

# Vurdering av elevtekster i en delt hovedstad

*Hvordan vurderer et utvalg lærere med arbeidssted  
i Oslo øst og Oslo vest de samme to elevtekstene?*

Christoffer Gonzales Cabiao



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018



# Vurdering av elevtekster i en delt hovedstad

Hvordan vurderer et utvalg lærere med arbeidssted i Oslo øst og Oslo vest de samme to elevtekstene?

Copyright Christoffer Gonzales Cabiao

2018

Vurdering av elevtekster i en delt hovedstad

Christoffer Gonzales Cabiao

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Oslo er en by med relativt høyt nivå av segregering. Formålet med denne studien har vært å undersøke om den store forskjellen i andel minoritets elever på ungdomsskoler i Oslo kan påvirke norsklæreres vurderingspraksis. Forskjellen i elevmassen på østkanten og vestkanten danner utgangspunktet for masteroppgavens hypotese, som er at det å være norsklærer i Oslo innebærer ulike ting avhengig av hvor man jobber og at skolens geografiske plassering har en innvirkning på en del norskdidaktiske avgjørelser. I denne studien fokuserer jeg på vurdering av en grunnleggende ferdighet, nemlig skriving. Problemstillingen for denne studien har derfor vært: *Hvordan vurderer et utvalg lærere med arbeidssted i Oslo øst og Oslo vest de samme to elevtekstene?* Studiens teoretiske grunnlag bygger på perspektiver fra to områder: teorier om vurdering og teorier om andrespråksinnlæring. Datamaterialet studien baseres på er 16 norsklæreres vurderinger av to autentiske elevtekster, der den ene er skrevet av en elev med norsk som morsmål, mens den andre er skrevet av en elev med norsk som andrespråk. Åtte av disse lærerne jobber på skoler i Oslo øst med svært høy minoritetsandel, mens de resterende åtte jobber på skoler i Oslo vest med svært lav minoritetsandel. Ved å sammenligne disse 16 lærernes vurderinger undersøker jeg om det foreligger en forskjell i hvordan de karaktersetter og gir tilbakemeldinger til to elevtekster preget av ulike norskspråklige ferdigheter.

Analysen viser et samsvar mellom de to lærergruppenes vurderinger av eleven med norsk som andrespråk, mens det er et sprik i vurderingen av eleven med norsk som morsmål. Majoritetselevens tekst ble vurdert til høy måloppnåelse av alle lærerne i øst, mens lærerne i vest vurderte den til et sted mellom middels og høy. Med andre ord ga lærerne i øst majoritets eleven svært gode karakterer, mens lærerne i vest var mer tilbakeholdne med den øverste delen av karakterskalaen. Informantene i de to lærergruppene hadde i tillegg ulike tilnærminger til vurdering. Lærerne i vest benyttet en såkalt analytisk vurderingsmodell, der de vurderte mange ulike aspekter ved elevtekstene, før de ga en kort sluttkommentar. Lærerne i øst benyttet en mer holistisk modell basert på et helhetsinntrykk av elevtekstene, og ga lange sluttkommentarer. En tydelig tendens i datamaterialet er at lærerne fra skolene i vest har lagt vekt på den formelle siden ved skriving i sine tilbakemeldinger, mens lærerne i øst har vektlagt dette mindre og har heller fokusert på hva tekstene som helhet kommuniserer.



# Forord

Å skrive denne masteroppgaven har både vært det vanskeligste og morsomste jeg har gjort på Blindern. Aldri har en prosess vært så lang og aldri har læringskurven vært så bratt. De siste fem årene på universitetet har vært tøffe, spennende og læringsrike, og ingenting har vært så utfordrende som den siste etappen med masterskriving. Nå kan jeg endelig skimte målstreken, noe som får meg til å reflektere over menneskene som har hjulpet meg på veien. Disse menneskene fortjener en takk.

Den første personen jeg vil takke er min veileder, Marte Blikstad-Balas. Jeg kunne ikke bedt om en bedre veileder enn deg, Marte. Takk for at du har heiet på prosjektet mitt helt siden start og for ditt engasjement for det jeg ville skrive om. Takk for at du sa at oppgaven min var en viktig oppgave å skrive og har motivert meg hele veien. Takk for alle tilbakemeldinger, den tette oppfølgingen og støtten du har gitt meg. Jeg har satt utrolig stor pris på det.

Jeg vil også rette en takk til alle informantene mine som har satt av tid i en travel lærerhverdag til å delta i prosjektet. Oppgaven hadde ikke eksistert uten deres bidrag. Tusen takk til Ida Andrine for god hjelp i prosjektets startfase. Takk til mine medstudenter på lektorprogrammet! De lange lunsjpausene, ineffektive kollokviegruppene og utallige timene på foreningskontoret er noen av mine beste minner fra årene på UiO. En ekstra takk til Anna som tok seg tid til å lese korrektur på oppgaven og har heiet på meg i alle mine prosjekter. Takk til Osloforskning som har gitt meg stipend. Sist, men ikke minst vil jeg takke Sigve. Du har engasjert deg, oppmuntret meg og vært tålmodig med meg i innspurten. Tusen, tusen takk!

God lesning!

Oslo, mai 2018

Christoffer Gonzales Cabiao





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Problemstilling .....	3
1.3	Vurdering av elevtekster i en Oslo-kontekst .....	4
1.3.1	Oslo som en delt by: Bostedssegregering i hovedstaden .....	4
1.3.2	Etniske minoriteter i øst og vest .....	5
1.3.3	Segregering i Oslo-skolen og innvandrerdriv blant ungdom .....	5
<b>2</b>	<b>Teori .....</b>	<b>8</b>
2.1	Skriving i norskfaget .....	8
2.2	Vurdering av elevtekster .....	10
2.2.1	Begrepsavklaringer .....	10
2.2.2	Ulike tilnærminger til undervisning i skriving .....	12
2.2.3	Selektiv respons på elevtekster .....	14
2.3	Skriving på norsk som andrespråk .....	15
2.3.1	Morsmål, målspråk og mellomspråk .....	16
2.3.2	Andrespråksutviklingens faser .....	17
2.3.3	Typiske trekk ved andrespråksinnlæring .....	17
2.4	Vurdering av tekster skrevet på et andrespråk .....	19
2.4.1	Holistisk vurdering .....	19
2.4.2	Analytisk vurdering .....	20
2.5	Tidligere forskning på vurdering av elevtekster .....	20
2.5.1	Vurdering av argumenterende tekster .....	21
2.5.2	Kan vi forvente vurderingssamsvar? .....	22
2.5.3	Kartlegging og vurdering av elever med norsk som andrespråk .....	24
2.6	Sammenfatning av kapittelet .....	25
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>27</b>
3.1	Metodisk tilnærming .....	27
3.2	Utvalgsprosedyre .....	28
3.2.1	Populasjon .....	28
3.2.2	Utvalg .....	29
3.3	Data .....	30
3.3.1	Grunnlag for datamateriale .....	30
3.3.2	Datainnsamling .....	34
3.3.3	Analyse av datamaterialet .....	35
3.4	Validitet .....	37
3.4.1	Troverdighet .....	37
3.4.2	Overførbarhet .....	38
3.4.3	Pålitelighet .....	39
3.4.4	Begrepsvaliditet .....	39
3.4.5	Reaktivitet .....	40
3.5	Etniske betraktninger .....	40
<b>4</b>	<b>Resultater og analyse .....</b>	<b>43</b>
4.1	Hvordan skårene er fordelt .....	43
4.2	Karaktersetting hos Lærergruppe Vest .....	45
4.3	Karaktersetting hos Lærergruppe Øst .....	46

4.4	Sammenligning av lærernes vurderinger .....	48
4.5	Skriftlige tilbakemeldinger fra Lærergruppe Vest.....	48
4.5.1	Kommentarer til Elev A (minoritetsleven).....	49
4.5.2	Kommentarer til Elev B (majoritetsleven) .....	54
4.6	Skriftlige tilbakemeldinger fra Lærergruppe Øst.....	59
4.6.1	Kommentarer til Elev A (minoritetsleven).....	60
4.6.2	Kommentarer til Elev B (majoritetsleven) .....	65
4.7	Lærere som har kommentert i margen.....	69
4.8	Oppsummering av lærernes vurderinger .....	70
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>73</b>
5.1	Holistisk og analytisk vurdering.....	74
5.2	Normativ vurdering.....	76
5.3	Didaktisk og autentisk tilnærming .....	77
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>81</b>
6.1	Hovedfunn og konklusjon.....	81
6.2	Didaktiske implikasjoner .....	83
6.3	Forslag til videre forskning.....	84
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>91</b>

## Tabeller

<b>Tabell 1:</b>	<b>Tallkarakter omregnet til desimalkarakterer .....</b>	<b>44</b>
<b>Tabell 2:</b>	<b>Lærergruppe Vests karaktersetting av Elevtekst A (minoritetsleven) .....</b>	<b>45</b>
<b>Tabell 3:</b>	<b>Lærergruppe Vests karaktersetting av Elevtekst B (majoritetsleven).....</b>	<b>45</b>
<b>Tabell 4:</b>	<b>Lærergruppe Østs karaktersetting av Elevtekst A (minoritetsleven) .....</b>	<b>46</b>
<b>Tabell 5:</b>	<b>Lærergruppe Østs karaktersetting av Elevtekst B (majoritetsleven).....</b>	<b>47</b>
<b>Tabell 6:</b>	<b>Lærergruppe Vest til Elev A. Kommentarer til karakterskåringene .....</b>	<b>52</b>
<b>Tabell 7:</b>	<b>Lærergruppe Vest til Elev A. Skriftlige tilbakemeldinger .....</b>	<b>54</b>
<b>Tabell 8:</b>	<b>Lærergruppe Vest til Elev B. Kommentarer til karakterskåringene .....</b>	<b>57</b>
<b>Tabell 9:</b>	<b>Lærergruppe Vest til Elev B. Skriftlige tilbakemeldinger .....</b>	<b>59</b>
<b>Tabell 10:</b>	<b>Lærergruppe Øst til Elev A. Kommentarer til karakterskåringene.....</b>	<b>61</b>
<b>Tabell 11:</b>	<b>Lærergruppe Øst til Elev A. Skriftlige tilbakemeldinger .....</b>	<b>64</b>
<b>Tabell 12:</b>	<b>Lærergruppe Øst til Elev B. Kommentarer til karakterskåringene.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabell 13:</b>	<b>Lærergruppe Øst til Elev B. Skriftlige tilbakemeldinger .....</b>	<b>68</b>

# 1 Innledning

«Det var sjukt mye lettere å få gode karakterer på den forrige skolen – det var bare utlendinger der jo!» Dette sitatet er hentet fra en samtale med en venninne med minoritetsspråklig bakgrunn, som gikk alle grunnskoleårene i Oslo. Midtveis på ungdomsskolen opplevde hun en nedgang i karakterer etter et skolebytte fra en skole der majoriteten av elevene hadde minoritetsbakgrunn til en skole der minoritetselevene var relativt få. Sitatet over beskriver en oppfatning av at andel minoritets elever på en skole påvirker sannsynligheten for å lykkes eller ikke. Etter flere samtaler med medstudenter som har gått på skole i Oslo, fant jeg at min venninne ikke var alene om å ha denne oppfatningen.

Forestillingen om at enkelte skoler vurderer elevene sine systematisk annerledes enn andre – og at dette henger sammen med andel minoritets elever på skolen – utfordrer et sentralt rettferdighetsprinsipp i norsk skole, som sier at elever skal vurderes etter måloppnåelse og ikke ut fra hvem de går i klasse med. Det er selvsagt umulig å vite om det var akkurat dette som førte til nedgangen i karakterer i min venninnes tilfelle; andre faktorer som økt læringstrykk, vanskeligere pensum og strengere vurderingskriterier er alle deler av den naturlige progresjonen i undervisning, og må selvfølgelig tas i betraktning. Det er likevel interessant at det er akkurat andelen minoritets elever på skolene som ofte trekkes frem som forklaring, særlig når vi vet at denne forskjellen kan være ekstremt stor avhengig av hvor i Oslo man går på skole. Det er naturlig å anta at denne forskjellen i det minste vil prege hvordan norsklærere tilpasser norskundervisningen i disse veldig ulike klasserommene, og at ulikheten i elevgruppene veier tungt i en del norskdidaktiske avgjørelser. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke om denne forskjellen også kan prege læreres vurdering av elevers skriveferdigheter. Kan man se en antydning til en forskjell i vurderingspraksis hos lærere som jobber på skoler med relativt få og relativt mange elever med et annet morsmål enn norsk?

## 1.1 Bakgrunn

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er en hypotese om at det å være en norsklærer innebærer ulike ting avhengig av hvor man jobber; at skolens geografiske plassering har en innvirkning på norskdidaktiske avgjørelser. Det handler om *hvilke* elever norsklæreren møter i klasserommet og *hvordan* læreren møter disse elevene. Særlig i hovedstaden er dette et aktuelt tema, da påstanden om at Oslo er en delt by har eksistert lenge. De siste årene har de

store forskjellene i sosiale og økonomiske kår langs byens øst- og vestgrense blitt hyppig tatt opp i media, og debatten om den delte byen har i det siste også beveget seg inn på skolefeltet. Fra et norskdidaktisk perspektiv kan man umiddelbart stille spørsmål som: Hvordan påvirker de sosiale forskjellene i byen norskundervisningen for lærere som jobber i Oslo? Driver norsklærere i Oslo med norskundervisning eller er det noen lærere som egentlig først og fremst må sies å drive med grunnleggende norskopplæring? I 2015 publiserte Aftenposten en artikkel med overskriften «Lærer mindre på østkantskoler enn vestkantskoler». Artikkelen konkluderer med at skolene på østkanten lykkes dårligere i å løfte sine elever enn vestkantskolene (Svartstad, 2015). Ett år tidligere publiserte Nettavisen artikkelen «Her avsløres Oslo-skolene». Med utgangspunkt i resultatene fra de nasjonale prøvene, trekker artikkelforfatterne frem skoler som skiller seg ut med de beste og dårligste resultatene. Klart best i Oslo dette året er Nordberg skole, som ligger på Oslos vestkant. Skolen har ca. 600 elever, hvorav 11 % av elevene er minoritetsspråklige (i skoleåret 2016/2017). På bunnen av listen, lå Rommen skole på Stovner. Rommen ligger på Oslos østkant og har ca. 750 elever, hvorav 94 % er minoritetsspråklige (i skoleåret 2016/2017) (Berge & Lepperød, 2014). Gjennom slike medieoppslag kan en derfor få inntrykk av at andel minoritets elever spiller en rolle i om elevene lykkes på skolen eller ikke.

I 2017 ga sosiolog og samfunnsforsker Jørn Ljunggren ut antologien *Oslo – Ulikhetenes by*. I utformingen av boka har han fått med seg noen av landets fremste Oslo-forskere, og deres formål har vært å komme med ny forskning på de ulike formene for sosial ulikhet som finnes i Norges hovedstad. Boken tar også opp segregering og ulikhet i Oslo-skolen. Professor ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved UiO, Marianne Nordli Hansen, stiller i sitt kapittel spørsmål som: I hvilken grad samles barn og unge med ulik bakgrunn i de samme skolene? I hvilken grad er det forskjeller i hva ungdom fra ulike sosiale miljøer og områder i Oslo oppnår av karakterer? (Hansen, 2017). Hansen mener det lenge har vært åpenbart at en skolemodell basert på en enkel idé om en enhetsskole er problematisk. I et samfunn hvor sosiale klasser bor i adskilte områder, blir en skole basert på geografisk tilhørighet også tilsvarende sosialt segregert. Hansens undersøkelse viser at det forekommer et klart skille mellom skolene på østkanten og vestkanten i Oslo. Både karakternivået og inntekten til foreldrene er lavere på østkanten enn på vestkanten. En mulig grunn til at nivået av segregering er så høyt, og øker så kraftig i Oslo, er det store innslaget av elever med minoritetsbakgrunn i grunnskolen, som ofte har foreldre i de lavere inntektskategoriene.

For lærere som jobber i grunnskolen i Oslo, innebærer dette at elevmassen man jobber med, i stor grad påvirkes av på hvilken kant av hovedstaden man jobber. Av de 62 ungdomsskolene i Oslo er det 10 skoler der over 75 % av elevene er minoritetsspråklige (Oslo kommune, 2017). Alle disse skolene ligger i bydelene Alna, Bjerke, Grorud, Stovner og Søndre Nordstrand, som Ljunggren definerer som Oslos østkant. En norsklærer som jobber på østkanten vil dermed måtte forholde seg mer til norsk som elevenes andrespråk, enn lærerens kolleger på vestkanten. Kan dette påvirke hvordan lærere vurderer sine elever? Vurdering er nært knyttet sammen med undervisning og en stor del av en lærers jobb, men det finnes svært lite forskning på om andel minoritetselever påvirker læreres praksis. Formålet med dette prosjektet vil derfor være å undersøke og sammenligne dagens vurderingspraksis hos lærere som jobber på skoler med svært ulik andel minoritetsspråklige elever.

## 1.2 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke om den store forskjellen i andel minoritetselever i Oslo kan påvirke hvordan lærere vurderer elever. Jeg vil undersøke om det er konsensus i vurderingen av to elevtekster mellom lærere fra Oslo øst og Oslo vest. Den konkrete problemstillingen jeg vil jobbe etter lyder som følger:

***Hvordan vurderer et utvalg lærere med arbeidssted i Oslo øst og Oslo vest de samme to elevtekstene?***

For å besvare dette spørsmålet har jeg valgt en kvalitativ innfallsvinkel. Jeg skal belyse problemstillingen ved å samle inn og analysere vurderingsskjemaer utfyllt av informanter med erfaringer som lærere i hovedstadens to ytterkanter. Disse lærerne skal vurdere to autentiske elevtekster, der den ene teksten er skrevet av en elev med norsk som morsmål, mens den andre teksten er skrevet av en elev med norsk som andrespråk. På bakgrunn av teoretiske perspektiver på vurdering av skriftlige ferdigheter og innlæring av norsk som andrespråk, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- *Finnes det forskjell i vurderingspraksis i Oslo øst og vest?*
- *Hvilke implikasjoner kan elevsammensetning (andel minoritetselever) ha for læreres vurderingspraksis?*

- *Vurderes en andrespråkstekst annerledes enn en tekst skrevet av en majoritetselev? I så fall, på hvilken måte?*

## **1.3 Vurdering av elevtekster i en Oslo-kontekst**

Utgangspunktet for å bruke geografisk arbeidssted som variabel i undersøkelsen er påstanden om at elevmassen er betydelig annerledes i Oslo øst enn den er i Oslo vest. Mer konkret handler dette om hvordan ressursene er fordelt i byen og hvilke grupper som har tilgang på dem. I det følgende gjør jeg rede for den historiske og samfunnsgeografiske konteksten som preger prosjektets problemstilling.

### **1.3.1 Oslo som en delt by: Bostedssegregering i hovedstaden**

I den nevnte boka *Oslo – Ulikhetenes by* har Ljunggren samlet noen av landets fremste Oslo-forskere og sammen har de forsket på de ulike formene for sosial ulikhet som finnes i Norges hovedstad. Historisk sett har Oslo vært en by hvor de ressurssterke og velstående bor i andre nabolag enn de med mindre ressurser (Ljunggren & Andersen, 2017). Tradisjonelt har det vært vanlig å bruke Akerselva som skille mellom øst og vest i Oslo. Allerede på slutten av 1800-tallet var det slik at Christianias fattige og arbeiderklasse grovt sett bodde øst for Akerselva, mens embetsstanden bosatte seg lengre mot vestkanten. Ljunggren og Patrick Lie Andersen finner derimot at det ikke er like enkelt i dag. Ser man på det som kalles vertikal segregasjon, altså i hvilken grad ungdom med foreldre i overklassen og arbeiderklassen deler nabolag, ser man tall som viser segregasjonsnivået mellom disse i 2003 var 0,69, altså relativt sterkt (Ljunggren & Andersen, 2017). Ungdom med overklassebakgrunn er mer segregert mot ungdom fra resten av populasjonen, enn hva som er tilfelle for ungdom med arbeiderklassebakgrunn. Begge klassene er samtidig moderat segregert mot resten av populasjonen. Ser man på hvor i byen disse ungdommene bor, ser man at de fra overklassen hovedsakelig er bosatt på vestkanten og i den vestlige delen av bydel Nordstrand. Ungdom med arbeiderklasseforeldre finner vi hovedsakelig i et belte fra indre øst og utover i Groruddalen, men også i bydel Søndre Nordstrand. Akerselva som det klassiske skillet fungerer altså fortsatt til en viss grad, men inndelingens form beskriver best ved å tegne en S på kartet, der østkanten inkluderer bydelene Stovner, Grorud, Bjerke, Alna, Grünerløkka, Gamle Oslo, Østensjø og Søndre Nordstrand. Vestkanten forstås som bydelene Vestre Aker, Nordre Aker, Ullern, Frogner, St. Hanshaugen, Sagene og Nordstrand.



Figur 1. Illustrasjon av hovedskillelinjen mellom bydeler med overrepresentasjon av henholdsvis over- og arbeiderklassen.

### 1.3.2 Etniske minoriteter i øst og vest

Mange etniske minoriteter har bosatt seg i sentrum og indre øst. Gjennom årene har det vokst frem en rekke multietniske territorier i øst, blant annet på Grønland, Stovner, Furuset, Veitvet, Linderud og Søndre Nordstrand. Ingen sammenlignbare områder finner man i vest (Wessel, 2017). Det kan være flere forklaringer på at de etniske minoritetene er samlet i visse områder. Kjedemigrasjon kan være en forklaring, der individer og husholdninger har behov for støtte den første tiden etter innvandring, og derfor søker seg til områder der pionerer fra samme gruppe har bosatt seg. En annen forklaring er at majoriteten forflytter seg fra øst til vest. Uansett hvilke motiv som ligger bak, bidrar det til ufrivillig segregering av minoritetene, for eksempel når nabolag med høy eller stigende minoritetsandel tappes for etnisk norske innbyggere, særlig barnefamilier. Dette forsterker skillet mellom hvor etnisk norske og innvandrerungdom bor og hvorvidt de går i samme klasse på skolen (Wessel, 2017).

### 1.3.3 Segregering i Oslo-skolen og innvandrerdriv blant ungdom

Hansen har undersøkt i hvilken grad barn og unge med ulik bakgrunn samles på de samme skolene og om det er forskjeller i hva ungdom fra ulike sosiale miljøer og områder i Oslo oppnår av karakterer. Hun finner blant annet at nivået av segregering er vesentlig høyere når elevene fra ytterpunktene av inntektsfordelingen sammenlignes, enn når man deler inn

elevene etter om foreldrene har inntekt over eller under medianen. Med andre ord er det slik at jo større økonomiske forskjeller det er mellom foreldrene, jo mindre sannsynlig er det at barna deres går på samme skole (Hansen, 2017). Hansen har også undersøkt sammenhengen mellom foreldreøkonomi og prestasjonsnivå, og finner at når gjennomsnittlig foreldreinntekt øker, øker også elevenes karakternivå (Hansen, 2017). Det er altså et tydelig skille mellom skoler på østkanten og vestkanten, der østkantskolene skårer lavt både når det gjelder gjennomsnittlig foreldreinntekt og karakterer, mens både karakterer og inntekter er høyere på vestkantskolene. En lignende tendens finner man i en undersøkelse av andel minoritets elever ved skoler og elevenes karaktergjennomsnitt (Birkelund, Hermansen, & Evensen, 2010). I en rapport om elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen fra 2010, ser man tall som kan fortelle at på skoler med 0 – 10 % minoritets elever, predikeres karaktergjennomsnittet til 47,5 grunnskolepoeng, mens på skoler med over 40 % minoritets elever predikeres karaktergjennomsnittet til 43,8 grunnskolepoeng (Birkelund et al., 2010). Når det gjelder videregående skole, diskuterer Hansen også ordningen med fritt skolevalg. Hun hevder at hvis målet er at elever med ulik bakgrunn skal møtes i skolen, oppnår man ikke dette med en skole basert på geografisk tilhørighet i byer hvor det er en sterk tendens til at ulike sosiale grupper bor adskilt, slik som i Oslo (Hansen, 2017).

Hva vet vi så om innvandrerungdommens utdanningsoppnåelse *etter* grunnskolen?

