jeg kanskje kalle det. Hun hadde lange svar på alle spørsmål.

Jeg spurte om å ta opp samtalene. Dette virket helt greit. Jeg brukte mobiltelefonen, og det var overraskende god lyd. Jeg tenker at det å bruke mobiltelefon kanskje gjør «båndopptageren» mindre påtrengende, og jeg opplevde ikke at det var fokus på det.

Både før intervjuene, og under har jeg forøkt å reflektere over hvordan jeg, som måleinstrumentet for datainnsamlingen, kunne føre til «støy» ved i materialet. Jeg har forsøkt å være nøytral og ikke formidle mine verdier, meninger og holdninger. Jeg har forsøkt å være høflig og vise respekt for informantenes oppfatninger og erfaringer. Men, fordi mye er selvsagt for meg, er det helt sikkert aspekter jeg har vært blind for, som kanskje en uten kjennskap til skoleslaget ville ha lagt merke til. Det er en mulig feilkilde i materialet mitt.

### **3.3 Fokusgruppeintervju**

Gamlem (Gamlem S. M., 2014, s. 115) viser hvordan formativ vurderingspraksis kan støtte læring, og hvordan elevers oppfatning av læring, samsvarer med teoriene. Hvordan voksne, som kommer fra så mange ulike kulturer og med ulikt språknivå opplever tilbakemeldinger i faget norsk som andrespråk var et aspekt ved formativ vurdering jeg også har ønsket å belyse.

Helt fra starten av masterstudiet har jeg vært opptatt av hvordan jeg skulle klare å få tilgang til denne informasjonen med potensielt både språk- og kulturelle barrierer. Jeg har «sugd til meg» det jeg har kommet over i litteratur om dette.

*« The requirement to ask meaningful questions that will elicit detailed and relevant responses is particularly difficult in relation to children, given the differing ideas, understandings and social worlds of children and adults. Researching adults from a different social or ethnic group provide a partial comparison. However, whereas a lack of detailed knowledge in this situation may be partially compensated for through the use of very general, open ended questions” (Morgan, Gibbs, Maxwell, & Britten, 2002, s. 11)*

Denne innsikten kom jeg over i vitenskaps- og teori emnet i masterstudiet. Det ga meg mot, og jeg tenkte at dette kan gå an. Som del i det samme studiet gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med voksne elever i faget norsk som andrespråk med en forenklet modell av den Gamlem hadde brukt for å undersøke ungdomsskoleelever (Gamlem S. &, 2013, s. 175). I dette intervjuet brukte deltagerne litt engelsk, når de var usikre på hva jeg mente, men jeg opplevde at intervjuet ga meg mye informasjon om informantenes tanker og erfaringer, også ved bruk av norsk.

Jeg besluttet å bruke elever som var på et B1-B2 i sin språkutvikling og som blir kategorisert som Spor 3 elever. Det betyr at de har blitt selvstendige språkbrukere og at de har høyere utdanning fra hjemlandet sitt. Å være på B1 nivå betyr at man sees i stand til å begynne på videregående skole og B2 til å begynne på høgskole- eller universitetsstudier. Denne gruppen er det forsket enda mindre på enn de med ingen eller lite utdanning (Monsen, 2015). At de var på et B1-B2 nivå forenklet også intervjuprosessen ved at jeg vurderte at jeg ikke trengte tolk. Med tolk kunne nok deltagerne i intervjuet uttrykt seg mer nyansert, og mulige misforståelser ville ha blitt oppdaget med en gang. Men, det ville også ha gitt mye mindre tid til spørsmål og diskusjon. Da jeg selv er lærer i skoleslaget, tror jeg at mange år sammen med voksne elever som lærer språk har gitt meg erfaring med å legge til rette for, og være sensitiv for forståelse, og rutine på å forsikre meg om kommunikasjonen blir forstått. Jeg var også nøye med å stille oppfølgende spørsmål for å forsikre meg om at jeg forstod hva de mente.

Når det gjaldt fokusgruppeintervjuet gjennomførte jeg en forundersøkelse med intervjuguiden med Spor 3 elever, som var på et B1 nivå på egen skole. Jeg gjorde opptak med mobiltelefon. Dette var en nyttig erfaring, og opplevelsen forsikret meg om at vi kunne ha en meningsfull utveksling som ville belyse de forskningsspørsmålene jeg hadde. Elevene var ivrige etter å delta og fortelle om sine opplevelser med forskjellige typer tilbakemeldinger. Jeg ba dem evaluere spørsmålene og informasjonen, slik at den ville være klar og lett å forstå for andre på samme språknivå. De hadde noen få kommentarer som jeg brukte til å revidere spørsmålene mine.

Andre argumenter for å bruke fokusgruppeintervju var at jeg tenkte det ville utligne en maktbalanse fordi vi ikke stilte likt språklig og kulturelt. De ville være i flertall med like erfaringer, og de ville være sammen med folk de kjente godt. Jeg ville også få tilgang til mange flere elevers synspunkter på kortere tid. (Wilkinson, 2011) Gruppedynamikken kan også produsere synergieffekter, slik at informantene kommer på mer av det de tenker og mener gjennom innspill fra andre i gruppa. Uenigheter kan også eventuelt generere mye informasjon.

Utvalget i gruppene ble gjort etter at jeg hadde observert i klassen til deltagerne. Jeg hadde blitt introdusert i klassen, og sittet sammen med elevene uten å delta i særlig grad. Noen få deltagere tok kontakt og spurte meg både om spørsmål som var relatert til min rolle som lærer, og noen om forskningen jeg holdt på med. Elevene ble spurt om de ville være med i forkant av undervisningen og igjen rett etter. Det var ikke noe problem å rekruttere deltagere. I en gruppe måtte vi avvise noen som ville være med fordi det ville blitt for mange. Intervjuene forgikk enten i en pause, i to av tilfellene, eller etter at undervisningen var ferdig. Elevene fikk informasjon om prosjektet og informasjon om sine rettigheter.

Jeg tolket elevene som ærlige og oppriktige, bl.a. fordi de turte å fortelle om sider ved undervisningen de var kritiske til. De var også tidvis spontane og kjente hverandre åpenbart godt da dette var på slutten av semesteret. Jeg opplevde informantene som avslappet, og interesserte. Jeg valgte å ha en semi-strukturerende rolle og passet på at alle fikk komme til orde. Men det var egentlig ikke en stor utfordring. To av lærerne jeg snakket med etterpå fortalte at elevene hadde syntes det var interessant og fint å være med i intervjuene. Flere av informantene hadde selv en mastergrad eller doktorgrad, så



det kan være med å forklare at de virket så avslappet og tillitsfulle. Noe kultur og erfaring hadde vi tilfelles her. Elevene i intervjuene vil bli kalt E1, E2 osv. i hver gruppe for å ivareta anonymiteten deres.

### **3.4 Klasseromsobservasjoner**

Black (Black P. , 2015, s. 163) oppsummerer implementeringen av formativ vurdering i 8 land. Han påpeker at mye av forskningen om dette kun baserer seg på selvrapportering, altså intervjuer av lærere og elever, og at det er lite datamateriale fra praksis i klasserommet. Denne kunnskapen gjorde at jeg også ønsket å observere i undervisningen, for å se om det var samsvar mellom intervjuer og klasseromspraksis. Heldigvis fikk jeg lov til det også.

Observasjon er en metode som opprinnelig ble utviklet i faget sosialantropologi. Faget startet med studier av folk som levde veldig annerledes liv enn det forskerne selv kom fra. Denne fremmedheten kan være med å gjøre det lettere å se det som særpreger et samfunn. Nå er observasjon en metode som brukes i mange samfunnsfag (Tjora, 2012, s. 45) Undervisning er situert, så det å få et enda klarere bilde av f.eks. hvordan formativ vurdering fungerer i undervisningen, vil kunne tre fram der aktiviteten kan utfolde seg. Som lærer i samme skoleslag og med samme elevgruppe, kan det være fare for at jeg tar forhold for gitt, som en utenforstående til denne settingen ville ha lagt merke til. Men, jeg hadde forberedt meg og tenkt igjennom hva jeg skulle se etter og jeg opplevde at det hjalp meg til å beholde et bestemt fokus i observasjonene. Jeg hadde også hatt en pilot med observasjon i en klasse på egen arbeidsplass, hvor både det å bruke og ikke bruke lydopptager ble prøvd ut. Jeg opplevde å ikke bruke lydopptager som vanskelig, da selve det å skrive notater fra det som ble ytret muntlig, tok så mye av min oppmerksomhet at det var vanskelig å observere andre forhold i klasserommet.

Gamlem skriver at klasseromsforskning er ganske nytt i Norge. Formålet er å finne ut mer om bl.a. aktiviteter, aktører, handlinger og relasjoner og hva som foregår i undervisning og læringsarbeid i klasserom. Hun viser til Johnson & Turner (2002), og sier at observasjoner kan være nødvendig når man vil finne mer ut om en praksis, fordi folk ikke alltid gjør det de sier de gjør. Haukås' studier bekrefter dette i studier av fremmedspråksundervisning (Haukås Å. , 2014)

Av kapasitetshensyn hadde jeg bare mulighet til å være med i 1-2 undervisningsøkter ved hver voksenopplæring, og det er selvfølgelig, ut fra bl.a. egen erfaring med undervisning, et veldig lite utvalg til å uttale seg sikkert om hva som foregår.

I den først voksenopplæringen var det 7 deltagere. Ved den andre voksenopplæringen var det 16 og ved den tredje voksenopplæringen var det ni deltagere. I alle klasserommene satt elevene i hesteskoformasjon. To av rommene var ganske små, men ikke trange. Et rom var stort, men der var det også flest elever.

Jeg var oppmerksom på om jeg ville påvirke aktørene ved min tilstedeværelse og ved at jeg brukte mobilen som opptaker for å kunne konsentrere meg om det det visuelle kunne gi meg av informasjon. Jeg valgte en ikke-deltagende rolle i klasserommet. Elevene visste på forhånd at jeg kom, og jeg og læreren presenterte meg som lærer og masterstudent for klassen før undervisningen begynte ved to av besøkene. På det tredje besøket kom jeg litt etter at undervisningen hadde begynt, men læreren hadde informert klassen. Jeg spurte muntlig om det var greit at jeg tok lydopptak, og fikk ingen negative reaksjoner på det. Jeg formidlet at alle ville bli behandlet anonymt i det videre arbeidet. At de ikke protesterte, kunne man jo tenke kom av at de ikke turte eller følte det var upassende å protestere. Men etter den første klasseromsobservasjonen spurte jeg elevene om de syntes det var ubehagelig at jeg tok opptak. De svarte at det absolutt ikke var noe problem. Den responsen tok jeg nok med meg videre, og som tidligere nevnt var det mange i klassen som hadde høyere utdanning, og som kanskje hadde kunnskap om disse arbeidsmåtene. Den generelle opplevelsen av trygghet og tillit til skolen og læreren kan også ha virket tryggende. Om skolen og læreren hadde tillatt meg å komme, tenkte de kanskje at de var ivaretatt. Det kunne virke som om lærerne var mer påvirket av observasjonen, og en av lærerne fortalte meg at en av elevene hennes hadde kommentert at hun hadde virket nervøs i den først undervisningstimen jeg var tilstede i. Det at hun fortalte dette til meg, tenker jeg kom av at hun slappet litt mer av etter hvert og at tilliten økte utover dagen.

Som sagt brukte jeg lydopptaker på mobiltelefonen, og igjen opplevde jeg en god lyd kvalitet. Undervisningsrommene var ganske små i to av tilfellene. I et av tilfellene var det mye gruppearbeid, og elever som gikk inn og ut som en del av undervisningsopplegget. Her brukte jeg mer tid på å skrive ned det jeg observerte enn i

de klasserommene hvor det var mer rolig, og mulig å få opptak av de aktivitetene som foregikk muntlig. Men også her skrev jeg ned det jeg så og tolket som ulike typer aktiviteter. Ideelt sett tenker jeg at man burde bruke videokamera i tillegg til lydopptak, men det var ressurser som jeg ikke hadde i denne oppgaven.

### **3.5 Transkripsjon**

I transkriberingen av lydopptakene av intervjuene, må man være oppmerksom på at dette kan påvirke tilgangen til informasjon. Tjora viser til Kvale (2007) hvor det anbefales å tenke på hva som er nyttig, men at en bør prøve å være enda litt mer nøyaktig enn det man anser som nyttig. Jeg hadde som sagt forøkt å tenke i kategorier ved utarbeidelse av intervju spørsmålene, og med det tenkt igjennom hva som kunne være nyttig for å finne svar på mine forskningsspørsmål. Jeg transkriberte alt som ble sagt, og markerte der mange snakket i munnen på hverandre og lengre pauser og latter. Hovedfokus for meg har vært å forstå de meninger og oppfatninger informantene har uttrykt i forhold til ulike aspekter ved formativ vurdering. Derfor mener jeg at transkribering med vekt på kategorier ved teoriene var et viktig styrende prinsipp for min transkribering. Jeg har normalisert transkripsjonen både for å ivareta anonymiteten, men også for å få meningen tydeligere frem. Om jeg skulle transkribert helt nøyaktig slik mange av elevinformantene snakket, vill ikke meningen kommet tydeligere frem, heller tvert imot. Så uttale- og syntaktiske feil er ikke skrevet ned. Ved å transkribere selv, mener jeg at jeg har kommet nærmere det som ligger til grunn for de analysene jeg gjør og de resultatene og kommer frem til. Transkripsjonene utgjør 45 sider i gruppeintervjuene og 26 sider i lærerintervjuene.

### **3.6 Analyse**

Fordi jeg hadde forsøkt å kategorisere spørsmålene før intervjuene opplevde jeg at analysearbeidet ble klarere for meg. Men jeg opplevde at jeg også måtte lage nye kategorier, ut fra den empirien jeg fikk. Tjora mener man ikke bør ha klare koder før man genererer data, men utvikle disse i etterkant ut fra det tekstmaterialet man faktisk har. (Tjora, 2012, s. 184). Hjelm & Lindengren derimot vektlegger et solid teoretisk utgangspunkt for innsamling av data som et uttrykk for kvalitet i forskningen. Men til tross

for at datadreven koding er en grunnleggende viktig metode, kan det for noen formål være hensiktsmessig med en begreps- eller tematisk koding. (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 84). Å tenke i kategorier ut fra teorier, før datainnsamlingen hjalp meg å systematisere datainnsamlingen i hovedtemaer. Men mine funn gjorde at jeg også måtte restrukturere og danne nye koder og temaer. Jeg endte med en mellomposisjon, og veksling mellom disse to idealene.

I intervjuguiden for lærere, hadde jeg 19 spørsmål fordelt på ni kategorier. Kategoriene var: 1. bli kjent, motivasjon, kunnskap om formativ vurdering, holdninger til formativ vurdering, praksis, muntlig interaksjon, læringssyn og elevsyn. I intervjuguiden for fokusgruppeintervjuene med elevene hadde jeg 12 spørsmål i intervjuguiden, som i hovedsak var orientert under de fem prinsippene i teorien om formativ vurdering. (1.klargjøre mål..., 2. designe effektive kl.roms diskusjoner..., 3. feedback..., 4 aktivere elever som ressurser for hverandre., 5. eiere av egen læring...). Det samme gjaldt observasjonsguiden for klasseromsobservasjonene. Her hadde jeg lest noe litteratur om hvordan formativ vurdering kunne arte seg i språkklasserommet bl.a. (Hill, 2017) Etter gjennomføring av intervjuer og transkribering ble kategoriene noe redusert, særlig for lærerintervjuene, der bakgrunn og motivasjon tredde frem som aktuelt, sammen med opplæring, språk om formativ vurdering og kunnskap. Praksis var en tredje kategori jeg satt igjen med. I deltagerintervjuene satt jeg igjen med noe informasjon relatert til de ulike prinsippene, men med ulik mengde og omfang, det samme gjaldt for klasseromsobservasjonene.

## 4. Analysen

I denne delen av oppgaven vil jeg bruke det teoretiske grunnlaget jeg har redegjort for i teorikapittelet for å komme nærmere svaret på mine forskningsspørsmål. Gjennom spørsmålene og diskusjonene i intervjuene og i klasseromsobservasjonene har jeg forsøkt å få frem informantenes oppfatninger, praksis og erfaringer med formativ vurdering i faget norsk som andrespråk for voksne. I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvert voksenopplæringscenter for seg. Først gjennomgår jeg lærerintervjuet og deretter fokusgruppeintervjuet. De ulike emnene som tredde frem vil bli brukt som underoverskrifter, og er like i gjennomgangen av alle de tre voksenopplæringssentrene. For lærerne er bakgrunn og motivasjon, opplæring og kunnskap og Lærernes forestillinger, tre hovedemner. For elevene er læringsintensjoner, aktivering og deltagelse, metakognisjon, spørsmålsstilling og dialog og tilbakemeldinger hovedtemaer. Klasseromsobservasjonene er behandlet samlet til slutt, og kommenteres ut fra den formative praksisen som ble observert.

Den første fasen i analysen, å transkribere intervjuene, ble gjennomført med nøyaktige nedtegnelser over hva som ble sagt av både intervjuer og lærer/deltagere. Jeg har lagt vekt på å få frem meningen i det som sies, men også latter er notert og en del lyder som virker som uttrykk for enighet, forståelse eller usikkerhet. Transkriberte lærerintervjuer omfatter ca. 27 sider tekst. Deltagerintervjuene utgjør 46 sider transkribert tekst. I tillegg ble det tatt opptak under observasjonene i klasserommene, for å kunne gjenkalle det som foregikk og for å kunne observere bedre uten hele tiden å måtte skrive ned det som foregikk.

Transkriberingene har blitt nøye gjennomlest flere ganger og forsøkt tolket i tråd med de teorier og begreper oppgaven bygger på og de spørsmål jeg forsøker å finne svar på. Etter flere overveielser om hva som ville være den beste måten å organisere fremstillingen, tenkte jeg at det ville bli mest tydelig å presentere hver skole for seg. Jeg vil starte med lærerintervjuene, for deretter å presentere det elevene formidlet. Til slutt vil jeg presentere det jeg observert i klasserommene. Dette mener jeg vil gi det beste bildet av oppfatninger og praksiser på de ulike voksenopplæringsene jeg besøkte. Det vil også muligens være klarere å se likheter og forskjeller mellom de ulike skolenes nivåer av forståelse og praksis innen formativ vurdering. Forhold som vil bli undersøkt er med

utgangspunkt i de fem prinsippene slik de fremkommer i teorikapittelet, men med mer betoning av noen av aspektene ut fra bl.a. fagets og skoleslagets egenart.

Jeg vil kalle de ulike voksenopplæringssentrene og intervjudeltagerne ved bokstaver og tall. VO1 er voksenopplæringscenter 1, et lite voksenopplæringscenter, VO2 et mellomstort voksenopplæringscenter og VO 3 et stort voksenopplæringscenter. Videre vil læreren på VO1 bli kaldt L1 og elevgruppen som blir intervjuet ved VO1 kaldt G1, og tilsvarende for de andre voksenopplæringssentrene. Utvalget har vært tilfeldig i den forstand at jeg besøkte de skolene som kunne finne lærere som ville være med og sette av tid til meg.

## **4.1 Voksenopplæringscenter 1 – et lite center**

### **4.1.1 Lærerintervjuet**

Det første forskningsspørsmålet lyder: Hvordan oppfattes, oppleves og brukes formativ vurdering av lærerne? For å få en forståelse for lærernes oppfatninger og opplevelser, samt praksis i forhold til formativ vurdering er det relevant å vektlegge lærernes bakgrunn for å jobbe i dette skoleslaget. Vi vet fra bl.a. Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 62) at under halvparten av de som underviser voksne i norsk som andrespråk har formell kompetanse i faget norsk som andrespråk eller annen relevant fordypning. Skaalvik (Skaalvik, 2001) antyder også at det kan være samsvar mellom hvilken utdanning og motivasjon man har for jobben sin, og hvilke holdninger og forståelser man har om undervisning og læring. Utvikling av formativ vurderingspraksis krever engasjement og fokus over tid og det fordrer at man utvikler kunnskap om læring i samarbeid. (Black P. &, 1998, s. 15)

Ut fra resultatene til Skaalvik (Skaalvik, 2001)tenker jeg det også er relevant å undersøke lærernes kjennskap til og bruk av Læreplanen som styrende for sin praksis, derfor er det også tatt med spørsmål om dette i intervjuet. I Skaalviks materiale uttaler mange lærere uenighet med og at de ignorerer det som står i Læreplanen (Skaalvik, 2001, s. 213). Jeg lurer på hvordan dette forholder seg i dag, da det jo er i dette styringsdokumentet det står at formativ vurdering er en grunnleggende forståelse for hvordan man lærer norsk som et andrespråk.

#### 4.1.1.1 L1 - Bakgrunn og motivasjon for å jobbe med norsk som andrespråk for voksne

L1 var opprinnelig utdannet førskolelærer. Men av private årsaker byttet hun jobb til norsk som andrespråk for voksne. Her kan man få inntrykk av at hun opplevde voksenopplæringen som mindre krevende og mer givende enn sine tidligere jobber. L1 har jobbet i Voksenopplæringen i mange år.

*«det var litt tilfeldig egentlig, jeg var i en situasjon hvor jeg måtte bytte jobb..... (privat, ikke med av hensyn til anonymitet) så da åpnet det seg en mulighet her og da viste det seg at det var midt i blinken for meg»*

Som det kommer frem i sitatet, var inntrykket at læreren var svært glad for jobbbyttet, og at hun trivdes godt i jobben. Med årene tok denne læreren etterutdanning som er relevant for skoleslaget, men ikke faget norsk som andrespråk slik Stortingsmelding 16 anbefaler (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 62).

Når det gjaldt hvordan L1 forholdt seg til Læreplanen sa hun først at hun bruker Læreplanen som en sjekkliste når det nærmer seg Språkprøvene (nasjonale, offentlige eksamener) for å forsikre seg om at hun har gjennomgått alle temaene som er omtalt i planen. Hun nevner også at det står kriterier der, men sier samtidig at, som med mange andre planer er det mange fine ord og at mange planer ligger i en skuff. Her ble det litt usikkert for meg om hun brukte planen som grunnlag for undervisningen eller ikke, men senere gjentar hun at hun bruker planen til å sjekke at hun har gjennomgått temaer som de kanskje kan få på en muntlig prøve. Her er det naturlig å trekke inn Skaalviks forskning der flere lærere uttrykte at de ikke var enige med det som stod i Læreplanen eller at de ikke forholdt seg til den som et styringsdokument (Skaalvik, 2001). At Læreplanen ikke fungerer som et utgangspunkt for planlegging av undervisningen, men mer som en sjekkliste for tema mot slutten av et semester kan oppfattes som at Læreplanen ikke fungerer som et sterkt styrende dokument.

*«det som vi bruker læreplanen mest til, i hvert fall meg og kollegaer som jeg samarbeider med, er det for å sjekke tema, og hvilke tema og områder, offentlig, privat. fordi vi må prøve å komme gjennom i hvert fall hvert område, og det er jo ofte sånn at hvert nivå har samme tema men det utvider seg og får større perspektiv på en måte etter*

*hvert som du kommer på nivå da, og så står det veldig mange kriterier der, men jeg må jo si at det, at den er jo som mange andre planer, det er mange fine ord.» L1*

L1 nevner at det finnes kriterier i læreplanen, men knytter ikke dette til de fem ferdighetene lytte, snakke, samtale, lese og skrive eller sier noe om at hun jobber med dette underveis sammen med elevene. Det kunne tolkes som om hun sytes det ble for mange områder og for omfattende å jobbe med disse. Det er viktig for eleven å vite hva som skal læres og hvordan et vellykket resultat av læringen ser ut. Det kan se ut som L1 ikke bruker kriteriene, eller deskriptorene, på denne måten med sine elever. (Fjørtoft, 2016) Man kan få inntrykk av at hun heller bruker Læreplanen som en sjekklister for seg selv før Språkprøven.

#### *4.1.1.2 L1 - Opplæring i og kunnskap om formativ vurdering*

For å forstå hvilken kunnskap om og praksis lærerne i undersøkelsen har, blir det viktig å spørre om hvilken opplæring de har fått. Som beskrevet i teorikapittelet er det mange land som har jobbet med implementering av formativ vurdering, men på forskjellige måter. Smith (Smith, 2011) har påpekt det vært en ovenfra og ned modell i Norge med omfattende satsing på «vurdering for læring» over mange år. Om voksenopplæringssettene i min studie har vært med på satsingen har det ikke vært mulig for meg å finne ut av, men ut fra L1s formidling av den opplæringen hun har fått, høres det ut som dette senteret ikke har vært involvert.

L1 sier at hun og kollegaene fikk se noen videoer lagt frem av ledelsen, om hvordan formativ vurdering kunne benyttes i voksenopplæring. Og i tråd med Smiths forskning (Smith, 2011), har også denne læreren opplevd en top-down tilnærming der hun forteller at ledelsen deretter la frem forskjellige tema i forhold til formativ vurdering som lærerne skulle diskutere. Læreren sier hun husker lite av dette da det ligger to-tre år bakover i tid. Hun tror de jobbet på ca. tre til fire personalmøter, og at de tok opp igjen temaet på noen teammøter. Da virket det også som om det var på forespørsel fra ledelsen og med fokus på hvordan lærerne syntes at det gikk. På spørsmål om hun opplevde å få kunnskap om sammenhengen mellom formativ vurdering og språklæring, svarte hun at hun ikke fikk det.



*« -jeg tenker at jeg ikke lærte så mye for å være helt ærlig» L1,*

Så denne læreren uttrykker at hun ikke har med seg kunnskaper videre som hun kan bruke for å utvikle sin praksis. Videre sier hun:

*« jeg synes det er litt sånn at når det kommer, ikke nye ting, det er jo ikke nytt for lærere å vurdere, det er det absolutt ikke, men når det kommer , når ting liksom blir løftet litt frem, akkurat som med arbeidsnorsk og nå er det Ipad, nå er det mange sånne ting som blir plutselig, hva skal jeg si, populært på en måte og blir løftet veldig frem ehh, og så blir det borte»L1*

Her tolker jeg det dithen at den opplæringen og den utviklingen skolen forsøker å bidra til, ikke foregår på en slik måte at lærerne kan integrere og bruke dette til å forandre praksis. Kari Smith definerer «professional development» for lærere som en «internal process», relatert til en utforsking av egen praksis, læring og forståelse, og til slutt endring av holdninger som til sammen kan endre praksis. (Smith, 2011, s. 56)

På spørsmål om hun jobbet sammen med andre lærere for å utvikle sin praksis i tråd med formativ vurderingsteori og de forutsetningene bl.a. Assessment group legger til grunn for en vellykket implementering, svarer hun at de ikke gjør det. (Smith, 2011) (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2002).

#### *4.1.1.3 L1 – Læreres forestillinger, språklæring og formativ vurdering.*

I de videre spørsmålene er jeg interessert i å få innsikt i om de kjenner til prinsippene for læring innen formativ vurdering. Spørsmålene var ganske åpent formulert, for å ta utgangspunkt i lærernes forståelser. Som nevnt er det flere prinsipper og forhold ved formativ vurdering en kan ta utgangspunkt i. Jeg var etter hvert litt mer spesifikk i forhold til muntlig interaksjon i klasserommet da dette regnes som en kjerneaktivitet og som blir berørt ved bl.a. måten spørsmål/svar sekvenser utføres og hvordan dialog brukes for læring, hvordan tilbakemeldinger læreren gir i klasseromssamtaler og om mønster for samtaler i klasserommet.

Læreres forestillinger, er et eget forskningsfelt der en ser på hva lærere oppfatter er viktig for læring, og som grunnlag for de valg de tar i undervisningen. Haukås (Haukås Å. , 2016) har bl.a. bidratt med forskning innen språkopplæring og hvordan språklærere forholder seg til Læreplanene, særlig med hensyn til metakognisjon og forskningsresultater fra en

kognitiv tilnærming til språklæring. Dette ligger tett opp til viktige dimensjoner i formativ vurderingsteori, særlig i prinsipp 4 og 5, og kan knyttes direkte til opplæring av norsk som andrespråk for voksne. Dette aspektet ble derfor viktig for å koble sammen det lærerne formidler er viktige for dem i undervisningen, med den undervisningen jeg deretter observerte i klasserommet.

Når jeg spør direkte om lærernes oppfatning av formativ vurdering og språkopplæring svarer L1:

*«det er jo et poeng å vurdere, men vi vurderer hele tiden, uten at vi sier det, uten at vi kanskje tenker på det hele tiden også, så vurderer vi hele tiden, i alle fall jeg, du gjør det jo hele tiden når du er i klassesituasjonen, så vurderer du»*

Her ble jeg veldig usikker på hva som lå i dette svaret og spurte videre om hva hun faktisk mener hun gjør i praksis, da svarer hun:

*«..det som jeg mener at jeg gjør, det er at, når en ny gruppe f.eks. eller nye elever, så bruker jeg alltid ganske lang tid å opprette det forholdet jeg vil ha til den gruppa og til enkeltpersoner i gruppa, og da blir jeg godt kjent med dem... ..og da legger jeg veldig merke til hvordan de snakker, hva de spør om, alle de tingene der, og det er ikke sånn at jeg tenker hver dag at nå vurderer jeg han, nå vurderer jeg henne, men det gjør jeg, og da kan jeg tenke etterpå f.eks. at i dag, og jeg kan si, ja selvfølgelig, oi, nå, det var flott, det var jammen et fint spørsmål, det var fint du la merke til det, den feilen var det ikke så lett å oppdage....»L1*

Jeg opplever i svaret en sterk vektlegging av gode relasjoner til deltagerne og dette samsvarer med Gamlems funn fra ungdomsskolen (Gamlem S. M., 2014, s. 107), der lærere legger stor vekt på gode relasjoner, oppmuntring og ros, men er kanskje mindre bevisst på hvilke typer faglige tilbakemeldinger som kan øke læringsutbyttet. Senere i intervjuet vektlegger L1 at hun må gjennom ulike tema og grammatikk, men at det å sitte sammen med deltagerne etter retting av skriftlige arbeider er noe hun verdsetter. Her kunne en kanskje forvente et fokus på språklæring og språkutvikling, men hun sier at hun prøver å få elevene til å se de feilene de har gjort. Igjen blir det poengtert at denne situasjonen gir en god mulighet for å bedre relasjonen til deltageren. Hun forteller at det

er sjelden at hun har tid til dette, og at deltagerne ofte sitter og jobber alene i klasserommet. Ved en annen anledning sier hun at formativ vurdering er:

*«formativ vurdering er jo prøvene selvfølgelig, ehh, nå snakker jeg om muntlig da»LI*

Jeg ba om en presisering om hun mente de offentlige Språkprøvene og hun bekreftet det. Når det gjaldt det skriftlige mente hun det var alle rettingene hun foretok i deltagerens tekster. Jeg tolket dette som en misforståelse av formativ vurdering, og at hun her snakker om summative vurderinger. Dette fordi Språkprøven er en offentlig eksamen hvor man består eller ikke består, og at rettinger av feil i skriveoppgaver når de er ferdige og levert inn også er sluttvurdering, om de ikke brukes i videre dialog for læring. Hun kunne muligens mene at når hun vurderer hele tiden, så er det et forsøk på å oppfatte det elevene forstår og misforstår i undervisningen, som er mer i retning av prinsipp nr. 3 i formativ vurderingsteori. Men det høres ut som vurderingen forblir i lærerens hode, og ikke eksplisitt i en gjensidig dialog mellom elev og lærer, slik at eleven kan dra nytte av vurderingene for bedre læring.

Jeg hører ikke at hun vektlegger dialog der deltagerens ressurser blir framhevet eller brukt til en bevisstgjøring om språklæring, eller metakognitive samtaler der en bl.a. ser på likheter og ulikheter mellom morsmålet og norsk og hvordan en kan tenke for å lære mer.

Videre i intervjuet gikk jeg direkte inn på hvordan læreren reflekterte over muntlige interaksjoner i klasserommet, og prøvde å finne ut om noe av denne typen aktiviteter ble koblet til prinsippene i formativ vurdering. Om det kunne være i spørsmålsstillingen, en bevissthet om muntlige tilbakemeldinger, om å gi deltagerne tid til å tenke og dele tanker osv.

I svaret snakker hun mye om at deltagerne må få kunnskaper om de temaene som de muligens kan få spørsmål om på Språkprøven. Når det gjelder det metodiske, sier hun at hun tror de lærer minst av at hun som lærer står foran klassen og forteller om det. Det hun anbefaler deltagerne er å se på nyheter på tv og lese aviser.

Mot slutten av intervjuet spør jeg om hun tror det er noe i prinsippene for formativ vurdering som kan være bra for språklæring. Hun virker usikker på hva jeg spør om, så jeg presiserte om det var noe hun husket fra opplæringen hun trodde kunne være nyttig

for læring. I svaret sier hun at mange har et utbytte av å vurdere seg selv og medelever. Hun bringer også inn at de har hatt noen skjema med kriterier. Hun nevner f.eks. hvordan stemmen var og om man snakket høyt nok, men dette fortalte hun at hun ikke brukte lengre. Begrepene vurdere seg selv og medelever virket også ganske løsrevet og uten utdypende kommentarer.

Hun har kun 10 deltagere i klassen, men sier hun også kan se om deltagere forstår i større klasse. Her kan en kanskje se en lærer som er følsom for at læringsutbytte kan variere eller til og med utebli, og som er klar til å bruke det hun ser som en respons på undervisningen til å endre den for at elevene skal få et bedre læringsutbytte. Da kunne det være elementer av prinsipp 2 i denne praksisen. Hva deltagerne opplever av dette er det interessant å få svar på. De kommer til ordet i neste avsnitt.

#### 4.1.2 Gruppeintervju med elever

Det andre forskningsspørsmålet lyder: Hvordan oppfattes, oppleves og brukes formativ vurdering av deltagerne? I forskningslitteraturen understrekes det at det er lærerne selv som må finne ut hvordan de kan omdanne undervisningsprinsipper til undervisningspraksis. Her er det derfor en utfordring å vurdere helt korrekt hva som ville kunne kalles formativ praksis og ikke. De fem prinsippene er det overordnede organiserende prinsippet. Ved besøk på VO1 ble gruppeintervjuet gjennomført etter lærerintervjuet og den første timen av klasseromsobservasjonen. Alle som var med, ble med etter spørsmål fra lærer og var frivillig. Det var for mange som ville være med, og da ble det lagt vekt på at begge kjønn var representert, og at det var en spredning i landbakgrunn. I elevintervjuene legger jeg vekt på at de tenker på all sin erfaring som elev i voksenopplæringen og ikke bare tenker på nåværende lærer.

Som presentert over, er spørsmålene samlet i kategorier etter de svarene jeg ønsker å finne i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg fikk ulik både dybde og omfang av kjennskap til elevenes erfaringer med de ulike prinsippene.

##### 4.1.2.1 *Hvordan klargjøres og deles læringens intensjoner?*

Jeg spurte om deltagerne fikk vite hva de skulle lære, og om de forstod hva som ble formidlet om dette. Umiddelbart er det en deltager som svarer 50%. Jeg prøver å utdype og forsikre meg om at spørsmålet er forstått, da sier en deltager:

*«jeg synes at det er viktig at læreren sier hva vi skal diskutere den dagen, for å forberede elevene» E1*

Her gir deltageren uttrykk for det de alle fortalte. De mener det er viktig å få vite hva de skal «diskutere». Ingen bruker begrepene læringsmål eller læringsintensjoner, men hva de skal diskutere, som uttrykk for hva som skal skje i timen. Den første deltageren E2 uttalte 50% om hvor ofte de fikk vite hva som skulle skje i timen. Samtidig sier samme deltager litt etterpå at de får vite 50% hva de skal lære og betrakter det som «ikke mye». De sier også at de ikke fikk denne informasjonen når de var nye på norskkurset, men at de nå som de går på B1-B2 kunne forstå mer av det de skal jobbe med i timene. Fra et teoretisk perspektiv er det avgjørende at alle kan gjenkalle det de kan fra før for å kunne lære noe nytt. Ut fra det deltagerne sier her, ønsket de mye mer informasjon om det de skal lære, særlig i starten av språkopplæringen.

Det blir en interessant utveksling av informasjon når jeg spør om læreren søker bevis for elevens forståelse av det som formidles. Da svarer en deltager at de selv spør når de ikke forstår. Læreren spør ikke dem. Dette kan si noe om holdninger både hos lærer og elev. Hos eleven kan en kanskje si noe om en rolle der en selv tar ansvar for å forstå, og hos læreren en praksis der en ikke alltid forsikrer seg eksplisitt om hva deltageren får med seg av det som formidles. Dette kan se ut til å samsvare med L1 som sier at hun hele tiden vurderer, men at det hun observerer ikke blir en del av dialogen i klasserommet.

#### *4.1.2.2 Aktiv og deltagende i undervisningen?*

En forutsetning for å lære er at eleven faktisk er involvert og fokusert på læringsaktiviteter. Når deltagerne er voksne og nye i Norge, kan en tenke seg at trygghet og tilhørighet er vel så viktig som for norske barn og ungdom. Dette bekreftes bl.a. i oppsummeringen i Derreck & Eccelstone (Derrick, 2008, s. 15) litteraturgjennomgang og regnes også som en viktig forutsetning for å jobbe med alle prinsippene i formativ vurdering. Det å skape en trygg og inkluderende atmosfære regnes som svært viktig for all læring, og dette ser det ut til at lærere i Norge er gode på, men samtidig påpekes det at lærere gir lite faglig støtte som kan fremme læring og tilbakemeldinger av lav kvalitet. (Gamlem S. M., 2014, s. 3)

Motivasjon er en annen faktor som påvirker deltagelse og aktiv læring som bl.a. blir fokusert i det femte av prinsippene inne formativ vurdering. Voksne har ofte en annen

motivasjon enn barn og ungdom. De ønsker ofte å lære så fort som mulig det de trenger for å fortsette å leve et selvstendig liv i sitt nye hjemland, Tusting, K & Barton, D (2003) i (Derrick J. a., 2008). Karakterer og testresultater kan være underordnet dette behovet. Det å få muligheter til å «eie» egen læring står sentralt. Å ta utgangspunkt i elevens identitet og hvordan de ser for seg sitt nye liv i «imagined communities» er en av de sterkeste motiverende faktorer for andrespråklæring ifølge David Little og Gudrun Erickson. (Little & Erickson, 2015) Hvordan deltagerens identitet og tenkte identitet preger deres opplevelse av og innsats i undervisningen vil ikke bli nærmere utforsket i denne oppgaven. Dette er tema i en fersk masteroppgave av Pham (Pham, 2016).

Men også rammer hverken lærer eller elev har innflytelse over, kan påvirke muligheten til å være aktiv og engasjert i læring. I den siste Fafo rapporten om introduksjonsprogrammet, (Djuve, A-B; Kavli, H.C.; Braanen Sterri E.; Bråten, B, 2017) er det flere lærere som rapporterer at det for noen deltagere kan være for lange dager med norskundervisning til å få et tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Deltagerne er for slitne av omsorgsoppgaver eller bekymringer for familie i Norge eller i hjemlandet/flyktningleirer.