Undersøkelser viser at barn av innvandrere følger et tosporet løp. På den ene siden vet vi at minoritets elever i Oslo har et svært høyt frafall i videregående opplæring (Birkelund et al., 2010). På den andre siden ser man at ungdom med innvandrerbakgrunn mye oftere enn majoritetsungdom går direkte over i høyere utdanning etter å fullført videregående med studiekompetanse, og forskjellene synes å ha økt over tid (Støren, 2005). Et begrep brukt på det sistnevnte fenomenet er «innvandrerdriv» (Kindt & Hegna, 2017; Lauglo, 1999). Begrepet viser til at barn av innvandrere ofte har høyere utdanningsaspirasjoner enn barn av norskfødte med lik sosioøkonomisk bakgrunn. Noe av forklaringen er at barn av innvandrere utvikler en særegen vilje til å jobbe hardere enn majoriteten, fordi foreldrene deres har gjennomgått en tøff periode grunnet migrasjon. Innvandrerforeldre som emigrerer kan også tenkes å være en gruppe som er særlig opptatt av barnas utdanning, og at å sikre barnas fremtid nettopp var en viktig grunn for å emigrere (Lauglo, 1999).

Det høye nivået av segregering i hovedstaden og den nye forståelsen av hva som inkluderes i begrepene «østkanten» og «vestkanten» danner det kontekstuelle rammeverket for studien. I



det neste kapitlet gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket denne studien bygger på, som består av sentrale teorier innenfor to forskningsområder: vurdering av elevtekster og andrespråksinnlæring.

## 2 Teori

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som utgjør studiens utgangspunkt og som vil være relevant for oppgavens diskusjonskapittel. Aller først skal jeg presentere hvordan skriving i norskfaget blir definert i læreplanen og hvilke ferdigheter det forventes at elever skal ha i skriving etter 10. trinn. Deretter redegjør jeg for sentrale teorier innenfor vurdering av skriveferdigheter og ulike tilnærminger til skriveundervisning. Disse to delkapitlene danner utgangspunktet for hvordan vi senere forstår hvordan informantene har vurdert elevene i studien. Videre redegjør jeg for sentrale teorier innen andrespråksforskning. En av elevtekstene benyttet i denne studien er skrevet av en elev med norsk som andrespråk. Teorier fra andrespråksforskningen vil senere bli brukt til å belyse hvordan slike tekster skiller seg fra tekster skrevet av elever med norsk som morsmål og hvordan vi kan se dette i de to elevtekstene benyttet i denne studien. Det neste jeg ønsker å gjøre er å knytte andrespråksforskning til vurderingsteori ved å redegjøre for *hvordan* man kan vurdere tekster skrevet på norsk som andrespråk. Til slutt presenterer jeg tidligere forskning gjort på vurdering av elevtekster, der jeg blant annet stiller spørsmål om vi kan forvente vurderingssamsvar blant informantene i studien.

### 2.1 Skriving i norskfaget

I denne studien undersøker jeg hvordan to ulike lærergrupper vurderer to elevers skriveferdigheter i norsk. For å forstå hvorfor elevtekstene har blitt vurdert slik de har blitt, må man først se på hva *skrivning* betyr i norskfaget. Lærerne i denne studien har blitt bedt om å vurdere elevene etter kompetansemålene i læreplanen i norsk etter 10. trinn. I det følgende gjennomgår jeg hvordan skriving blir behandlet i læreplanen, både i formålet og i den generelle delen om grunnleggende ferdigheter. Jeg skal også peke på konkrete læreplanmål som er relevante for oppgaven som elevtekstene er et svar på. Dette er punkter som blant annet omhandler å vurdere relevant informasjon, analysere tekster i ulike sjangre, skrive ulike typer tekster og å gjenkjenne retoriske appellformer.

#### **Formålet med læreplanen**

I formålet med læreplanen står det at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Skrivekompetanse nevnes både som et mål i seg selv, men også som et nødvendig grunnlag for læring og forståelse *i alle fag på alle trinn*.

Her får altså norskfaget et spesielt ansvar for skriveopplæringen som skjer i skolen. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon skal elevene klare å sette ord på sine egne tanker og stå frem med meninger og vurderinger. De skal selv produsere ulike typer tekster, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier.

### **Grunnleggende ferdigheter**

Skriveferdigheter er én av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen. Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangre på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive en retorisk analyse av en tale, slik elevene i denne studien gjør, er et godt eksempel på en teksttype læreplanen uttrykker at elevene skal mestre etter endt opplæring. Om skriving som grunnleggende ferdigheter står det at norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier.

### **Kompetansemål etter 10. trinn**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne...

- orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir for å finne, kombinere og vurdere relevant informasjon i arbeid med faget
- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier på bokmål og nynorsk og formidle mulige tolkninger
- skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium
- gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på

(Utdanningsdirektoratet, 2013)

Læreplanen beskriver den kompetansen som det er forventet at elevene skal oppnå i de enkelte fagene. Kompetansemålene fungerer på nasjonalt plan og uttrykker hva det er forventet at elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn. I læreplanen i norsk kan

man se et spenn mellom norskfagets to funksjoner, norskfaget som dannelsesfag og norskfaget som redskapsfag. Formålet med læreplanen hevder tydelig at norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling, og faget får samtidig ansvar for å ruste elever til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. På den andre siden skal norskfaget gi elevene de redskapene de trenger til å produsere ulike tekster, tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier, samt uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet. En av norsklærerens viktigste oppgaver er å vurdere hvorvidt elevene har nådd disse kompetansemålene. I skriving gjøres dette primært ved å vurdere skriftlige produkter. Vi skal nå se nærmere på sentrale teorier knyttet til vurdering av elevtekster.

## 2.2 Vurdering av elevtekster

Opplæringsloven sier at alle elever har rett til vurdering, og denne retten innebærer både retten til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen (Forskrift til opplæringslova § 3-11). Formålet med vurderinga skal være å *fremme* læring underveis og *uttrykke kompetansen* til eleven både underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Vurderingen skal også gi god tilbakemelding og veiledning til elevene (Forskrift til opplæringsloven § 3-2). Fordi jeg i min studie ønsker å undersøke hvordan to ulike lærergrupper vurderer to elevers skriveferdigheter, skal jeg i det følgende delkapitlet presentere begreper innen vurdering, og deretter ta for meg teorier innen vurdering av skriftlige ferdigheter.

### 2.2.1 Begrepsavklaringer

#### Vurdering for læring

I denne studien undersøker jeg læreres vurderingspraksis ved å sammenligne deres vurderinger av elevtekster og se på tilbakemeldinger gitt på hva elevene mestrer og fremovermeldinger på hva elevene bør jobbe mer med. Dette er altså vurderingsarbeid med mål om at elevene skal forbedre sine skriveferdigheter. I 2010 starten den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*, der det overordnede målet var at skoleeiere og skoler skulle videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis med læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hva informantene anser som læringsfremmende vurdering står derfor sentralt i denne studien. I denne masteravhandlingen benyttes Roar Enghs definisjon av begrepet, hentet fra boka *Vurdering for læring i skolen*:

Vurdering for læring er en tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse, deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse.

(Engh, 2011, s. 18)

For at vurderingen skal være *for læring*, er det viktig at elevene får tilbakemeldinger underveis, altså mens de er i læringsprosessen og ikke når det er for sent å forbedre seg (Brevik & Blikstad-Balas, 2014). Opplysninger om elevens kompetanse og ferdigheter analyseres og brukes både av læreren og eleven, slik at læreren kan justere sin egen undervisning og at eleven kan justere sine egne læringsstrategier. Vurdering *av* læring, gir derimot en beskrivelse av elevens læringsutbytte på et gitt tidspunkt. Resultatet fremstår da som en endelig dokumentasjon av elevens kompetanse i det faget som vurderes (Wille, 2013). Et beslektet begrepspar for vurdering *av* og *for* læring er *formativ* og *summativ* vurdering. Begrepsparene ligner i innhold, og Dylan Wiliam skriver at forskjellene ligger i distinksjonen mellom begrepene. Mens vurdering *av* og *for* læring handler om formålet med vurderingen, handler *formativ* og *summativ* vurdering om vurderingens funksjon (Wiliam, 2011). Vurdering *for* læring beskriver intensjonen, men det er først når vurderingsinformasjonen bidrar til en positiv endring av elevenes læring og utvikling at man kan kalle det *formativ* vurdering (Wille, 2013).

### **Tilbakemeldinger og fremovermeldinger**

I denne masteravhandlingen brukes begrepet *tilbakemeldinger* om kommentarer som peker bakover på det elevene har prestert. Å gi eleven ros for en prestasjon er et eksempel på dette. Begrepet *fremovermelding* er kommentarer som peker fremover mot målet og de prestasjonene vi kan forvente. Fremovermeldinger skal gi elevene faglig hjelp, bevisstgjøre dem på mulige læringsstrategier og gi informasjon om hva som skal til for å få en høyere måloppnåelse. Det viktigste for at tilbakemeldingene og fremovermeldingene skal være læringsfremmende, er at de er konstruktive slik at eleven forstår hva som skal til for å minske avstanden mellom nåværende og fremtidig kompetanse (Engh, 2011; Kvithyld & Aasen, 2011).

En fellesbetegnelse for skriftlige tilbakemeldinger og fremovermeldinger er *feedback*.

Feedback er ifølge John Hattie og Helen Timperley (2013) et av de mest effektive redskapene

til læring og måten den gis på har svært ulike virkninger. Hattie og Timperley har formulert tre feedbackspørsmål for effektiv tilbakemelding:

- Hvor skal jeg?
- Hvor er jeg?
- Hvordan skal jeg gå videre?

Disse tre feedbackspørsmålene fungerer på fire nivåer: oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personlig nivå. Feedback på oppgavenivå handler om hvor godt oppgaven er forstått og utført. Tilbakemelding på dette nivået kan innebære veiledning i å tilegne mer, annerledes eller korrekt informasjon. Feedback på prosessnivå gjelder veiledning i selve prosessen, for eksempel i bruk av strategier. Det tredje nivået fokuserer på selvregulering, og handler om å vurdere seg selv og kontrollere sine egne læringsprosesser (Dysthe & Hertzberg, 2009). Det siste nivået er det personlige nivået, og handler om tilbakemeldinger som går på personen selv og ikke på prestasjonen. Eksempler på feedback av denne typen er kommentarer som «Du er en meget dyktig elev» (Hattie & Timperley, 2013).

## **2.2.2 Ulike tilnæringer til undervisning i skriving**

Når man undersøker hvordan lærere vurderer elevs skrivekompetanse og hva de legger vekt på i sine tilbakemeldinger, kan man oppdage forskjeller i deres tilnæringer til literacy-undervisning. På norsk finnes det foreløpig ikke et godt ord for literacy, selv om forslagene er mange. Språkrådet foreslår blant annet ordene *skriftkultur*, *skriftkunne* og *tekstkompetanse* (Språkrådet, 2017). I Marte Blikstad-Balas' bok *Literacy i skolen* nevnes *skriftkompetanse*, *litterasitet* og *skriftkyndighet* (Blikstad-Balas, 2016). De mange forslagene til oversettelser gir oss en idé om hva begrepet literacy egentlig rommer. Når Blikstad-Balas da likevel velger å bruke det engelske begrepet literacy fremfor de norske oversettelsene, er det blant annet fordi de i følge henne er snevre eller kan gi uheldige assosiasjoner der skriftspråk for eksempel verdsettes mer enn muntlig språk. Av samme grunn brukes literacy uoversatt i denne masteravhandlingen. Karianne Skovholt og Aslaug Veum beskriver literacy slik: «Literacy vil seie å kunne bruke lesing og skriving til ulike formål i ulike sammenhengar, og om å kunne forstå korleis uttrykksformer som fontar og layout også verkar inn på meningsskapinga» (Skovholt & Veum, 2014, s. 12). Et bredt og utvidet syn på literacy innebærer at det er mange

ulike måter å skape mening på og at språk og tekst forstås som en del av en sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016).

I boka *Literacies* beskriver Mary Kalantzis og Bill Cope fire ulike tilnæringer til literacy-undervisning og literacy-læring (Kalantzis & Cope, 2012). Disse omtaler de som tradisjonell didaktisk, autentisk, funksjonell og kritisk literacy (Dewilde & Iglands oversettelser). Kalantzis og Cope skisserer en historisk kronologi i fremveksten av disse fire tilnærmingene, men understreker at samtidig at ingen av dem er et tilbakelagt stadium. De eksisterer fremdeles parallelt, og kombineres gjerne i vår tids literacy-undervisning. I min analyse av lærernes tilbakemeldinger til elevene kommer jeg til å bruke denne inndelingen til å redegjøre for forskjeller i lærergruppens vurderinger. De fire ulike tilnærmingene vil derfor i det følgende bli gjennomgått.

### **Tradisjonell didaktisk literacy**

Tradisjonell didaktisk literacy er den mest grunnleggende og veletablerte formen for literacy-opplæring i nyere tid. Den innebærer å beherske formelle regler på hva som forstås som den korrekte måten å skrive på, å forstå en tekstforfatters hovedbudskap og om å lære å verdsette tekster som tilhører en anerkjent litterær kanon. I didaktisk literacy vektlegges blant annet kunnskap om regler i grammatikken. Kalantzis og Cope forklarer dette med en tradisjonell tanke om at det å beherske reglene i skriftspråket forteller noe om hvem du er som person, fordi korrekt bruk av språk kan ses på som et bevis på utdanning. I forlengelse av å verdsette tekster som tilhører en anerkjent kanon, er læreboka et viktig verktøy i denne literacy-tilnærmingen, og ses på som et svært verdifullt redskap i barn og unges sosialisering og utdanning.

### **Autentisk literacy**

Den andre retningen, autentisk literacy, tar sikte på å støtte og forsterke elevenes naturlige språkutvikling og modningsprosess som begynner når barnet lærer å snakke. Autentisk literacy-opplæring handler i stor grad om meningsfulle lese- og skrivesituasjoner, med fokus på prosess fremfor formaliteter og konvensjoner (Kalantzis & Cope, 2012). Denne retningen er en elevsentrert tilnærming som oppstod som et alternativ til den tradisjonelle didaktiske. Kritikken mot didaktisk literacy var delt i tre. Den første var mangelen på en autentisk, naturlig tilkobling til elevens liv. Uten en forbindelse til elevens virkelighet, vil undervisningen kun være formell og symbolsk, og dermed være lite meningsfull for eleven.

Den andre kritikken var at didaktisk literacy var lite motiverende. Denne kritikken henger sammen med den første, og dreier som at motivasjonen for forbedring forsvinner når undervisningen kun oppfattes som å lære seg satte regler. Den tredje kritikken var at tradisjonell didaktisk literacy, i sin streben etter å forenkle ting og gjøre dem logiske, fjernet det komplekse og tankevekkende aspektet av virkeligheten. Kunnskap blir dermed presentert som memorering, i stedet for resonnering og argumentering.

### **Funksjonell literacy**

I den tredje retningen fokuseres det på at elever skal lære tekstsjangere som gjør det mulig for elevene å lykkes på skolen og delta i samfunnet. En funksjonell literacy-tilnærming begynner ofte med spørsmålet «Hva er formålet med teksten?». I skriveopplæringen er sjangerpedagogikken et godt eksempel på en slik tilnærming (Dewilde & Igland, 2015). Funksjonelle tilnærminger fokuserer på de ulike måtene man kan strukturere en tekst til ulike typer formål. Disse ulike formålene legger opp til ulike typer skriving, med hver sine mønstre for oppbygging. Utgangspunktet for læring i denne retningen vil derfor først og fremst være tekstens formål, deretter tekstens makrostruktur, før man helt til slutt diskuterer tekstens aspekter på setning- og ordnivå (Kalantzis & Cope, 2012).

### **Kritisk literacy**

Den fjerde tilnærmingen kjennetegnes først og fremst ved at den anerkjenner at literacy ofte er i flertall. Det er en tilnærming som legger vekt på å utforske forskjeller i språk så vel som forskjeller knyttet til sosial makt og dominans (Dewilde & Igland, 2015). Dette innebærer blant annet at man anerkjenner de mange stemmene som elevene har med seg i klasserommet og de utallige ulike perspektivene som finnes i den virkelige verden, tilgjengeliggjort gjennom media. Kritisk literacy-opplæring legger til rette for at elevene skal utvikle sin egen stemme for aktiv samfunnsdeltakelse og ta kontroll over de ulike måtene å skape mening på i livet utenfor skolen (Kalantzis & Cope, 2012).

### **2.2.3 Selektiv respons på elevtekster**

En måte å utvikle elevers literacy-ferdigheter på er ved å gi selektiv respons. Læreren er en kvalifisert leser som kan vurdere teksten på flere nivåer. For eksempel kan man på overordnet nivå se på disposisjon og formål, mens på mikronivå kan man rette på ortografi og tegnsetting. Selektiv respons innebærer at man ikke gir tilbakemelding på alt det går an å gi



tilbakemelding på, men at man tilpasser den der man mener det er mest nyttig. En elev som får tilbakemelding på alle nivåene samtidig ikke vil klare å nyttiggjøre seg en slik respons. En lærer er nødt til å skille mellom gode og mindre gode kvaliteter i elevens tekst, og deretter tilpasse det man sier til eleven. Hvilke områder dette gjelder, vil altså variere fra elev til elev og fra skriveoppgave til skriveoppgave (Kvithyld & Aasen, 2011). Selektiv respons handler om at opplæringen skal være individuell og differensiert, og at tilbakemeldinger tilpasses det skriveutviklingsnivået eleven er på. Idealet forankres i Lev Vygotskys (2001) teori om at undervisning skal rettes mot elevens nærmeste utviklingssone. Responsen må også være forståelig og læringsfremmende for eleven. Utviklingen av literacy innebærer å få eleven til å gå inn som kritisk leser av sin egen tekst, for å se forskjellen mellom den intenderte teksten i elevens hode, og teksten slik den foreligger. Trygve Kvithyld og Arne Johannes Aasen (2011) skriver at margkommentarer i dette tilfellet fremstår som mer effektive enn sluttkommentarer. Dette er fordi de er forankret i konkrete tekstpassasjer, noe som gjør dem lettere å forstå enn sluttkommentarer som sier noe om teksten som helhet på overordnet plan. Forutsetningen for at margkommentarer skal fungere er at kommentaren er konkret og at eleven gis mulighet til å bearbeide teksten.

At responsen er og selektiv og ikke altomfattende er særlig viktig når teksten er skrevet av en elev med norsk som andrespråk (Taugbøl, 2015). I analysekapittelet ser jeg på hva slags respons informantene fra de to ulike lærergruppene gir til elevene som har skrevet de to tekstene som skal vurderes. Den ene av disse elevene har et annet morsmål enn norsk. I det følgende tar jeg for meg teorier om andrespråksinnlæring og skriving på norsk som andrespråk.

## **2.3 Skriving på norsk som andrespråk**

Dagens norske skole kjennetegnes ved et stort mangfold i språk. Av de rundt 58 000 grunnskoleelevene i Oslo hadde omtrent 23 000 et annet morsmål enn norsk og samisk i skoleåret 2013/2014 (Oslo kommune, 2014)<sup>1</sup>. Det utgjør ca. 40 % av alle elevene i hovedstaden. Tekster skrevet av elever med et annet morsmål enn norsk kan kalles andrespråkstekster. En andrespråkstekst skiller seg gjerne fra en tekst skrevet av en majoritetsspråklig elev og forskjellene kommer ofte tydelig frem som svakheter i tekstens

---

<sup>1</sup> Tallene baseres på hva foreldrene oppgir som barnets morsmål ved innskriving til skolen. Denne opplysningen kan fritt endres underveis i skoleløpet, men dette gjøres sjeldent i praksis.

formelle side, for eksempel i grammatikken, bruken av tekstbindere, samt i bruken og forståelsen av fagbegreper. Som vi senere ser i presentasjonen av elevtekstene, har teksten skrevet av minoritetseleven i denne studien mange av disse kjennetegnene. Hvordan lærere behandler disse andrespråkstrekkene forteller derfor en del om deres forståelse av andrespråksinnlæring og hvordan tilbakemeldinger skal tilpasses for å bedre slike elevers skriveferdigheter. Jeg skal nå gjøre rede for teorier innenfor andrespråksforskning. Jeg skal først presentere sentrale begreper innenfor andrespråksinnlæring og deretter presentere stadier i utvikling av et andrespråk. Til slutt gjør jeg rede for typiske observerbare trekk ved andrespråksinnlæring og peke på kjennetegn ved tekster skrevet av elever med et annet morsmål enn norsk. Til sammen vil dette gi et godt grunnlag for å identifisere og forstå de språklige «feilene» minoritetseleven i denne studien har gjort i sin tekst. Det vil samtidig gi et godt grunnlag for sammenligning når jeg undersøker hvordan de to ulike lærergruppene har vurdert eleven som ikke har norsk som morsmål.

### **2.3.1 Morsmål, målspråk og mellomspråk**

Det er gjort mye forskning på hvordan man lærer seg et andrespråk. En sentral teori innen andrespråksforskning er mellomspråksteorien, ofte referert til språkforskeren Larry Selinkers (1972) arbeid. Begrepet *mellomspråk* referer både til den systematiske språklige atferden til en innlærer av et språk nummer to og til innlærerens systematiske språklige viten om språk nummer to. Den første betydningen dreier seg om observerbar språkbruk, mens den andre dreier seg om en mental størrelse, altså den «indre» grammatikken som innlæreren konstruerer for det nye språket (Berggreen & Tenfjord, 1999). Det språket som skal læres kalles *målspråk*. Sentralt i mellomspråksteorien er tanken om at mellomspråk er språklige systemer på samme måte som naturlige språk. Dette innebærer at de som kodesystem kan beskrives med det samme begrepsapparatet som benyttes i beskrivelsen av naturlige språk. Mellomspråket til en elev kan altså ses og beskrives som egne språkssystemer med en intern logikk der elementer står i bestemte forhold til hverandre, forutsetter hverandre og danner mønstre (Berggreen & Tenfjord, 1999).

Videre vet man at elevens morsmål er av betydning når han eller hun lærer seg et nytt språk. Vi ser for eksempel at ulike typer overføringer fra morsmålet til andre språk kan ha både positive og negative virkninger på skriveutviklingen. Elever som skal lære å skrive på andrespråket stiller blant annet med egne språklige og tekstlige ressurser. De kan overføre kunnskap om hvordan de planlegger, strukturer og bearbeider en tekst. Kjennskap til et

begrep kan også lette innlæringen av nye ord og generelt kan man si at et velutviklet morsmål letter innlæringen av nye språk- og skriftferdigheter (Selj, 2015).

### **2.3.2 Andrespråksutviklingens faser**

Harald Berggreen, Kjartan Sørland og Vigdis Alver har i sin bok *God nok i norsk?* (2012) forsøkt å skissere opp «faser» eller «stadier» i andrespråksutvikling. Det første stadiet kalles *begynnerspråket* og er elevens produktive språk som vokser frem i den første perioden med kommunikasjon på norsk. Dette er språk som er styrt av det leksikalske. Det er ingen bruk av bøyingsformer og kun svært enkle konstruksjoner. Tekstene er ofte kontekstavhengige og språket inneholder utenat lærte former og uttrykk, ofte uten at innlæreren er klar over den indre strukturen til disse enhetene. Ordforrådet er svært begrenset og tekstbinding skjer ved hjelp av de enkleste bindeord. Det neste stadiet kalles *reisverkspråket* og utvikles etter en tid med norsk kommunikasjon i varierte sammenhenger. Fokuset er fortsatt på innholdsordene, mens bøyingsformene viser utprøvende variasjon. Tekstene er i mindre grad kontekstavhengige, men har litt mer avanserte tekstbindere. Det tredje stadiet kalles *utbyggingspråket*. På dette stadiet behersker eleven flere sider av målspråket enn tidligere. Innlærerspråket begynner å bli et fleksibelt og multifunksjonelt språk. Eleven har god forståelse av dagliglivets ordforråd, men det faglige vokabularet er svakere utbygd. Ofte er språket preget av beherskelse av hovedreglene, men ikke unntakene. Repertoaret av tekstbindere utvikles derimot raskt i denne fasen. Det siste stadiet kalles *mot et jevnaldningslikt norsk*. Etter hvert utvikler de fleste barn og unge mellomspråket sitt til å ligne på målspråket. Andrespråket kan likevel ha enkelte særtrekk som skiller seg fra norsken til jevnaldrende med norsk som morsmål, men ofte er dette detaljer uten stor kommunikativ tyngde. Innlærerne i denne fasen vil sjelden ha problemer med å kommunisere sine intensjoner, men visse «feil» kan likevel markere at de ikke har «innfødt» kompetanse (Berggreen et al., 2012).