På spørsmål om de er aktive og engasjerte i undervisningen svarer E5 først at hun tror alle elevene er veldig aktive fordi de kommer for «å lære språk» og fordi hun trenger det, altså å beherske norsk. Denne deltageren er ikke i introduksjonsprogrammet, og har derfor ikke et fulltidsprogram. E2 forteller at han er uenig. Han sier det er vanskelig å konsentrere seg i timene etter lunsj, og særlig hvis undervisningen fokuserer mye på grammatikk. Denne deltageren er i introduksjonsprogrammet og skal da ha et tilbud som tilsvarer en full stilling i arbeidslivet. Han forklarer dette med at han har fem barn og at det er mye å gjøre hjemme hver ettermiddag, og mye å tenke på. Flere deltagere melder seg på en diskusjon om at flere, særlig unge i introduksjonsprogrammet, ikke virket like motiverte, men at det også var eksempler på det motsatte. De snakket også om at for noen som har mange barn, er det mange ganger ikke så mye energi til å ha et så omfattende program som det introduksjonsordningen er.

Det er også interessant at deltagere forteller at de kan oppleve å være engasjert og lære på skolen, men at de fort glemmer det de har jobbet med. En deltager sier han føler han lærer 80% i klasserommet, men at han bare husker 50% når han kommer hjem og skal

gjøre lekser. Men igjen snakker de også om at det er viktig å jobbe hjemme og ta ansvar for sin egen språklige utvikling.

Inntrykket her kan være at deltagerne ønsker og er motivert for å lære norsk. De ser at de har bruk for det. For de som ikke er i introduksjonsprogrammet virker dette uproblematisk, da de ikke har veldig mange timer norsk hver dag, og kanskje ikke hver dag. Men, for de som går i introduksjonsprogrammet har de observert varierende grad av motivasjon og aktivitet hos medelever, og også erfart selv at det ikke alltid er nok energi til å klare å få fullt utbytte av lange dager med undervisning.

#### *4.1.2.3 Metakognisjon i norsk som andrespråk-klasserommet*

Som tidligere nevnt er metakognisjon noe som vektlegges både i Rammeverket og nyere forskning om språklæring (Haukås Å. , 2014), og i formativ vurderings- litteraturen. Det vektlegges at de elever som får opplæring i og tid til å jobbe metakognitivt har større utbytte av språkopplæringen. (Haukås Å. , 2014, s. 6)

Når jeg spør deltagerne om de bruker tid i klassen til å diskutere hvordan de lærer språk, er det lite respons. Men E4 forteller at hun snakker om dette med andre elever i klassen. Jeg forsøker å utdype spørsmålet, og etter hvert benytter de samme strategi som når de skal fortelle hvor ofte de får vite hva de skal lære, de bruker prosenttall. Tallet varierer mellom 10-25%. Men, videre forteller de at de kanskje tenker mer på det inni seg, enn de snakker om det i klassen. Dette stemmer da med funnene fra Åsta Haukås (2012) og Heimark (2013) som rapporterer fra fremmedspråk-klasserommet. Heimark blir sitert i Åsta Haukås (Haukås Å. , 2014) at det sjelden observeres metasamtaler om språk og språklæring og det er få eksempler på at lærerne trekker inn tidligere språkkunnskaper og språklæringserfaringer i undervisningen. Hvis prosenttallene deltagerne først uttrykte stemmer, kan det se ut som det er mer metaspråklige samtaler, før de modererte seg med at de snakket om dette mest med hverandre og tenkte på det inni seg.

#### *4.1.2.4 Spørsmålstilling og dialog i klasserommet*

I forskningen om hvordan lærere bruker spørsmål i undervisningen i klasserom, viser Emilia Andersson-Bakken i sin doktorgrad at spørsmål kan både hjelpe til å aktivere forkunnskaper, kontrollere forståelse, vekke undring og stimulere til læring. På den annen side kan spørsmål være med å blokkere kommunikasjonen, særlig ved bruk av lukkede

spørsmål, som oftest betegnes som spørsmål der læreren vet svaret og svaret er enten rett eller galt. (Andersson-Bakken, 2014).

I intervjuet med deltagerne forsøkte jeg å spørre direkte hvilken type spørsmål de får av læreren sin. Er de åpne, uten et riktig svar, som gir rom for undring og refleksjon – eller lukkede med riktige og feil svar. Her forteller E1 at hun opplever begge deler. De forteller at det i grammatikken er riktige eller gale svar. Men, når de diskuterer, har de lært om påstand, og at de er invitert til å komme med påstander.

De forteller videre at de noen ganger misforstår, men at de da kan spørre læreren. Når jeg spør litt mer om dette, sier de at de føler seg trygge i den klassen de er i nå. Det kan jo ha sammenheng med L1s store vektlegging av gode relasjoner og et godt miljø slik vi så det i lærerintervjuet. De sier de liker læreren, og at det er avgjørende for at de tør å stille spørsmål. Flere forklarer at de har vært sjenerte i hjemlandet, og at det å føle seg trygg er helt avgjørende for om de tør å stille spørsmål, også i Norge.

*« nå er det ikke alle, men noen er det vanskelig å spørre» forteller elev E4. E5 sier at « jeg tror det kommer an på hvordan lærerne presenterer seg selv og førsteinntrykket» jeg spør om han trenger å føle seg trygg, og han bekrefter det, de andre sier også ja. E2 sier: ja, elevene kan ikke stille spørsmål om læreren er streng, da er det flaut(latter)*

De sier også at de foretrekker få elever i klassen slik at det er mulig å stille spørsmål til læreren oftere og at læreren har tid til å svare den enkelte elev. Dialog trenger ikke bare være mellom lærer og elev men også mellom elever. Når jeg spør deltagerne om hva samtale mellom dem betyr for å lære norsk sier E1:

*«det er 100% viktig for å automatisere språket» E1*

Videre sier E4 etter at jeg spør om hva de tenker om at de kanskje misforstår hverandre på grunn av fortsatt feil og mangler på målspråket:

*«Ja, vi har det problemet, med det skjer ikke at vi misforstår hverandre, for vi kan forklare, kanskje ikke forklare helt, men vi forsøker å forklare»*

De bekrefter alle at de oppfatter det å være i dialog med hverandre for å lære språket som 100% viktig slik E1 uttrykker det. Jeg spør også hva de tenker om å bruke morsmålet for å lære norsk. Her svarer de at det hjelper dem å oversette og snakke sammen på



morsmålet for å huske og trene på norsk språk. Det hjelper dem også til å oppklare misforståelser. Det var særlig de arabisktalende som uttrykker dette. En dame E5 sier at hun ikke snakket morsmålet sitt da hun hadde muligheten til det tidligere, hun foretrakk å bare bruke målspråket.

Oppsummert ser det ut til at det varierer hvordan spørsmål blir stilt i klasserommet. Grammatikken er lukket, mens det i argumenterende samtaler åpnes for å komme med ulike påstander. Elevene legger videre sterk vekt på å føle seg trygge på læreren. Dette sier de kommer av erfaringer de har med seg fra skolesystemene i hjemlandet, men også hvilket inntrykk de får av læreren i Norge. Det at læreren fremstår som streng, gjør at de føler seg utrygge og redde for å stille spørsmål.

#### 4.1.2.5 Tilbakemeldinger som støtter læring?

*« the quality of interactive feedback is a critical feature in determining of quality of learning, and is therefore a central feature of pedagogy» (Black P. W., 2009, s. 6)*

Det er særlig prinsipp tre som er aktualisert i disse spørsmålene. Her brukte jeg Gamlems typologi (Gamlem S. M., 2014) for å spørre hvilke typer tilbakemeldinger de opplever at de får i voksenopplæringen, og hvilke de foretrekker. **Kategori A**, er tilbakemeldinger i form av karakterer og poeng og eventuelt belønning eller straff for grad av innsats. **Kategori B**, er personlig godkjenning eller ikke godkjenning og kontroll av arbeidet. Den blir oppfattet som evaluerende og kan oppfattes som ros eller korreksjon. **Kategori C** er mer spesifikk om måloppnåelse og hva de skal gjøre for å komme videre. De kan få vite hva som er bra og hva en kan jobbe videre med, men ofte når arbeidet er avsluttet. I **Kategori D** er tilbakemeldingene en dialog mellom lærer og elev eller elev og elev. Læreren bruker elevens forkunnskaper, forforståelser og misforståelser som grunnlag for veiledning, modellering og samtale. Det er denne siste kategorien hvor elever i grunnskolen oppgir gir dem best forståelse, innsikt og læring.

Det første jeg spør om er hvordan de får tilbakemeldinger i norskundervisningen. De svarer: Hun retter. De utdyper med å snakke om at læreren retter alle feil. Det viser seg at det er skriftlige tekster de snakker om. De sier at læreren kan snakke med dem om det som mangler i teksten og det de må jobbe mer med for å bli bedre. De oppgir at det er veldig viktig for dem å få vite hva de skal jobbe mer med. Hva de gjør med alle feilene

som er markert snakker de ikke om, men når de tidligere snakket om alle feilene de fikk påpekt lo de, og det kunne være et uttrykk for en oppgitthet eller en slags munter resignasjon i det overveldende ved dette. Det er forsket på effekten av å rette alle feil i skriftlige tekster, og i den forskningslitteraturen jeg har lest virker det som om det er konsensus på at det er lite læringseffekt å få vite om alle feil man har gjort, særlig om man ikke får informasjon om hvordan man skal jobbe videre. (Eriksen, 2017)

Når jeg spør hvordan de får tilbakemeldinger på muntlig norsk, sier de at de ikke får særlig tilbakemeldinger på dette. Etter at jeg har spurt om hva de får tilbakemelding på, går jeg videre til å spørre direkte om de ulike tilbakemeldingene i modellen fra Gamlem. Jeg bruker et ark og tegner opp de fire alternativene. Jeg forklarer så godt jeg kan og avklarer med spørsmål underveis. På slutten av forklaringen om modellen, virker det som det er ukjent å jobbe på den måten jeg beskriver kategori D. Det virker ukjent at lærer diskuterer og veileder mens eleven skriver en tekst.

E5 sier han opplever å få mest karakterer, men når jeg spør hva han foretrekker han C, å få vite hva han kan bra og hva han må jobbe mer med. De var ukjent med å få veiledning underveis, men hadde tidligere fortalt at å få vite hva de mestrer og hva de må jobbe mer med, er viktig informasjon. Når jeg gjentar de fire kategoriene svarer E4 at hun tror det er best å få informasjon om hvordan det går før hun er ferdig. Da har tre andre sluttet seg til at dette var det viktigste for dem når de skal lære og utvikle seg i norsk skriftlig. E3 sier også at kategori B er viktig, fordi hun får energi når hun får ros av læreren for innsats. E2 sier C og E1 sier D.

Etterpå spurte jeg hva de faktisk fikk av type tilbakemelding, da svarer de kategori B og C. De opplever at de får oppmuntring og godkjenning av den innsatsen de gjør, og at de får energi av denne typen tilbakemeldinger. Men de sier også at de får vite hva de må jobbe mere med, etter at teksten er levert inn, og rettet. Kategori var som sagt vanskelig å forklare da det virket helt ukjent for dem å skulle diskutere og få veiledning ut fra det de holdt på med før de var ferdig og hadde levert teksten fra seg.

Så her kan det se ut som praksis i voksenopplæringen ikke er helt ulik praksis i grunnskolen slik Gamlem beskriver den (Gamlem S. &, 2013). Fra videoobservasjonene skriver Gamlem at de observerer mest kategori B som tilbakemelding i klasserommet og at tilbakemeldinger som ga informasjon om videre utvikling ble gitt skriftlig etter at

arbeidet var ferdig. I voksenopplæringen sier de at de foretrekker både Kategori B(en)C (to) og D(to), til tross for at det var vanskelig å forklare hva D gikk ut på. Men i begge skoleslag ser det ut til at elevene får mye tilbakemeldinger av kategorien B og at informasjon om hva de kan gjøre for å bli bedre kommer skriftlig etter at arbeidet er avsluttet.

## 4.2 Voksenopplæring 2 – et mellomstort senter

### 4.2.1 Lærerintervju

I dette intervjuet var den som hadde sagt ja til å være med plutselig forhindret for å delta, så det var en annen lærer som sa ja til dette på særdeles kort varsel. Hun sa hun ble spurt dagen før jeg kom. Dette intervjuet ble noe kortere enn de andre to, muligens fordi læreren var mer uforberedt på intervjuet. Av praktiske hensyn ble lærerintervjuet tatt etter observasjon i undervisningen og fokusgruppeintervjuet. Jeg fulgte samme fremgangsmåte som i det forrige intervju og startet med hvordan denne læreren begynte i voksenopplæringen og faget norsk som andrespråk.

#### 4.2.1.1 L2 - Bakgrunn og motivasjon for å jobbe med norsk som andrespråk for voksne

L2 forteller at hun jobbet i barneskolen før hun begynte i voksenopplæringen. Hun sa:

*«jeg fikk, først jobbet jeg på barneskolen, på xx, så fikk jeg xx barn på to år (latter) og da ville jeg jobbe med voksne etter det» L2*

Også denne læreren tok etter hvert etterutdanning og har da relevant utdanning for å jobbe i faget norsk som andrespråk for voksne. Og selv om det var personlige forhold i livet som gjorde at læreren valgte voksenopplæringen, ga også hun uttrykk for å like seg godt i jobben. Hun sier hun har jobbet i voksenopplæringen i 4 år, men at hun jobbet for en privat organisasjon med norsk som andrespråk for voksne før hun kom til voksenopplæringscenteret. Jeg fikk inntrykk av at dette var en deltidsjobb

Når jeg spør henne om hun kjenner til Læreplanene svarer hun nei.

### *«jeg vet jo at den eksisterer, men jeg bruker den ikke» L2*

Her kan en kjenne igjen en holdning til Læreplanen som styringsdokument slik en kan lese i Skaalvik (Skaalvik, 2001, s. 221). I hennes materiale skriver hun at Læreplanen, som var aktuell i 2001, ble oppfattet som diffus når det gjaldt innhold, at det kunne være med å forklare hvorfor flere av hennes informanter ikke anså den som et egnet styringsdokument. Hun mente dette ga en kultur som førte til sterk privatisering av undervisningen og at det ga rom for at det ble lærerens opplevelse av egen mestring og verdien de tillot denne, som ble styrende for undervisningen (Skaalvik, 2001, s. 309). Læreplanen fra 2005, som har eksplisitte kompetansemål, må en si har imøtekommet det diffuse i den forrige Læreplanen. Om kulturen som Skaalvik beskriver har blitt værende i voksenopplæringen, tenker jeg det trengs det mer forskning for å finne ut av.

#### *4.2.1.2 L2- Opplæring i og kunnskap om formativ vurdering*

Også i dette intervjuet spør jeg om hvilken type opplæring lærerne hadde fått for å utvikle sin formative praksis. Her ble svaret veldig kort, hun hadde ikke fått noen opplæring. Da var det lite mer å diskutere rundt det. Men hun sier litt senere at hun skrev en oppgave om formativ vurdering når hun tok PPU, men det var så mange år siden at hun ikke kunne huske noe fra det. Hun sa det var ca. 16 år siden.

Jeg spurte videre om de noen gang har fokus på formativ vurdering i personalet, om de diskuterer dette i det hele tatt, og det avviser hun. Her er det hverken opplæring eller samarbeid i personalet for å utvikle noen av de fem prinsippene i formativ vurdering, og derfor ikke å forvente at det er kunnskap eller bevissthet om hva formativ vurdering er og hvordan praksis med dette som utgangspunkt kan øke læringsutbyttet til deltagerne.

Det ser som sagt ut til at formativ vurdering og andre begreper knyttet til denne teorien virker ukjent. Men, etter hvert kommenterte hun undervisningen som hadde vært rett i forkant av intervjuet. Her forteller hun at hun alltid reflekterer over hvordan undervisningen fungerer. Hun sier:

*«jeg synes jo det dro veldig langt ut i tid og det ble veldig mye venting på de som satt der inne» L2*

Her tenker jeg at hun observerer at mange deltagere ikke er mentalt aktive i språklæringsaktiviteter og at hun konkluderer med at det skjer lite språklæring. Til tross for lite kjennskap til språk og begreper innenfor formativ vurdering, er det dette hun observerer hos deltagerne, og tenker at deler av undervisningsopplegget ikke er optimalt for læring gjennom hele timen. Jeg spurte videre om hvordan hun får informasjon om hva deltagerne opplever at de får utbytte av, og da svarer hun at hun noen ganger spør dem direkte om det. Hun sier også senere at hun er opptatt av at alle er med. Hun legger vekt på å utjevne aktiviteter slik at alle får komme til ordet – at hun bestemmer hvem som får svare på spørsmål f.eks. Her bruker hun metoder som er velkjent innen formativ vurdering, at lærer har en spørsmålstillingsmetode og dialog hvor alle er aktiverte. Hun ber f.eks. ulike elever svare på spørsmål helt vilkårlig, og ikke bare noen få som ofte rekker opp hendene. «No hands up» som er den engelske betegnelsen på denne metoden.

Mot slutten av spørsmålstillingen rundt kunnskaper om formativ vurdering og språklæring forteller hun at hun alltid reflekterer over hvordan undervisningen fungerer. I formativ vurdering aktivisering av elever helt sentralt i alle prinsippene, og dette er noe hun tenker over. Men, som med L1, virker det ikke som hun foretar systematisk innhenting av informasjon av hvordan elevene opplever læringsutbytte.

#### *4.2.1.3 L2- Læreres forestillinger, språklæring og formativ vurdering*

Under dette punktet var det mer åpne spørsmål for å se om noen av de fem prinsippene omtales. Jeg spør om hun har noen tanker om hvordan læring kan skje i bl.a. muntlig interaksjon. Hun blir usikker på hva jeg mener og svarer at hun opplever spørsmålet veldig vidt. Jeg forsøker å presisere, da svarer hun at hun av og til spør elevene.

*«I(intervjuer): men hvordan får du informasjon om hvordan det fungerer for de forskjellige elevene? L2: ja det må jo, det var et interessant spørsmål, av og til spør jeg. I: ja. L2: i klassen, nå gjorde jeg ikke det i dag, men hvis jeg har tid, hva synes du om*

*denne type oppgave og sist hadde vi akkurat dette her da med noen av dem, noen husket, så syntes de det var veldig nyttig...ja, hva synes dere om denne aktiviteten?».*

Her viser hun at hun er opptatt av hva deltagerne får ut av læringsaktiviteten, men hun virker mindre fokuserte læringsmål som deltageren er klar over på forhånd. Hun snakker ikke eksplisitt om læring, men om aktiviteter. Litt senere beskriver hun hvordan hun jobber med klasseromsdialog, og her forteller hun at hun er bevisst på at noen er stille og noen er veldig aktive og at hun jobber aktivt med å få alle med i klasseromssamtalen.

Når jeg spør mer direkte om hva hun tenker er viktig for å lære norsk som andrespråk for voksne, svarer hun «variasjon». Hun sier hun bruker sang, og legger vekt på å skape et godt klima i klasserommet. Her kan man muligens høre en forståelse av læring som er aktivitetsorientert og med fokus på trivsel, mer enn læringsorientert slik det ble beskrevet i OECD rapporten om norsk skole som kom i 2011 (Gamlem S. M., 2014, s. 3)

Helt til slutt i intervjuet sier hun at de pleier å jobbe med temaene slik de fremkommer i lærebøkene og at det er de som er styrende for innholdet i undervisningen.

Ved det første voksenopplæringscenteret hadde det vært noe opplæring i formativ vurdering, men det så ikke ut som det hadde ført til noen varig endring i praksis. Det var også lite bevissthet og kunnskap om formativ vurdering. På det andre voksenopplæringscenteret var det ikke, eller hadde vært noe fokus på hverken opplæring eller praksis av formativ vurdering. Det virket helt fraværende som perspektiv på språklæring. Her var det også helt eksplisitt uttalt at Læreplanen ikke var et styringsdokument i hverdagen, men at det var noe kunnskap fra Rammeplanen som var med i bevisstheten om læringens mål og kriterier. Dette kom frem i mer uformelle samtaler etter intervjuet.

En kan undre seg over om det er en skolekultur slik Skaalvik beskrev den i 2001. At det blir mer egne psykologiske forhold som bestemmer hvordan undervisningen blir og ikke ut fra det mandatet Læreplanen som styringsdokument er ment å være. Dette er store spørsmål, som det åpenbart trengs omfattende forskning for å finne ut av i større skala. Men også i grunnskolen er det utfordringer med forståelse av formativ vurdering slik den fremkommer i læreplanene for bl.a. fremmedspråk (Haukås Å. , 2014), og en praksis som

faktisk er slik teoriene og prinsippene legger opp til. Noen av hindringene her er bl.a. beskrevet av Hopfenbeck. (Hopfenbeck, 2016, s. 50).

## 4.2.2 Gruppeintervju med elever

I denne gruppa er det bare deltagere med høyere utdanning, altså de som betegnes spor 3. De har alle gått på høyskoler og universitet i hjemlandet. De ble spurt i klassen om de ville være med på intervju. Her var ikke klassen forberedt på besøket, da læreren som ble intervjuet heller ikke var det før ettermiddagen før. Flere virket noe usikre, men fire sa ja ganske fort. Noe av nølingen kunne være fordi intervjuet måtte skje i elevenes pause, rett etter første time, og før neste time. Intervjuet varte i ca. 50 minutter.

Etter hvert når vi snakket sammen, virket det som deres erfaring som studenter på høyskoler og universitet, ga dem trygghet i forhold til hva jeg holdt på med. Også i dette intervjuet understreker jeg at de må tenke på alle sine erfaringer i voksenopplæringen og ikke bare med nåværende lærere.

### 4.2.2.1 Hvordan klargjøres og deles læringens intensjoner?

Når jeg spør om de vet hva de skal lære når en time starter, svarer de umiddelbart ja. Dette virket noe overraskende på meg, da det ofte rapporteres at dette ikke skjer i norsk skole. Jeg tror de kanskje har misforstått spørsmålet og når E4 modererer og sier at han ikke opplevde det på en annen skole han gikk på, forteller også de andre om ulike erfaringer. E4 forteller at han går på mange ulike kurs samtidig fordi de er i introduksjonsprogrammet og forteller:

*«på noen kurs vet vi hva vi skal lære, og noen andre bare, for eksempel norskkurs, kommer vi hver dag og ser hva som skjer» E4*

E1 forteller om en strategi de har utviklet for å vite hva som skjer i undervisningen og viser til at der ser i læreboka. De har forstått at læreren bruker boka kronologisk i undervisningen og hvis de blar litt frem i boka vet de hva som skjer. Jeg spør litt mer om det og lurer på om det fungerer i hver time. Da svarer L1: «nei». E3 problematiserer også dette i forhold til alle de som skal lære norsk og ikke har studert før, som ikke har de samme læringsstrategiene som de selv ser at de har.

Det ser altså ut til at deltagerne ofte ikke jobber sammen med læreren eller får oppgitt eksplisitt hva de skal lære i undervisningen, hva som er mål eller intensjoner. De sier de selv etter hvert har utviklet strategier for å vite hva som skal skje ved å se i lærebøkene, fordi læreren følger boka kronologisk.

#### 4.2.2.2 Aktiv og deltagende i undervisningen?

Som tidligere nevnt er det grunnleggende for læring å være aktiv mentalt for å lære. Å aktivere alle elever i en klasse er derfor helt sentralt og er aspekter ved de fleste av prinsippene i formativ vurdering. Gamlem jobbet ut en oversikt over ulike uttrykk for engasjement for læring en kan observere i klasserommet. Hun bruker bl.a. uttrykkene: Engasjert for læring og tilsynelatende ikke engasjert for læring. (Gamlem S. M., 2014, s. 58) I voksenopplæringen kan det også være kulturelle forskjeller som gjør at man som observatør kan misforstå graden av aktivering og engasjement, ut fra andre elevroller i andre kulturer. Men, i det følgende har deltagerne selv uttalt hvordan de opplever sitt eget engasjement og grad av aktivitet i undervisningen.

E4 svarer først igjen og sier at det kommer an på. I starten av intervjuet fortalte E3 at hun opplever at i denne klassen, med for det meste spor 3 elever og på vei mot B1-B2 prøven, er deltagerne flinke og jobber mye. Det kan høres ut som hun kontrasterer det med tidligere kurs, hvor det sannsynligvis har vært større variasjon med hensyn til utdanningsbakgrunn og språknivå. For å komme til nivå B1-B2 kreves det også stor arbeidsinnsats, så de som er med på dette kurset må ha jobbet mye for å komme dit. E4 sier videre at energien varierer ettersom hva som skjer ellers i livet. De snakker også om individuelle forskjeller, og E3 formidler at det kan bli for mye. Hun er ikke deltager i introduksjonsprogrammet!

*«ja, men for meg, når jeg lærer mye, trenger jeg litt pause for å organisere all informasjon i hodet mitt, så stopper jeg og repeterer alt og etterpå fortsetter jeg»*

Jeg spør hva de gjør hvis de ikke får pauser, da sier E3 at hun ikke kan lære, hun må ta pauser. Dette er et tankekors da dette er en deltager med høyere utdanning som er vant til å studere. Hun kan oppleve at det blir for mye. Samtidig vet vi at mange i introduksjonsprogrammet har mange flere skoletimer enn deltagere som ikke er i introduksjonsprogrammet.



#### 4.2.2.3 *Metakognisjon i norsk som andrespråk-klasserommet*

Som det står i teorikapittelet handler metakognisjon slik det er definert i denne oppgaven om å bl.a. snakke eksplisitt om likheter og forskjeller mellom morsmål og målspråket og om hvordan man kan jobbe for å lære språk basert på de erfaringene man har fra før (Haukås Å. , 2014). Egenvurdering kan også sees som en måte å utvikle metakognisjon. Dette er et sentrale aspekt ved flere av formativ vurdering-prinsippene, men særlig i prinsipp fem: Å aktivere elever som eiere av egen læring. Bl.a. (Burner, 2014, s. 235) (Little & Erickson, 2015, s. 127) Det understrekes i forskningslitteraturen at dette er noe som må læres og som derfor læreren må være særdeles bevisst på for at dette skal fremme læring.

Når jeg spør om de snakker sammen med lærere eller hverandre om hvordan de lærer språk, forteller E2 at han har fått dette spørsmålet på nettkurset de tar parallelt med norskkurset. På nettkurset sitter de hjemme og jobber med lese- og skriveoppgaver, så en sanntidssamtale om dette kan synes vanskelig. Men, spørsmålet var kjent. Når jeg presiserer hva jeg spør om svarer E2 at han ikke har opplevd dette ennå. E4 sier elevene snakker sammen noen ganger om hva som er likt og ulikt mellom språkene, og når jeg spør om de snakker med læreren om dette, sier de noen ganger.

Når det gjelder egenvurdering ser det ut til at de snakker med hverandre og med lærer, og etter skriftlige oppgaver ber læreren dem svare på hva de trenger nå. De sier de sammenligner hva de lærte før og nå. Dette kan sees som en felles dialog der både lærer og deltager prøver å finne informasjon om hva som forstås og hva som misforstås slik Black & Wiliam beskriver det som en kjerneoppgave innen formativ vurdering-teorien. Til tross for at de sier dette ikke skjer ofte, er de bevisste på at de tenker gjennom hva de har lært til nå og hva de ennå ikke mestrer. De forteller ikke om individuelle faglige tilbakemeldinger i klassen, men de sier de får dette på skriftlige arbeider gjennom bl.a. nettkurset. Så igjen kan det se ut som det er mest skriftlige tilbakemeldinger etter at et arbeid er avsluttet, men at det også er noen faglige diskusjoner i klassen om hva som er lært og hva som fortsatt er vanskelig.

#### 4.2.2.4 *Spørsmålstilling og dialog i klasserommet*

Som jeg har nevnt tidligere er måten læreren bruker spørsmål og respons, og dialog avgjørende for et godt læringsutbytte ifølge formativ vurdering-teori bl.a. (Black P. W.,

2009) (Andersson-Bakken, 2014). I begynnelsen forteller elevene at de av og til har alt for mange spørsmål, når jeg spør om dette. Jeg oppfatter det som om at deltageren ikke har kapasitet til å forholde seg til og bli aktivert av alle spørsmålene. Om det er tempoet eller mengden spørsmål, eller innholdet i spørsmålene fikk jeg ikke nok informasjon til å finne helt ut av. Men, litt senere sier den samme deltageren at andre ganger er det viktige spørsmål som de diskuterer. Det kan det se ut som deltageren ikke er aktivert og engasjert i en del spørsmål som læreren stiller, men at andre oppfattes som viktige og da er de aktive og deltagende.

Videre forteller de om en IRE/F praksis (Initiativ-Respons-Evaluering/Feedback mønster) og en dialog der de er opptatt av de feilene de gjør med en annen lærer de har nå. De sier de har en kultur i klassen der de ser på feil som en kilde til informasjon som de kan jobbe mer med. De forteller om en praksis der læreren påpeker feil og ber deltageren snakke eller skrive mer om det som er problemet. De sier hun kommer med overraskende spørsmål som gjør at de må tenke. Dette ligger tett til det som er innenfor prinsipp 2 i formativ vurdering- teorien: Å designe effektive klasseromsdiskusjoner for å belyse eller bevise elevens forståelser og misforståelser. Tilbakemeldingen læreren gir kommer inn under prinsipp 3: Å gi og ta imot feedback som fører til læring. (Black P. W., 2009, s. 12) Deltagerne sier de oppfatter disse spørsmålene og tilbakemeldingene som veldig viktig for læring. I et trygt klima der de trives, som de uttrykker at de gjør, blir det å snakke om forståelse og misforståelse en viktig måte å lære på.

#### *4.2.2.5 Tilbakemeldinger som støtter læring?*

Under dette spørsmålet gikk jeg litt videre og undersøker hvilken type tilbakemeldinger de får individuelt, og hvordan de oppfatter hva som er viktig for deres læring av norsk som et andrespråk.

De sier i intervjuet at de opplever en lærer som leter etter feil de gjør, slik at de kan bli bevisste og korrigere feilene sine. De også sier at de kan be om hjelp til å forstå og at de gjennom skriftlige prøver, oppgaver og skriftlig arbeid får denne typen tilbakemeldinger, men også noe gjennom noen spørsmål og i noe dialog i klasserommet.

Jeg forklarte og tegnet en forenklet versjon av Gamlems modell for kvalitet i klasserommets tilbakemeldinger. (Gamlem S. M., 2013, s. 162) Jeg skrev om kategoriene A, B, C og D slik det er gjort rede for i teorikapittelet (s.23). Jeg opplevde at deltagerne

var svært engasjerte i å forstå alle de fire tilbakemeldingsformene og spurte og avklarte underveis i gjennomgangen. Denne gruppa hadde også et noe bedre norsk nivå enn i G1. Først spurte jeg om hva de selv mener er den beste formen for tilbakemelding når de skal lære norsk som et andrespråk. E3 starter først. Hun peker på kategori D. E1 svarer det samme. E3 utdyper dette og sier at:

*«hvis vi snakker, lærer vi mer» E3*

Senere sier hun at det kanskje kan være ulike behov ved ulik mestring av språket. Hun tror at man trenger mer kategori C på B1 nivå, men at man på B2 nivå trenger kategori D. E4 mener også at kanskje kategori A og B er best i starten når man lærer norsk, fordi han tenker at da kan eleven så lite, og trenger lærerens vurdering av hva som er best. Når man kommer på et høyere nivå har deltageren fått ferdigheter på norsk som gjør det mulig å ha en likeverdig dialog om læring. Dette synet kan være interessant i diskusjonen om man skal kunne bruke morsmålet i læring av et målspråk. Særlig Little & Erickson (Little & Erickson, 2015, s. 124) mener at man bare skal bruke målspråket i alle forhold som gjelder språklæring, og at elevens perspektiver og behov må være utgangspunktet for undervisningen. Men elever både på VO1 og her snakker om å bruke morsmålet som støtte for å forstå og forklare det de lærer, og at de i begynnelsen tenker at det er læreren som vet best hva de må gjøre for å lære norsk som et andrespråk. Når de etter hvert som språket blir bedre, kan ha likeverdige dialoger med læreren kan de bruke målspråket til alle formål. I en kort kommentar kommer det frem at i hovedlæreres timer, må de bruke målspråket i timene slik Little mener er det beste for andrespråklæring.

Videre spurte jeg om hvilken type tilbakemeldinger de faktisk får mest. Her svarer alle at de opplever å få C, og de snakker om skriftlige arbeider. Men de forteller også at en lærer korrigerer dem når de har feil uttale i muntlig språk. Dette poengterer de også som viktig for dem i deres læring. Når de forteller om dette dreier samtalen over på hvordan det var i hjemlandet. Noen forteller at kategori A og B var mest vanlig, en annen forteller at man var veldig overlatt til seg selv, og at hun oppfatter at hun har blitt veldig selvstendig på grunn av dette. De forteller også at de måtte jobbe veldig hardt for å klare studiene i hjemlandet, og at dette er erfaringer de drar nytte av når de lærer norsk som et andrespråk.

## 4.3 Voksenopplæring 3 – et stort senter

### 4.3.1 Lærerintervjuet

Ved dette skolebesøket ankom jeg litt sent inn i undervisningsøkten jeg observerte. Dette var avtalt og eneste praktiske mulighet for å gjennomføre både observasjon og intervjuer. Klassen og læreren var godt forberedt på at jeg kom, og det var greit at jeg satt meg ned og satte på lydopptaker. Etter undervisningen gjennomførte jeg deltagerintervjuene. Intervjuene med læreren ble det først tid til dagen etter, da læreren hadde bedre tid.

#### 4.3.1.1 L3 - Bakgrunn og motivasjon for å jobbe med norsk som andrespråk for voksne

I motsetning til de to første lærerne fortalte L3 at hun hadde hatt voksenopplæringen som mål fra hun tok sin opprinnelige utdanning med bl.a. et hovedfag i norsk og et grunnfag i et fremmedspråk. Hun startet i voksenopplæringen for over 30 år siden. Hun hadde ikke det som ville kvalifisere som lærer i norsk som andrespråk når hun begynte, men tok denne utdanningen det første semesteret denne ble tilgjengelig.

Når jeg spør om hva slags motivasjon hun har for å jobbe i voksenopplæringen svarer hun

*«altså, jeg er en fagperson, jeg er veldig interessert i faget, jeg er veldig interessert i språk, så jeg synes det er veldig godt å jobbe med, ehh, konsentrere meg om det, med språkopplæring og kanskje ikke ha så mye med, sånn, ja, altså jobbe med voksne, motiverte folk, hvor jeg konsentrerer meg om hovedsaken, og ikke kanskje disiplin eller sosiale ting, det er rett og slett et språkkurs» L3*

Læreren virker særdeles opptatt av språk, noe hennes utdanning også reflekterer. Hun sier senere i intervjuet at hun også selv er opptatt av å lære seg andre språk. Man kan få inntrykk av at her er det språket og språklæring som er hovedsaken, og andre sider ved undervisning som relasjoner, trivsel og identitet kommer mer i bakgrunnen. Hun liker jobben sin fordi hun kan jobbe med det hun liker best. Her formidles det mindre vekt på relasjoner og trivsel slik f.eks. L1 vektla i sin undervisning.

Når jeg spør om læreren kjenner til Læreplanen svarer hun «selvfølgelig». Hun begrunner dette bl.a. med at hun er med å utvikle læremidler. Hun sier også at de på skolen følger med på Læreplanen. For å forstå hva i Læreplanen hun legger vekt på i undervisningen

spør jeg om hva hun opplever er det viktigste i den for hennes arbeid. Hun undrer seg først over spørsmålet, slik også de andre lærerne gjorde, men svarer så at det er viktig «å dekke» domeneene. Hun sier også at man må oppøve ferdigheter og å bestå Språkprøven. Der L1 bruker Læreplanen som en sjekklister, kan det se ut som L3 også gjør det, men i tillegg til å bruke Språkprøven som en begrunnelse for å dekke domeneene, snakker L3 også om å oppøve seg i språklige ferdigheter, beherske språket og å jobbe for integrering som viktige mål.

I disse uttalelsene tolker jeg det til en bedre kjennskap til innholdet i Læreplanene med hensyn til både domener, men også språklig fungering og ferdigheter. Hun har også ambisjoner om at deltagerne skal mestre språk og forstå samfunnet bedre slik at de lettere kan bli integrert i det norske samfunnet.

#### *4.3.1.2 L3- Opplæring i og kunnskap om formativ vurdering*

Når jeg spør læreren om hva hun tenker om formativ vurdering slik det er omtalt i Læreplanen, svarer hun at det er noe hun alltid har gjort. Jeg forsøker videre å få en bedre forståelse i hva hun mener med det. Som jeg opplevde i intervjuet med L1 hadde hun også samme forståelse av at formativ vurdering ikke var noe nytt, og at det var noe hun alltid har gjort. Jeg får en forståelse av at hun mener retting og korrigeringer.

Jeg spør først om hun har fått noen opplæring i formativ vurdering, da svarer hun at det sikkert har vært noen kurs. Jeg oppfatter svaret noe ironisk, kanskje i lys av at hun mener dette er noe hun alltid har holdt på med og derfor ikke ser behovet for opplæring. Hun forteller videre at de har et utviklingsarbeid på skolen om hvordan de gir tilbakemeldinger på skriftlige arbeider. Her sier hun at de prøver å gi andre tilbakemeldinger enn bl.a. bra og flott, og heller kommentere det som ikke er riktig, og forklare hvorfor det ikke er riktig. Her ser det ut til å være et utviklingsarbeid som tydeligvis dreier seg om tilbakemeldingene mot mer faglige kommentarer, men fortsatt kan det høres ut som læreren finner feil og forklarer disse, enn vekt på likeverdig dialog underveis med fokus på hvor og hvordan deltageren jobber i sin personlige prosess.

Når jeg spør mer hva hun forstår med formativ vurdering, forteller hun hvordan hun korrigerer feil ved uttale når hun ber deltagerne lese høyt i klassen. Deltagerne har også oppsummeringer av diskusjoner, der læreren korrigerer det som er feil, slik at de kan bli bevisste hvilke feil de gjør. Hun sier hun gjør det samme med skriftlige arbeider.

Deltagerne leverer ofte inn skriftlige tekster, hvor hun skriver tilbakemeldinger hvor hun sier hun har fokus på hvordan de kan bli bedre.

Når en ser disse svarene i lys av de fem prinsippene i formativ vurdering-teorien kan en få inntrykk av en forholdsvis monologisk organisert undervisning der læreren blir sett på som den signifikante formidleren og eieren av kunnskap. I forskningen rundt klasseromsdialog og spørsmålsstillinger i klasserommet, er likeverdighet og åpne spørsmål regnet som kvalitativt bedre for læring enn lukkede spørsmål som fokuserer på rett eller galt. (Andersson-Bakken, 2014, ss. 1-2). I denne lærerens perspektiver kan en få et inntrykk av at det er læreren som kjenner til hvordan språklæring foregår og som styrer undervisningen ut fra dette perspektivet:

*«også, det andre er at tilbakemelding for læreren, det er at, hvis man ikke får korreks, så vil man kanskje tro at ting, ehh, altså det blir jo forstått» L3*

Her kan det være at en ser en lærerrolle som kontrollør, instruktør og overføring av kunnskap. Men, det kunne også være uttrykk for et ønske om å prøve å få tak i bevis for læring slik at lærer og elev vet hvor i læringen eleven befinner seg, og at de får tilbakemeldinger som fører læringen videre (Black P. W., 2009, s. 8). I observasjonen kunne jeg se at det siste virket mer som å være tilfellet.