### **2.3.3 Typiske trekk ved andrespråksinnlæring**

På bakgrunn av observerbare trekk i innlærers språkbruk kan man stille opp hypoteser om hvor eleven er i læringen. Trekkene finnes både muntlig og skriftlig og forekommer først og fremst i de tidlige stadiene i språklæringen. Berggreen, Sørland og Alver (2012) hevder at trekkene dukker opp uansett hvilke språk som skal læres og uavhengig av hva slags morsmål innlærerne har. Et typisk trekk er at språket utvikler seg fra et enkelt til et mer komplekst

språk. Endringene består i stor grad av en utbyggingsprosess; det enkle bygges ut og blir mer omfattende og sammensatt. Man søker gjerne etter en logikk og et mønster i språket, som kan føre til at man trekker slutninger om konstruksjoner og bøyingsformer. Et annet trekk er variasjon i språkproduksjonen. Språkforskere kaller dette gjerne for *flerformeri*. Dette kan vise seg ved at en elev mestrer et språkfenomen enkelte ganger, mens bruker det «feil» andre ganger. Variasjonen viser som regel at eleven arbeider med dette fenomenet og prøver å få det på plass. Disse «feilene» kan ses på som utprøvinger fra elevens side. Et tredje trekk ved andrespråklæring er at innlærerne memorerer uttrykk de hører ofte. Dette er vanligvis fraser eller standardformuleringer som har blitt lært som et uanalysert hele, og som blir brukt ved bestemte anledninger. Vi skal senere se en slik helhetslært frase i en av elevtekstene som lærerne i dette utvalget har vurdert. Det fjerde og kanskje viktigste trekket kalles *tverrspråklig innflytelse* (Berggreen et al., 2012), som jeg nå skal gå nærmere inn på.

### **Tverrspråklig innflytelse**

Det finnes en del forskning på morsmålets innflytelse på andrespråklæring og hvordan såkalt morsmålstransfer kan vise seg i skriftlige innlærertekster. Transfer defineres av Terence Odlin (1989) som «den innflytelsen som kommer som et resultat av likheter og forskjeller mellom målspråket og hvilket som helst annet språk som innlæreren tidligere (og kanskje ufullstendig) har tilegnet seg». Tradisjonelt har andrespråkforskningen i Norge har vært sterkt inspirert av Larry Selinker (1972) sin mellomspråksteori, hvor overføring fra morsmålet var én av de fem hypotesene som inngikk i teorien (Golden & Tenfjord, 2015). Selinkers teori var sterkt rettet mot språkopplæringen. I nyere tid har man vært mer interessert i språket i bruk, og den funksjonelle og kognitive tilnærmingen har blitt viktigere. Anne Golden og Kari Tenfjord beskriver det slik: «Altså var det ikke nok å sammenligne bøyingsformene i ulike språk, utgangspunktet måtte være også å sammenligne hva de ulike formene ble brukt til, hvilken funksjon de hadde, og på hvilken måte et spesielt fenomen ble verbalisert» (Golden & Tenfjord, 2015, s. 186). I norsk sammenheng er det særlig andrespråkskorpuset ASK fra 2006 som har vært hovedkilden i transferforskningen. Korpuset inneholder tekster fra ti ulike morsmålsgrupper og har gitt språkforskere et datagrunnlag til å studere morsmålstransfer når andrespråket er norsk (Universitetet i Bergen, 2006). Studiene utført i Norge viser at morsmålet er en viktig faktor i tilegnelsen av norsk. Det viser også at morsmålet påvirker andrespråkstilegnelsen på ulike måter. Det kan blant annet få innlærerne til å lete etter mønstre i norsk som kanskje ikke er der. Innlærerne forsøker også å uttrykke fenomen fra morsmålet med de ressursene i norsk de allerede har tilegnet seg. Studiene viser også at det

finnes områder i det norske språket som er vanskeligere for enkelte språkgrupper enn andre. Noen av disse utfordringene kommer av konseptualiseringer som er blitt dannet gjennom morsmålet, mens andre fra formelle likheter mellom språkene (Golden & Tenfjord, 2015). I det følgende skal vi se på to ulike tilnæringer til vurdering av tekster skrevet av elever med et annet morsmål enn norsk

## **2.4 Vurdering av tekster skrevet på et andrespråk**

Siden en av tekstene jeg ba informantene vurdere er skrevet av en elev med norsk som andrespråk, vil jeg i dette delkapittelet gjøre rede for teorier om hvordan slike tekster kan og bør vurderes. I 2002 ga andrespråksforskeren Sara Cushing Weigle (2002) ut boka *Assessing Writing*, en slags håndbok i vurdering av engelsk som andrespråk. Et viktig moment i hennes bok er at vurderingen av elevenes skrivekompetanse påvirkes av måten man «skårer» elevenes ferdigheter. Dette innebærer at læreren som vurderer og vurderingsmetoden utgjør viktige faktorer i utfallet. I boken skisserer hun to ulike modeller for hvordan lærere kan «skåre» et skriftlig produkt.

### **2.4.1 Holistisk vurdering**

Den første modellen kaller hun «Holistic scoring», og går ut på at læreren raskt leser gjennom elevteksten og danner seg et helhetlig inntrykk av hva eleven behersker. Dette er en metode som er blitt mye brukt de siste 40 årene og har en rekke praktiske fordeler. Holistisk vurdering er en tidseffektiv måte å vurdere en tekst på. Man leser teksten én gang og gir hele teksten en karakter, noe som går mye raskere enn å lese teksten flere ganger for å skåre ulike aspekter ved teksten. Det kan også ses på som en fordel at den som vurderer fokuserer på hva eleven behersker og ikke på hva eleven ikke får til. Et argument for holistisk vurdering er at denne måten å vurdere på vil ligge nærmere en autentisk lesning av en tekst, sammenlignet med en vurderingsform med mange kriterier som kan flytte fokuset fra hva teksten kommuniserer som helhet. En ulempe ved holistisk tilnærming, særlig i en andrespråkskontekst, er at vurderingen ikke gir fullstendig informasjon om elevens totale skrivekompetanse, fordi læreren ikke får anledning til å skille mellom ulike aspekter ved elevens skriving, som syntaks, vokabular og struktur. Dette er særlig uheldig for andrespråksskrivere, da de ulike aspektene av skrivekompetansen utvikles i ulikt tempo hos de ulike skriverne. En annen kritikk av holistisk vurdering er en vektlegging av overfladiske trekk som håndskrift og lengden på teksten (Weigle, 2002).

## 2.4.2 Analytisk vurdering

Den andre modellen Weigle presenterer er «Analytic scoring», og går ut på at læreren vurderer ulike aspekter ved skrivekompetansen. Avhengig av hva som er hensikten med vurderingen, kan elevens tekst skåres ut fra komponenter som innhold, struktur, sammenheng, ordforråd og grammatikk. Analytisk vurdering skjer vanligvis gjennom et vurderingsskjema og gir dermed detaljrik informasjon om elevens prestasjon. Denne formen for vurdering er derfor, ifølge Weigle (2002) ofte foretrukket fremfor den holistiske varianten av mange skrivespesialister. En av de viktigste fordelene med å bruke vurderingsskjemaer er at det er enklere for uerfarne lærere å utføre vurderingsarbeidet fordi kriteriene er klare og lette å forstå. En analytisk tilnærming passer også særlig godt for vurdering av andrespråksskrivere, fordi elevene ofte mestrer ulike aspekter av skriving på ulike tidspunkter. En tekst kan for eksempel ha et godt innhold, men mange grammatiske feil. Alternativt kan en elev vise god kontroll på grammatikk og syntaks, men levere en tekst med lite innhold og sammenheng. Den største ulempen med analytisk vurdering er at den er tidkrevende, da den som vurderer må foreta mange valg per tekst.

Normprosjektet er en stor norsk intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving. I prosjektet var vurderingsverktøyene som ble benyttet, utformet etter en analytisk vurderingsmodell. Lærerne vurderte ulike tekstlige og språklige nivåer separat med utgangspunkt i sju vurderingsområder: kommunikasjon, innhold, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, tegnsetting og bruk av skriftmediet.

At ulike aspekter ved teksten analyseres og vurderes separat, innebærer at lærerne «tvinges» til å se ulike tekstnivåer og kvaliteter, og det hindrer at de f. eks. blir forledet av et førsteinntrykk preget av ortografiske feil eller uleselig håndskrift. Med en slik vurdering får man et nyansert bilde av elevens prestasjon i stedet for en mer generell holistisk vurdering (Solheim & Matre, 2014, s. 81)

## 2.5 Tidligere forskning på vurdering av elevtekster

Vurdering og kartlegging av skriveferdigheter er et omdiskutert tema, både i norsk skolepolitikk og i pedagogisk teori. I det følgende gjør jeg rede for tidligere forskning på vurdering av elevers skriveferdigheter. Fordi informantene i denne oppgaven vurderer retoriske analyser, skal jeg først presentere studier som har sett på vurdering av elevtekster

skrevet innenfor sakprosasjangre. Deretter ser jeg på studier som har forsket på vurderingssamsvar blant lærere og sensorer. Til slutt redegjør jeg for en studie om kartlegging og vurdering av elever som ikke har norsk som morsmål.

### **2.5.1 Vurdering av argumenterende tekster**

Både norsk og internasjonal forskning har dokumentert at elever sliter med å skrive tekster innenfor sakprosasjangre. De kanadiske forskerne Aviva Freedman og Ian Pringle (1988) fant i 1985 at 98 % av elevene på 7. og 8. trinn klarte å skrive fortellende tekster, men at bare 12,5 % klarte å skrive argumenterende. I Norge finnes det forskning med lignende funn. Mest kjent som bidragsyter til denne forskningen er kanskje prosjektet «Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig» (KAL) fra 2005. Et viktig funn i KAL-studien er at selv om mange av eksamensoppgavene mellom 1998 og 2001 inviterte til å skrive innenfor en sakprosasjanger, var det kun 10-15 % av elevene som gjorde dette. Opp mot 75 % valgte å skrive fortellende tekster (Berge, 2005). Tilbudet av resonnerende skrivemåter var altså større enn etterspørselen.

I en kasstudie fra 2007 fulgte forskere en skriveprosess i en 9. klasse, der elevene skulle skrive en argumenterende tekst basert på muntlige diskusjoner som var gjort i klassen (Igland, 2007). Elevene leverte inn et førsteutkast som læreren leste og kommenterte. Alle utkastene fikk flere kommentarer i marginen og en oppsummerende kommentar til slutt. Forskerne skiller mellom to prosjektforslag i kommentarene, positive vurderinger og endringsforslag. Positive vurderinger var eksplisitt ros som signaliserte at eleven burde holde fast ved det som var kommentert, mens endringsforslag pekte på problemer ved teksten som eleven burde forbedre. Omtrent halvparten av utkastene fikk positive vurderinger som ga ros, men det som dominerte i tilbakemeldingene var endringsforslag. Hvert eneste utkast fikk kommentarer som oppfordret eleven til å *utdype* ett eller flere delproblemer. Studien viste at elevene klarte å utdype en deltekst, underbygge et standpunkt med flere argumenter og til en viss grad gjendrive et argument fra motparten, hvis de fikk litt hjelp av læreren. Men det var bare noen få tekster som viste at elevene var i stand til å følge opp respons som krevde større distanse, mer sakkunnskap, konfliktløsning, selvrefleksjon eller kritisk tenkning. Det var lite som tydet på at kommentarene fra læreren hadde innvirkning på elevenes vilje og evne til å utforske temaer som krevde noe mer enn erfaringsbasert argumentasjon (Igland, 2007). Også i denne studien ser vi at å skrive innenfor sakprosasjangeren ser ut til å være utfordrende for elever. Lærerkommentarene fungerte godt til å hjelpe elevene med å forbedre enkle konkrete

problemer, mens kommentarer på et mer abstrakt nivå, som omhandlet refleksjon og kritisk tenkning hadde liten effekt.

At responsen fra lærere i liten grad brukes av elevene, bekreftes i en studie av Agnete Bueie (2015) der hun forsket på hvordan elever forstår og bruker læreres tilbakemeldinger på heldagsprøver i norsk. Et viktig funn i hennes studie er at elever stort sett forstår lærerens kommentarer, men ikke alle forstår karakteren de får. Dette begrunnes blant annet med at elevene har lav bevissthet rundt vurderingskriteriene. Et flertall av elevene sa at de visste hva som ble vurdert, men få klarte å konkretisere og gi eksempler på hvordan kriteriene kan forstås og brukes aktivt i skrivearbeidet. Bueies studie viser også at elevene sier at de leser kommentarene de får, både det som står underveis i teksten og de som står til slutt eller i et eget vurderingsskjema. Når det stilles krav til at elevene skal rette sine egne tekster basert på responsen, gjør de dette. Ved to av skolene var det ikke forventet at de skulle gjøre noe med tilbakemeldingene utover å lese og huske dem, og da gjorde heller ikke elevene noe mer med tekstene. Tilbakemeldinger på heldagsprøven får altså både en summativ og formativ funksjon. Bueies studie tyder på at tilbakemeldingene fungerer godt i en summativ hensikt, da elevene forstår og aksepterer kommentarer og vurdering. De fungerer imidlertid svakere som formativ vurdering, fordi de i liten grad brukes og følges opp (Bueie, 2015).

### **2.5.2 Kan vi forvente vurderingssamsvar?**

En masteravhandling fra 2011 undersøkte vurderingssamsvar blant fem lærere. Informantene vurderte fem elevtekster, hvorav én av tekstene var skrevet av en minoritetsspråklig elev (Gyllensten, 2011). Studien viste at det ikke var fullstendig vurderingssamsvar på noen av tekstene, hverken på helhetsvurdering eller vurdering av delkriterier. Vurderingskriteriet om refleksjon, selvstendighet og originalitet var det kriteriet lærerne var mest uenige om. Jeg skal nå gjøre rede for forskning innenfor vurderingssamsvar gjort i Norge. Først skal jeg presentere forskning på normativ vurdering. Deretter presenterer jeg hovedfunnene i KAL-prosjektets Studie 9 som handler om vurdering av tekster som utfordrer et «skolsk» normsystem.

### **Målrelatert og grupperelatert vurdering**

En kjent problemstilling lærere møter på er hvorvidt man klarer å gi elevene vurdering som er målrelatert og ikke grupperelatert. Grupperelatert vurdering kalles også normativ vurdering, og handler om å vurdere en elev opp mot prestasjonene i en gruppe eller en på forhånd gitt



fordeling (Engh, 2011). Grupperelatert vurdering skjer altså når man setter karakterer etter gruppens sammensetning, og ikke etter den individuelle elevens prestasjoner. Målrelatert vurdering er å vurdere hvorvidt eleven har nådd de målene som er satt opp for opplæringen. Norsk forskning har vist at vurderingen til norske lærere ofte kan betegnes som normativ (Hægeland, Kirkebøen, & Raaum, 2006), ikke bare ubevisst, men også som et grep i opplæringen. Gjennom intervjuer med norske lærere fant Tine Sophie Prøitz og Jorunn Spord Borgen (2010) at noen norsklærere opplever det å gi målbasert og normbasert vurdering som et dilemma. En lærer i deres studie sa at han satte karakterer så snart som mulig for hver elev før han så på de andre, slik at han ikke ble fristet til å sammenligne dem med hverandre. «Det er noen som man gjerne vil få opp, det er en bunke med svake som man gjerne vil heve» (Prøitz & Borgen, 2010, s. 91). En annen norsklærer sa at hun som oftest brukte karakterene mellom 2 og 5 og *noen ganger* 6. Hun sa også at hun vurderte enkeltelevne i forhold til gruppen, selv om hun var klar over at det ikke er slik man skal gjøre. Hun begrunnet det med at noen grupper holdt så høyt nivå at det ikke var rimelig å bare vurdere etter kompetansemål. Forbeholdet mot å sette karakteren 1 og å gi for mange seksere, gikk igjen i flere av intervjuene i Prøitz og Borgens forskning. En tredje lærer mente at det var mer rettferdig å sette karakterer ut fra kompetansemål og ikke ut fra prestasjonene i gruppa, men at dette ofte var vanskelig på grunn av lite tid:

Du kan ikke la være, selv om du ikke skal, jeg er oppmerksom på det og det er en del av forskriften at jeg ikke skal se på hele gruppa. Jeg prøver å se den enkelte, men da skal du ha god tid om du skal rekke det. (Prøitz & Borgen, 2010, s. 91)

Bruken av karakterer og kjennetegn på måloppnåelse som standarder i vurderingssammenheng kan ha mange hensikter. Blant annet kan de bidra til at elevene får den undervisningen de har krav på, og de kan brukes til å vurdere i hvilken grad skolen har utført sitt pålagte ansvar. Utfordringen med standardene er at uansett hvordan de formuleres eller anvendes, vil det alltid være et element av skjønn som influerer vurderingene av måloppnåelse (Engh, 2011). I august 2007 satte Utdanningsdirektoratet i gang et omfattende forsøk med elevevaluering kalt «Bedre vurderingspraksis», der hensikten var å prøve ut om nasjonale standarder ville resultere i en bedre vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2008). En forskergruppe fra UiO fulgte prosjektet og skolene som deltok. Et viktig funn i deres analyse av skolenes kjennetegn for måloppnåelse er at det ikke alltid er like opplagt hva som skiller middels måloppnåelse (dvs. karakterene 3 og 4) fra høy måloppnåelse

(karakterene 5 og 6). Nivået som de ulike kompetansebeskrivelsene la seg på, varierte fra skole til skole, og hadde med den enkelte skolens vurderingskultur å gjøre. Det førte dermed til at noen skoler stilte strengere krav i sin vurdering av elevene enn andre (Thronsen, Hopfenbeck, Lie, & Dale, 2009). Tidligere forskning viser altså en uenighet i hva de ulike gradene for måloppnåelse skal innebære, noe som kan føre til noen elever vurderes strengere enn andre. Forskning viser også at norske læreres vurderinger påvirkes av elevgruppen de underviser og at standarden for karakterene kan flyttes basert på hvem elevgruppen består av.

### **Vurdering av tekster med «risikotrekk»**

Begge elevtekstene benyttet i denne oppgaven overskrider det oppgitte lengdekravet på 250 ord. De kan derfor ses på som besvarelser som bryter med forventningene til hvordan en elevbesvarelse til den oppgitte oppgaveteksten skal se ut. Studie 9 i KAL-prosjektet studerer trekk i elevtekster som kan tenkes å utfordre et «skolsk» normsystem. Dette er gjerne virkemidler som å bevege seg innenfor flere sjangre, ta sjanser når det gjelder å «svare på oppgaven» eller å bruke et provoserende språk (Andersen & Hertzberg, 2005). Forskerne har valgt å kalle disse virkemidlene for «risikotrekk». Av de 171 tekstene benyttet i studien, hadde omtrent en fjerdedel en eller annen form for risikotrekk ved seg, og flere av dem inneholdt flere trekk på en gang. Når det gjaldt de svake tekstene, var det vanskelig å skille mellom genuine risikotrekk og inkompetanse eller «slurv». Også med de sterke tekstene var det vanskelig å fastslå om trekkene var bevisst gambling fra elevens side. Et viktig funn i denne studien er at slike risikotrekk er overrepresentert i elevtekster der sensorene har vært uenige om karakteren. Når sensorene har vurdert tekster som på en eller annen måte utfordrer forventningene, ser man ofte en variasjon i hvordan teksten har blitt vurdert. Forskerne tolker dette som at den «skolske» skrivingen er i ferd med å tape terreng for et større spekter av kreativ eksperimentering i skoleskriving. Det er ikke lenger nødvendigvis sann at en tekst som bryter med forventningene til hvordan svaret skal se ut, oppfattes som «feil». Dette kan ses på som en forhandlingsvilje hos noen sensorer, som igjen kan føre til sprikvurderinger av de samme tekstene.

### **2.5.3 Kartlegging og vurdering av elever med norsk som andrespråk**

Når det gjelder å kartlegge språkkompetansen hos andrespråkelever har vi i norsk sammenheng kun et lite antall kartleggingsverktøy (Randen, 2015). Det mest kjente er kanskje «Kartleggingsmateriell - Språkkompetanse i grunnleggende norsk for språklige

minoriteter», utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2007), på bakgrunn av en stor variasjon i vurdering av andrespråkselevs språkkompetanse og språkutvikling blant lærere. I 2014 gjennomførte Kirsten Palm og Else Ryen (2014) en studie der målet var å undersøke om hvorvidt dette kartleggingsmaterialet faktisk var hensiktsmessig for å vurdere andrespråkselevs språkkompetanse. For å få svar på dette spørsmålet gjennomførte de en kasusstudie på tre skoler som brukte kartleggingsverktøyet i tre ulike kommuner. Deres undersøkelse viste at flere av informantene mente verktøyet kunne bidra til mer tilpasset og systematisk andrespråkopplæring og bedre vurdering av andrespråkselevs språkkompetanse. Samtidig var det utfordringer knyttet til å bruke vurderingsverktøyet, blant annet grunnet mangelfull kompetanse i skolen når det gjaldt andrespråkstilegnelse og vurdering av elevenes språkkompetanse.

I studien kritiserer Palm og Ryen de uklare signalene skoler får fra politisk og administrativt nivå. Myndighetene fastslår i opplæringsloven at skoler har plikt til å vurdere elevenes språkferdigheter før de tar avgjørelser om en eventuell særskilt språkopplæring. Samtidig er det opp til den enkelte kommune eller hver enkelt skole å avgjøre hvordan dette skal gjøres. Det står også skolene fritt å velge om de vil bruke læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller om de heller skal tilpasse undervisningen til den ordinære norskplanen lokalt (Palm & Ryen, 2014). Artikkelforfatterne mener denne uklarheten er spesielt problematisk fordi lærere og skoler ofte mangler kompetanse i andrespråkundervisning, vurdering og hvordan de skal fortolke resultatene av vurderingen. Avslutningsvis viser de til *OECD Reviews of Migrant Education Norway* (Taguma, Shewbridge, Huttowa, & Hoffman, 2009) som understreker behovet for å oppmuntre både grunnskoler og videregående skoler til å ta mer hensyn til det økende språklige og kulturelle mangfoldet blant elevene. Her anbefales det også sterkt at skolemyndighetene utformer lærerutdanning og etterutdanning som gjør alle lærere – ikke bare språklærere – i stand til å tilpasse undervisning ved å bruke formativ vurdering og inkorporere minoritetselevnes ulike kulturer, forkunnskaper og tidligere erfaringer i undervisningen.

## **2.6 Sammenfatning av kapittelet**

I dette kapittelet har jeg redegjort for det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som utgjør det faglige utgangspunktet i studien. Teorier fra andrespråksforskning vil ligge som bakpeppe for hvordan vi forstår forskjellen i det å skrive på et morsmål og det å skrive på et

andrespråk. Særlig er det mellomspråksteorien som benyttes for å beskrive forskjellene i teksten skrevet av minoritets eleven og teksten skrevet av majoritets eleven. Med utgangspunkt i denne teorien, skal jeg i diskusjonskapittelet diskutere om disse mellomspråkstrekkene behandles ulikt av lærere som til vanlig jobber med mange minoritets elever og lærere som jobber med få.

De ulike tilnærmingene til undervisning i skriving blir aktuelle i diskusjonen når jeg analyserer hvilke *skriftlige tilbakemeldinger* informantene i studien har gitt. Weigles (2002) to modeller for skåring av elevtekster benyttes i analysen av hvordan lærerne har *karactersatt* tekstene. Sammen utgjør de det teoretiske grunnlaget for hvordan jeg analyserer forskjeller og likheter i vurderingspraksis i Oslo øst og vest.

Tidligere forskning antyder at norske lærere ofte driver med normativ vurdering, altså at elever blir vurdert opp mot prestasjonene i en gruppe. Dette innebærer at man ikke nødvendigvis kan forvente vurderingssamsvar blant lærere. Forskning har også vist at selv med kartleggingsverktøy utviklet av Utdanningsdirektoratet, finner norske lærere det vanskelig å kartlegge og vurdere elever med norsk som andrespråk. Dette begrunnes blant annet med mangelfull kompetanse rundt andrespråkstilegnelse og vurdering av andrespråkselevenenes språkkompetanse.

## 3 Metode

Formålet med denne studien er å undersøke og sammenligne vurderingspraksis hos lærere som jobber på skoler med svært ulik minoritetsandel. Materialet som skal analyseres for å belyse dette er 16 vurderingsskjemaer utfyllt av åtte lærere som jobber på skoler i Oslos vestkant og åtte lærere som jobber på skoler i Oslos østkant. Tekstene de har vurdert er skrevet av én minoritetsspråklig og én majoritetsspråklig elev. Formålet med dette kapittelet er å redegjøre for og begrunne de metodiske valgene som er tatt. I delkapittel 3.1. gjennomgår jeg den metodiske tilnærmingen i oppgaven og beskriver forskningsdesignet. I delkapittel 3.2. tar for meg utvalgsprosedyren som er benyttet i studien. I delkapittel 3.3. gjør jeg rede for elevtekstene og vurderingsskjemaene som danner grunnlaget for datamaterialet, hvordan dataene er samlet inn, samt hvordan dataene skal analyseres. Siste delkapittel er om studiens validitet og etiske betraktninger.

### 3.1 Metodisk tilnærming

Valget av forskningsmetode baseres på hva problemstillingen søker svar på. For å svare på problemstillingen i denne studien har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Når forskning er kvalitativ, betyr det vanligvis at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Cohen, Manion, Morrison, & Bell, 2011; Kleven, 2011a). For å undersøke hvordan lærere i Oslo øst og lærere i Oslo vest vurderer elevene, er 16 lærere blitt bedt om å vurdere to autentiske elevtekster og skrive sine vurderinger i to vurderingsskjemaer. Disse vurderingsskjemaene danner grunnlaget for datamaterialet som skal analyseres i studien. Disse utfylte vurderingsskjemaene inneholder både karakterer og skriftlige tilbakemeldinger. Karakterene er tall, og kan i denne undersøkelsen derfor kvantifiseres. Tilbakemeldingene er kommentarer rettet mot elevenes skriveferdigheter. For å undersøke hvordan informantene har vurdert elevtekstene har jeg altså samlet inn kvalitative data, hvor deler av materialet er kvantifiserbart.

En av hovedkomponentene i kvalitativ forskning er forholdet mellom forskeren og informantene (Maxwell, 2013). På dette punktet er hovedforskjellen mellom kvalitative og kvantitative studier at de prioriterer ulikt. Mens kvantitative metoder forsøker å «objektifisere» prosesser ved å holde en viss distanse mellom forsker og informanter, prioriterer kvalitative metoder nærhet (Kleven, 2011a). Denne nærheten innebærer at

forskeren ses på som et forskningsinstrument, mens forholdet mellom forskeren og informantene er middelet som muliggjør forskningen (Maxwell, 2013). I denne studien har forholdet mellom forskeren og informantene vært basert på tradisjoner fra kvantitativ forskning, og som det kommer frem i redegjørelsen av datainnsamlingen, har ikke nærhet mellom informantene og forskeren vært en prioritet. Som forsker har jeg ikke møtt noen av informantene personlig, og vår korrespondanse har vært begrenset til e-post-utveksling. I tolkningen av resultatene har jeg heller ikke visst hvilken besvarelse som tilhører den enkelte lærer, da innleveringen av data har foregått anonymt. Begrunnelsen for å gjøre det på denne måten, og ikke for eksempel bruke intervjuer, var et mål om å gi et empirisk øyeblikksbilde av hvordan informantene faktisk ville vurdert elevene om de var deres elever, og samtidig unngå å bli farget av kunnskap om informantenes forforståelse, holdninger og tidligere erfaringer. Jeg fant at den mest hensiktsmessige måten å gjøre dette på, var å holde en viss distanse fra informantene. Fordi denne datainnsamlingsmetoden ikke hører til under noen av de tradisjonelle metodene innenfor kvalitativ forskning, slik som observasjon eller intervju, skal jeg senere gi en grundig redegjørelse for denne i delkapittel 3.3. om datainnsamling.

## **3.2 Utvalgsprosedyre**

For å undersøke hvordan lærere som jobber i Oslo øst og vest vurderer elevers skrivekompetanse i norsk, har jeg benyttet meg av en ikke-tilfeldig, formålstjenlig (purposive) utvalgsprosedyre. Dette er en utvalgsprosedyre der informanter håndplukkes ut fra visse karakteristikk eller egenskaper som er ønsket i utvalget (Cohen et al., 2011). I undersøkelsen trengte jeg informanter med erfaringer som lærere på hver sin kant av hovedstaden. En formålstjenlig utvalgsprosedyre lot meg velge disse informantene, uten å forsøke å ha som mål å representere den vide populasjonen av norsklærere i Norge. Prosedyren var bevisst selektiv og «biased» (Cohen et al., 2011).

### **3.2.1 Populasjon**

Undersøkelsens populasjon er norsklærere som jobber på ungdomsskoler i første og fjerde kvartil på statistikken over andel minoritetsspråklige elever på skoler i Oslo. Dette er altså skoler med mindre enn 25 % og mer enn 75 % elever med et annet morsmål enn norsk. Det er til sammen 20 skoler i Oslo som oppfyller dette kravet (Oslo kommune, 2017). Et annet krav er at skolene med mindre enn 25 % minoritetsspråklige elever må ligge på vestkanten (ifølge Ljunggren og Lies definisjon). Dette inkluderer bydelene Vestre Aker, Nordre Aker, Ullern

og Nordstrand. To skoler med mindre enn 25 % minoritetsspråklige er fjernet fra populasjonen, da de ligger i bydelen Østensjø. Skolene med mer enn 75 % minoritetsspråklige elever må ligge på østkanten (ifølge Ljunggren og Lies definisjon). Dette inkluderer bydelene Stovner, Grorud, Bjerke, Alna, Østensjø og Søndre Nordstrand. Skolene som ligger i sentrum (bydelene Frogner, St. Hanshaugen, Sagene, Grünerløkka, sentrum og Gamle Oslo) er fjernet fra populasjonen, da ingen av skolene i disse bydelene har mindre enn 25 % eller mer enn 75 % minoritetsspråklige elever.

### **3.2.2 Utvalg**

Utvalget skulle opprinnelig bestå av til sammen 20 norsklærere delt inn i to grupper, Lærergruppe Vest og Lærergruppe Øst. Lærergruppe Vest ville bestå av 10 lærere som jobber på Oslo-skoler med en minoritetsspråklig andel på under 25 %. Disse skolene må ligge i bydelene som utgjør Oslos vestkant. Den andre gruppen, Lærergruppe Øst, skulle bestå av 10 lærere som jobber på Oslo-skoler med en minoritetsspråklig andel på over 75 %. Disse skolene må ligge i bydelene som utgjør Oslos østkant. I utvalgsprosedyren ble aktuelle skoler og lærere kontaktet via e-post med en forespørsel om deltakelse i studien. Informantene i utvalget er lærere som takket ja til å være med etter å ha blitt kontaktet og spurt om deltakelse.

Jeg anser det som relevant å nevne noe om hvorvidt det var enkelt eller vanskelig å rekruttere informanter til studien. For det første var det en utfordring at populasjonen ikke var så stor. Antar vi at det i snitt er fire norsklærere på de 18 skolene som oppfyller kravene for populasjonen, betyr det at hele populasjonen består av omtrent 72 lærere. Et utvalg på 20 lærere utgjør dermed ca. 30 % av populasjonen. Jeg hadde med andre ord ikke «råd» til for mange avslag, da ca. hver tredje lærer i populasjonen måtte si ja til å delta om utvalget skulle bestå av 20 informanter. For det andre, var det bare omtrent halvparten av skolene og lærerne jeg tok kontakt med som svarte på den første forespørselen om deltakelse i studien. Av de som svarte, var de fleste positive; kun noen få takket nei. Med noe purring lyktes jeg med å rekruttere 20 samtykkende informanter. Da fristen for innlevering av ferdige utfylte vurderingsskjemaer var utløpt, var det derimot kun 13 av 20 påmeldte informanter som faktisk gjennomførte. Én informant leverte til utsatt frist. De siste seks informantene valgte enten å trekke seg, eller så sluttet de å besvare mine påminnelser og purringer. To nye informanter ble dermed rekruttert til prosjektet ved et senere tidspunkt enn de opprinnelige

20. Det endelige utvalget bestod da av 16 informanter, der åtte jobbet på skoler i Oslo vest og åtte jobbet i Oslo øst.

### 3.3 Data

I dette delkapittelet presenterer jeg elevtekstene som danner grunnlaget for datamaterialet i denne studien. Jeg gjør også rede for datainnsamlingsmetoden som er benyttet i studien. Til slutt gir jeg en beskrivelse av hvordan datamaterialet skal analyseres.

Teksten skrevet av minoritets eleven skal heretter omtales som *Elevtekst A*, og eleven som har skrevet teksten omtales som *Elev A*. Teksten skrevet av majoritets eleven omtales som *Elevtekst B*, og eleven som har skrevet teksten omtales som *Elev B*. Lærerguppen med arbeidssted på skoler i Oslo vest skal heretter omtales som *Lærerguppe Vest*, mens lærerne med arbeidssted i Oslo øst omtales som *Lærerguppe Øst*.

#### 3.3.1 Grunnlag for datamateriale

Grunnlaget for datamaterialet er to autentiske elevtekster skrevet av én minoritets elev, *Elev A*, og én majoritets elev, *Elev B*. Begge elevene følger ordinær norskundervisning, så begge elevene får altså norskundervisning etter den samme ordinære læreplanen i norsk.

Elevtekstene er besvarelser på en kortsvarsoppgave (se vedlegg 1) i norsk hovedmål formulert som en retorisk analyse av en tale holdt av Live Nelvik på Statoils generalforsamling i 2016. Jeg har fått disse elevtekstene av en tidligere medstudent som nå er norsklærer, og oppgaven som tekstene er svar på ble gitt til en VG1-klasse i Oslo i 2017, i forbindelse med undervisning i retorikk. Ifølge oppgaveteksten skulle elevene skrive en sammenhengende tekst med tydelig innledning, hoveddel og avslutning. Elevene ble også bedt om å si noe om appellformene etos, patos og logos. Teksten skulle være på rundt 250 ord og de kunne bruke alle hjelpemidler bortsett fra internett og kommunikasjon med andre medelever. Målet var å ha en oppgave som var relativt kort, for å ikke belaste informantene med lange tekster og mye ekstraarbeid. Fordi elevbesvarelsene er skrevet høsten elevene begynte i 1. klasse på VGS, kun noen få måneder etter at de avsluttet grunnskolen, anser jeg det for å være relevant å la lærerne i denne undersøkelsen vurdere elevene etter vurderingskriteriene i norsk på 10. trinn. Elevtekstene skal i denne studien kun benyttes for å generere data, og skal ikke behandles som data i seg selv. Nedenfor skal jeg presentere elevtekstene.



Både Elevtekst A og Elevtekst B nevner appellformene etos, patos og logos slik oppgavebestillingen ber dem om. Begge tekstene er også delt inn i avsnitt og har egne overskrifter. Elev A bruker overskriften «Forandringer gjennom tiden». Nelviks argumenter som omhandler fortid og nåtid er noe Elev A også har fokusert på i analysen. Elev B bruker overskriften «Dere må velge å være energiens Spotify», et direkte sitat hentet fra Nelviks tale. Så langt har begge elevene fulgt oppgavebestillingen. Begge tekstene overskrider derimot lengdekravet på 250 ord. Teksten skrevet av minoritets eleven er på 323 ord og teksten skrevet av majoritets eleven på 404 ord. I det følgende presenteres forskjellene på Elevtekst A og Elevtekst B.

## **Elevtekst A**

### **Forandringer gjennom tiden!**

I denne oppgaven skal jeg analysere talen til Live Nelvik som ble holdt foran Statoils generalforsamling i 2016. Jeg skal fokusere mest på de retoriske virkemidlene som blir brukt under talen og hvordan hun får dem fram. Tenkte Live på forsamlingens perspektiv når hun holdt denne talen?

Det første man ser er at Live er saklig og det hun sier virker logisk, men måten hun får det frem på blir feil siden hun ikke tenker på Statoils ansatte og hvordan det må være for dem å gå gjennom denne prosessen. Et eksempel på dette er når hun snakker om hvordan verden reagerer på at man brenner oljen. Det hun sier her er saklig og sant men hun må også se fra perspektivet til det ansatte siden det er det dem lever på og først hvis dem skal endre til et miljøvennlig utvalg vil ikke dem være den ledende i markedet og kanskje merke det økonomisk.

Man kan også se at hun har en ganske bra etos siden hun snakker ganske naturlig om andre ting som har oppdatert seg gjennom tiden og hvordan vi har holdt i tritt. Et eksempel på dette er hvordan man hører på musikk før i forhold til nå. Sist, men ikke minst, har hun en ganske bra patos siden hun vekker gode følelser og tanker hos forsamlingen ved å minne dem på alt det gode dem har hatt og alt det gode dem har nå. F.eks. hvordan dem brukte plater før og hvordan dem bruker spotify nå.

I denne oppgaven har jeg analysert talen til Live Nelvik som ble holdt foran Statoils generalforsamling i 2016. Jeg har fokusert mest på de retoriske virkemidlene som blir brukt under talen og hvordan hun får dem fram. Live tenkte litt på

forsamlingen ved å minne litt på det gode som har skjedd men samtidig tenkte hun ikke på konsekvensene Statoil har ved å gå over til et miljøvennlig alternativ.

Teksten skrevet av minoritets eleven kjennetegnes ved et enkelt språk, mange høyfrekvente ord og noe upresis bruk av fagbegreper. Et eksempel på det sistnevnte ser man i denne setningen, der eleven vurderer Nelviks etos: «Man kan også se at hun har **en ganske bra etos** (...)». Et andrespråkstrekk som forekommer i teksten er flerformer, det vil si at eleven noen ganger mestrer et språklig fenomen, men ikke alltid. Dette ser vi i siste setning i tredje avsnitt, der eleven gir et eksempel på hvordan teknologi kan forandre menneskers musikkvaner: «Et eksempel på dette er hvordan man **hører på musikk før** i forhold til nå». I denne setningen bruker eleven presens + tidsadverb for å markere fortid, i stedet for å bruke preteritumsformen. Senere i teksten viser eleven derimot at han eller hun *kan* mestre preteritumsbruk, som i denne setningen, der eleven sammenligner fortidens bruk av plater og dagens bruk av strømmetjenesten Spotify: «F.eks. hvordan dem **brukte plater før** og hvordan dem bruker spotify nå». En tredje andrespråksmarkør er den konsekvente bruken av 3. person objektsform når eleven omtaler Statoils ansatte:

(...) hun må også se fra perspektivet til det ansatte siden det er det **dem** lever på og først hvis **dem** skal endre til et miljøvennlig utvalg vil ikke **dem** være den ledende i markedet og kanskje merke det økonomisk.

I denne setningen mener eleven også antakeligvis å skrive miljøvennlig *alternativ*, men prøver seg frem med *utvalg*, uten særlig hell. Et siste andrespråkstrekk jeg ønsker å peke på er feilbruk av helhetslærte fraser og ord. Dette finner vi et eksempel på i tredje avsnitt, hvor eleven skriver om hvordan vi mennesker holder oss oppdaterte på ting som er i forandring: «(...) hun snakker ganske naturlig om andre ting som har oppdatert seg gjennom tiden og hvordan vi har **holdt i tritt**». Her har eleven antakeligvis ment å bruke uttrykket «holde tritt (med)», men bommet på formuleringen.

## **Elevtekst B**

**«Dere må velge å være energiens Spotify»**

Under Statoils generalforsamling i 2016 holdt Live Nelvik en tale for selskapets aksjeeiere, som jeg nå vil gjøre en kort retorisk analyse av. Formålet med talen var å

overbevise eierne, som var målgruppen, om at tiden har kommet for at Statoil skal tenke mer miljøvennlig, og gå fra å produsere olje til å satse på andre energikilder.

Nelvik bruker musikkbransjens overgang fra CD-plater til streaming som eksempel. Musikkbransjen var motstandere av utviklingen lenge etter at forbrukerne hadde omfavnet den nye løsningen, som både var billigere og enklere. Nelvik sier så at oljebransjen nå er i samme situasjon, og at oljen nå har samme status som CD-en; den er utdatert, og Statoil må tenke framover og finne nye løsninger for å henge med i tiden.

Til tross for at Nelvik er en populær programleder har hun i utgangspunktet en svak etos i denne sammenhengen, i og med at hun ikke er kjent for å ha hverken mye kunnskap eller engasjement for miljøsaker. Hun virker allikevel trygg og ivrig på talerstolen og viser kjennskap til temaet, noe som styrker hennes troverdighet. Nelvik bruker logos i flere sammenhenger, for eksempel når hun påpeker at det aldri har vært flere el-biler på veiene enn det er nå, at oljebrenning produserer CO<sub>2</sub> som er skadelig for miljøet og at noe snart må skje om vi skal nå 2-gradersmålet. Alt dette *må* publikum si seg enig i, noe som appellerer til publikums fornuft. Nelvik bruker også ved flere tilfeller patos for å overbevise tilhørerne. Mest tydelig er dette i avslutningen av talen, da Nelvik minner publikum på at det både er deres og *verdens* fremtid som står på spill, og at det da ikke skal være nødvendig at hun står der og ber dem om å fornye seg. Da vil hun kanskje få publikum til å føle at det er deres ansvar om miljøet blir enda mer skadet, og spiller dermed på samvittigheten deres.

Jeg synes talen til Nelvik hadde en god overbevisende kraft, og at hun brukte alle de tre retoriske virkemidlene på en gjennomtenkt måte. Talen hadde en logisk oppbygging, og det var et godt grep å bruke musikkbransjen som sammenligningsgrunnlag, i og med at alle kjenner til endringene som har skjedd der. Det er allikevel en utfordrende oppgave å overbevise noen som tjener millioner på oljeutvinning om å slutte med nettopp det, så hvorvidt talen faktisk påvirket publikum er uvisst.

Teksten skrevet av majoritetsleiven kjennetegnes ved større variasjon i valg av ord og mer aktiv bruk av relevante fagord: *formålet med talen, publikum, logisk oppbygging, overbevisende kraft, kjennskap til tema, troverdighet* osv. Teksten er preget av svært få formelle feil og en mer implisitt og integrert bruk av tekstbindere. Et godt eksempel finner vi i dette utdraget:

**Til tross for** at Nelvik er en populær programleder har hun i utgangspunktet en svak etos i denne sammenhengen, **i og med** at hun ikke er kjent for å ha hverken mye kunnskap eller engasjement for miljøsaker. Hun virker **allikevel** trygg og ivrig på talerstolen og viser kjennskap til temaet, **noe som** styrker hennes troverdighet.

I tekstens avslutning, skriver Elev B en personlig vurdering av talen til Nelvik, og lar slutten stå åpen: «Det er allikevel en utfordrende oppgave å overbevise noen som tjener millioner på oljeutvinning om å slutte med nettopp det, så hvorvidt talen faktisk påvirket publikum er uvisst». Totalt sett kan man si at denne eleven har gjort en grundigere analyse av Nelviks tale enn Elev A, men det er viktig å ha med i betraktningen at besvarelsen er 150 ord lengre enn lengdekravet på 250 ord.

### 3.3.2 Datainnsamling

Sammen med de to autentiske elevtekstene ble informantene tilsendt oppgaveteksten, kopi av talen som skulle analyseres og to vurderingsskjemaer (se vedlegg 2) jeg har utviklet for å sammenligne lærernes vurderinger, via e-post. I disse vurderingsskjemaene skulle lærerne vurdere ulike aspekter ved tekstene. Dette er en vurderingsmetode som sammenfaller med Weigles (2002) analytiske vurderingsmodell, der man skårer et skriftlig produkt på flere ulike delkriterier. I vurderingsskjemaet skulle elevenes skriveferdigheter skåres etter seks kriterier:

1. Ortografi og tegnsetting
2. Struktur og tekstbinding
3. Ordforråd og språkføring tilpasset innhold, formål og mottaker
4. Relevans til oppgavetekst
5. Argumentasjon og utdyping
6. Refleksjon og selvstendighet

Måloppnåelsen i hvert kriterium var delt inn i høy (6-5), middels (4-3) og lav (2-1). Kriteriene i vurderingsskjemaet er basert på Utdanningsdirektoratets (2016) inndeling av kjennetegn på måloppnåelse for standpunktvurdering i norsk skriftlig etter 10. trinn:

	Karakteren 2	Karakterene 3 og 4	Karakterene 5 og 6
	NORSK SKRIFTLIG - NORSK SKRIFTLIG - NORSK SKRIFTLIG - NORSK SKRIFTLIG - NORSK SKRIFTLIG		
<b>S</b>	<b>Eleven ...</b>	<b>Eleven ...</b>	<b>Eleven ...</b>
<b>K</b>	- utformer tekster til en viss grad ut fra formålet og endrer egne tekster etter innspill og ut fra kriterier	- planlegger og utformer tekster ut fra formålet, bygger ut innhold og bearbeider egne tekster etter innspill og ut fra kriterier	- planlegger og utformer tekster ut fra formålet, utvikler innhold, vurderer og bearbeider egne tekster ut fra forståelse for språk og innhold, etter innspill og ut fra kriterier
<b>R</b>			
<b>I</b>			
<b>F</b>			
<b>T</b>	- gjengir innhold i tekster, forteller om faglige emner og uttrykker egne meninger om dette ved bruk av noen kjente fagbegreper	- gjengir innhold, løfter fram hovedtanker i tekster og faglige emner og reflekterer over dette ved bruk av fagbegreper	- gjengir innhold, løfter fram hovedtanker og uttrykker selvstendige perspektiver på tekster og faglige emner ved bruk av relevante fagbegreper
<b>L</b>			
<b>G</b>			
-	- bruker noe informasjon fra kilder i egne tekster, der det er relevant, oppgir enkelte kilder	- bruker informasjon fra ulike kilder i egne tekster, der det er relevant, kan stort sett integrere, referere, sitere og oppgi kildene på en etterprøvbart måte	- bruker informasjon fra relevante kilder på en selvstendig måte i egne tekster, der det er relevant, kan integrere, referere, sitere og oppgi kildene på en etterprøvbart måte
<b>N</b>			
<b>O</b>			
<b>R</b>			
<b>S</b>	- skriver ulike typer tekster med en viss struktur og tematisk sammenheng og bruker til en viss grad skrivehandlinger som er tilpasset tekstens formål	- skriver ulike typer tekster med klar struktur og tematisk sammenheng og bruker skrivehandlinger som er tilpasset tekstens formål	- skriver ulike typer tekster med god tematisk sammenheng og formålstjenlig form og struktur, og bruker ulike skrivehandlinger som er tydelig tilpasset tekstens formål
<b>K</b>			
<b>S</b>	- uttrykker seg skriftlig med noe variasjon i setningsoppbygging og tekstbinding, enkelte kjente virkemidler og en viss tilpasning til mottaker, formål og medium	- uttrykker seg skriftlig med variert setningsoppbygging og tekstbinding og virkemidler som er tilpasset mottaker, formål og medium	- uttrykker seg skriftlig med formålstjenlig setningsoppbygging og tekstbinding, og bruk av virkemidler som er tydelig tilpasset mottaker, formål og medium
<b>R</b>			
<b>K</b>			
<b>S</b>			
<b>L</b>			
<b>T</b>	- mestrer i hovedtrekk ortografi og sentrale regler i formverket og formulerer seg forståelig	- mestrer ortografi, mestrer stort sett formverket og formulerer seg klart	- mestrer ortografi, mestrer i hovedtrekk formverket og formulerer seg klart og variert
<b>L</b>			
<b>I</b>			
<b>G</b>			

(Utdanningsdirektoratet, 2016)

Ferdig utfylte vurderingsskjemaer ble av informantene lastet opp i et nettskjema laget via Universitet i Oslo sine nettsider. Det ble laget to nettskjemaer, ett for Lærergruppe Vest og ett for Lærergruppe Øst. Vurderingsskjemaene ble lastet opp anonymt. Den eneste tilgjengelige opplysningen på de leverte skjemaene var altså kun hvilken gruppe læreren som leverte inn tilhørte.