Hun påpeker at det er gjennom lærerens korreksjoner at eleven utvikler seg. Her kunne man kanskje si at det ble lite rom for utvikling av selvregulering, egenvurdering og medelevvurdering. Læreren sier hun er skeptisk til dette og uttaler at hun da tror elevene kan etablere mange feil i språket de lærer. Tilbakemeldingen høres heller ikke dialogiske i sitt vesen, men mer en påpekning av feil, slik at de ikke blir med videre fordi eleven tror det er riktig. Om jeg ikke hadde vært med og observert den faktiske undervisningen, kunne jeg ha konkludert med en autoritativ undervisning uten bl.a. åpne spørsmål og likeverdig dialog. Men, i observasjonene observerte jeg en god tone, et trygt miljø, sterkt faglig fokus, mange åpne spørsmål og lange sekvenser med likeverdige dialoger. Læreren sier denne undervisningsformen er under press når klassene blir større, slik de stadig har blitt ved denne skolen.

#### 4.3.1.3 L3- Læreres forestillinger, språklæring og formativ vurdering

L3 hadde mye hun ville formidle om språklæring og sine perspektiver på hva som er effektivt for språklæring. Et interessant trekk var at hun flere ganger brukte egen språklæring som begrunnelse for den undervisningen hun valgte. Dette er relevant i forhold til Haukås' funn om hvordan mange språklærere underviser slik de selv opplevde egen språkopplæring i skolen. (Haukås Å. , 2014)I forbindelse med at læreren snakket om tilbakemeldinger, og hvordan hun jobbet med lytting sier hun:

*«...metode som man kan bruke, som jeg bruker selv, for å bli flinkere, så må man liksom bibringe dem måter å jobbe på» L3*

I forbindelse med korrigerings av elevene når det gjelder ordstilling i muntlig norsk, sier hun:

*«jeg merker det på meg selv i hvert fall, jeg liker ikke å snakke feil, så hvis du får vite at du snakker feil, så får jeg lyst til å snakke riktig» L3*

Så her kan det se ut som læreren oppfatter at det hun selv foretrekker når hun er i en elevrolle, det tenker hun med er bra for egne elever. Jeg går videre i spørsmålsstillingen og spør om hun har noe læringssyn på språkopplæringen. Hun sier hun synes det er viktig med oppbyggingen av språket, og at kommunikasjonen kommer etterpå. Når jeg viser til at det i Rammeverket legges stor vekt på kommunikasjon, forklarer hun dette med at det ikke er mulig i Rammeverket å legge vekt på grammatikk fordi den er så ulik i forskjellige språk. Så her kan vi ane et sterkt fokus på formsidene av språket, samtidig som læreren vektlegger kunnskaper om samfunnet for å oppnå bedre integrering. Hun uttrykker også at i tillegg til å vektlegge Læreplanen som grunnlag for sin undervisning, har hun også inngående kjennskap til Rammeverket. Læreren beskriver i detalj hvordan hun jobber med ferdigheten å lytte, hvor elevene får instruksjoner om hva de skal lytte etter, og hvordan de skal skrive ned, oversette til morsmål og oversette tilbake til norsk det de hører og forstår. Hun lar elevene bruke morsmålet sitt til å lære målspråket. Videre beskriver hun studieteknikk som et annet aspekt ved språkopplæringen hun er opptatt av. Her kan man se et fokus på metakognisjon slik Åsta Haukås skriver om i sin forskning (Haukås Å. , 2014).Deltagerne sammenligner norsk språk med morsmålet og lærer seg å se likheter og forskjeller gjennom å oversette tekster fra norsk til morsmål og tilbake igjen

til norsk. Også det å undervise eksplisitt i grammatikk, særlig hvis det gjøres sammenlignende, kan regnes inn under et metakognitivt arbeid med språkopplæring. Her aktiveres tenkningen og eleven kan bli bevisst hvilke strukturer som er like og forskjellige i morsmålet og norsk.

I forhold til læringsutbytte for elevene ved å bruke formativ vurdering, og særlig ved bruk av lærerens tilbakemeldinger, kommer læreren inn på deltagerens bakgrunn. Hun sier da at disse elevene kan rette på språket sitt selv, fordi de kan analysere sitt eget språk. Dette kan kanskje stå i motsetning til at læreren flere ganger hevder at deltagerne må få jevnlig korrigerende av læreren for å ikke lære norsk språk feil. Hun sier også at de har veldig stort fokus på eksamen, slik også L1 uttrykte det.

*«vi har veldig stort fokus på eksamen da, det har vi jo, slutteksamen, slik at vi øver mye for å lære oss å mestre det, den eksamensformen med de oppgavetyperne som finnes....så sånn sett kan vi si vi er påvirket, det er sluttvurdering....men hvis man har som mål at.....elevene skal bli bedre og nå de målene, så må de ha daglig tilbakemelding om hva de gjør, og man må, altså vi er ekspertene, det er jo det, vi er ekspertene på dette språket, så vi må kunne, må gi de, de kan ikke vite hvordan de skal kunne rette seg selv, og det er derfor det er farlig å overlate elevene for mye til seg selv, vi må, jeg bruker mye strukturoppgaver, styrte oppgaver...»L3*

I dette utsagnet kan både prinsipp tre, fire og fem virke uaktuelt. Her kan det virke som det at lærer og deltager sammen lager mål og kommer frem til hva som kan være et vellykket resultat av læringen, ikke er noe deltagerne kan og skal ta ansvar for slik bl.a. Little og Erickson tar til orde for (Little & Erickson, 2015) Det kan virke teststyrt, og det legges ikke opp til utvikling av bl.a. selvregulering og autonomi. Fokuset på Språkprøven ble også formidlet av både L1 og L2.

Jeg fulgte opp om hun hadde noen form for rutine hvor deltageren kunne komme til ordet med hvordan læringen ble opplevd, altså med elevens egen stemme. Da svarer hun at hun noen ganger spør i klassen om de vil velge det eller det, om de har behov for pause fra f.eks. jobbing med tekst bl.a. for å få mer variasjon. Hun sier også at hun gjentatte ganger spør i klassen om de skjønner det hun forklarer.

Når det gjelder skriftlige og muntlige ferdigheter vektlegger L3 gjennomgang av grammatikk ved forklaringer fra læreren. Og med hjelp av interaktive digitale oppgaver



som gir umiddelbar tilbakemelding om noe er feil eller rett, får deltagerne tilbakemelding på hva de kan og hva de må jobbe mer med. Jeg observerte at hun la stor vekt på å korrigere feil både i uttalearbeidet, setningsstruktur muntlig og skriftlig og når de arbeidet med oppgaver.

*«man gir jo hele tiden tilbakemeldinger i klasserommet, sånn som når de leser høyt også ja, så må jeg rette litt på uttalen, hele tiden, fra start til slutt, man må gi dem mulighet til å komme med setninger og så rette på setningene, altså at den metodikken som går på at de får si en setning eller to setninger hver høyt i klassen utenfor en diskusjon, men som en oppsummering og så kan vi da, jeg da gi tilbakemelding på denne setningen, fordi at det er vanskelig, man skal ikke bare la dem diskutere og så snakker de fritt, da får de brukt språket, med da får de ikke noe tilbakemelding fra læreren når de sitter og diskuterer» L3*

Det som var interessant å observere i klassen, var at læreren faktisk ga elevene mulighet til å komme med lengre sekvenser med egne resonnementer i klasseromsdialogen. Senere bringer L3 opp igjen viktigheten av at læreren retter det språket som produseres hos deltageren, men dette kan også gjøres gjennom digitale oppgaver.

Etter at intervjuet var slutt fortsatte samtalen. Da kom det frem noen flere viktige momenter. Da snakker hun mer om hvordan hun roser deltagerne for f.eks. et godt formulert argument. Hun nevner også at hun kan si til en deltager som har bedt om tilbakemelding på muntlig norsk, at deltageren har nydelig uttale og flyt. Hun kommer videre inn på at hun roser deltagerne kraftig, som hun uttaler det, og opplever at deltagerne har behov for det. Her kan en se at læreren også er involvert i de mer sosiale og emosjonelle forholdene ved undervisningen.

Ved dette siste voksenopplæringscenteret opplevde jeg en lærer med mange og sterke synspunkter på språklæring. Formativ vurdering ble uttalt som om det var en selvfølgelig del av språkopplæringen. Når læreren forklarer hva hun legger i det, er det mest fokus på læreren som retter deltageren, både muntlig og skriftlig. Hun sier også mange ganger at det er «farlig» å overlate deltagerne for mye for seg selv uten korrigeringer fra læreren. Dette kunne jeg tolket som å stå i motsetning til de tre siste prinsippene i formativ vurdering-teorien, om jeg ikke hadde intervjuet elevene i klassen og observert i

klasserommet. Her så jeg en undervisning som faktisk var preget av flere av de formative vurderingene som regnes som viktige for et godt læringsutbytte.

### 4.3.2 Gruppeintervju med elever

#### 4.3.2.1 *Hvordan klargjøres og deles læringens intensjoner?*

I denne gruppen går de på et rent B2 kurs, og de fleste hadde gått opp til Norskprøve B1-B2 før jeg kom på besøk. Dette ble gjenspeilet i elevenes språknivå. Læreren fortalte at det var noen færre som kom til undervisning etter prøven. Alle i klassen hadde høyere utdanning og var derfor i kategorien Spor 3 deltagere.

Også i dette intervjuet startet jeg med å spørre om de er får informasjon om hva de skal lære i timen. Jeg ber dem tenke på hele sin tid som deltagere på norskkurs og ikke bare tenke på den læreren de har i øyeblikket. De starter med å skille mellom nåværende lærer og tidligere lærere. Nåværende lærer (L3) bruker Facebook som en slags læringsplattform og legger ut informasjon om det de skal lære dagen etter. L3 bruker også et digitalt læremiddel med instruksjon og oppgaver de må gjøre som en forberedelse til det de skal lære i timen dagen etter. De sier at de bruker dette aktivt og systematisk og at de selv tar ansvar for å lese det de får beskjed om og for å forberede seg til neste dags tema. De forteller at den nåværende måten å jobbe på står i kontrast til mange tidligere erfaringer. De forteller at de opplever nåværende erfaring som mye mer effektivt. De opplever at det er en plan og at de kan forberede seg før undervisningen på det de skal lære.

Jeg spør litt videre om den generelle erfaringen med å få vite om hva de skal lære i timen og hvordan de får mulighet til å hente frem sine forkunnskaper. Da sier E2:

*«..og jeg kan si at det er annerledes, for på de andre skolene fikk vi ikke , for eksempel : hva skal vi gjøre i morgen, det er bare akkurat når vi kommer på skolen, da lærer vi noe, men ikke forberedt på å lære noe»*

Jeg spør om de opplever at det er viktig å få vite hva de skal lære før timen, og de sier det er veldig viktig og at det hjelper dem å lære. Jeg spør dem videre om de kan omdanne sine erfaringer i prosent, og da svarer E3 30%, E4 svarer 60%, men moderer seg til 50%. E2 svarer også 50%. Men de gir også uttrykk for at med nåværende skole og lærer, er de oppe i 70%. De forteller også at de selv tar ansvar for å forstå og tolke hva de skal lære.

Det hender fortsatt at de ikke er sikre, men det virker om de da selv prioriterer det de opplever som viktig. Om dette er strategier og kompetanse de har fått på språkkurs i Norge eller om det er kompetanse de hadde med seg fra hjemlandet er det vanskelig å si noe om, men det ser ut som det her er rom for å være selvstendig og vurdere sin progresjon og videre behov for læring. Her kan en kanskje se en elevgruppe som er autonome på dette kurset i den forstand Little og Erickson mener det burde være for alle deltagere i språkopplæring. (Little & Erickson, 2015)

De forteller også om oppstarten på norskkurs, og at det var veldig frustrerende fordi lærerne brukte mange grammatiske fagtermer som de ikke hadde kjennskap til, heller ikke på morsmålet. De forteller også at de på tidligere språknivå bruker læreboka til å orientere seg om hva de skal lære. At dette ikke blir formidlet til dem eksplisitt, men at de etter hvert skjønner at læreboka følges kronologisk og at de derfor vet hva som kommer. Dette ligner på det G2 også formidlet.

#### 4.3.2.2 Aktiv og deltagende i undervisningen?

I denne gruppen forteller de om veldig ulike erfaringer i forhold til å være aktive og engasjerte i undervisningen. De sier de opplever L3 til å være veldig god til å engasjere dem. De beskriver en lærer som selv er særdeles aktiv og at dette påvirker dem til også å være aktive. De forteller om en lærer som er veldig involvert i læringsarbeidet og som går rundt og snakker med deltagerne når hun ikke gjennomgår noe for klassen. Men de har også helt motsatte opplevelser. E1 forteller som en annen lærer:

*«for eksempel så hadde jeg en lærer så, jeg prøvde alltid å være veldig aktiv fordi jeg, selvfølgelig hjelper det meg å lære, men jeg hadde en lærer som hvis jeg for eksempel var for mye aktiv, så ba hun meg stoppe. Derfor ble jeg redd for å snakke for mye...så, det kommer kanskje an på læreren, men det hjelper mye, selvfølgelig hjelper det mye å være aktiv, men noen(lærere) liker det ikke.*

I beskrivelsen av L3 er de veldig begeistret for lærerens energi og høye trykk på læring i timene. De sier at det ofte er vanskelig å være konsentrert og lære på en effektiv måte etter lunsj, slik de også forteller om ved VO1. Men her sier de at pga. lærerens intensitet og høye aktivitetsnivå går det greit. Dette står i sterk kontrast til andre erfaringer der det å være veldig aktiv, har blitt stoppet av læreren, og eleven har blitt redd for å spørre

spørsmål og være så aktiv som hun selv opplevde hun trengte for å lære på en effektiv måte.

Det å prøve å få tak i hva som skjer inne i hodet til eleven, for å hjelpe den enkelte videre i sin læring, er et viktig om er hovedfokuset, i bl.a. prinsipp 2. Black & Wiliam (Black P. &, 1998) skriver om elever som ikke er involverte i læring, at det for mange kan dreie seg om «retire hurt», altså at det er så smertefullt å ikke mestre det som foregår, at man bare trekker seg fra det som skjer foregår i undervisningen og formativ vurdering-praksis er ment å få disse «retire hurt» elevene tilbake i læringsaktiviteter. For gruppen velutdannede voksne i denne studien, kan de le av opplevelsen av å ikke mestre og ikke bli engasjert, men de forteller også om frustrasjon. De sier at de også kan minste motivasjonen og trekke seg fra undervisning når de opplever at de ikke mestrer de aktivitetene undervisningen legger opp til. De sier også at de merker det veldig tydelig på læringsutbytte når de blir engasjert og aktivert i læringsarbeidet.

Et aktuelt aspekt ved det å være engasjert er om innholdet i det man skal lære oppleves som relevant og viktig. Identitetsendring og «imagined communities», det virkeligheten eleven ser seg selv i, i framtiden, betyr mye for motivasjon og innsats i språklæringen. En av deltagerne i gruppen forteller at hun opplever mye av pensum i språklæringen som kjedelig fordi det ikke er relevant for hennes «imagined community», altså det samfunnet hun ser for seg og ønsker å komme inn i i Norge. Hun uttalte at fordi hun ikke fikk opplæring i et yrkesaktuelt språk, jobbet hun mye med dette på egenhånd. I forbindelse med Fafo-rapporten om resultater av introduksjonsordningen. (Djuve,A-B; Kavli,H.C.; Braanen Sterri E.; Bråten,B, 2017) har akkurat denne problemstillingen blitt belyst. Hvor mye norskopplæring skal det være i introduksjonsprogrammet i forhold til mer arbeidsrettet norskopplæring.

#### 4.3.2.3 *Metakognisjon i norsk som andrespråk-klasserommet*

I dette avsnittet er det fokus på hvordan elevene jobber metakognitivt for å lære et nytt språk. Metakognisjon regnes som et viktig aspekt ved språklæring både i Rammeplanen (Udir, 2011), som en sentral del av formativ vurdering -teorien (Black P. W., 2009) og innen en mer kognitivt orientert språklæringsteori (Haukås Å. , 2014, s. 4)

Gjennom hele dette gruppeintervjuet opplever jeg at deltagerne har vurdert og reflektert over den undervisningen de har opplevd underveis. De har mange tanker og synspunkter

på hvordan ulik undervisning har ulik effekt på deres språktilegnelse. Ved mer direkte spørsmål om dette forteller de at de først og fremst snakker med hverandre om hvordan de hele tiden kan utvikle språket sitt bedre. De deler erfaringer om hvilke måter de selv bruker for å støtte sin egen språklæring. I den forbindelse opplever de også at de selv har et ansvar for hvor mye de lærer, ved å være aktive også utenfor skolen. De snakker ikke om at de har en eksplisitt undervisning med dette som fokus, men det kunne også komme av at deltagerne ikke hadde så mye tid igjen før de måtte hjem, og jeg gikk videre til de neste spørsmålene.

#### 4.3.2.4 Spørsmålstilling og dialog i klasserommet

Når jeg spør deltagerne om erfaringer med spørsmålstillinger og responser, fortalte de tidlig i intervjuet om erfaringer med en lærer der bare 3-4 deltagere av 25 elever var aktive i spørsmålstilling i klasserommet og at de andre sitter og kjeder seg. Dette er et kjent scenario fra forskningen innen formativ vurdering, og kommer tydelig frem i BBC dokumentaren «The classroom experiment» der William er med og implementerer formativ praksis i en ungdomsskole i England. (<https://www.youtube.com/watch?v=J25d9aC1GZA>). E1 forteller:

*«...de som var mest aktive, bare tre-fire elever og vi var en klasse med 25 elever og vi andre, vi bare(latter)kjeder oss for hun motiverte oss ikke til å si noe og det var, og vi var veldig høflige, og vi liker ikke å pushe når bare noen snakker»*

Jeg spurte videre hvorfor det var sånn. De forteller at noen bare tok ordet og begynte å snakke når læreren stilte spørsmål. Jeg spurte om de rakk opp hånden, men det gjorde de ikke. De forteller videre at når disse elevene hadde svart, opplevde de at det ikke var mer tid igjen for de andre å komme med innspill. Det er et kjent mønster innen forskningen på spørsmål/svar interaksjon i klasserommet (Andersson-Bakken, 2014). De forteller at bare de «flinkeste» elevene, og de som snakket før noen andre rakk å rekke opp hånden, kom til orde, og de bruker ordet «dårlig» for å beskrive undervisningen. En av deltagerne bruker ordet aggressivt for å beskrive miljøet av dette klasserommet. De sier at de i dette klasserommet ikke fikk muligheten til

*«å tenke litt og bruke litt tid, de bare gikk inn med svaret og det var ikke respekt for at de andre måtte tenke litt, å bruke tid for å forklare» E4*

De forteller om frustrasjon, men de analyserer også situasjonen og plasserer et slags ansvar på den læreren og de elevene som ikke viser respekt for den tiden flertallet i klassen kunne trenge for å kunne svare på spørsmål og være med i klasseromsdialogen. De melde seg ut. Men ved å tolke dette som andres mangel på respekt, altså noe de andre ikke mestret slik en burde forvente, kan en kanskje tenke at det ikke var så smertefullt for dem som det kan være for barn og ungdom slik Black og Wiliam beskriver, de som trekker seg fordi de er «retire hurt» (Black P. &, 1998b, s. 9)

For deltagere med lite skolebakgrunn kan en tenke seg at denne formen for klasseromsdiskusjon kan få mer alvorlige følger for involvering i læringsaktiviteter. I forskningsoversikten til Derrick & Eccelstone om voksnes læring, legges det stor vekt dialogiske som motivasjon for læring, i motsetning til en autoritativ form slik deltagerne i VO3 beskriver at de har opplevd før. Her samsvarer opplevelsene helt med teorier om dette. (Derrick, 2008, s. 72)I nåværende klasse opplever de at alle kan stille spørsmål og at det er rom for deres meninger, noe de setter stor pris på og som påvirker deres motivasjon og læring. De bruker uttrykket «effektiv læring» om en mer dialogisk undervisning. De sier læreren er som et speil, når læreren er veldig entusiastisk og engasjert, får elevene energi. E4 forteller:

*«også uttalen vår ble bedre enn før fordi L3 retter på oss og vi repeterer og repeterer, og vi snakker mye på dette kurset..og det er veldig sjelden..at vi snakker så mye når det er 25 elever i klassen»*

#### 4.3.2.5 Tilbakemeldinger som støtter læring?

Til tross for at dette intervjuet foregikk etter undervisningen, var det stort engasjement for å fortelle om hvordan de hadde erfart å være deltagere på norskkurs. De satt lenge, og en måtte gå hjem for å hente barn i barnehagen, så bare tre av de opprinnelige i gruppa var med å diskutere tilbakemeldinger som støtte for læring. Denne elevgruppa, som hadde tatt Norskprøven etter et B2 kurs, var de med absolutt best språknivå av alle som var med. Både forklaringene av de ulike kategoriene og diskusjonene etterpå opplevde jeg å gå veldig greit.