### 3.3.3 Analyse av datamaterialet

De ferdige utfylte vurderingsskjemaene utgjør et datamateriale som byr på store mengder informasjon. For å gjøre materialet mer håndterbart, skal jeg i det følgende gjøre rede for en inndeling av datamaterialet i fire kategorier: karakterkryss på vurderingskriterier, kommentarer på karakterkryssene, skriftlige tilbakemeldinger og karakterforslag på elevtekstene.

#### Karakterkryss på vurderingskriterier

I rutene for måloppnåelse på vurderingskriteriene skulle informantene sette kryss for om de mente teksten oppnådde høy (6-5), middels (4-3) eller lav (2-1) måloppnåelse på det aktuelle kriteriet. Informantene skulle sette karakterkryss i syv slike ruter, hvorav tre omhandler formelle ferdigheter, tre omhandler innhold og ett omhandler kildebruk. Resultatene fra denne

kategorien av data skal presenteres i tabeller i kapittel 4.2 og 4.3, slik at det vil være mulig å gjøre sammenlignende frekvensanalyser av informantenes karakterkryss.

	høy		middels		lav		
<b>Formelle ferdigheter</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>Kommentarer</b>
Ortografi Tegnsetting							

Utdrag fra vurderingsskjemaet

### **Kommentarer på karakterkryssene**

Til høyre for rutene for karakterkryss, er det et felt for kommentarer. Her kunne informantene kommentere hvorfor de ga det karakterkryss de gjorde. Kommentarene på karakterkryssene skal sorteres og presenteres i en frekvenstabell i kapittel 4.4 og 4.5. Tabellene vil vise hvilke kommentarer informantene har gitt til karakterkryssene og hvor mange ganger lignende kommentarer er gitt innenfor samme lærergruppe.

### **Skriftlige tilbakemeldinger**

I tillegg til kommentarer på karakterkryssene, var informantene bedt om å gi en skriftlig tilbakemelding til de to elevene. Her var det rom for lærerne å skrive en generell tilbakemelding på hva elevene har fått til og hva elevene bør jobbe mer med. Disse tilbakemeldingene er i resultatkapittelet sortert i kategoriene positive tilbakemeldinger, negative tilbakemeldinger og fremovermeldinger. Positive tilbakemeldinger er kommentarer som omhandler hva eleven mestrer, slik som tydelig struktur, bruk av tekstbindere og godt språk. Negative tilbakemeldinger er kommentarer som omhandler hva eleven ikke har fått til, slik som overskridelse av lengdekrav, lite refleksjon eller feil bruk av pronomen. Fremovermeldinger er kategorisert som kommentarer som inneholder imperativer, slik som «jobb med begrepene», «lær kommareglene» eller «husk å vise til kilder». Frekvenstabeller over de tre kategoriene presenteres i kapittel 4.4 og 4.5, der positive tilbakemeldinger markeres med et plusstegn (+), negative tilbakemeldinger markeres med et minustegn (-) og fremovermeldinger markeres med en pil (→).

Skriftlig tilbakemelding til eleven:

Karakterforslag:

Utdrag fra vurderingsskjemaet

### **Karakterforslag på elevtekstene**

Nederst på vurderingsskjemaene er det et felt for karakterforslag. Her skulle informantene gi et forslag til karakter på elevteksten i sin helhet. Resultatene av karakterforslag presenteres i samme tabell som karakterkryssene på vurderingskriteriene (se kapittel 4.2 og 4.3). Da informantene har benyttet seg av «halve» karakterer som 3/4 og 5+ i sine vurderinger, har det i ettertid vært nødvendig å omregne karakterer til desimalkarakterer (se tabell 1). En fullstendig beskrivelse av hvordan karakterene omregnes til desimaltall finnes i kapittel 4.1.

## **3.4 Validitet**

Validitet i kvalitativ forskning viser til riktigheten og troverdigheten av en redegjørelse, slutning, forklaring eller tolkning (Maxwell, 2013). Et nøkkelbegrep innenfor validitet er validitetstrusler, altså mulige feilkilder i forskningen. For å forsøke å eliminere slike trusler og dermed øke studiens troverdighet, benyttes validitetskriterier. Tre sentrale begreper innenfor kvalitativ validitet jeg nå skal ta for meg er troverdighet, overførbarhet og pålitelighet (Cresswell, 2014; Lincoln & Guba, 1985). I tillegg skal jeg diskutere studiens begrepsvaliditet og reaktivitetstrusler.

### **3.4.1 Troverdighet**

Dette validitetskriteriet innebærer tiltak i forskningsdesignet som øker sannsynligheten for at studien oppnår troverdige funn og slutninger (Lincoln & Guba, 1985). En strategi Joseph A. Maxwell foreslår for å styrke validitet er å benytte seg av tall eller «kvasi-statistikk» i analysen ved å vise til numeriske resultater utledet fra datamaterialet. Å bruke tall på denne

måten, er mindre vanlig i kvalitative studier, men kan i midlertid gjøre resultatene tydeligere og mer eksplisitte. Å benytte seg av tall lar forskeren teste påstander som i utgangspunktet er kvantitative, i tillegg til at det lar leseren vurdere mengden bevis som antyder et funn eller en trussel (Maxwell, 2013). I denne studien, som hovedsakelig er kvalitativ, vil deler av datamaterialet best la seg presentere som kvantitative resultater. Disse resultatene skal derfor presenteres i tabeller. I tillegg til tabellene skal jeg gi eksempler på informantenes tilbakemeldinger. Å gi «tykke» beskrivelser for å formilde funnene, gjør resultatene rikere og mer nyanserte, og vil derfor styrke resultatenes validitet (Cresswell, 2014; Maxwell, 2013).

### **3.4.2 Overførbarhet**

Overførbarhet kan sammenlignes med det som kalles ytre validitet, og handler om hvilken kontekst resultatene i undersøkelsen er gyldige i. Målet i forskning er ofte å oppdage mønstre innenfor forskningsområdet. Men som R. Burke Johnson og Larry Christensen (2014) skriver, er det strenge krav for generalisering av funn, da en undersøkelse alltid gjennomføres med et spesifikt utvalg av individer, i en spesifikk setting på et spesifikt tidspunkt. For å kunne generalisere disse funnene må man blant annet først identifisere en populasjon, setting, tid og utfall og deretter ha et sannsynlighetsutvalg fra denne populasjonen for at utvalget skal være representativt (Johnson & Christensen, 2014). I denne undersøkelsen har jeg brukt en formålstjenlig utvalgsprosedyre, der jeg har kunnet håndplukke Oslo-lærere med erfaringer i byens geografiske ytterkanter. Undersøkelsens utvalg blir dermed et ikke-sannsynlighetsutvalg. Det innebærer at de resultatene jeg viser til kun er gyldige for de aktuelle lærerne i studien. Maxwell kaller dette intern generaliserbarhet. Det innebærer også at resultatene ikke kan gjelde utenfor det aktuelle utvalget, og funnene vil dermed ikke ha ekstern generaliserbarhet (Maxwell, 2013). I metodekapittelet har jeg etterstrebet å redegjøre for fremgangsmåte og analysemetode på en slik måte at kan åpne for en skjønnsmessig generalisering. Når man skjønnsmessig skal vurdere hvilken overføringsverdi resultatene kan ha til andre persongrupper, prøver man å vurdere hvilke likheter og forskjeller som finnes mellom persongruppene (Kleven, 2011b). Beskrivelsen av studiens design er gjort slik at den som eventuelt er interessert i å benytte resultatene, selv kan overveie hvorvidt funnene kan overføres.



### 3.4.3 Pålitelighet

Pålitelighet kan sammenlignes med det som i kvantitativ forskning kalles reliabilitet. For at forskningen skal være reliabel må den kunne gjennomføres hos et sammenlignbart utvalg, i en sammenlignbar kontekst og ha lignende funn (Cohen et al., 2011). I denne undersøkelsen er det særlig to trusler for reliabiliteten som er verdt å nevne. Den første er usikkerheten om at informantene gjennomfører undersøkelsen nøyaktig, ærlig og riktig. For å minimere denne reliabilitetstrusselen, ble informantene bedt om å vurdere tekstene slik de vanligvis ville gjort om de var skrevet av deres egne elever. En annen måte å bedre reliabiliteten er å forsøke å redusere tilfeldige feil. Disse feilene kan reduseres gjennom standardisering av datainnsamlingen. Thor Arnfinn Kleven (2011c) skriver at vurdererrelabilitet for eksempel vil være høyere dersom det foreligger detaljerte retningslinjer for hva som skal vektlegges ved vurderingen. Å be informantene bruke samme vurderingsskjema var en måte å standardisere datainnsamlingen på. Informantene ble også tilsendt et informasjonsskriv om hvordan skjemaene skulle brukes og hvilke kjennetegn for måloppnåelse elevene skulle vurderes etter.

Den andre trusselen er såkalt «volunteer bias». Volunteer bias kan forstås som systematiske feil grunnet forskjeller mellom de som velger å delta i undersøkelsen og de som ikke gjør det (Cohen et al., 2011). Hvis det er slik at lærere som ønsket å delta i undersøkelsen systematisk vurderer tekstene annerledes enn de som ikke deltok, kan dette true undersøkelsens pålitelighet. En måte å forsøke å nøytralisere disse feilene på, var å bruke mange informanter. Unøyaktigheter blir til en viss grad nøytralisert gjennom de andres vurdering, slik at gjennomsnittet blir sikrere enn enkeltvurderingene (Kleven, 2011c). Dette er argumentet for å la lærergruppene bestå av åtte informanter på hver side, fremfor et lavere antall.

### 3.4.4 Begrepsvaliditet

I tillegg til de tre validetskriteriene, skal jeg også gjennomgå studiens begrepsvaliditet. Begrepsvaliditet omhandler grad av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk, og begrepet slik man lykkes med å operasjonalisere det (Kleven, 2011c). For å undersøke om lærere i vest vurderer elever annerledes enn lærere i øst, ble informantene bedt om å vurdere to tekster. Vurderingsskjemaene brukt av informantene inneholder både karakterer og tilbakemeldinger. Karakterene gir data som kan kvantifiseres, og gjør det dermed mulig å gjøre frekvensanalyser av hvordan lærerne i vest og øst karaktersetter de samme elevtekstene. I tillegg gjør de skriftlige tilbakemeldingene det mulig å undersøke kvalitative likheter og

forskjeller i hvordan lærergruppene kommenterer og veileder de samme elevene i et arbeid med skriveferdigheter. Disse to operasjonaliseringene er et forsøk på å måle både kvantitative og kvalitative forskjeller på hvordan de to lærergruppene vurderer de samme elevene. Informantene vurderer én tekst skrevet av en minoritetsspråklig elev og én tekst skrevet av en majoritetsspråklig elev. Denne operasjonaliseringen gjør det mulig å måle vurderingssvar blant de to lærergruppene, på to tekster preget av ulike norskspråklige ferdigheter.

### **3.4.5 Reaktivitet**

For å øke undersøkelsens validitet ytterligere, og unngå mest mulig reaktivitet, også kjent som *hawthorneffekt* (Cohen et al., 2011, s. 186), var det ikke kjent for informantene at de fikk forespørsel om deltakelse i undersøkelsen basert på deres geografiske arbeidssted, utover at det bare er lærere fra Oslo med i utvalget. Reaktivitet i forskning handler om forskerens påvirkning på settingen eller personene det forskes på (Cohen et al., 2011; Johnson & Christensen, 2014; Maxwell, 2013). Det er en trussel for validiteten hvis informantene opplever seg selv som «forsøkskaniner» eller representanter for bestemte grupper, og endrer adferd som resultat av bevissthet rundt forskningssituasjonen. Jeg ønsket å unngå at informantene skulle forstå seg selv som «vestkantlærere» eller «østkantlærere» under deres deltakelse i undersøkelsen, da dette kunne påvirke deres vurdering av elevtekstene. Av samme grunn var det derfor heller ikke kjent for informantene at deres vurderinger ville bli analysert i sammenheng med andre lærere med samme geografiske tilhørighet. Etske avveininger rundt dette valget behandles i neste delkapittel.

## **3.5 Etske betraktninger**

I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for problemstillinger jeg har møtt på knyttet til hva som regnes som god forskningsetikk. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) skriver at utførelsen av en forskningsprosess reiser spørsmål om verdien av den produserte kunnskap vedrørende studiens bidrag til samfunnet. Samfunnsforskning bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser. I kvalitativ forskning kan det altså være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre gjennomgår de fire områder som tradisjonelt diskuteres i etske retningslinjer for forskere: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Vi skal se på hvordan disse områdene er behandlet i denne oppgaven.

Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens formål, om hovedtrekkene i designet og mulige risikoer og fordeler ved å delta i studien. Det innebærer også at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig og at de er informert om at de kan trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2009). For å imøtekomme dette kravet, ble det i forkant av datainnsamlingen sendt ut et informasjonsskriv (se vedlegg 3) som tok for seg hva deltakelse i studien ville innebære for den potensielle informanten, samt en forenklet versjon av undersøkelsens formål. I dette skrevet var det også beskrevet hvordan personopplysninger ville behandles og hvem som hadde tilgang på disse. Nederst i skrevet var det et punkt om at deltakelse i studien var frivillig og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Informert samtykke innebærer også alltid spørsmålet om hvor mye informasjon om studien som bør gis (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er et viktig punkt som i min studie krevde nøye avveining i formuleringen av undersøkelsens formål i informasjonsskrivet. Fullstendig og detaljert informasjon om studiens formål kunne risikere at informantene utførte oppgaven med en selvforståelse som «østkantlærer» og «vestkantlærer», noe som ville være en trussel mot undersøkelsens validitet. Sammen med veileder konkluderte jeg med at det mest hensiktsmessige ville være å skrive at formålet med studien er å *undersøke dagens vurderingspraksis hos lærere som jobber i Oslo*, uten å inkludere alle detaljene om øst/vest-aspektet. Av samme grunn lot jeg også være å informere om at den enkelte lærer fikk forespørsel om deltakelse i studien på bakgrunn av den geografiske plasseringen av deres arbeidsplass. I informasjonsskrivet stod det at utvalget skulle bestå av 20 lærere som jobber i Oslo og at jeg ønsket å se på hva som ble vektlagt i vurderingen av to elevtekster. Deltakerne var dermed kjent med at deres vurderinger ville sammenlignes med andre læreres vurderinger av de samme tekstene, uten at de visste detaljene i sammenligningen. Informasjonsskrivet som ble gitt til lærerne er for øvrig utviklet i tråd med retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som godkjente innhenting av datamaterialet og samtykkeskjemaene 04.10.17.

Konfidensialitet i forskningen refererer til enigheten med informantene om hva som skal gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette behandles også i informasjonsskrivet sendt til informantene i forkant av datainnsamlingen. I masterprosjektets startfase ble forskningsprosjektet meldt til NSD, noe som er et krav for forskningsprosjekter som innebærer arbeid med personopplysninger. I meldeskjemaet informerte jeg om formålet med undersøkelsen, hvem utvalget skulle bestå av, metode for innsamling av personopplysninger og hvordan opplysningene skulle oppbevares. Prosjektet

ble godkjent av NSD i oktober 2017 og retningslinjene for oppbevaring av personopplysninger er fulgt gjennom hele prosjektperioden. Konfidensialitet for deltakere i prosjektet innebærer at alle personopplysninger er anonymisert i oppgaven. Når informantene har levert deres utfylte vurderingsskjemaer, er dette gjort anonymt via Universitetet i Oslo sine nettskjemaer. Det betyr at jeg som forsker kun vet hvem som har deltatt i undersøkelsen, men ikke hvilken besvarelse som tilhører den enkelte informant. Ingen skoler, lærere eller elever er navngitt i oppgaven. Personopplysninger har gjennom hele prosjektperioden vært oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin kun jeg har hatt tilgang på.

Når det gjelder hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for de deltakende, er det et prinsipp i kvalitativ forskning at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. Fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren, noe som rettferdiggjør gjennomføringen av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). For meg som forsker innebærer dette en refleksjon over mulige konsekvenser, ikke bare for lærerne som deltar, men også for den større gruppen de representerer. Med tanke på at informantenes besvarelser ikke skal behandles enkeltvis, men kun som en del av en gruppe, kan man si at risikoen for å påføre skade på enkeltpersoner er relativt lav. Det er mulig å argumentere for at risikoen er noe større for gruppene «Lærere i Oslo vest» og «Lærere i Oslo øst» om undersøkelsen viser at det er store systematiske forskjeller i hvordan de jobber, da noe av hensikten med prosjektet nettopp omhandler å undersøke om det finnes forskjeller i deres vurdering. Om dette er tilfelle, vil i så fall ikke kritikken rettes mot den enkelte lærer eller gruppen han eller hun tilhører, men heller mot nærskoleprinsippet, som sier at ungdommer tilhører skoledefinerte inntaksområder som avgjør hvilken ungdomsskole elevene skal gå på.

Til slutt vil jeg adressere problemstillinger knyttet til min rolle som forsker. Kvale og Brinkman (2009) skriver at forskerrollen er forbundet med forskerens moralske integritet, hans empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling. Gjennom hele prosessen etterstreber jeg gjennomsiktighet med hensyn til prosedyrene som danner grunnlag for konklusjonene mine og forsøker etter beste evne å legge frem funn som er så nøyaktige og representative for forskingsområdet som mulig. I mitt masterprosjekt har jeg som forsker hatt lite direkte kontakt med informantene, annet enn e-post-korrespondanse. Problemstillinger i kvalitativ forskning knyttet til nære interpersonlige samspill, slik som spenningen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap, vil derfor ikke være relevante her.

## 4 Resultater og analyse

Resultatkapittelet består av to deler. Første del (kapittel 4.2 og 4.3) gir en skjematisk fremstilling av informantenes vurdering av elevtekstene, der jeg skal presentere hvordan de to ulike lærergruppene har vurdert elevenes måloppnåelse. Lærerne ble bedt om å sette karakterkryss på ulike aspekter ved elevteksten, der 1-2 tilsvarer lav måloppnåelse, 3-4 tilsvarer middels måloppnåelse og 5-6 tilsvarer høy måloppnåelse. En sammenfatning av vurderingsskjemaene skal presenteres, med en oversikt over hvordan informantene har skåret de to ulike elevene.

I resultatkapittelets andre del skal informantenes skriftlige tilbakemeldinger presenteres (kapittel 4.4 og 4.5). Ved siden av karakterkryssene har informantene hatt mulighet til å kommentere eller begrunne sine karakterkryss. I denne delen av kapittelet skal jeg redegjøre for hvordan informantene i de to lærergruppene har gitt skriftlige tilbakemeldinger og fremovermeldinger til de to elevene.

### 4.1 Hvordan skårene er fordelt

I tabellene som presenteres nedenfor kan man lese hvordan lærergruppene har skåret de ulike sidene ved elevtekstene og hvilke karakterer de foreslår at elevene som har skrevet de to tekstene bør få. I tilfellene hvor læreren har satt kryss på to eller tre karakterer på ett vurderingskriterium, er karakterene lagt sammen og delt på antall kryss. Har en lærer for eksempel satt kryss på både karakterene 4 og 5, vil det i tabellen regnes som 4,5. Der hvor lærerne ikke har satt noe karakterkryss, fremstår det som en strek (-) i tabellen. Nederst i hver tabell kan man lese den foreslåtte karakteren læreren har gitt.

Informantene har i undersøkelsen benyttet seg av alle karakterene på karakterskalaen, og ikke bare hele karakterer, når de har gitt karakterforslag til tekstene. Dette betyr at tekstene kan ha blitt vurdert til for eksempel «4-» eller «5+». For å kunne kvantifisere slike karakterer og analysere tendenser og variasjonsbredde, er disse karakterene i ettertid omregnet til desimalkarakterer, slik det presenteres i tabell 1. Da det er fire karakterer mellom hver hele karakter (mellom 2 og 3 finnes 2+, 2/3, 3/2 og 3-), er karakterene omregnet til desimaltall med intervaller på 0,2 mellom hver karakter.

**Tabell 1: Tallkarakter omregnet til desimalkarakterer**

<b>Tallkarakter</b>	<b>Desimalkarakter</b>
<b>1</b>	<b>1,0</b>
1+	1,2
1/2	1,4
2/1	1,6
2-	1,8
<b>2</b>	<b>2,0</b>
2+	2,2
2/3	2,4
3/2	2,6
3-	2,8
<b>3</b>	<b>3,0</b>
3+	3,2
3/4	3,4
4/3	3,6
4-	3,8
<b>4</b>	<b>4,0</b>
4+	4,2
4/5	4,4
5/4	4,6
5-	4,8
<b>5</b>	<b>5,0</b>
5+	5,2
5/6	5,4
6/5	5,6
6-	5,8
<b>6</b>	<b>6,0</b>

## 4.2 Karaktersetting hos Lærergruppe Vest

**Tabell 2: Lærergruppe Vests karaktersetting av Elevtekst A (minoritetseleven)**

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6	Lærer 7	Lærer 8
<b>Formelle ferdigheter</b>								
Ortografi, tegnsetting	3	4	4	3	3	3	4	2
Struktur, tekstbinding	4	5	4	4	5	3	3,5	3
Ordforråd, tilpasset språk	3	4	3	3	3	3	3	2
<b>Innhold</b>								
Relevans til oppgavetekst	3	3	3	3	5	2	4	2
Argumentasjon, utdyping	3	3	3	3	3	2	3	2
Refleksjon, selvstendighet	2	3	3	3	3	2	3	4
Evt kildebruk	-	-	2	-	2	-	-	4
<b>Karakterforslag</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3-</b>
Desimalkarakter	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	2,0	3,0	2,8

**Tabell 3: Lærergruppe Vests karaktersetting av Elevtekst B (majoritetseleven)**

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6	Lærer 7	Lærer 8
<b>Formelle ferdigheter</b>								
Ortografi, tegnsetting	6	5	5	6	6	5	5,67	6
Struktur, tekstbinding	6	5	4	5	5	5	5,33	6
Ordforråd, tilpasset språk	6	5	5	6	5	4	6	6
<b>Innhold</b>								
Relevans til oppgavetekst	6	4	6	5	4	4	6	5
Argumentasjon, utdyping	6	5	5	5	5	5	6	6
Refleksjon, selvstendighet	5	5	5	5	5	4	6	5
Evt kildebruk	-	-	5	5	3	-	-	4
<b>Karakterforslag</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>5+</b>
Desimalkarakter	6,0	4,0	5,0	5,0	5,0	4,0	6,0	5,2

### Oppsummering av Lærergruppe Vests karaktersetting

Som man kan lese i tabell 2 er det relativt bred enighet blant informantene i Lærergruppe Vest om at Elevtekst A vurderes til middels måloppnåelse og karakteren 3. Syv av åtte lærere foreslår karakteren 3 på teksten som helhet. Når det gjelder vurderingskriteriene, er det krysset av på karakteren 3 (middels måloppnåelse) hele 28 av 48 mulige ganger i tabellen. Størst variasjonsbredde er det i vurderingskriteriet «Relevans til oppgavetekst», der én lærer har vurdert teksten til 5, mens to lærere i samme gruppe har vurdert den til 2. Elevteksten oppnår generelt høyere karakterer på tekstenes formelle sider, sammenlignet med karakterene som er gitt på tekstens innhold. Tekstens form vurderes til karakteren 4 (middels

måloppnåelse) syv ganger og karakteren 5 (høy måloppnåelse) to ganger. På tekstens innhold, er typetallet karakteren 3 (15 av 24 mulige ganger). Den nest mest gitte karakteren på innhold etter 3, er 2. Lærergruppe Vest er altså samstemte i at Elevtekst A i sin helhet vurderes til karakteren 3, men er noe uenige i måloppnåelsen i noen av vurderingskriteriene, særlig når det gjelder tekstens relevans til oppgaven og elevens evne til refleksjon og selvstendighet.

Informantene i Lærergruppe Vest er mindre enige seg i mellom i sine vurderinger av Elevtekst B. Som det fremgår av tabell 3 er det en variasjon på to hele karakterer når det gjelder lærernes helhetlige vurdering av denne teksten. To lærere har vurdert teksten til middels måloppnåelse, med karakteren 4, mens to lærere har vurdert teksten som den høyeste måloppnåelsen, tilsvarende karakteren 6. Hos lærerne i vest oppnår denne teksten best karakterer på vurderingskriteriet «Ortografi, tegnsetting», der fem lærere vurderer den til høy måloppnåelse med karakteren 6. Teksten oppnår samtidig dårligst karakterer på kriteriet «Relevans til oppgavetekst», der tre lærere har vurdert teksten til middels måloppnåelse med karakteren 4.

### 4.3 Karaktersetting hos Lærergruppe Øst

**Tabell 4: Lærergruppe Østs karaktersetting av Elevtekst A (minoritetseleven)**

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6	Lærer 7	Lærer 8
<b>Formelle ferdigheter</b>								
Ortografi, tegnsetting	3	4	3	4	4	3	3	3
Struktur, tekstbinding	4	4	4	3	4	3	3	4
Ordforråd, tilpasset språk	3	3	3	4	3	3	3	2
<b>Innhold</b>								
Relevans til oppgavetekst	3	3	4	4	3	3	3	3
Argumentasjon, utdyping	2	2	3	3	4	3	2	2
Refleksjon, selvstendighet	2,5	2	2	4	3	2	2	3
Evt kildebruk	-	-	-	4	-	-	-	-
<b>Karakterforslag</b>	<b>3-</b>	<b>3-</b>	<b>3</b>	<b>4/3</b>	<b>4-</b>	<b>3</b>	<b>2/3</b>	<b>3-</b>
Desimalkarakter	2,8	2,8	3,0	3,6	3,8	3,0	2,4	2,8



**Tabell 5: Lærergruppe Østs karaktersetting av Elevtekst B (majoritetseleven)**

	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5	Lærer 6	Lærer 7	Lærer 8
<b>Formelle ferdigheter</b>								
Ortografi, tegnsetting	5,5	6	5	6	6	5	6	5
Struktur, tekstbinding	5	6	5	6	5	5	5	6
Ordforråd, tilpasset språk	5	6	6	6	6	6	5	6
<b>Innhold</b>								
Relevans til oppgavetekst	6	6	5	5	5	6	6	6
Argumentasjon, utdyping	5,5	6	6	6	6	6	5	5
Refleksjon, selvstendighet	5	6	6	6	6	6	-	6
Evt kildebruk	-	-	-	5	-	-	-	
<b>Karakterforslag</b>								
	<b>5+</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5+</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>5+</b>	<b>5/6</b>
Desimalkarakter	5,2	6,0	6,0	5,2	5,0	6,0	5,2	5,4

### Oppsummering av Lærergruppe Østs karaktersetting

Innledningsvis er det verdt å nevne at lærerne på skoler i Oslo øst i større grad enn lærerne i vest har benyttet seg av hele karakterskalaen. Der nærmest samtlige informanter fra Lærergruppe Vest har gitt hele karakterer som karakterforslag, har informanter i Lærergruppe Øst benyttet seg av «halve» karakterer, slik som «3-», «4/3», «5+» osv. Det er derfor mer hensiktsmessig å behandle desimalkarakterene når man kommenterer hva tekstene oppnår av karakterer. Slik det fremgår av tabell 4, kan vi se at vurderingene av minoritetselevens tekst i sin helhet har en variasjon på 1,2 karakterer (høyeste karakter er 3,8, mens laveste karakter er 2,4). Når det gjelder tekstens formelle sider er det bred enighet i lærergruppen om at teksten oppnår middels måloppnåelse. Alle karakterkryssene er satt på enten 3 eller 4, bortsett fra lærer 8 som vurderer ordforrådet og språkføringen til karakteren 2. Når det gjelder tekstens innholdsside er det mindre samsvar i lærergruppen. Teksten oppnår karakterer som strekker seg fra 2 til 4, både på kriteriet «Argumentasjon, utdyping» og «Refleksjon, selvstendighet» Lavest uttelling får teksten på vurderingskriteriet «Refleksjon, selvstendighet», der fem av åtte lærere har satt kryss på karakteren 2, som tilsvarer lav måloppnåelse.

Som det fremgår av tabell 5, kan man se stort samsvar i Lærergruppe Østs vurderinger av majoritetseleven. Ser man bort fra kriteriet om kildebruk, oppnår Elevtekst B 31 seksere (inkludert de som krysser for både 5 og 6) av 48 mulige hos denne lærergruppen. De øvrige karakterkryssene er satt på karakteren 5. Med andre ord oppnår denne teksten høy måloppnåelse på alle vurderingskriterier av samtlige informanter i lærergruppen. Høyest uttelling har teksten fått på vurderingskriteriet «Ordforråd, tilpasset språk», der seks lærere

har vurdert teksten til den høyeste måloppnåelsen tilsvarende karakter 6. Elevteksten får også høy uttelling på kriteriet «Argumentasjon, utdyping», der fem lærere har krysset av på karakteren 6, og én lærer på både 6 og 5.

#### **4.4 Sammenligning av lærernes vurderinger**

Så langt viser analysen at begge lærergruppene er enige om at minoritets eleven har skrevet en tekst som oppnår middels måloppnåelse og karakteren 3. I Lærergruppe Vest får Elevtekst A desimalkarakterene 2,0; 2,8; 3,0; 3,0; 3,0; 3,0; 3,0 og 3,0 på teksten i sin helhet. I snitt blir dette 2,9, noe som tilsvarer karakteren 3-. I lærergruppe Øst får samme elevtekst desimalkarakterene 2,4; 2,8; 2,8; 2,8; 3,0; 3,0; 3,6 og 3,8. I snitt blir dette 3,0, noe som tilsvarer karakteren 3. Denne enigheten blant lærergruppene finner vi ikke i deres vurderinger av majoritets eleven. I Lærergruppe Vest får Elevtekst B desimalkarakterene 4,0; 4,0; 5,0; 5,0; 5,0; 5,2; 6,0 og 6,0. Her ser vi altså en variasjonsbredde på to karakterer, der laveste er på 4,0 som tilsvarer middels måloppnåelse, og høyeste er 6,0 som tilsvarer høy måloppnåelse. Snittet av karakterene i denne lærergruppen ligger på 5,0. Dette skiller seg fra Lærergruppe Østs vurderinger av samme tekst, der desimalkarakterene er 5,0; 5,2; 5,2; 5,2; 5,4; 6,0; 6,0 og 6,0. I denne lærergruppen mener samtlige informanter at teksten skal vurderes til høy måloppnåelse. Snittet i denne lærergruppen ligger på 5,5, som er en halv karakter høyere enn hos deres kolleger i vest. Når det gjelder karakterkryssene på vurderingskriterier er uenigheten størst når det gjelder majoritets eleven. I Lærergruppe Øst oppnår Elevtekst B høy måloppnåelse (enten 5 eller 6) på alle vurderingskriterier av samtlige informanter i lærergruppen, mens i Lærergruppe Vest er syv karakterkryss på vurderingskriterier satt på karakteren 4 (middels måloppnåelse).

Vi skal nå se på hvilke kommentarer, tilbakemeldinger og fremovermeldinger de to lærergruppene har gitt til de to elevene. For hver elevtekst skal jeg først gjøre rede for kommentarer som er gitt til de ulike karakterkryssene. Deretter følger en frekvenstabell med oversikt over de ulike kommentarenes hyppighet. Videre gjør jeg rede for hva informantene har skrevet i feltet for skriftlige tilbakemeldinger.

#### **4.5 Skriftlige tilbakemeldinger fra Lærergruppe Vest**

Når lærerne har satt karakterkryss på vurderingskriteriene, har de også hatt mulighet til å kommentere karakterkrysset sitt. Det er til sammen syv kriterier de har kunnet kommentere:

ortografi og tegnsetting; struktur og tekstbinding; ordforråd og språkføring; relevans til oppgavetekst; argumentasjon og utdyping; refleksjons og selvstendighet; kilde- og sitatbruk. Til slutt skulle de gi en skriftlig tilbakemelding til eleven og et karakterforslag. I det følgende presenteres Lærergruppe Vests kommentarer på karakterkryssene til de to elevtekstene. Deretter presenteres de skriftlige tilbakemeldingene gitt til de to elevene. Disse tilbakemeldingene er sortert i kategoriene positive tilbakemeldinger, negative tilbakemeldinger og fremovermeldinger.

#### **4.5.1 Kommentarer til Elev A (minoritetseleven)**

##### **Formelle ferdigheter**

Når det gjelder kommentarer som går på elevens formelle ferdigheter på lokalt nivå (ortografi, tegnsetting), er elevens kommabruk det mest kommenterte. Syv ganger har informantene i denne lærergruppen kommentert at eleven må jobbe med kommaregelen. Dette uttrykkes blant annet slik: «Du har altfor lange setninger og mangler (hvertfall) en del komma» og «Gjennomgående tegnsettingsfeil. Lange setninger uten komma.» Ellers har kommentarer angående pronomen (de/dem) blitt gitt fire ganger. En lærer uttrykker dette slik: «Du roter litt med pronomenbruk. Pass på forskjellen mellom de og dem. Dette er forskjellen mellom subjekt- og objektsform. Slike feil er det veldig lett å legge merke til.» Fire informanter gir derimot eleven ros for god rettskriving. To lærere som gir ros for rettskriving, kommenterer samtidig feil i pronomenbruken. Et eksempel på dette er: «Det er veldig få rettskrivingsfeil i denne teksten; de få som er der er grammatiske (f.eks. de eller dem?).» Et annet eksempel er: «Stort sett god ortografi, men noen grammatiske feil (de/dem).»

Når det gjelder struktur og tekstbinding, har seks lærere gitt positive kommentarer på tekstens struktur. En av informantene uttrykker det slik: «Tydelig innledning, hoveddel og avslutning. Fornuftig avsnittsinndeling. Teksten viser bruk av ulike tekstbindere.» En annen lærer skriver: «Her deler du teksten tydelig inn i innledning, hoveddel og avslutning. Det er bra.» To lærere gir ros for bruk av femavsnittsmodellen: «Tydelig femavsnittsstruktur ytre sett, men svak sammenheng mellom problemsetning og temasetninger» og «Du har tydelig forstått femavsnittsmodellen». To lærere gir ros for sammenhengen i teksten: «Teksten er sammenhengende og har god flyt» og «Det er sammenheng i teksten som helhet.» De hyppigste kommentarene på kriteriet om ordforråd og språkføring omhandler upresis bruk av fremmedord og faglige begreper. Et eksempel på kommentar til dette kriteriet er:

«Enkelt ordforråd, feil bruk av noen uttrykk. Lite variasjon i noen setninger med bruk av samme ord «ganske bra», «litt». Lite fagord.» Et annet eksempel er: «Bruker to av tre fagbegreper oppgaven spør eter, men forklarer dem ikke.» En tredje lærer kommenterer at upresis bruk av språk svekker elevens egen etos som forfatter:

Språket er til tider noe upresist, noe som gjør at du som forfatter mister troverdighet (etos) selv. Eksempel «man kan se at hun har en ganske bra etos». Er etos noe man *har*, i den forstand? Hvordan kunne dette vært formulert annerledes?

Her er det tydelig at informantene legger vekt på at eleven ikke bare skal nevne fagordene, men også forklare og bruke dem riktig. Tre andre lærere kommenterer at språket er enkelt. Det uttrykkes blant annet slik: «Språket er enkelt, tidvis upresist og preget av feil». En annen lærer har kun skrevet ordet «Enkelt» i kommentarfeltet for ordforråd og språkføring. Tre lærere roser elevens språkbruk. Én lærer som roser språket, men som råder eleven om å ikke bruke et «kunstig» språk uttrykker dette slik: «Dette [språkføring tilpasset innhold, formål og mottaker] får du til ganske bra. Men du må huske at den som leser må tro på det du sier. Da må du ikke falle for fristelsen med å bruke et formelt språk som virker kunstig.» Én lærer kommenterer at det er feil i grammatikk, mens en annen lærer skriver at språket ikke er tilpasset innhold, formål og mottaker.

### **Innhold**

Når det kommer til elevtekstens relevans til oppgaveteksten er det mindre samsvar i hva lærerne gir tilbakemeldinger på. Her er det tydelig at lærerne vektlegger ulike ting og at de vurderer innholdet ulikt. To lærere skriver at eleven har bommet på oppgaven, mens to lærere skriver at det er feil fokus i teksten. Én lærer som mener fokuset i teksten er feil uttrykker dette slik:

Oppgaven var å skrive en **retorisk analyse** av en tale, og til en viss grad er det dette teksten gjør. Fokuset er riktig nok på om Live tenker på de ansattes perspektiv, og det er ikke det oppgaven ber om. Ja: du må tenke på mottager av teksten, men fokuset skal være på **talen**, ikke publikum.

To lærere mener eleven kun svarer delvis på oppgaven, og to lærere kommenterer at eleven ikke viser forståelse for begreper. Sistnevnte uttrykkes slik av en av informantene: «Du

svinger innom en del når det gjelder de retoriske begrepene, men du viser ikke at du faktisk har forstått hva de egentlig betyr». Av positive kommentarer har én lærer gitt generell ros for svaret på oppgaven: «Det kommer fint frem at du har svart på oppgaven.» En annen lærer roser sammenhengen i innholdet og en tredje lærer gir ros for eksemplene hentet fra teksten de skulle analysere.

I feltet for argumenterende ferdigheter og evne til å utdype har tre lærere skrevet at argumentasjonen i elevteksten er svak. Dette uttrykkes blant annet slik: «Begrunner påstandene sine, men argumentasjonen er svak fordi eleven ikke har forstått talerens hensikt» og «Argumentasjonen henger dårlig sammen, spesielt i avsnitt 2». To lærere mener at eleven misforstår virkemidlene og to lærere mener eleven ikke viser beherskelse av begreper. En av informantene som mener at eleven ikke behersker begrepene, uttrykker det slik:

Du følger en mal for argumenterende tekster. Likevel blir dette for overfladisk. Når du blir bedt om å beskrive disse tre begrepene fra retorikken må du også vite at du faktisk vet hva de betyr. I din besvarelse kommer det ikke fram at du faktisk behersker begrepene.

I tillegg skriver to lærere at eleven ikke begrunner påstandene sine. På den positive siden har elevteksten fått to kommentarer som roser eleven for å vise til eksempler fra teksten og én kommentar som sier at eleven begrunner påstander.

Kommentarene som gjelder elevens refleksjon og selvstendighet handler stort sett om at refleksjonen er tynn, at eleven virker lite selvstendig og at han eller hun enten misforstår eller ikke gjenkjenner de retoriske virkemidlene. Sistnevnte uttrykkes slik hos en av informantene: «Klarer ikke å gjenkjenne de retoriske virkemidlene på en god måte.» Én lærer kommenterer at teksten blir for oppramsende. En annen lærer skriver at eleven ikke har forstått hvem talens mottakere er: «Har misforstått hvem som faktisk er publikum». Én lærer har gitt ros for kritisk tenkning og en annen for refleksjon.

**Tabell 6: Lærergroupe Vest til Elev A. Kommentarer til karakterskåringene**

<b>Ortografi, tegnsetting</b>	<b>Frekvens</b>		
Kommaregel	7	Irrelevant tittel	1
God rettskriving	4	Skryt for sammenheng og eks. fra tekst	1
De/dem (pronomen)	4		
Svak tegnsetting	1	<b>Argumentasjon, utdyping</b>	
		Svak argumentasjon	3
		Viser til eks. i tekst	2
<b>Struktur, tekstbinding</b>		Viser ikke beherskelse av begreper	2
Om tekstbinding	3	Misforstår virkemidlene	2
Ytre struktur	3	Begrunner ikke påstander	2
Struktur generelt	3	Følger mal/skriveramme	1
Femavsnittsmodellen	2	Begrunner påstander	1
Sammenheng i tekst +	2		
Sammenheng i tekst -	1	<b>Refleksjon, selvstendighet</b>	
Indre struktur	1	Tynn refleksjon	3
Skriveramme, arg. Tekst	1	Lite selvstendig	3
		Gjenkjenner ikke/misforstår retoriske virkemidler	2
<b>Ordforråd, språkføring</b>		Kritisk tenkning +	1
Uppreis bruk av fremmedord/fagord	5	Skryt for forsøk	1
Enkelt språk	4	Oppramsende	1
Skryt for språk	3	Skryt for refleksjon	1
Lange setninger	2	Misforstår publikum	1
Lite variasjon	2		
Kunstig/formelt språk	1	<b>Kilde/sitatbruk</b>	
Feil i grammatikk	1	Ingen sitater	2
Ikke tilpasset innhold/formål/mottaker	1	Refererer til tekst	2
		Etterlyser kildeliste	2
<b>Relevans til oppgavetekst</b>		Blank	2
Bommet på oppgave	2	Bruker vedlegg	1
Feil fokus i teksten	2	Ikke relevant for oppg.	1
Svarer kun delvis på oppg.	2	Endrer eksempel fra tekst	1
Viser ikke forståelse for begreper	2	Siterer indirekte	1
Tynt innhold	1		
Skryt for svar på oppg.	1		

## Skriftlige tilbakemeldinger

I feltet for skriftlig tilbakemelding til eleven er det mange av tilbakemeldingene som adresserer de samme aspektene ved elevteksten som oppsummeres i tabell 6. Majoriteten av informantene innleder tilbakemeldingen med ros, og ofte omhandler dette tekstens struktur. To lærere gir også ros for bruken av tekstbindere, og to lærere gir ros for ortografi. Negative kommentarer går hovedsakelig på at argumentasjonen ikke er god nok, at eleven misforstår faglige begreper og at eleven ikke svarer eller kun delvis svarer på oppgaveteksten. Dette er en tilbakemelding fra en informant som mener eleven har skrevet en oversiktlig tekst med god struktur, men at eleven ikke argumenterer nok for sine synspunkter og har misforstått et av fagbegrepene:

I denne teksten har du en klar innledning hvor du sier hva du skal ta for deg, en hoveddel hvor du har en tematisk inndeling av avsnitt (et virkemiddel i hvert), og en avslutning hvor du oppsummerer hva oppgaven har tatt for seg: alt dette fører til at det er en sammenhengende struktur i teksten, og den blir dermed oversiktlig.

Teksten klarer dessverre ikke å argumentere godt nok for sine synspunkter. Den tar for eksempel opp patos, men to setninger er for lite til å kunne gå i dybden på det (særlig når det blir mer oppramsing enn analyse – da svarer ikke teksten på oppgaven).

Begrepet «logos», som det i oppgaveteksten sto man måtte kommentere er ikke blitt nevnt. I stedet tar teksten for seg noe som du mener ikke er *logisk*, og da er det naturlig å anta at du ikke har forstått dette begrepet.

Når det gjelder andre kommentarer på hva eleven bør jobbe mer med har fire lærere skrevet at eleven bør jobbe med form (avsnitt, temasetning og tekstbinding), mens tre lærere skriver at eleven må jobbe med innholdet (begrepsbruk, vise forståelse, forklare/begrunne). To lærere gjentar at eleven må jobbe med å lære seg kommareglene, mens én lærer ber eleven jobbe med å lese mellom linjene. Dette er en tilbakemelding fra en lærer som først roser elevtekstens struktur og elevens bruk av tekstbindere, og deretter ber eleven variere setningene sine og lese mellom linjene:

Du er god til å strukturere tekst, og du bruker fine tekstbindingsord. Du har god ortografi. Det du kan fokusere mest på fremover er innholdet og å variere setningene

dine. Du gjentar mange av de samme ordene litt for mye, slik at leseren opplever det litt monotont.

Skal man få til et godt innhold, må man gå inn i teksten og lese mellom linjene. Det er mye taleren formidler som du ikke oppfatter. Å oppfatte ironi eller humor, for eksempel, er noe du kan være mer oppmerksom på.

**Tabell 7: Lærergruppe Vest til Elev A. Skriftlige tilbakemeldinger**

<b>Positive tilbakemeldinger</b>	<b>Frekvens</b>
+ Tydelig struktur	6
+ Ros for tekstbindere	2
+ Ros for ortografi	2
+ Kritisk tenkning	1
+ Generell ros: «Mye bra» o.l.	1
+ Svarer på oppgaven	1
+ Ros for språkbruk	1
+ Ros for bruk av faglige begreper	1
<b>Negative tilbakemeldinger</b>	
- Ikke god nok argumentasjon	2
- Misforstår faglige begreper	2
- Svarer ikke / kun delvis på oppgaveteksten	2
- Ikke relevant problemstilling	1
- Teksten er for lang	1
<b>Fremovermeldinger</b>	
→ Jobb med form (avsnitt, temasetninger, tekstbinding)	4
→ Jobb med begreper (vise forståelse, forklare/begrunne)	3
→ Lær kommaregler	2
→ Lese mellom linjene (oppfatte ironi, humor)	1

#### **4.5.2 Kommentarer til Elev B (majoritetseleven)**

##### **Formelle ferdigheter**

Kommentarer som handler om majoritetselevens formelle ferdigheter på lokalt nivå (ortografi, tegnsetting) er stort sett positive. Fire lærere kommenterer at eleven skriver helt eller så godt som feilfritt. To lærere gir generell ros uten å utdype hva som er bra. Én av disse



informantene har skrevet «Her er det meste i orden.» Én lærer påpeker at setningene kan være litt for lange: «Få skrivefeil. Kunne med hell delt opp en del av setningene som ble fryktelig lange.» To lærere har latt kommentarfeltet stå tomt.

Når det gjelder kommentarer på tekstens struktur og tekstbinding har fire lærere gitt ros for tekstens struktur (enten brukt ordet «struktur» i positiv sammenheng, eller gitt ros for inndeling i innledning, hoveddel og avslutning), og fire lærere roser elevens bruk av tekstbindere. Tre kommenterer at eleven bør dele teksten i flere avsnitt. Dette uttrykkes slik hos en av informantene: «Når oppgaven spør etter tre retoriske virkemidler, er det en god ide å dele teksten inn i tre hovedavsnitt med hver sin temasetning.» Én lærer har kommentert at teksten er lett å lese, mens en annen lærer skriver at enkelte setninger kan forbedres. Én lærer påpeker at innledningen er for lang.

På punktet om ordforråd og språkføring, har seks av åtte lærere gitt eleven ros for språkbruk. Dette er tre eksempler på positive kommentarer om elevens språkføring:

«Stor variasjon i ordvalg og setningsoppbygging. Klarer å «lande» lange setninger med flere innskudd.»

«Eleven er presis i språket.»

«Her bruker du fagbegrep og saklig språk, og alt dette øker sjansen for at leseren lar seg overbevise av det du sier.»

To lærere skriver positivt om elevens bruk av faglige begreper. En lærer gir pluss for mottakerbevissthet: «Velutviklet ordforråd, eks. «det var et godt grep». Bruker fagord. Mottakerbevisst, og med et tydelig «jeg» i teksten.» Én lærer kommentert at teksten er for lang. Én lærer har latt kommentarfeltet stå tomt.

## **Innhold**

Når det kommer til elevteksten relevans til oppgaveteksten er den hyppigste tilbakemeldingen at teksten er for lang. Fire av åtte lærere kommenterer dette. Én lærer uttrykker dette slik: «Teksten er mye lenger enn oppgaveteksten spør etter, og dette gjør at teksten preges av «utenomstakk» og således ikke er et veldig godt svar på oppgava.» To lærere gir generell ros, uten å utdype (eks: «Treffer godt»), mens én lærer skriver at eleven svarer på det oppgaven ber om. To lærere har latt dette kommentarfeltet stå tomt.

Når det gjelder elevens argumenterende ferdigheter og evne til å utdype har tre lærere kommentert at eleven evner å argumentere, og tre lærere roser eleven for å vise til eksempler i teksten. Dette uttrykkes slik hos en av informantene: «Du argumenterer i hvilken grad Nelvik benytter seg av de ulike retoriske virkemidlene, og du kommer med konkrete eksempler fra teksten (utdyper).» To lærere skriver at eleven begrunner påstandene sine godt, mens to lærere skriver hva de savner i teksten:

«Begrunner alle påstander godt og tydelig. Savner noen argumenter om at hun er lite formell. Dette burde vært med som virkemiddel»

«Du argumenterer på en god måte fordi du underbygger med utgangspunkt i teksten. Savner at du forklarer begrepet logos litt tydeligere. Det er viktig at slike nøkkelbegreper blir tydelig definert.»

To lærere har latt kommentarfeltet stå tomt.

På punktet om refleksjon og selvstendighet har tre lærere gitt generelle positive kommentarer uten konkret henvisning til hva som er bra (eks: «Gode refleksjoner» og «Har med mye god refleksjon»). To lærere roser eleven for selvstendighet og én lærer skriver at eleven viser høy lesekompetanse. Én lærer ber eleven jobbe med presisjon. To lærere har latt kommentarfeltet stå tomt.