I svarene på hvilken kategori tilbakemelding de har fått mest av på norskkurset svarer E1 at hun har fått mest kategori A. Deltager E3 slutter seg til dette. E2 mener hun har fått mest dialog, altså kategori D. Når jeg spør hva de mener er den beste formen for å lære norsk, sier E2 kategori D. E3 sier at hun tror kategori B er viktigst, at læreren er oppmuntrende. E1 lurer på om hun bare kan velge en kategori, hun mener det må være en kombinasjon. Hun sier at det må være D om hun må velge, men at B også er viktig for henne.

Så på samme måte som på de andre voksenopplæringssettene er B viktig, det å oppleve at læreren ser eleven og den innsatsen de legger i arbeidet. De sier at oppmuntring og en god relasjon betyr mye for læringen. De nevner også betydningen av å kunne snakke med hverandre, at elevene snakker sammen og forklarer for hverandre det som er vanskelig – særlig når de har lærere som ikke gir rom for at alle kan stille spørsmål og lærere som ikke kan svare på de spørsmålene de har.

Litt tidligere i intervjuet har de beskrevet hvordan de, når de har jobbet med grammatikk, har hatt lærere som blir utålmodige og til og med sinte når de forteller om noe de ikke har forstått eller klart å lære seg. De forteller også om lærere som ikke klarer å forklare dem innholdet av ord eller grammatiske tema. I den forbindelse trekker de frem det å ha tilgang på et digitalt læremiddel hvor de kan prøve å feile uten å måtte være redde for negative tilbakemeldinger eller møte en lærer som ikke har kunnskaper eller kompetanse til å hjelpe dem videre i læringsarbeidet.

I den klassen de nå gikk i var denne typer oppgaver også brukt som en metode for å aktivere forkunnskaper og forberede elevene på det som kom i undervisningen dagen etter. Dette perspektivet er interessant i en tid da flere og flere voksenopplæringssette satser mer på digitale ressurser i opplæringen. Her opplever deltagerne en veldig konstruktiv bruk av digitale læremidler, mens deltagerne ved VO2 forteller at de ikke får så mye ut av det digitale læremiddelet de brukte (som var et annet), de rapporterte om at de ikke klarte å mobilisere den energien de trenger for å jobbe med språklæring hjemme. De sa at de fikk mer energi til å lære språk i klasserommet.

En deltager var også opptatt av å fortelle om en lærer som bare leste tekster i alle timene. Deltagerne prøvde å formidle at de ikke forsto og at de trengte forklaringer på både ord

og grammatikk. Denne læreren forklarte da veldig kort, og fortsatte med lesing av tekster. De sier også at de ikke fikk noen tilbakemeldinger på det de jobbet med av denne læreren. Her var lærer ikke på noen måte interessert i elevenes læringsutbytte eller opplevelse av undervisningen. Når de sa ifra om sine frustrasjoner, ble dette mer eller mindre ignorert. De sier at de i denne sammenhengen ikke lærte noen ting og at det var en vond erfaring som gikk på selvfølelsen løs. Dette står i sterk kontrast til definisjonen formativ vurdering (Black P. W., 2009, s. 9):

*Practice is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about next steps in instruction. »*

#### **4.4 Klasseromsobservasjonene**

Jeg har valgt å samle klasseromsobservasjonene i samme avsnitt. Dette bl.a. fordi denne delen av analysen er, etter min oppfatning, ganske overfladisk. Det å delta i en til to undervisningsøkter er ikke grundig nok til å kunne utlede veldig mye av generell karakter. Men, noe kan man se, og sett i sammenheng med lærer og elevintervjuer, var det mulig å se noen sammenhenger. Ved VO1 var det 81 minutter observasjon, ved VO2 var det 91 minutter observasjon og ved VO 3, 75 minutter observasjon. Til sammen 247 minutter observasjon, eller 4,1 klokketimer.

Jeg har laget en tabell der jeg har krysset av for de prinsippene som kommer til uttrykk i de undervisningstimene jeg var der. Jeg vil hevde at det var et trygt og hyggelig klima i alle klasserommene, men at det ved VO 2 var mange som kom etter at timen hadde begynt – og at elevene her var generelt mer urolige både med snakk samtidig med lærer, og at flere gikk ut og inn av timen underveis. Dette kan ha mange årsaker og vil ikke bli drøftet her.



Prinsippene/ VO	Prinsipp 1 Mål/kriterier	Prinsipp 2 Kl.roms diskusjoner	Prinsipp 3 Tilbake- meldinger	Prinsipp 4 Grupper- samarbeid	Prinsipp 5 Eie egen læring/ autonomi
1					
2				X	X
3	X	X		X	X

*Tabell 1: Der noen aspekter av prinsippene i formativ vurdering kan observeres i den observerte undervisningen.*

Ved VO1 hadde de forberedelser til muntlig språkprøve. Timen startet med informasjon om hva som skulle skje, men ikke eksplisitt om hva som skulle være et læringsutbytte. Læreren organiserte et «rollespill» der to elever spilte at de hadde muntlig eksamen, og læreren hadde rollen som eksaminator. De andre elevene observerte. Dette ble gjentatt til alle elevene hadde spilt dette rollespillet. Læreren sa hun ville gi tilbakemeldinger i siste time. Jeg ba om å få være med da og det var greit. Det ble ikke gitt tilbakemeldinger underveis eller i etterkant av rollespillet i samme time. Det var ikke formidlet kriterier for et vellykket resultat, modeller, eller henvisninger til dette. Det var ingen muntlig interaksjon utover det som var i rollespillet. Det var ingen spørsmål/svar sekvenser underveis eller dialog. Unntatt de to som spilte i rollespillet, så var de andre helt stille og passive. De så ut som de lyttet og fulgte med, så det er vanskelig å vite hvor aktiverte de var, men det var ingen som noterte eller viste interesse utover å sitte stille å observere.

I timen etter da det skulle være vurdering, var det i starten noen korte spørsmål om ord, som da ble forklart av læreren. Læreren snakker det meste av tiden om temaene som har vært aktuelle tidligere og som kan være aktuelle til muntlig språkprøve. Det er en respektfull tone mellom deltagerne og læreren. Læreren snakker det meste av tiden. To deltagere har spørsmål og kommentarer som består av flere setninger to-tre ganger. Tre av syv elever er med i klasseromssamtalen. Fire snakker aldri.

I intervjuet fortalte læreren at hun mente elevene ikke lærte mye av at hun snakket foran tavlen, men i timen etter rollespillene var det lærer som snakket det aller meste av tiden. Læreren sa også at hun vurderte hele tiden, men i en setting der en skal øve til en test, var det ingen eksplisitte uttrykk for vurdering av den prestasjonen hver elev hadde gjort. Det var generelle kommentarer og fortellinger om tema. Også i denne timen var elevene for det meste passive, og fire sa aldri noe. Jeg så ingen aktivitet fra lærerens side for å finne forståelser og misforståelser, bortsett fra noen ord og som utdyping av noen av temaene.

Så ut fra de fem prinsippene i formativ vurdering, var det ikke en praksis som var forenelig med disse, i de timene jeg var tilstede. Men som sagt så det ut til at de hadde et trygt og hyggelig miljø, som kan reflektere lærerens sterke betoning av god relasjon til elevene sine.

Ved VO2 startet lærer ved å si at de skulle ha et gruppearbeid den dagen, men at hun ville vente til flere deltagere kom. Det var syv som var i klassen da timen startet, men til slutt var de 16. Det var en del uro med de som kom etter hvert og var på plass etter ca. 10 minutter. Lærer velger å synge med klassen. Etter ti minutter startet opplegget med gruppearbeidet. Lærer ga instruksjon om dette, men ga ikke informasjon om hva elevene skal lære eller hvordan en vellykket prestasjon er. Etter 20 minutter starter gruppearbeidet. Elevene var i grupper på tre, to gikk ut, og en ventet i klasserommet. De to som gikk ut leste og gjenga en tekst for hverandre, eleven i klasserommet hadde ingen oppgaver, men skulle lytte til gjengivelsen når de to kom tilbake, så rullerte det til alle hadde gjort alt. Lærer gikk fra gruppe til gruppe og spurte om det gikk bra og ga for det aller meste tilbakemeldinger på fremdrift og innsats. Jeg hørte ikke faglige tilbakemeldinger på språklæring eller språklæringsstrategi. Etter en klokke time var gruppearbeidet ferdig. Da sa lærer generelt til klassen at de er flinke. Det er en god tone mellom elever og mellom lærer og elever. I intervjuet la læreren vekt på variasjon som viktig for læring, og det fulgte hun opp i disse undervisningstimene.

Hun fortalte at det å aktivere elevene var viktig for henne, og at hun så at mange ble passive i gruppearbeidet. Til slutt skulle elevene skrive en tekst sammen om det de har lest og snakket om. Her kan elevene være ressurser for hverandre, men det er ingen informasjon om hva de skal legge vekt på, slik at de har noe å veilede hverandre ut i fra.

I timen etter hadde læreren rettet gruppens tekster, og ber dem jobbe videre med teksten. Da sier hun muntlig at de må sjekke noen grammatiske trekk ved teksten. Noen har forstått at de kan finne en slags fasit i tekstboka og bruker den, da sier lærer at de «jukser», med en latter. En kan kanskje si her at gruppearbeidet i seg selv gir elevene mulighet for medelevvurdering, ved at de skal hjelpe hverandre med rette feil og formidle en tekst. De får mulighet til å bruke hverandre som læringsressurser, selv om det ikke er hverken utrykte læringsmål eller kriterier for hva de eventuelt skulle fokusere på. Allikevel har jeg satt kryss ved prinsipp fire og fem fordi det gir tom for å være ressurser for hverandre og egen refleksjon om det som læres slik gruppearbeid forstås bl.a. i Roberts et. al. (2004) i (Derrick J. a., 2008).

Ved VO 3 kom jeg litt inn i timen, og elevene jobber med uttrykk de skal sette inn i setninger på et ark. Det viser seg at det er gjennomgang av lekse fra dagen før. Læreren forklarte at hun gir lekser der elevene leser en instruksjon og gjør oppgaver dagen før, og at de går gjennom temaet sammen dagen etter. Det er hennes måte å aktivere forkunnskaper for det de skal lære i timen. Hun sier ikke eksplisitt hva de skal lære, men gjennom å forberede seg dagen før, er elevene klar over hva de skal lære dagen etter. Elevene bekrefter også dette i gruppeintervjuet. Derfor har jeg satt kryss ved prinsipp en. I timen leser elever opp svar på oppgaver eller fra en tekst, hvor lærer retter på uttale og stopper ved evt. usikkerhet ved svaret. Hun spør ofte elevene om de har forslag til svar, om dette er usikkert. Hun venter i opp mot 30 sekunder før elevene svarer. Det er påfallende at flere elever er med i diskusjonene og at de alle svarer med lengre sekvenser med sine synspunkter. Derfor er også prinsipp 2 markert i tabellen. Læreren ga i intervjuet inntrykk av at hun hadde stram regi og styrte klasserommet helt bevisst i forhold til sine læringsmål. I klasserommet så jeg en god og tillitsfull tone, høyt aktivitetsnivå på både lærer og elev, men også tid og rom for elevene til å reflektere og få tid til å komme med lengre innspill underveis i klasseromsdialogen. Lærer bruker mye åpne spørsmål, og lot elevene få god tid til å svare i lengre sekvenser. Dette opplevde jeg som en respekt for elevenes ressurser.

Læreren snakker hele tiden om språklæring, og ord og uttrykk i ulike kontekster. Hun sammenligner og bruker en del engelsk. Så her er det også noen metakognitive trekk i undervisningen. Også i denne undervisningen jobber de i små grupper, slik at de kan være læringsressurser for hverandre. Her er formålet med gruppearbeidet, å velge ut og lage

setninger med noen uttrykk de foretrekker for å lære disse godt. Målene blir tydelig formidlet. I gruppearbeidet går læreren hele tiden rundt og svarer på de spørsmålene elevene har. Her er det hele tiden faglige og språklige spørsmål som er i fokus. De sakker også om hvor vanskelig eller lett et nytt emne var å lære seg, og jeg tenker at læreren fokuserer på dette for å få informasjon om videre tilbakemeldinger, fordi hun fortløpende forklarer grundig de spørsmålene elevene har, slik at elevene får moderert sine forestillinger.

Alt i alt kan man se at det varierer ganske mye hvor mange av prinsippene jeg kunne observere i de få timene jeg var tilstede. Hvilken sammenheng dette kan ha med lærernes oppfatninger og opplevelser av formativ vurdering kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

## 5. Diskusjon

Problemstillingen i denne oppgaven har vært: Hvordan oppfatter, utøver og erfarer lærere og elever formativ vurdering i norsk som andrespråk for voksne? Gjennom tre forskningsspørsmål har jeg forsøkt å finne mer ut om dette:

1. Hvordan oppfattes og brukes formativ vurdering av lærerne?
2. Hvordan erfares formativ vurdering av deltagerne?
3. Hvordan kommer prinsippene innen formativ vurdering til uttrykk i andrespråksklasserommet?

Med utgangspunkt i den teorien jeg har brukt for å belyse dette, sammen med de svarene jeg har fått gjennom intervjuer og observasjoner håper jeg å kunne formidle noen svar.

### 5.1 Lærerne

Det er lite forskning på voksnes læring av andrespråk både internasjonalt og i Norge bl.a. (Monsen, 2015) (Derrick J. a., 2008) (Derrick J. a., 2008). Både med tanke på lærernes oppfatninger, og med det, deres grunnlag for valg av undervisningsmetoder.

I forskningsspørsmål en er jeg opptatt av lærerne og deres kunnskaper og oppfattelser av formativ vurdering, og hvordan dette evt. kommer til uttrykk i undervisningen. Her fant jeg at alle mine informanter hadde svært begrenset språk for denne teorien og dette språklæringssynet. Det var litt uventet for meg. Flere av spørsmålene i intervjuguiden var utarbeidet med tanke på teorier og begreper fra formativ vurdering. En av informantene sa hun ikke husket hva dette var, men at hun hadde jobbet med dette i lærerutdanningen over ti år tidligere(L2). De to andre forbant formativ vurdering med ordet vurdering. Den ene sa hun vurderte hele tiden, men nevnte også den nasjonale muntlige språkprøven som formativ vurdering(L1). Det er en avsluttende prøve og derfor summativ. Så i dette tilfellet virket det som om forståelsen var veldig uklar. Den siste læreren(L3) mente at hun ikke hadde så mye å lære, da hun tenkte på formativ vurdering som retting og korrigerings, og at dette var noe hun alltid hadde gjort. Informantene i denne oppgaven later ikke til å ha en aktiv bevissthet om hva formativ vurdering er slik den fremkommer i teorier i feltet (Black P. &, 1998).

Jeg har spurt om lærernes utdanning og motivasjon for å jobbe i voksenopplæringen. Det er ingen egen utdanning for å jobbe i skoleslaget, og i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2016) fastslåes det at selv om de fleste er lærere, er det bare ca. 50% som har faget norsk som andrespråk, som den samme stortingsmelding anbefaler som et faglig grunnlag for å jobbe med norsk som andrespråk for voksne. Dette faget kan tas ulikt omfang, men opptil 60 studiepoeng. Alle lærerne i dette utvalget hadde norsk som andrespråk, som de tok etter at de hadde begynt i voksenopplæringen. I tillegg var L1 opprinnelig førskolelærer, L2 var lærer fra grunnskolen (jeg er litt usikker om det var lærer fra lærerskole eller adjunkt hun er) og L3 hadde hovedfag i norsk og et fremmedspråk i fagkretsen. L1 og L2 hadde kommet inn i jobben fordi de ønsket seg bort fra de jobbene de hadde vært i, mens L3 hadde hatt voksenopplæringen som sitt primære yrkesvalg. Ingen av disse forholdene ser ut til å ha påvirket deres språk og ytringer om formativ vurdering. Heller ikke i dybden av forståelse av teori og prinsipper. Det som skiller lærerne er at L3 som har mange flere tanker om og begrunnelser for ulike sider ved sin praksis, om det ikke er eksplisitt formativ vurdering.

Skaalvik har utviklet en forståelse av læreres motivasjon for å bli i voksenopplæringen, hvor hun skiller mellom faglig verdi, emosjonell verdi, funksjonell verdi og instrumentell verdi. Det er kun faglig verdi som er uttrykk for en sterk faglig interesse for å være i skoleslaget. De tre siste handler om at læreren opplever gode følelser i møte med mennesker fra andre kulturer, den andre om at skoleslaget oppleves som mer komfortabelt enn andre skoleslag og til sist at noen opplever at skoleslaget gir dem høyere status. Skaalvik (Skaalvik, 2001) hevder at flere psykologiske faktorer kan være med å forklare læreres forestillinger om og valg av undervisningspraksis. I min sammenheng kan det se ut som L3 uttrykker en faglig verdi, mens L1 viser emosjonell verdi fordi hun stadig gjentar hvor viktig relasjoner er for henne. L2 var det vanskelig å plassere, men jeg oppfatter ikke at hun faglig verdi som grunnlag for sin motivasjon.

Jeg spurte også om hvordan de forholdt seg til Læreplanen. Det er i Læreplanen det står at formativ vurdering er å betrakte som en grunnleggende måte å forstå god språklæring. Igjen kan det se ut i mitt materiale at læreplanen ikke hadde en sterk posisjon som et styringsdokument. L1 og L2 har, som vi så i analysen, ikke en viktig plass i den daglige planleggingen av undervisningen. L1 sier hun bruker den som en sjekkliste for temaer når Språkprøvene nærmer seg, mens L2 sier hun ikke bruker den i det hele tatt. L3 sier hun

absolutt bruker Læreplanen og kjenner den godt. Hun er lærebokforfatter, og det kan muligens forklare noe av den inngående og aktive bruken av Læreplanen.

Til nå har jeg sett på lærerne som individer og deres bakgrunn og motivasjon for å jobbe i voksenopplæringen, og deres oppfattelse av Læreplanen for om mulig å se om det kan ha virkning på deres oppfatning av formativ vurdering.

I intervjuguiden hadde jeg også noen spørsmål som skulle bidra til å belyse noen strukturelle faktorer som kunne være med å forklare lærernes oppfattelser av formativ vurdering. Opplæring på arbeidsplassen og samarbeid om utvikling av formative undervisningspraksiser var to av disse. Her kommer det frem at L1 har hatt opplæring noen få ganger i personalgruppa og hvor lærerne er bedt om å følge dette opp i noen teammøter. De snakker ikke om formativ vurdering i personalet i dag. L2 sier at hun ikke har fått noen opplæring og at dette ikke er noe tema på hennes arbeidsplass. L3 mener formativ vurdering er retting og korrigering i intervjuet, og forteller at de jobber sammen i kollegiet med å utvikle bedre skriftlige tilbakemeldinger på tekster som er levert inn til retting. Ved de tre voksenopplæringssentrene kan det altså se ut som det er lite eller ingen opplæring, og lite eller ingen tilrettelegging for samarbeid for å utvikle formativ praksis. Her kunne man bare av den grunn, forestille seg at det er vanskelig å forstå og utnytte den kunnskapen formativ vurdering gir om økt læringsutbytte for elevene. Så også på institusjonsnivå ser det ikke ut til å være fokus på formativ vurdering.

Jeg hadde ønsket å snakke mer inngående om hvordan informantene oppfattet og hvordan de praktiserte ulike former for formativ vurdering, som f.eks dialog, spørsmålsstilling, tilbakemeldinger, egenvurdering og andre aspekter de kanskje var opptatt av, men det var ikke mulig da dette ikke var en teori og en praksis de hadde et aktivt forhold til.

## **5.2 Elevene**

I forskningsspørsmål to er det elevene som formidler hvordan de erfarer og benytter seg av formativ vurdering i undervisningen. I intervjuguiden hadde jeg lagt opp til å snakke om de fem prinsippene og ulike former for formativ vurdering og slik de kan manifesteres i undervisningspraksiser (Hill, 2017, ss. 5-7). Noen forhold ble tydeligere enn andre, og er med i denne diskusjonen. Jeg fant det hensiktsmessig å ordne svarene etter de fem

prinsippene i teorien om formativ vurdering, da de ulike forholdene kan sees i sammenheng med de overordnede prinsippene de som regel plasseres innenfor. Det ikke er dekning for å behandle alle forholdene som er tatt med i teorien, og de ulike prinsippene er mer eller mindre utfyllende ut fra den informasjonen som fremkommer i det empiriske materialet.

### **5.2.1 1. Klargjøre og dele læringsintensjoner/mål og kriterier for suksess**

Vi diskuterte om de fikk vite hva de skulle lære når de kom til timen. Dette regnes som viktig av flere grunner i teoriene. Å kunne vite hva man kan fra før, for å kunne benytte seg av sine ressurser er en har, det å kunne lage mål som er mulige å mestre i tråd med teorien om den proksimale utviklingssonen. Ut fra et perspektiv der voksne elever skal bli autonome i det nye samfunnet er det også viktig å være med selv å utarbeide og drøfte mål (Little & Erickson, 2015). Alle gruppene rapporterte at det å få vite hva de skal lære, er veldig viktig for dem. Men, de oppgir at de opplever dette i svært varierende grad. Det ser ut til å være minst informasjon om hva de skal lære i starten av norskkursene, men at de etter hvert opplever å få vite hva de skal lære i 30-50 % av undervisningstimene. I noen timer får de aldri informasjon om læringsmål. Vi snakket ikke om de fikk kriterier eller modeller for hvordan en prestasjon etter læringen kunne se ut. Her ser det ut til at prinsipp 1, med tanke på informasjon om læringens intensjoner og mål følges lite i begynneropplæringen, men noe mer etter hvert. Elevene sier de trenger dette, og at det var spesielt vanskelig når de ikke fikk dette i starten av norskkursene. Etter hvert har flere forstått at lærerne følger en lærebok kronologisk og at de på den måten vet hva som kommer i undervisningen.

### **5.2.2 Designe effektive klasseromsdiskusjoner for å belyse/bevise elevforståelser**

Blir elevene aktiverte i forhold til det de skal lære og at elevens forståelse og mestring ble satt i sentrum? Mitt fokus var muntlig, og derfor er spørsmål og svar interaksjoner og dialog viktige måter som kan føre til engasjement og motivasjon. Spørsmål og svar sekvenser og dialog kan bl.a. brukes til å finne forkunnskap, bekrefte forståelse og korrigerer misforståelser og vise respekt for elevens medbragte ressurser. Informantene



forteller om ulike erfaringer. Ved direkte spørsmål om spørsmål forteller G1 at de opplever grammatikkundervisning som preget av lukkede spørsmål, men når de diskuterer temaer er det mer åpent for ulike synspunkter og erfaringer. I G3 var det noen elever som hadde opplevd at det bare var noen få som alltid svarte veldig raskt på lærerens spørsmål. Hun bruker ordet aggressivt og mangel på respekt for at flertallet kunne trenge mer tid før de kunne bidra med svar. I følge denne deltageren trakk hun seg fra læringsaktiviteten og kjedet seg. Svar på spørsmål der enten læreren selv eller noen elever svarer veldig fort, er et kjent fenomen fra grunn- og videregående skoler bl.a. (Andersson-Bakken, 2014). Jeg har ikke funnet forskning som har undersøkt effekten av dette I-R-E/F mønsteret i voksenopplæringen. Særlig G3 uttrykker tilfredshet og en opplevelse av effektiv språklæring i klassen de er i hvor de opplever at mange kommer til orde, og at de alle får prate mye og komme med egne, selvstendige svar på de spørsmålene de får. At det ikke på forhånd finnes rette og gale svar definert av læreren. Noen i G1 savner å kunne bruke morsmålet sitt for å lære norsk. For aktivt å kunne bruke ressursene sine som er kodet på morsmål. Eleven befinner seg her i et språkklasserom som bare tillater bruk av målspråket. Dette var ikke et eget tema for min oppgave, men i formativ vurderingsteori er det et sentralt punkt at man bygger på den kompetansen man har fra før. Når kompetansen er kodet i et annet språk, er den ikke tilgjengelig på lang tid på ett nytt språk. (Cummins, 2009) Ut fra formativ vurderingsteori og en flerspråklig forståelse av språklæring, er det sett som effektivt å bruke morsmål i læring av norsk som andrespråk. Dette er et kontroversielt standpunkt, og andre språkforskere mener at bare målspråk bør forekomme i andrespråkklasserommet (Little & Erickson, 2015). Dette lar jeg stå åpent videre i denne oppgaven, da det ikke er kjernen i undersøkelsen.

### 5.2.3 Gi (ta imot) feedback som fører til læring

Et prinsipp som regnes som særdeles sentralt for et godt læringsutbytte er tilbakemeldinger, om det nå er i spørsmål/svar og dialog i klasserommet, skriftlig, eller dialoger mellom elever. Jeg benyttet en forenklet modell utviklet av Gamlem, for å undersøke hvilken type tilbakemeldinger elevene i voksenopplæringen tenker de får mest av, og hvilke typer tilbakemeldinger de selv mener de lærer mest av (side 32 i teoridelen). Her er alle svarene satt inn i en tabell for en bedre oversikt: (Får mest av tilbakemelding = X, Lærer mest av tilbakemelding = Y)

	Type A Karakterer, poeng	Type B Prosess, progresjon	Type C Mestring kriterier, ofte skriftlig	Type D Dialog underveis ut fra forkunnsk.
G1	E5X	E2X E3Y E4X E3X	E5Y E2Y E1X	E4Y E1Y
G2			E1X E2X E3X E4X	E1Y E2Y E3Y E4Y
G3	E1X E2X	E3Y		E3X E1Y E2Y

*Tabell 2: Foretrukket og faktisk tilbakemelding i norsk som andrespråk for voksne.*

**Gruppe1** (G1) sier de først at det er viktigst for dem at de får informasjon om hva som er bra og hva de må jobbe mer med før de er ferdig med en prestasjon. Type C blir ofte gitt etter at et arbeid er ferdig ifølge Gamlem, men samtidig var det vanskelig å forklare i denne gruppa hvordan Type D fungerer, da dette virket ukjent for de fleste. Men, de sier også at Type B er viktig fordi det gir dem energi når læreren følger med og roser dem for deres arbeidsinnsats. I **gruppe 2** (G2) var de enige om at de fikk tilbakemeldinger om det som kunne bli bedre, men de ønsket alle dialog om læringen før prestasjonen var ferdig. De mente at dialog om læring var det beste på det språknivået de var nå, men at Type A og B kanskje var best for de som er nye på norskkurs. De opplever at de trenger at læreren avgjør og at læreren vet best for undervisningen i oppstarten på norskkurset. I **gruppe 3** (G3) var det bare tre deltagere igjen da dette siste spørsmålet ble tatt opp. Her mente to at de hadde fått mest Kategori A, men de fleste foretrakk Kategori D som tilbakemelding. En velger Kategori B, fordi hun mener lærerens oppmuntring er avgjørende for henne.

Som vi ser i tabellen ønsker også elevene i voksenopplæringen konkret informasjon om hva som er bra og hva de må jobbe med. Skriftlig som i Kategori C, og aller helst mens de er i prosess og gjennom dialog.

#### 5.2.4 Aktivere elever som instruksjonelle ressurser for hverandre

Det å samtale og å ha muligheten for å stille hverandre spørsmål sier elevene er avgjørende for dem. En elev sa det slik:

*«det er 100% viktig for å automatisere språket» E1, G1*

Her samstemmer elevenes opplevelse av gruppearbeid med prinsipp fire i formativ vurderingsteorien (Black P. W., 2009) og støttes ytterligere av forskning på læring av andrespråk for voksne. Roberts et.al. (2004) i (Derrick J. a., 2008) sier at gruppearbeid er den undervisningsformen som har størst påvirkning på språklæring. Bl.a. fordi «talk is work», er det viktig at elevene får snakke mye, det kan de i gruppearbeid. I denne artikkelen vektlegger de også bruk av morsmål eller andre språk eleven kan som viktig for språklæring.

#### 5.2.5 Aktivere elever som eiere av egen læring

Når deltagerne snakket om å være aktive og engasjerte sa de fleste at de kunne få energi av læreren. Å få energi, eller å mangle energi er noe de snakker om i alle gruppene, og som de ser som en viktig forutsetning for å lære norsk.

Om læreren klarte å skape et trygt og avslappet miljø, og var åpen og vennlig, virket særdeles viktig for alle deltagerne. Dette samsvarer godt med litteraturgjennomgangen til Derreck & Eccelstone om voksnes læring (Derrick J. a., 2008). Dette var noe overraskende for meg. Deltagerne jeg intervjuet hadde høyere utdanning fra hjemlandene sine og lærte norsk raskt. Allikevel fortalte de at de ikke turte å stille spørsmål til lærere som så strenge ut, og at de ble veldig frustrerte når lærere ikke lyttet til det de opplevde i klasserommet. Dette kan henge sammen med bl.a. det femte prinsippet i teorien om formativ vurdering, om å få eie sin egen læring. Når læreren ikke er interessert i eleven eller elevens opplevelse av læringen og de behov eleven har, trakk elevene seg fra undervisningen. Undervisningen ble lærerens, og motivasjonen kunne

utebli. Dette er også noe Black & Wiliam kommenterer i 1998 artikkelen som ikke uvanlig og som særlig gjør usikre elever og elever som ligger litt bak, stor skade. (Black P. &, 1998) . Motsatt blir det når læreren er veldig motivert, aktiv og engasjert i hver elev, det smittet over på elevene.

Jeg spurte elevene også om aspektet metakognisjon når vi vet at dette er så viktig for språklæring (Haukås Å. , 2014) Her fortalte informantene at de ikke opplever mye av dette. De fleste sier de har opplevd det av og til, men at de tenker på det inni seg og diskuterer det noen ganger utenom klasserommet. Dette samsvarer helt med Haukås'funn fra grunnskolen. (Haukås Å. , 2014). Jeg oppfattet svarene som tendenser, men såpass diffust, at dette bare blir en grov framstilling, og at mer forskning må til for mer presis kunnskap.

## **2.3 Klasserommene**

Jeg har tidligere understreket, og gjør det igjen, at observasjonsgrunnlaget er tynt i denne oppgaven, av kapasitetshensyn. Allikevel vil jeg presentere funn fra observasjonene, om det så bare kan brukes som et utgangspunkt for videre undersøkelser.

Som vi har sett var det liten sammenheng mellom lærernes utdanning, motivasjon og bruk av Læreplanen, og deres bevisste bruk av formativ vurdering som forståelse og begrunnelse for undervisningen. Når det kom til strukturelle forhold, som opplæring og samarbeid om utvikling, kunne en se i analysen at ingen av lærerne hadde fått noe særlig opplæring, og det var ikke samarbeid om dette på to av voksenopplæringssentrene. Ved det tredje, VO 3 jobbet de med skriftlige tilbakemeldinger, men det er uklart om dette var på tekster som var innlevert, og ikke ble brukt videre. Da er heller ikke det utvikling av formativ praksis.

Det jeg observerte av formativ praksis er markert i tabellen i analysen (s.85), og der ser vi at i VO1 var det ingen av prinsippene i formativ vurdering som preget undervisningen i de timene jeg var tilstede. To elever var aktive i et rollespill, de andre observerte og lyttet. Hvor aktive de som observerte var, er vanskelig å bestemme sikkert. I timen der det skulle være tilbakemeldinger, var tre av syv muntlig aktive, og de som snakket kom oftest med få ord. Læreren snakket om temaer i Språkprøvene det meste av tiden. Om noe skal betones som formativ praksis, var det en varm og trygg atmosfære.

Ved VO2 er det markert for prinsipp fire og fem, spesielt fordi det var utstrakt bruk av gruppearbeid. I gruppearbeidet kan deltagerne være ressurser hverandre og utvikle sitt eget forhold til det de skulle lære. De fikk også mulighet til både å praktisere målspråket og de brukte noe morsmål slik det er beskrevet i Roberts et.al. (2004) i (Derrick J. a., 2008). Samtidig observerte jeg ikke faglige tilbakemeldinger fra læreren underveis, tilbakemeldingene gikk på prosess og arbeidsinnsats. Det var også mye uro og en del elever som snakket samtidig med lærer, og så ut til å holde på med andre ting. Mange var også passive i gruppearbeidet.

Ved VO3 opplevde jeg flere av aktivitetene som å kunne høre inn under en formativ vurderingspraksis. Elevene visste hva de skulle lære gjennom oppgaver de hadde i lekse, som ble tema for undervisningen (prinsipp en 1), de hadde klasseromsdiskusjoner der læreren ga tid til å tenke (prinsipp 2), strukturerte det slik at alle fikk prate og rom for lengre innspill fra deltagerne (prinsipp 2). Hun spurte mange ganger om deltagerne forsto, om andre deltagere ville hjelpe til med forklaringer og aksepterte elevenes innspill som gode og endelige svar (prinsipp 2). I den timen jeg var med var det muntlig feedback i spørsmål/svar og dialoger, men mer i generelle diskusjoner enn direkte for hver enkelt, selv om dette også forekom i noen grad når læreren gikk rundt til grupper når dette var undervisningsformen. Elevene jobbet tidvis i grupper, med klare mål for det de skulle lære (prinsipp 4 og 5). Jeg observerte svært aktive og konsentrerte elever gjennom hele observasjonen, og dette ble også bekreftet i gruppeintervjuene. Elevene sa de opplevde nåværende undervisning som svært effektiv og påpekte i intervjuene at de nå opplevde å få prate mye, og få informasjon om hva som var bra, og hva de måtte forbedre.

## 6. Konklusjon

Utgangspunktet for denne masteroppgaven har vært å finne ut mer om hvordan formativ vurdering i faget norsk som andrespråk for voksne blir oppfattet, erfart og brukt i undervisningen. Dette er et felt det er forsket lite på, både i Norge og internasjonalt (Monsen, 2015), (Derrick J. a., 2008). Gjennom besøk på tre voksenopplæringscentre i det sørlige Norge, har jeg intervjuet tre lærere, intervjuet 13 elever fordelt på tre grupper og observert i tre klasserom i ca. fire klokketimer til sammen.

Formativ vurdering fikk et stort fokus særlig etter artikkelen «Inside the Black box» av Black & Wiliam i 1998 (Black P. &, 1998). Skolepolitikken i bl.a. England var preget av troen på testing og testresultater som fremmende for en bedre skole på denne tiden. En stor gjennomgang av forskning på læring viste at fokus på testing ikke gir god læring. Black & Wiliam mener de kan bevise dette. Det de derimot finner er at det er i læringsprosessen i klasserommet at man kan utvikle undervisningen slik at eleven lærer mer og har det bedre underveis. De finner ulike sider ved undervisningen som forsterker læring og motivasjon, og disse faktorene samler de i fem prinsipper. Formativ vurdering har det vært forsket mye på siden, men som sagt, ikke for voksnes læring og særlig i faget andrespråk (Derrick J. a., 2008).

Læreplanen i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere (Læreplanen) baserer seg på Det felles europeiske rammeverket for språk (Rammeplanen). Dette er et omfattende dokument som bl.a. beskriver språklæring og nivåer av mestring av språk. Dokumentet ble utarbeidet over mange år av ledende språkforskere og fagfolk i Europa og var ferdig i 2001 og oversatt til norsk i 2011. Formativ vurdering er en grunnleggende forståelse for å lære språk både i Rammeplanen og Læreplanen (Udir, 2011). Læreplanen er det styringsdokumentet som gir mandat til undervisningen i norsk som andrespråk for voksne.

På bakgrunn av forskning på læring innen formativ vurdering, vektleggingen av formativ vurdering i viktige styringsdokumenter og egen deltagelse i implementering av formativ vurdering i både ungdomsskolen og i voksenopplæringen, har dette feltet fasinert meg lenge. Det er krevende å endre undervisningspraksis og omdanne læringsprinsipper til god undervisning og læring. (Gamlem S. , 2015) Særlig i voksenopplæringen så jeg at dette virket særlig utfordrende. Mine forskningsspørsmål er motivert av å prøve å finne

mer ut av hvordan lærere oppfatter formativ vurdering, og hvordan dette former deres undervisning. Samtidig har jeg ønsket å finne mer ut om hvordan formative undervisningsformer erfares av voksne elever.

Gjennom intervjuene med mine tre informanter (L1, L2 og L3) fant jeg at formativ vurdering ikke er aktivt i bruk som en forståelse for læring. En av lærerne hadde ingen oppfatning av formativ vurdering(L2), en hadde en diffus og feilaktig oppfatning da hun bl.a. snakket om avsluttende, offentlige Språkprøver som formativ vurdering (L1) og en lærer koblet formativ vurdering til retting og korrigerings, som i beste fall vil kunne kalles en mangelfull beskrivelse(L3). Alle lærerne rapporterte om ingen eller særdeles lite opplæring og samarbeid om formativ vurdering nå og tidligere.

Det som da var et interessant funn var at L3 hadde en undervisning hvor flere av undervisningsaktivitetene var preget av formativ vurdering. Jeg mener det er dekning for å si at hun brukte både prinsipp en: avklaring og formidling av læringens intensjon(mål), prinsipp to: effektive klasseromsdiskusjoner for å belyse forståelser og misforståelser og muntlige responser på disse, prinsipp fire: ved mye bruk av gruppearbeid og bruk av morsmål og andre hjelpespråk, slik at elevene kunne være ressurser for hverandre og med det, også prinsipp fem: slik at elevene kunne reflektere over bl.a. hva som var vanskelig/enkelt og sammen med andre, utvikle sin selvstendige vurdering og autonomi i språklæringsarbeidet.