Sammenlignet med kommentarene til Elev A, er kommentarene til Elev B knappe.

Tilbakemeldingene til Elev B er preget av mye generell ros, uten tydelig referanse til hva i teksten som er bra. Eksempler på dette er at eleven treffer godt, har god kompetanse, eller rett og slett bare ordet «bra». Lærerne har også i større grad latt kommentarfeltene stå tomme. Ser man på frekvenstabellen over Lærerguppe Vests kommentarer til Elev B, har minst én informant latt kommentarfeltet stå tomt på seks av syv kriterier. «Struktur, tekstbinding» er det eneste kriteriet der samtlige lærere har gitt en kommentar. I fem av tilfellene hvor en informant har latt kommentarfeltet stå tomt er karakterkrysset satt på 6. I fire tilfeller er den satt på 5. Det er dermed ikke slik at et tomt kommentarfelt nødvendigvis betyr at informanten mener eleven oppnår den høyeste måloppnåelsen på det aktuelle kriteriet. Det det derimot viser er at informantene i Lærerguppe Vest gir færre kommentarer når måloppnåelsen er høy enn når den er på middels, slik de mener den er hos Elev A.

**Tabell 8: Lærergruppe Vest til Elev B. Kommentarer til karakterskåringene**

<b>Ortografi, tegnsetting</b>		<b>Relevans for oppgavetekst</b>	
Feilfritt / så godt som	4	For lang tekst	4
Generell ros: «God kompetanse» o.l.	2	Generell ros: «Treffer godt» o.l.	2
Blank	2	Blank	2
Lange setninger -	1	Tittel passer innhold	1
		Mangelfull begrepsbruk	1
		Svarer på det oppg. ber om	1
<b>Struktur, tekstbinding</b>		<b>Argumentasjon, utdyping</b>	
Klar struktur (innledning, hoveddel, avsl.)	4	Argumenterer godt	3
Ros for tekstbinding	4	Viser til eksempler i tekst	3
Del teksten i hovedavsnitt	3	Begrunner påstander	2
Generell ros: «Lett å lese»	1	Savner noen argumenter	2
Enkelte setninger kan forbedres	1	Blank	2
Lang innledning -	1	Generell ros: «Gode begrunnelser»	1
		Bruker fagord korrekt	1
<b>Ordforråd, språkføring</b>		<b>Refleksjon, selvstendighet</b>	
Ros for språk	6	Generell ros: «Gode refleksjoner» o.l.	3
Bruk av faglige begreper	2	Ros for selvstendighet	2
For lang tekst -	2	Blank	2
Lange setninger +	1	Jobb med presisjon	1
Mottakerbevissthet +	1	Ros for lesekompetanse	1
Blank	1	Kommentar om tekstens kontekst	1
		<b>Kilde/sitatbruk</b>	
		Ingen sitater	3
		Blank	3
		Siterer indirekte	2

### Skriftlige tilbakemeldinger

I feltet for skriftlig tilbakemelding til Elev B, går mange av tilbakemeldingene på det samme som er gitt i kommentarfeltene til karakterkryssene. Fire lærere gir ros for bruk av faglige begreper, tre lærere belønner eleven for å vise til eksempler og tre lærere roser eleven for språkbruk. Ellers er tilbakemeldingene preget av setninger med generell og lite konkret ros. Eksempler på dette er kommentarer som «gode besvarelser» og «gode poenger». To lærere trekker frem sammenhengen i teksten som noe positivt og én lærer gir eleven ros for analysen.

De fleste negative kommentarer handler om at besvarelsen er for lang. Halvparten av informantene i lærergruppa gir Elev B tilbakemelding på dette, mens kun én lærer ga den samme tilbakemeldingen til Elev A (selv om begge elevtekstene overskrider lengdekravet). Dette er et utdrag fra en av informantenes tilbakemelding: «NB: denne teksten er 404 ord. Sensor kan ved en eventuell eksamen velge å slutte å lese etter oppgitt lengde (260 ord i dette tilfellet).» En annen informant skriver: «Har jeg [eleven] svart på oppgaven? Ikke helt denne gangen. Teksten din er altfor lang etter spesifikasjonene. Og slike spesifikasjoner er det viktig å følge.» Ellers har én lærer skrevet at eleven ikke svarer på oppgaven, mens en annen mener eleven ikke har fokus på mottakeren.

Når det gjelder kommentarer på hva eleven bør jobbe mer med har to lærere skrevet at eleven må jobbe med presisjon i språket og to lærere ber eleven jobbe med form (avsnitt og temasetning). Dette er en tilbakemelding fra en informant som først roser eleven for bruk av språk, fagbegreper og eksempler, og deretter ber eleven tenke på tekstens form:

Du har skrevet en tekst der du får frem mange gode punkter. Du har et presist språk. Du bruker fagbegrep og viser til eksempler fra teksten. Bra!

Øv på å dele opp teksten. Du har en tydelig innledning og avslutning, men husk at hoveddelen også skal deles opp. Tenk at ett avsnitt skal handle om én ting. Lag tydelig visuelt skille (mellomrom), mellom avsnittene.

Én lærer ber eleven forklare nøkkelbegreper, mens en annen lærer ber eleven gå dypere inn i teksten som ble analysert:

Du har et godt grep om det språklige, med gode formelle ferdigheter og et rikt ordforråd. Du skriver en strukturert tekst. Videre kan du jobbe med å gå enda dypere inn i teksten du skal analysere og lete etter virkemidler. Hvordan innleder taleren talen sin? Hvordan avslutter hun? Dette er tydelige retoriske grep som du burde ha nevnt for å nå helt til topps.

**Tabell 9: Lærergruppe Vest til Elev B. Skriftlige tilbakemeldinger**

<b>Positive tilbakemeldinger</b>	<b>Frekvens</b>
+ Ros for bruk av faglige begreper	4
+ Viser til eksempler	3
+ Generell ros: «God besvarelse, gode poenger» o.l.	3
+ Ros for språk	3
+ Ros for sammenheng i tekst	2
+ Forstår budskapet i teksten	1
+ Ros for analyse	1
+ God avslutning	1
<b>Negative tilbakemeldinger</b>	
- For lang tekst	4
- Har ikke svart på oppgaven	1
- Ikke fokus på mottaker	1
<b>Fremovermeldinger</b>	
→Jobb med presisjon i språket	2
→Jobb med form (avsnitt, temasetning osv)	2
→Gå dypere inn i teksten	1
→Forklar nøkkelbegreper	1
→Vis til kilder	1

## 4.6 Skriftlige tilbakemeldinger fra Lærergruppe Øst

Det er verdt å nevne at informantene i denne lærergruppen i mye større grad enn Lærergruppe Vest har latt kommentarfeltene stå tomme. Fem av åtte lærere har unnlatt å skrive kommentar på karakterkryssene. Gruppen som helhet har til gjengjeld skrevet lengre avsluttende skriftlige tilbakemeldinger til elevene. Mens informantene i Lærergruppe Vest i snitt brukte 71 antall ord i sine tilbakemeldinger, brukte Lærergruppe Øst i snitt 112 antall ord i sine. I det følgende presenteres Lærergruppe Østs kommentarer på karakterkryssene til Elevtekst A og B. Deretter presenterer jeg de skriftlige tilbakemeldingene.

## 4.6.1 Kommentarer til Elev A (minoritetseleven)

### Formelle ferdigheter

Når det gjelder elevens formelle ferdigheter på lokalt nivå (ortografi, tegnsetting) kommenterer to lærere at eleven klarer å skrive ordene rett. Begge lærerne kommenterer også at eleven mangler komma enkelte steder: «Kan skrive ordene rett. Har noen lange setninger og mangler komma enkelte steder» og «Stort sett korrekt ortografi. Punktum er rett satt, men mangler noen komma». Én av lærerne kommenterer elevens forsøk på å bruke en helhetslært frase: «”holdt i tritt” – hva er det?». Seks lærere har latt kommentarfeltet stå tomt.

Angående struktur og tekstbinding har to informanter lærere gitt ros for elevens inndeling i avsnitt. Begge informantene bruker ordet *ryddig* i sine kommentarer: «Ryddig oppsett, har avsnitt» og «Ryddig tekst med tydelige avsnitt og innledning og avslutning». Begge lærere kommenterer at eleven bruker noen tekstbindere: «Bruker *og* og *men* til å binde sammen setninger» og «Bruker noen tekstbindere, f.eks. i begynnelsen av avsnitt». Én lærer gir ros for bruk av femavsnittsmetoden. Fem lærere har latt kommentarfeltet stå tomt.

På ordforråd og språkføring kommenterer to lærere at eleven har et enkelt ordforråd. Én lærer skriver at eleven bruker et saklig språk, mens en annen skriver at det er lite fagord og variasjon i språket. Seks lærere har latt kommentarfeltet stå tomt.

### Innhold

Når det gjelder elevtekstens relevans til oppgaveteksten bekrefter to lærere at teksten svarer på oppgaven, men på en enkel måte: «Ja, men innholdet er enkelt» og «Svarer på oppgaven på en enkel måte». Én lærer kommenterer at teksten skulle være på 250 ord. Fem lærere har latt kommentarfeltet stå tomt.

På kommentarer som gjelder elevens argumenterende ferdigheter og evne til å utdype har to informanter skrevet at eleven mangler utdypende kommentarer. Én av lærerne mener også at eleven ikke argumenterer tydelig nok for appellformen etos. Det uttrykkes slik: «Noe argumentasjon. Begrunner påstander, men enkelt og ufullstendig. Sammenligningen med CD-plater er viktig, men det kommer ikke frem i analysen. Etos ble litt uklart.» Seks informanter har latt kommentarfeltet stå tomt.

Når det gjelder elevens refleksjon og selvstendighet, kommenterer én lærer at det er lite refleksjon og at det kun er overfladiske kommentarer som ikke gir svar. En annen lærer skriver at det er noe refleksjon i elevens tekst: «Noe, f.eks. hensyn til ansatte, men siden hoveddelen er såpass kort, blir det ikke så mye». Seks lærere har latt feltet stå tomt.

**Tabell 10: Lærergruppe Øst til Elev A. Kommentarer til karakterskåringene**

<b>Ortografi, tegnsetting</b>	<b>Frekvens</b>		
Blank	6	Saklig språk	1
Skriver ord riktig	2	<b>Relevans til oppgavetekst</b>	
Kommaregel	2	Blank	5
For lange setninger	1	Svarer på oppgaven på en enkel måte	2
«Holdt i trett»?	1	For lang tekst	1
Pronomen (de/dem)	1		
<b>Struktur, tekstbinding</b>		<b>Argumentasjon, utdyping</b>	
Blank	5	Blank	6
Inndeling i avsnitt	2	Mangler utdypende kommentarer	2
Bruker noen tekstbindere: og, men	2	Noe argumentasjon	1
Trekker inn feil fagbegrep	1	Uklart om eleven har forstått «etos»	1
Femavsnittsmetode	1		
For kort hoveddel	1	<b>Refleksjon, selvstendighet</b>	
For lang avslutning	1	Blank	6
Gjentakelser	1	Lite refleksjon	1
		Overfladisk	1
		Noe refleksjon	1
<b>Ordforråd, språkføring</b>			
Blank	6	<b>Kilde/sitatbruk</b>	
Enkelt ordforråd	2	Blank	4
Lite fagord	1	Ingen kildehenvisning eller sitater	2
Lite variasjon	1	Viser ikke til dette	1
Bruker de retoriske appellformene	1	Ikke relevant	1

Redegjørelsen av kommentarene på karakterkryssene preges av at en stor del av lærergruppen lot kommentarfeltene stå tomme. Det gjør det derfor utfordrende å si hva lærerne som gruppe har vektlagt i karaktersettingen av de enkelte kriteriene. Brorparten av informantenes tilbakemeldinger finnes i boksen for skriftlige tilbakemeldinger, som nå skal presenteres nedenfor.

## Skriftlige tilbakemeldinger

I boksen for skriftlige tilbakemeldinger på teksten som helhet har informantene i denne lærergruppen i større grad enn Lærergruppe Vest skrevet lange og utfyllende tilbakemeldinger. Syv av åtte lærere gir Elev A ros for strukturen i oppgaven, enten ved å bruke ordet struktur i positiv sammenheng, eller ved å rose inndelingen i innledning, hoveddel og avslutning. Dette er to eksempler på hvordan dette uttrykkes: «Du har tydelig overordnet struktur i teksten din» og «Teksten din har en fin struktur med innledning, hoveddel og avslutning». Fire lærere kommenterer at eleven er innom alle appellformene. Et eksempel på en slik kommentar er: «Du svarer på problemstillinga, tar for deg både etos, patos og logos og begrunner påstandene dine». Tre lærere kommenterer at eleven viser til eksempler i teksten, noen ganger supplert med noe de savner, som i dette tilfellet: «Du viser til eksempler i teksten, men de blir noe utydelige siden du ikke utdyper og forklarer». Tre lærere kommenterer at eleven har god rettskriving og to lærere skriver at eleven bruker (noen) tekstbindere. Én lærer roser eleven for å bruke et retorisk spørsmål i innledningen, mens en annen gir ros for å se talen fra publikums perspektiv. Læreren som gir eleven ros for å se talen fra mottakers perspektiv nevner også at teksten er for lang, at eleven unnlater å si noe om talerens etos og at eleven kan variere språket. Denne tilbakemeldingen er typisk for lærergruppen, både når det gjelder antall innholdsmomenter og lengde på tilbakemelding:

Teksten har en tydelig innledning og avslutning og en naturlig inndeling i avsnitt. Du viser at du har forstått hovedinnholdet og er i stand til å se talen fra publikums perspektiv. De er relativt få rettskrivingsfeil (bare noen unødvendige slurvefeil).

Teksten skulle være på rundt 250 ord, men du har skrevet 320 ord. Det er viktig at du holder deg innenfor den oppgitte lengden.

Det virker som du har en viss forståelse av begrepene etos, patos og logos. Imidlertid sier du ingenting om Nelviks troverdighet (etos) når det kommer til miljøvern eller at hun appellerer til mottakernes følelser (patos) gjennom å si at det er deres ansvar å ta vare på verden.

Prøv å variere språket i større grad. I en såpass kort tekst blir det ekstra tydelig når du for eksempel sier «en ganske bra etos» og «en ganske bra patos» rett etter hverandre.



Av negative kommentarer er det elevens bruk av lange setninger som nevnes oftest i denne lærergruppen. Det uttrykkes slik hos en av informantene: «Noen av setningene dine var veldig lange og uten komma. Lær deg å sette komma rett. Du kan også gjøre setningene litt kortere.» Én informant kommenterer at noen setninger gir liten mening, mens en annen skriver at det er utydelig om eleven har forstått appellformene. Andre negative tilbakemeldinger går på at argumentasjonen er svak, at det er lite refleksjon og at eleven ikke utdyper. Én informant skriver at han eller hun savner en kritisk sans i teksten. En annen informant kommenterer at teksten overskrider lengdekravet.

Når det gjelder hva eleven må jobbe med til neste gang, har fire informanter kommentert tegnsettingen i teksten. Et eksempel på dette er: «Du må jobbe med språklig presisjon og tegnsetting». Språklig presisjon og å bruke fagbegreper presist går også igjen i fremovermeldingene til fire av informantene. Dette er to eksempler på kommentarer angående dette: «Sørg for å bruke fagbegreper presist og nøyaktig; det blir utydelig i teksten din at du faktisk har forstått hva etos, logos og patos innebærer» og «Fint at du viser til eksempler fra teksten når du kommer med påstander, men øv på å skrive mer presist så det ikke oppleves som tungt å lese for mottaker». Én informant ber eleven variere språket i teksten, mens en annen ber eleven om å trekke sitater direkte ut fra teksten som analyseres. Én informant råder eleven til å øve på å skrive gode avslutninger, mens en annen minner eleven om at talere og forfattere skal tiltales ved etternavn.

**Tabell 11: Lærergroupe Øst til Elev A. Skriftlige tilbakemeldinger**

<b>Positive tilbakemeldinger</b>	<b>Frekvens</b>
+ Struktur (innledning, hoveddel, avslutning)	7
+ Skriver om alle appellformene	4
+ Viser til eksempler	3
+ Ortografi/rettskriving	3
+ Tekstbinding (noe)	2
+ Retorisk spørsmål i innledningen	1
+ Forstår hovedinnholdet	1
+ Ser talen fra publikums perspektiv	1
+ Viser forståelse for de retoriske appellformene	1
+ Svarer på oppgaveteksten	1
+ Gode temasetninger	1
+ God innledning	1
<b>Negative tilbakemeldinger</b>	
- Lange setninger	3
- Utydelig om eleven har forstått appellformene	1
- Noen setninger gir liten mening	1
- Lite refleksjon	1
- Utdyper ikke	1
- Svak argumentasjon	1
- Savner kritisk sans	1
- Feil bruk av pronomen (de/dem)	1
- For lang tekst	1
- Tynn analyse	1
<b>Fremovermeldinger</b>	
→ Jobb med tegnsetting (bl.a. kommaregel)	4
→ Bruk fagbegreper/språk presist	4
→ Les teksten før levering	2
→ «Se på denne setningen...»	2
→ Trekk ut sitater fra teksten	1
→ Varier språket	1
→ Øv på å skrive gode avslutninger	1
→ Unngå at avslutningen blir sammendrag av innholdet	1
→ Ikke lag egen problemstilling	1
→ Husk å tiltale taleren/forfatteren med etternavn	1

## 4.6.2 Kommentarer til Elev B (majoritetseleven)

### Formelle ferdigheter

Kommentarene til Elev B i Lærergruppe Øst er svært knappe. De fleste kommentarfeltene står tomme. Når det gjelder elevens formelle ferdigheter på lokalt nivå, kommenterer to lærere at eleven har god ortografi. Én lærer skriver at eleven har riktig tegnsetting, mens den andre skriver at eleven mangler noen komma. På struktur og tekstbinding skriver én informant at strukturen er bra, men at noen avsnitt kunne vært delt opp. En annen informant gir ros for tydelig innledning, hoveddel og avslutning, samt god variasjon i tekstbinding. Angående ordforråd og språkføring skriver to lærere at ordforrådet er variert. Én lærer skriver at eleven bruker et saklig språk, mens en annen skriver at språket er tilpasset mottaker.

### Innhold

Når det gjelder elevtekstens relevans til oppgaven kommenterer to lærere at eleven har svart på oppgaven. Én lærer kommenterer at antall ord overstiger oppgavebestillingen. På kriteriet om argumentasjon skriver to lærere at argumentasjonen er god. Én lærer legger til at eleven utdyper ved å vise til eksempler. Når det gjelder refleksjon og selvstendighet skriver én lærer: «Viser refleksjon gjennom bruk av fagord, selvstendige ytringer og gode kunnskaper om temaet.» En annen informant skriver: «God refleksjon ut fra den bestillinga som er gitt. Hvor mye refleksjon kan man klare i en så kort tekst? Selvstendige tanker.»

**Tabell 12: Lærergruppe Øst til Elev B. Kommentarer til karakterskåringene**

<b>Ortografi, tegnsetting</b>	<b>Frekvens</b>	<b>Relevans til oppgavetekst</b>	
Blank	6	Blank	5
God ortografi	2	Svarer på oppgaven	2
Riktig tegnsetting	1	For lang tekst	1
Kommaregel	1		
<b>Struktur, tekstbinding</b>		<b>Argumentasjon, utdyping</b>	
Blank	6	Blank	6
Tydelig innledning, hoveddel og avslutning	1	God argumentasjon	2
God variasjon i tekstbinding	1	Viser til eksempler	1
Generell ros: «bra»	1		
For lange avsnitt	1	<b>Refleksjon, selvstendighet</b>	
		Blank	6
<b>Ordforråd, språkføring</b>		Selvstendige ytringer	2
Blank	6	Bruker fagord	1
Variert ordforråd	2	Gode kunnskaper om temaet	1
Tilpasset mottaker	1	Viser refleksjon	1
Saklig språk	1		
		<b>Kilde/sitatbruk</b>	
		Blank	4
		Ingen kilder eller resultater	2
		Viser ikke til dette	1
		Kunne trukket ut direkte sitater	1

### Skriftlige tilbakemeldinger

Tilbakemeldingene i boksen for skriftlige tilbakemeldinger preges av en overvekt av positive kommentarer, sammenlignet med negative kommentarer og fremovermeldinger. Den hyppigste kommentaren handler om språkbruken i elevteksten. Fem informanter gir eleven ros for språket, og dette uttrykkes på ulike måter. Én lærer skriver: «Språket ditt er godt og konsist, og du har god flyt i teksten», mens en annen uttrykker det slik: «Du skriver et kortsvar bestående av et modent språk og selvstendige refleksjoner». Fire av informantene skriver at eleven kommenterer de tre appellformene. Dette er eksempel på en slik tilbakemelding: «I denne teksten viser du svært god kunnskap om retoriske virkemidler og du klarer på en meget god måte å analysere bruken av både etos, patos og logos». Videre kommenterer fire informanter at eleven viser til eksempler. Dette uttrykkes slik hos en av informantene: «Du viser svært god forståelse for de retoriske appellformene og har trukket

fram relevante eksempler fra talen. Flott!». Eleven får også ros for tekstens struktur, at teksten svarer på oppgavebestillingen og for at eleven viser selvstendighet. En kommentar skiller seg noe ut, da den handler om elevens egen etos og belønner eleven for å se svakheter hos taleren: «Det er positivt at du evner å se svakheter hos taleren, særlig hva angår hennes etos. Du underbygger påstandene dine med eksempler fra teksten, noe som styrker din egen etos».

Lærergruppe Øst har få negative tilbakemeldinger til Elevtekst B. Tre informanter skriver at teksten overskrider oppgavens lengdekrav. To kommentarer omhandler kommareglene. Ellers har én informant en kommentar om tekstens struktur: «Du kunne også droppet avsnitt nummer to og heller trukket inn noe av dette i et avsnitt om hvordan patos er brukt». Nedenfor er et eksempel på en tilbakemelding som starter positivt, med ros for innledningen og bruken av fagbegreper. Deretter kommenterer læreren at eleven roter noe med setningene sine og ber eleven spørre om hjelp dersom hun eller han ikke forstår tilbakemeldingen. Til slutt avsluttes tilbakemeldingen med en positiv kommentar om elevtekstens avslutning:

Du har gjort en meget god jobb med denne teksten.

Innledninga di gir lesar god oversikt og skapar interesse. Du bruker også fagbegreper. Videre i teksten tar du for deg de retoriske virkemidlene i tur og orden. Du begrunner ved å vise til teksten. Bra.

Du roter noe med setningene dine. Til tider ble de kronglete og da kommer ikke innholdet/budskapet tydelig nok fram. Dette skjer spesielt mot slutten av teksten din. Se margkommentarer. Spør om hjelp, om du ikke forstår hva jeg mener.

Avslutninga di oppsummerer hovedpoengene i teksten og får ei flott vending mot siste setning.

To av informantene skriver i fremovermeldingene at eleven skal lese oppgaveteksten nøye. I begge tilfellene er dette i forbindelse med at besvarelsen er for lang. Dette uttrykkes slik hos en av informantene: «Neste gang må du huske å lese oppgaveteksten nøye. Siden dette er en kortsvarsoppgave med en bestilling på 250 ord, kunne du i større grad brukt kortere og mer presise formuleringer». To lærere henviser også eleven til ressursiden [www.norsksidene.no](http://www.norsksidene.no). I det ene tilfellet er dette i forbindelse med en oppfordring til å variere bruken av tekstbindingsord, mens det andre er en oppfordring til å repetere kommareglene. Én informant

ber eleven dobbeltsjekke påstandene sine, og uttrykker det slik: «Sørg for at det du sier faktisk stemmer; det er gode argumenter for at Nelvik har en større troverdighet i miljøspørsmål enn det du nevner her; se f.eks. «Live redder verden. Litt.» på NRK».