Hva kan denne forskjellen i undervisningspraksis komme av? Jeg har kommet frem til at det kan ha både med personlige trekk ved læreren, men også med noe av det som særpreger voksenopplæringen som skoleslag. Det er ikke krav til utdanning for å jobbe i dette skoleslaget. De fleste er lærere, men bare ca. 50% har fagutdanning for å jobbe med norsk som andrespråk (Kunnskapsdepartementet , 2016).

Et annet særtrekk er rekruttering. Det kan se ut som mange av de som begynner i voksenopplæringen har som motivasjon å komme bort fra grunn- og videregående skole, og ikke har hatt voksenopplæringen som sin primære motivasjon. Skaalvik identifiserer også ulike verdier for å bli i skoleslaget. (Skaalvik, 2001) Faglig verdi, der motivasjonen er at språklæring er intellektuelt stimulerende for læreren, de tre andre er emosjonell verdi, der relasjon og gode følelser er mest motiverende, instrumentell der læreren opplever

økt status, og funksjonell der læreren opplever mer bekvemmelige rammer enn i grunn- og videregående skole.

Alle de tre lærerne hadde norsk som andrespråk. Men, læreren med mer formativ praksis(L3) hadde hovedfag i norsk, og et fremmedspråk til i fagkretsen. Hun hadde voksenopplæringen som sitt primære yrkesvalg. De to andre var opprinnelig førskolelærer og lærer/adjunkt (noe usikkert ved den ene) og hadde siden byttet jobb. Det er også kun L3 som forteller at hun bruker Rammeplanen og Læreplanen aktivt som grunnlag i sin undervisning. Jeg mener å ha dekning for at L3 viste en faglig verdi som hovedmotivasjon for jobben sin. Det kom ikke tydelig frem for meg hos de andre lærerne. Hvilke av disse faktorene som slår sterkest ut er det ikke godt å si helt sikkert.

Skaalvik (Skaalvik, 2001, s. 186) bruker teorier fra psykologien, om bl.a. mestringsforventning, selvvurdering og verdier som grunnlag i sin analyse av lærernes forestillinger og valg av undervisning. Hun hevder å se sammenhenger her. Dette hadde det vært interessant å gå videre med, men krevde en kunnskap jeg ikke har hatt mulighet til å sette meg nok inn i. Disse perspektivene tenker jeg kunne kastet enda mer lys over sammenhenger mellom læreres forestillinger og formativ praksis.

Som grunnlag for alle former for formativ praksis er et trygt og godt miljø avgjørende. Jeg mener at alle de tre lærerne hadde dette i sine klasserom (Gamlem S. M., 2014, s. 3)

Elevene i undersøkelsen formidlet mange erfaringer og tanker om den språkundervisningen de har opplevd i Norge. Svarene deres har jeg kategorisert i forhold til de fem vurderingsprinsippene. Prinsipp en handler om å få vite og forstå hva man skal lære. Her rapporterer alle at dette oppleves som særdeles viktig. De rapporterer videre at de får ingen eller svært lite informasjon om dette i starten av norskopplæringen, men at det blir noe bedre etter hvert. På et B1-B2 nivå som mine informanter er, opplever de at de vet dette i 30-50% av tilfellene. Elevene(G3) som hadde L3 som lærer, oppgir 70%.

Om prinsipp to, å ha klasseromsdiskusjoner som er preget av likeverdig dialog med fokus på forståelser og misforståelser, opplever de også dette som veldig viktig for læring og motivasjon. De sier de har det fint i nåværende klasser, men forteller om frustrasjon og tilbaketrekning og også redsel i klasserom der ikke alle får komme til orde, og der det er lite rom for elevenes perspektiver og læring.



For prinsipp tre, om tilbakemeldinger, ser det ut til at de opplever en del tilbakemelding som karakterer og poeng etter tester og innleveringer. De færreste opplever veiledning gjennom dialog underveis, som er den form for tilbakemelding som regnes for mest effektiv for læring. De sier selv at de foretrekker denne siste formen, dialog om læring underveis, om de kunne velge selv. Dette stemmer med den måten ungdomsskoleelever svarer på det samme spørsmålet i Gamlems forskningsarbeid. (Gamlem S. M., 2014, s. 104).

For prinsippene fire og fem rapporterer elevene at de opplever gruppearbeid som helt avgjørende for språklæring. Dette stemmer med funnene til Roberts et. al (2004) i (Derrick J. a., 2008).

De rapporterer litt ulikt om metakognisjon, som uttrykk for prinsipp fem. Metakognisjon har stor betydning som ressurs for språklæring, men det ser ikke ut som elevene opplever at dette brukes bevisst i deres læringsarbeid. Det samsvarer det Haukås finner i fremmedspråks-klasserommet i ungdomsskolen (Haukås Å. , 2014).

Oppsummert rapporterer, og tidvis kontrasterer, elevene sine undervisningsopplevelser i forbindelse med formativ vurdering. Jeg vil hevde at de opplevde det som betegnes som formativ vurdering, som viktig for deres læringsutbytte og motivasjon, og undervisning der de ikke får vite om bl.a. mål for undervisningen, ikke opplever likeverdig dialog, ikke får tilbakemeldinger de kan bruke underveis og ikke får snakke sammen på norsk eller morsmål, kan oppleves som passiviserende, uengasjerende, og sågar fremme frykt og resignasjon. Flere har opplevd undervisning preget av elementer fra denne beskrivelsen med den mangelen på opplæring og de dårlige opplevelsene det medførte.

I denne masteroppgaven ser det altså ut som om formativ vurdering ikke har en stor plass som et grunnleggende læringssyn hos lærerne. Men at en av lærerne allikevel har en undervisning som i stor grad preges av prinsippene for formativ vurdering. Dette var den eneste læreren som også oppga å bruke Rammeverket og Læreplanen aktivt som grunnlag for sin undervisning. Elevene i denne klassen var spesielt entusiastiske og synes lærerens undervisning skilte seg ut fra tidligere erfaringer med å være ekstra effektiv, selv om de også omtalte mange tidligere lærere som gode. De andre elevene var også positive til nåværende lærere, men uttalte at de hadde hatt noen dårlige erfaringer der de hverken lærte mye eller følte seg motiverte og trygge. Elevene bekrefter funn fra

forskning i grunn- og videregående skole med at de foretrekker og opplever formativ vurdering som god, og foretrukket om de kan velge selv. Mine funn stemmer med en oppsummering i forskningsoversikten til Derrick & Eccleston om voksnes læring og formativ vurdering:

*« One group of commentators problematizes the otherwise universally held view that involvement of learners in planning, monitoring, and assessment of their learning is a good thing. They identify two issues with respect to EOSL learners in this context: the possibility that their language level would prevent them from sufficiently comprehending the concepts needed to participate in formative assessment activities; and cultural barriers to accepting the role of self-assessor in relation to their own learning, even with the support of the teacher. None of these commentators argue that the perspective of student involvement is mistaken in this context, rather, that teachers need to handle these activities with sensitivity and care. Apart from this, nothing is found in any of the texts surveyed suggests that there is any inconsistency with pedagogical implications between the needs of literacy, numeracy and language learners and those of other adult learners. Rather, there is a strong suggestion that formative assessment perspectives and practices might be even more strongly appropriate for these learners, both in terms of the benefits of using them, and the cost of not using them. Nevertheless, the tension between instrumental or sustainable formative assessment is as crucial for these learners as for others. (Derrick J. a., 2008, s. 69)*

Det er avdekket manglende fokus og manglende kunnskap om formativ vurdering i voksenopplæringen i denne oppgaven. Elevene rapporterer som i annen forskning om formativ vurdering, at de lærer mer med og foretrekker denne undervisningen om de kan bestemme.

Det brukes så store ressurser på norskopplæring for voksne i Norge, og det kan synes underlig at en ikke er mer interesse i å se inn i «the black box», som voksenopplæringen og formativ vurdering i faget norsk som andrespråk fremstår som i forskningslitteraturen. Black & Wiliam (Black P. &, 1998, s. 5) hevder at det er mye å hente av læring og motivasjon hos elevene, ved å dreie undervisningen mot formative praksiser. For å vite sikkert om mine funn også kan gjelde enda flere voksenopplæringssentre må det mer

forskning til for å finne ut av. Jeg håper noen flere ser potensialet i dette, med tanke på innvandrernes muligheter til å klare seg enda bedre i det norske samfunnet.





## Litteraturliste

- Andersson-Bakken, E. (2014). *Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen-Damm.
- Berggren, H. K. (2007). *Andrespråklæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Black, P. &. (1998). *Inside the black box - rising standards through classroom assessment*. London: GL assessment.
- Black, P. (2015). Formative assessment - an optimistic but incomplete vision. *Assessment for education*, 161-177.
- Black, P. W. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc*, ss. 5-31.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box*. London: GL Assessment.
- Burner, T. (2014). Formativ vurdering i språkopplæringen. I C. Bjørke, M. Dypendahl, & G.-A. Myklevold, *Fremmedspråksdidaktikk* (ss. 234-247). Oslo: Cappelen Damm AS.
- CERI - Centre for Educational Research and Inovation. (2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adult*. OECD.
- Cummins, J. (2009). Multilingualism in the English-language classroom : Pedagogical Considerations. *TESOL Quaterly*, 317-321.
- Derrick, J. a. (2008). "English-language Literature Review", in *Teaching, Learning and*
- Djuve,A-B; Kavli,H.C.; Braanen Sterri E.; Bråten,B. (2017). *Introduksjonsprogram og norskopplæring Hva virker for -for hvem?* Oslo: Fafo.
- Eriksen, h. (2017, Vol.11). Vurdering for læring i norskfaget: Ha kjennetegner norsklæreres skriftlige tilbakemeldinger til egne elever. *Acta Didactica Norge*, ss. 1-26.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gamlem, S. &. (2013, November 29). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, ss. 150-169.
- Gamlem, S. (2013, Desember 17). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary school. *Cambridge Journal of Education*, ss. 75-92.

- Gamlem, S. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Hattie, J. H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 81-112.
- Haukås, Å. (2014). Fremmedspråksdidaktikk. I C. Bjørke, M. Dypedahl, & G. Myklevold, *Fremmedspråksdidaktikk* (ss. 248-260). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, ss. 1-16.
- Haukås, Å. (2016, June 8). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual approach. *International Journal of Multilingualism*, ss. 1-18.
- Hill, K. (2017). Understanding classroom-based assessment practices: a precondition for teacher assessment literacy. *Papers in Language Testing and Assessment Vol. 6, Issue 1*, ss. 1-17.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hopfenbeck, T. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St.16 - Fra utenforskap til ny sjanse*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Little, D., & Erickson, G. (2015). Learner identity, Learner Agency, and Assessment of Language Proficiency: Some Reflections Prompted by the Common European Framework of reference for languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, ss. 120-139.
- Looney, J. A. (2008). "Case Study: Norway", in *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*. OECD Publishing.
- Monsen, M. (2015). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOAS norsk som andrespråk*, 373-392.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K., & Britten, N. (2002). Hearing children 's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11. *Qualitative Research*, ss. 5-20.
- Pham, T. (2016). *Identitetsforhandling gjennom posisjonering*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Sandvik, L., & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen - Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell*. Trondheim: NTNU og SINTEF.
- Skaalvik, S. (2001). *Norsk med samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Trondheim: VOX - voksenopplæringsinstituttet.
- Skarpenes, O. o. (2014). Making up pupils. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 424-439.
- Smith, K. (2011). Professional development of teachers - A prerequisite for AFL to be successfully implemented in the classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 55-61.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T., Lie, S., & Dale, E. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Oslo: UiO.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tracy, J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, ss. 837-851.
- Udir. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Oslo: Udir.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Europeisk språkperm*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Grunnlagsdokument - Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- VOX. (2005). *Metodisk veiledning - Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: VOX - nasjonalt senter for læring i arbeidslivet.
- Vox. (2005). Rammeverket - teoretisk forankring for Læreplan 2005. I Vox, *Metodisk veiledning - Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (ss. 23-25). Oslo: Udir.
- VOX. (2008). *Veiledning i Språkperm-metodikk*. Oslo: VOX.
- VOX. (2012). *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo: VOX-Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk.
- Wiliam, D. (2011, April 12). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, ss. 3-14.
- Wiliam, D. (2017, juli 26). Assessment and learning: some reflections. *Assessment in education*, ss. 394-403.
- Wilkinson, S. (2011). Analyzing focus group data. I D. (. Silverman, *Qualitative research: Issues of theory, method, and practice* (ss. 168-184). Los Angeles: Sage.







# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide Lærerintervjuer

Oppvarming/bli kjent.	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hvor lenge har du jobbet i VO?</li><li>2. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?</li><li>3. Hvor jobber du mest? ( Spor 1,2 eller 3,fag)</li></ol>	Litt om bakgrunn og erfaring innen VO – generelt.
Rammebetingelser og føringer fra skolemyndigheter. Motivasjon	<ol style="list-style-type: none"><li>4. Hvor jobbet du før og hvorfor valgte du å jobbe med VO?</li><li>5. Kjenner du til Læreplanen i norsk og samf. 2005, revidert 2011?</li><li>6. Hva tenker du er viktigst med læreplanen for ditt arbeid?</li><li>7. Hva tenker du om det som handler om vurdering og læring?</li></ol>	Kjennskap til rammebetingelser for undervisning i Voksenopplæring Kjennskap til læringssyn i Rammeverket (2001) og Læreplanen (fra 2005)? Evt. lokal satsing på VFL? Skaalvik, mestringsforventning
Kunnskap om formativ vurdering	<ol style="list-style-type: none"><li>8. Har du fått opplæring i formativ vurdering?</li><li>9. Hva slags opplæring var det?</li><li>10. Hva lærte du (kobling mot læringsteorier)?</li><li>11. Kan/Bør man bruke formativ v. i VO?</li></ol>	Kunnskaper om teorier, Rammeverket, Læreplan, nasjonal satsing. Mulighet/erfaring til å omdanne prinsipper til praksis. Åpenhet og vilje/lojalitet til å prøve ut pålagte satsingsområder. Nok kunnskap?
Holdninger til formativ vurdering	<ol style="list-style-type: none"><li>12. Hva tenker/synes du om formativ vurdering i VO?</li></ol>	Opplevelser av dette læringssynet slik det kommer til uttrykk i Rammeverket og

		Læreplanen. Black&William sosialt, personlig. Hvordan har det blitt brukt?
Praksis	13. Hvordan jobber du med formativ v. i din undervisning? 14. Jobber du sammen med andre i kollegiet om VFL-metodikk – evt. hvordan?	Lojalitet til læreplan og evt. lokale prioriteringer.
Muntlig	15. Jobber du med formativ v. i muntlig interaksjon i kl.rommet - evt. hvordan?	Nivå av overgang fra teori til praksis. Hvor er læreren i dag i holdning og handling?
Læringssyn	16. Hva legger du vekt på i den muntlige interaksjonen i klasserommet – evt. hvordan og hvorfor?	Nivå av overgang fra teori til praksis. Hvor er læreren i dag? Vs overføringsmodell.
Elev-syn	17. På hvilken måte kan deltagerne ha utbytte av formativ vurdering?	Syn på intelligens/læringsevne? Black&William
	18. Oppsummert	En slags oppsummering av kunnskaper, oppfatninger og praksis.
	19. Er det andre sider av undervisning og læring du mener det er viktig å få frem i lys av formativ vurdering?	Åpent spørsmål hvor helt uforutsett perspektiver kan komme til syne.

## Vedlegg 2 Intervjuguide Fokusgruppeintervju med elever

1.får du vite hva du skal lære i timen?	Hva skal jeg lære, hva kan jeg bruke av mine medbragte ressurser og hvordan?	
2.Forstår du alt det du skal lære i timen? Klarer du å bruke det du kan fra før?	Bygge på tidligere kunnskap	
3. Deltar du aktivt i timen eller tenker du på andre ting?	Vygotszky, mentalt engasjert(Wiliam) aktivere tenkning, modifisere ideer	
4. Får du vite hvordan arbeidet ditt kan bli best mulig? (modell/kriterier)	Vite hvor du skal. Hvordan ser det ut, det som skal læres.	
5. Snakker du med lærere og medelever hvordan du kan utvikle deg og bli bedre i det du skal lære? ( metakognisjon)	Vygotszky, samarbeid for læring ZDP. Morsmål. Jobbe sammen eller alene.	
6. Snakker du med læreren/medelever om hvordan man lærer språk? ( metakogn.)	Haukås, potensialet i å fokusere på metakognisjon i språkunderv.	
7. Når du spør et spørsmål, får du svar som gjør at du lærer å tenke på en ny måte(utdype, utvide, få ting til å henge i sammen) eller får du litt korte svar som riktig eller feil når du svarer	Hva gjør læreren med læringspotensialet med det uforutsette, gjennom oppfølging, utdyping osv. i klasesamtalen. IRE/F. Tid til å tenke	

8. Vet du om du har forstått eller misforstått det du skal lære?	All kompetanse kodet i et annet språk....	
9. Hvis mange har misforstått, vet læreren det da? Forteller du læreren hva du forstår og misforstår.	Informasjon som grunnlag for videre handling	
10. Vet du hvor mye du lærte riktig i timen og hvor godt du lærte det?	Som grunnlag for videre læring og undervisning	
11. Hvordan tilbakemeldinger får du? Muntlig og skriftlig	Type A,B,C,D ( Gamlem) Vise modell og plassere seg i denne. Eget ark	
12. Jobber du med å finne ut hva du skal lære og hvor godt du lærer det. Hva må jeg jobbe mere med?	Egenvurdering	

### Vedlegg 3: Observasjonsskjema, klasseromsobservasjon

1. Jobber læreren/elevene med klarhet i hva det er de skal lære nå?	Hva skal jeg lære, hva kan jeg bruke av mine medbragte ressurser og hvordan?	
2. Jobber læreren/elevene med om det er forstått/misforstått	Bygge på tidligere kunnskap	
3. Jobber alle deltagerne aktivt i muntlige aktiviteter? (bevissthet hos læreren)	Vygotsky, mentalt engasjert (William) aktivere tenkning, modifisere ideer	
4. Jobber læreren/elevene med kriterier for/modeller på det de skal lære? Klare ideer om hvor de skal?	Vite hvor du skal. Hvordan ser det ut, det som skal læres.	
5. Jobber læreren/elevene sammen for å lære, med klare kriterier for samarbeidet?	Vygotsky, samarbeid for læring ZDP. Morsmål. Jobbe sammen eller alene.	
6. Er det fokus/samtaler om hvordan man lærer språk (metakognisjon)?	Haukås, potensialet i å fokusere på metakognisjon i språkunderv.	
7. Hvilke typer tilbakemeldinger får elevene/ moments of contingencies?	Hva gjør læreren med læringspotensialet med det uforutsette, gjennom oppfølging, utdyping osv. i klassesamtalen. IRE/F. Tid til å tenke	
8. Er læreren/elevene opptatt av å skaffe informasjon om hvordan	All kompetanse kodet i et annet språk....	

det som skal læres forstås/misforstås?		
9. Hva gjør læreren/eleven evt. med informasjonen, (fokus, fremgang/feil)?	Informasjon som grunnlag for videre handling	
10. Hvordan foregår spørsmål og dialog i klassen?	IRE/F mønster	
11. Innsamling av informasjon om elevens læringsutbytte av undervisningen?	Som grunnlag for videre undervisning	
12. Hvordan tilbakemeldinger får du? Muntlig og skriftlig	Type A,B,C,D ( Gamlem) Vise modell og plassere seg i denne. Eget ark	
12. Jobbes det med egenvurdering	Egenvurdering	