**Tabell 13: Lærergroupe Øst til Elev B. Skriftlige tilbakemeldinger**

<b>Positive tilbakemeldinger</b>	<b>Frekvens</b>
+ Ros for språkbruk	5
+ Kommenterer virkemidlene/appellformene	4
+ Viser til eksempler	4
+ Svarer på oppgaven	3
+ Ros for struktur	3
+ Viser selvstendighet	3
+ Argumenterer	2
+ Analyserer	2
+ Ros for bruk av tekstbindere	2
+ Reflekterer	1
+ Ros for ordforråd	1
+ Ser svakheter hos leseren	1
+ Ikke entydig konklusjon	1
+ Forstår budskapet	1
+ God innledning	1
+ Bruker fagbegreper	1
<b>Negative tilbakemeldinger</b>	
- For lang tekst	3
- Kommaregel	2
- Struktur	1
- Rotete setninger	1
<b>Fremovermeldinger</b>	
→ Les oppgaveteksten nøye	2
→ «Se norsksidene.no (...)»	2
→ Utvid variasjon i tekstbinding	1
→ Sørg for at det du sier faktisk stemmer	1
→ Utdyp	1
→ Trekk ut sitater når du argumenterer	1

## 4.7 Lærere som har kommentert i margen

Selv om studiens forskningsdesign ikke la opp til dette, har tre av 16 informanter valgt å skrive kommentarer i margen til elevtekstene, i tillegg til å gi skriftlige tilbakemeldinger i vurderingsskjemaet. To av disse informantene tilhører Lærergruppe Øst, mens den siste tilhører Lærergruppe Vest. Jeg skal kort gjøre rede for hvordan disse informantene har brukt margen til å gi tilbakemeldinger til de to elevtekstene.

### «Two stars and a wish»

Informanten fra Lærergruppe Vest har gitt hver elev tre kommentarer i margen. Læreren ser ut til å utforme margkommentarene etter prinsippet *Two stars and a wish*, som går ut på å gi elever to positive tilbakemeldinger og ett konkret forslag til forbedring. Til Elevtekst A gir informanten ros for bruk av tekstbindere og ros for å bruke et eksempel hentet fra talen. Det læreren trekker frem som negativt er at eleven lager en egen problemstilling i innledningen. Det uttrykkes slik i margen: «Her lager du en underoppgave til deg selv. Det er ikke dette oppgaveteksten spør om». Til Elevtekst B gir læreren disse tre kommentarene i margen:

«Presis og tydelig innledning.»

«Du forklarer begrepet [etos] på en god måte.»

«Del opp teksten din i avsnitt. Gjør deg ferdig med etos før du lager et nytt avsnitt om logos...»

### Tilbakemeldinger på lokalt nivå

Den første læreren fra Lærergruppe Øst har skrevet omtrent 15 kommentarer i margen til hver elevtekst. Kommentarene kjennetegnes ved at de både gjelder overordnede aspekter, som for eksempel struktur, men også lokalt nivå, som forslag til omformulering og bytte av ord. Denne læreren gir mange margkommentarer, og tilbakemeldingene kan derfor oppleves som mindre selektive. Når informanten gir tilbakemelding på lokalt nivå, står kommentaren i margen med en referanse til et spesifikt ord eller en del av setning som er markert i teksten. I Elevtekst A har informanten for eksempel markert ordet «brenner» og foreslått ordet «forbrenner» i margen. Det samme har informanten gjort med elevens bruk av pronomenet «dem», der subjektsformen «de» foreslås i margen. Til Elevtekst B har informanten blant annet markert alle verbene i et avsnitt og foreslått en annen verbtid i margkommentarer. I en

lang setning skrevet av eleven, har informanten også markert to steder i setningen hvor det foreslås bruk av subjunksjonen «som» og konjunksjonen «og».

### **Spørsmål til eleven i margen**

Den andre læreren fra Lærergruppe Øst har i stor grad brukt margen til å gi tilbakemeldinger i form av spørsmål. Kommentarene er altså ikke konkrete forslag til ord og formuleringer eleven kan bruke, men spørsmål eleven må svare på for å forbedre teksten. I Elevtekst A har informanten for eksempel markert utdraget «Det første man ser er at Live er saklig og det hun sier virker logisk». Til dette utdraget skriver læreren dette i margen: «Ja! Hun bygger det hun sier på fakta! Hvilken retorisk appellform er dette?». Informanten har også markert elevens formulering: «denne prosessen», og stiller dette spørsmålet i margen: «Hvilken prosess? Utdyp».

Informanten bruker margen til å stille lignende spørsmål til forfatteren av Elevtekst B. Denne elevteksten innledes med setningen: «Under Statoils generalforsamling i 2016 holdt Live Nelvik en tale for selskapets aksjeeiere, som jeg nå vil gjøre en kort retorisk analyse av». Denne setningen er markert av informanten, med følgende spørsmål i margen: «Gjøre en kort retorisk analyse av talen eller aksjeeierne? ;- ) Omformuler». Informanten markerer også setningen: «Da vil hun kanskje få publikum til å føle at det er deres ansvar om miljøet blir enda mer skadet, og spiller dermed på samvittigheten deres». Til dette utdraget stilles spørsmålet: «Hvilke følelser vekkes hos tilhørerne når de hører dette, tror du?».

## **4.8 Oppsummering av lærernes vurderinger**

Analysen av karaktersettingen viste at begge lærergruppene var enige om at minoritets eleven har skrevet en tekst som oppnår middels måloppnåelse og karakteren tre. Enigheten er mindre når det gjelder majoritets eleven, både *mellom* lærergruppene og *innad i* gruppene. I Lærergruppe Vest er det en variasjon på to karakterer på karakterforslag på majoritets elevens tekst, der høyeste forslag er 6 og laveste er 4. Dette innebærer at noen i lærergruppen mente teksten oppnådde høy måloppnåelse, mens andre vurderte den til middels. I Lærergruppe Øst var derimot alle enige om at elevteksten oppnådde høy måloppnåelse, og karakterforslagene strakk seg fra 5 til 6. Et viktig funn i analysen av karaktersettingene er altså at lærerne i utvalget som jobber på skoler med høy andel minoritets elever på østkanten, i snitt har gitt majoritets eleven bedre karakterer. Der hvor noen lærere som jobber på skoler med *lav*



minoritetsandel har gitt majoritets eleven karakteren 4 på visse kriterier, har lærere som jobber på skoler med høy minoritetsandel konsekvent gitt 5 eller 6. Særlig gjelder dette kriterier som angår tekstens innhold. På kriteriet «Relevans til oppgavetekst» oppnår majoritets eleven tre firere hos Lærergruppe Vest. I Lærergruppe Øst oppnår samme elevtekst kun karakterer som tilsvarer høy måloppnåelse, og fem av disse åtte karakterene er seksere.

Analysen av de skriftlige tilbakemeldingene viser først og fremst at informantene i Lærergruppe Vest benyttet seg av kommentarfeltene i større grad enn sine kolleger i øst. Nesten samtlige lærere i vest kommenterte karakterkryssene sine. Informantene i Lærergruppe Øst lot mange av kommentarfeltene stå tomme, men skrev til gjengjeld lengre mer utfyllende sluttkommentarer enn lærerne i vest.

Analysen av lærergruppenes tilbakemeldinger til minoritets eleven viser at informantene som jobber på skoler med lav minoritetsandel legger større vekt på å kommentere elevens formelle ferdigheter enn lærerne som jobber på skoler med høy minoritetsandel. I kommentarfeltene til karakterskårer har fire lærere fra Lærergruppe Vest kommentert feil i pronomenbruk og syv lærere har kommentert feil bruk av komma. Hos lærerne i øst er dette kun kommentert henholdsvis én og to ganger. I fremovermeldingene derimot, er oppfordring til å jobbe med kommareglene nevnt hos fire informanter fra Lærergruppe Øst, og bare to ganger av informanter fra Lærergruppe Vest. Men andre ord betyr dette at når lærerne fra skoler med høy minoritetsandel har gitt tilbakemelding på ferdigheter knyttet til form, er disse tilbakemeldingene som regel bakt inn i en lengre sluttkommentar som også omhandler tekstens innholdsside og elevens bruk av kilder. Når lærerne på skolene med lav andel minoritets elever gir tilbakemelding på form, er disse knyttet til et eksplisitt vurderingskriterium, kombinert med et karakterkryss som indikerer måloppnåelse.

Analysen av lærergruppenes tilbakemeldinger til majoritets eleven viser at kommentarene på karakterkryssene er færre og kortere enn til minoritets eleven. Høy måloppnåelse hos eleven, fører altså til færre kommentarer av informantene. Særlig ser vi dette i Lærergruppe Øst, der seks av åtte lærere i gruppen har latt så godt som alle kommentarfeltene til karakterkryssene stå tomme. Resultatene viser også at informantene fra Lærergruppe Vest har lagt større vekt på kravet om å skrive en tekst på 250 ord. Halvparten av informantene i denne lærergruppen kommenterer at teksten er for lang i kommentarfeltet for relevans til oppgavetekst og én kommenterer det i kommentarfeltet for ordforråd og språkføring. Dette tas også opp av fire

lærere i sluttcommentarene. Til sammenligning nevnes dette kun av én informant i Lærergruppe Øst i kommentarfeltet til oppgavetekst og av tre lærere i sluttcommentarene.

Felles for begge lærergruppene er at når måloppnåelsen er middels, slik den var hos Elev A, er overskridelse av lengdekravet ikke en prioritet i tilbakemeldingene. Når måloppnåelsen er høy, slik som hos Elev B, øker risikoen for å få en negativ tilbakemelding på dette og fremovermeldinger om å holde seg til oppgitt ordmengde forekommer oftere.

## 5 Diskusjon

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan vurderer et utvalg lærere med arbeidssted i Oslo øst og Oslo vest de samme to elevtekstene?* Målet med studien har vært å undersøke om lærere som jobber på skoler i Oslo øst med relativt mange minoritets elever vurderer skriving i norsk annerledes enn lærere som jobber på skoler i Oslo vest med relativt få majoritets elever. For å svare på problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål:

- *Finnes det forskjell i vurderingspraksis i Oslo øst og vest?*
- *Hvilke implikasjoner kan elevsammensetning (andel minoritets elever) ha for læreres vurderingspraksis?*
- *Vurderes en andrespråkstekst annerledes enn en tekst skrevet av en majoritets elev? I så fall, på hvilken måte?*

Med utgangspunkt i disse spørsmålene, er diskusjonskapittelet delt inn i tre delkapitler som til sammen utgjør svaret på studiens hovedproblemstilling.

Før jeg begynner på selve diskusjonen, mener jeg at det er viktig å minne om begrensningene ved studien. Mine funn er basert på vurderingene til 16 lærere som jobber i Oslo. Disse besvarelsene er kun knyttet til én vurderingssituasjon og gir langt i fra et komplett bilde av vurderingspraksisen til hver enkelt informant eller forskjellene i Oslo øst og vest. Jeg mener likevel at dataene gir viktig innsikt i hvordan et utvalg av norsklærere som jobber med svært ulike elevmasser vurderer skriftlige ferdigheter. Analysen av resultatene viser at de to lærergruppene jobbet relativt ulikt i vurderingen av elevtekstene og det er visse fellestrekk som går igjen innad i gruppene. Et eksempel på dette er at informantene i Lærergruppe Øst i svært liten grad har kommentert og begrunnet karakterkryss på vurderingskriterier, mens informantene i Lærergruppe Vest har gitt mange og svært grundige begrunnelser. Den ulike vurderingspraksisen ser ut til å ha resultert i blandede resultater. På den ene siden er lærergruppene helt enige i vurderingen av minoritets eleven, mens lærergruppene er mindre enige i vurderingen av majoritets eleven. I dette kapittelet skal jeg først diskutere forskjellene i tilbakemeldingene gitt av de to lærergruppene. Deretter diskuterer jeg de to ulike måtene lærergruppene har skåret og gitt karakterer til de to elevtekstene. Til slutt vil jeg diskutere om

det er mulig å antyde en forskjell i tilnærming til vurdering av skriveferdigheter, basert på analysen av studiens resultater.

## 5.1 Holistisk og analytisk vurdering

Et av forskningsspørsmålene i denne studien er: *Finnes det en forskjell i vurderingspraksis i Oslo øst og vest?* Det jeg ønsket å undersøke gjennom å sammenligne lærernes vurderinger av de samme to tekstene, var om lærere som jobber på skoler med stor minoritetsandel vurderer elevtekster annerledes enn sine kolleger på skoler med mindre minoritetsandel. Min analyse av resultatene antyder at de to lærergruppene benyttet seg av ulike metoder i vurderingen av elevenes skriveferdigheter. Denne studiens første hovedfunn er at lærerne i vest i større grad enn lærerne i øst har benyttet seg av en analytisk tilnærming til skåring av elevtekstene.

Utformingen av studiens datainnsamling la opp til en analytisk skåring av elevene ved hjelp av et vurderingsskjema. En analytisk vurdering går ut på at læreren systematisk vurderer ulike aspekter ved skrivekompetansen, som struktur, innhold, ordforråd og relevans til oppgavetekst (Weigle, 2002). Vurderingsskjemaet brukt av informantene ga dem mulighet til å gi elevene detaljrik informasjon om deres prestasjon, og tilbakemeldingen kunne knyttes eksplisitt til konkrete tekstkomponenter. Analysen viser at informantene i Lærergruppe Vest gjorde nettopp dette. Lærerne i vest har i aller høyeste grad øst brukt kommentarfeltene i vurderingsskjemaet for å begrunne karakterkryssene de har satt. Sluttkommentarene med fremovermeldinger har vært kortere i denne lærergruppen fordi mye av tilbakemeldingen allerede er knyttet direkte til vurderingskriteriene tidligere i vurderingsskjemaet. Fordelen med en slik vurderingsmodell er at det tydeliggjør hva informantene har vektlagt i vurderingen. Dette kan tenkes å være særlig fordelaktig for minoritets eleven som gjennomgående har blitt vurdert til middels måloppnåelse. Tidligere forskning har vist at det ofte er lite opplagt hva som kjennetegner at måloppnåelsen er *middels* (Thronsen et al., 2009), og en forklarende kommentar på hvorfor man har valgt å sette karakterkrysset på 3, kan gi eleven informasjon om hva som skal til for å få en høyere måloppnåelse.

Analysen av resultatene kan også antyde at informantene i Lærergruppe Øst i større grad har jobbet etter noe som ligner en holistisk modell i vurderingsarbeidet. Holistisk vurdering ligger nærmere en autentisk lesing av tekst, der man fokuserer på hva teksten kommuniserer

som helhet, i stedet for å bryte den ned i ulike aspekter (Weigle, 2002). Informantene i Lærergruppe Øst har likevel *skåret* teksten analytisk, fordi de har satt karakterkryss på kriteriene, men sammenlignet med deres kolleger i vest har de i mye mindre grad benyttet seg av kommentarfeltene for å begrunne deres karaktersetning. Resultatene viser en høyere forekomst av tomme kommentarfelt i vurderingsskjemaene levert inn av lærerne i øst, og i stedet har de skrevet lengre sluttkommentarer. Tilbakemeldingene er altså oftere gitt som en lengre tekst, der både positive og negative tilbakemeldinger, samt fremovermeldinger gis i samme kommentar.

Det er et interessant funn at det er informantene som jobber på skolene i øst som har jobbet holistisk i vurderingsarbeidet, da litteraturen nettopp fremhever analytisk vurdering som særlig fordelaktig for andrespråksskrivere (Weigle, 2002). En analytisk skåring av et skriftlig produkt åpner for feedback på konkrete aspekter ved en elevtekst, og fordi minoritetsspråklige elever ofte mestrer ulike aspekter av skriving på ulike tidspunkter, kan en tilbakemelding basert på analytisk vurdering gjøre responsen mer klargjørende for eleven. Ved å dele opp tilbakemeldingen og fordele den i konkrete vurderingskriterier, kan man ved hvert aspekt si noe om hvor eleven er og hvordan han eller hun skal gå videre for å få en høyere måloppnåelse på det aktuelle konkrete kriteriet. På en annen side kan man kanskje argumentere for at informantene i Lærergruppe Øst i større grad har gitt selektiv respons på elevtekstene. Et argument for dette vil i tilfelle være at en elev som får tilbakemelding på alt det går an å gi tilbakemelding på, ikke vil klare å nyttiggjøre seg en slik respons (Kvithyld & Aasen, 2011), og at lærerne i øst har gitt tilbakemeldinger der de føler det har vært mest behov. Dette gjør at kommentarene blir færre og kan til tider føre til at noen karakterkryss på vurderingskriterier blir stående uten forklaring eller begrunnelse.

Som hovedkonklusjon på dette forskningsspørsmålet kan man si at informantene i Lærergruppe Øst og Lærergruppe Vest har hatt ulike tilnærminger til vurdering av de to elevtekstene. Til tross for at studiens forskningsdesign la opp til en analytisk vurdering av tekstene ved å bruke et vurderingsskjema delt inn i kriterier, er det kun informantene i Lærergruppe Vest som faktisk har utnyttet vurderingsskjemaets fulle potensiale. Informantene i Lærergruppe Øst har gitt få tilbakemeldinger knyttet til konkrete vurderingskriterier. Dette er et uventet funn, da en tilbakemelding basert på analytisk vurdering fremheves i litteraturen som positivt for elever som skriver på et språk som ikke er

deres morsmål. Derfor er det interessant at informantene som jobber i klasser med mange minoritets elever, der det gjerne er store variasjoner i norskferdigheter, ikke har benyttet seg av en slik vurderingsmetode. Det er vanskelig å vite hva som er grunnen til at disse lærerne har vurdert holistisk. Én forklaring kan være at en analytisk vurdering er svært tidkrevende, da den som vurderer må foreta mange valg per tekst, som igjen innebærer at man må lese den samme teksten mange ganger. Det forklarer imidlertid ikke hvorfor den andre lærergruppen har vurdert analytisk. Kanskje kan svaret ligge i at lærerne i øst sin måte å vurdere på har ligget nærmere en autentisk lesning av en tekst. Fokuset vil i så fall være å forstå hva teksten som helhet kommuniserer, fremfor å vurdere hvorvidt teksten oppfyller en rekke forhåndsgitte kriterier.

## 5.2 Normativ vurdering

Så langt i diskusjonen har jeg sett på forskjeller i hvordan de to lærergruppene har gitt skriftlige tilbakemeldinger til forfatterne av de to elevtekstene. Det andre forskningsspørsmålet i denne studien er: *Hvilke implikasjoner kan elevsammensetning (andel minoritets elever) ha for læreres vurderingspraksis?* Analysen av karaktersettingen av elevtekstene viser at begge lærergruppene er enige om at minoritets eleven skal vurderes til karakteren 3. Det er dermed ingen bevis på at lærere som jobber med mange minoritets elever til vanlig har vært mildere eller strengere i sine vurderinger av minoritets eleven sammenlignet med lærerne som jobber med få minoritets elever. Sagt på en annen måte, ville det ikke spilt noen rolle om denne eleven gikk på skole i Oslo øst eller vest. Vurderingen av hans eller hennes skriveferdigheter ville blitt vurdert til middels uansett. Der det derimot er en forskjell, er i lærergruppens vurdering av majoritets eleven. Denne studiens andre hovedfunn er at informantene i Lærergruppe Vest har vært «strengere», eller mer tilbakeholdne med den øverste delen av skalaen i sin karaktersetting av majoritets eleven enn informantene i Lærergruppe Øst.

Analysen av karaktersettingen av majoritets eleven viser at lærerne som jobber på skoler med få minoritets elever har vurdert teksten strengere enn lærerne som jobber på skoler med mange minoritets elever. I Lærergruppe Øst er vurderingssamsvaret svært høyt; samtlige lærere er enige om at eleven oppnår høy måloppnåelse. I Lærergruppe Vest er dette samsvaret lavere, og teksten oppnår karakteren 4 opptil flere ganger, både på kriterier og på teksten som helhet. Det er umulig å fastslå akkurat hva som har ført til at lærerne i vest har

vært strengere enn lærerne i øst. En mulig forklaring kan være at informantene har vurdert eleven etter en skala som representerer elevmassen de jobber med til vanlig. Forskning har vist at vurderingen til norske lærere ofte kan betegnes som normativ, altså at elever vurderes opp mot prestasjonene i gruppen og ikke etter målene satt opp for opplæringen (Engh, 2011; Hægeland et al., 2006). Forskning har også vist at nivået for ulike kompetansebeskrivelser kan variere fra skole til skole (Thronsdén et al., 2009), og at dette kan føre til at noen skoler stiller strengere krav i sine vurderinger enn andre.

I min studie kan det se ut til at lærerne som jobber på skoler med mange minoritetselever er mer imponert av majoritetseleven enn lærerne som jobber med få. Kanskje kan noe av forklaringen ligge i at informantene i Lærergroupe Øst til vanlig jobber med en elevmasse der det er stor variasjon i andrespråksferdigheter, altså i norsk som andrespråk. Typisk for skoler med høy andel minoritetselever er at jevnaldrende elever vil ligge i ulike faser i andrespråkutviklingen. Noen elever kan for eksempel være i fasen kalt *begynnerspråket*, der elevens språk er svært begrenset, mens andre kan ligge i fasen kalt *mot et jevanldringslikt norsk*, der elevene har et mellomspråk tilnærmet likt målspråket (Berggreen et al., 2012). Å kartlegge og følge opp disse elevenes språkutvikling er derfor en stor og viktig del av disse lærernes jobb. Informantene i studien ble bedt om å vurdere elevene slik de ville gjort om det var en av deres egne elever. Tidligere forskning har vist at elever på skoler på vestkanten i Oslo gjør det bedre enn elever på østkantskoler (Hansen, 2017). Hvis informantene har vurdert elevtekstene etter en skala som representerer elevene på deres respektive skoler, og lærerne i vest til vanlig jobber med elever som presterer bedre enn elevene i øst, kan dette ha ført til en strengere vurdering av majoritetseleven hos informantene i Lærergroupe Vest.

### **5.3 Didaktisk og autentisk tilnærming**

Det tredje forskningsspørsmålet i denne studien er: *Vurderes en andrespråkstekst annerledes enn en tekst skrevet av en majoritetselev? I så fall, på hvilken måte?* Ved å undersøke tilbakemeldingene gitt av lærerne, ønsket jeg å finne ut om lærere som jobber med mange minoritetselever til vanlig støttet minoritetselevs skrivning på en annen måte enn lærere som ikke jobber med mange minoritetselever, for eksempel ved å vektlegge språklige feil mindre. Min analyse av karaktersetningen viser at det ikke finnes bevis på at informantene fra de to lærergruppene vurderer minoritetselevens måloppnåelse forskjellig. Eleven vurderes relativt likt, både når det gjelder formelle ferdigheter og tekstens innholdsside. Der det derimot finnes

et skille, er i lærergruppens tilbakemeldinger til eleven. Forskjellen ligger i hva informantene fra de to lærergruppene har vektlagt i sine tilbakemeldinger, noe som tyder på en forskjell i tilnærming i skriveundervisning. Denne studiens tredje hovedfunn er at informantene i Lærergruppe Vest har prioritert en didaktisk literacy-tilnærming, mens informantene i Lærergruppe Øst prioriterte en autentisk.

Skriveundervisning med en didaktisk literacy-tilnærming er den mest veletablerte formen for literacy-undervisning og fokuset ligger på å beherske formelle regler på hva som forstås som den korrekte måten å skrive på, å forstå en tekstforfatters hovedbudskap og om å lære å verdsette tekster som tilhører en anerkjent litterær kanon (Kalantzis & Cope, 2012). Med en slik tilnærming vil norskfaget være viktig for utvikling av dannelse. At norskfaget er et dannelsesfag på linje med et redskapsfag står sterkt i læreplanen, og denne literacy-tilnærmingen støtter dette. Å følge regler og bruke språket korrekt blir en markør for hvem man er som person og riktig bruk av språk er et kjennetegn på utdanning. Analysen av resultatene kan antyde at informantene fra Lærergruppe Vest har hatt denne tilnærmingen i sine vurderinger av elevtekstene. Selv om ikke dette har vært utslagsgivende i karaktersetningen, ser man en tendens i tilbakemeldingene der lærerne i vest i større grad har vært opptatt av om elevene behersker formelle regler på den korrekte måten å skrive. Kommentarer som for eksempel omhandler riktig bruk av komma, bruk av korrekt pronomen og presis bruk av fagord forekommer hyppigere i Lærergruppe Vest. Det samme gjør tilbakemelding som omhandler tekstens lengdekrav. Når man ser på tilbakemeldingene gitt av informantene i denne lærergruppen, ser man en enighet i hva som har vært viktig å kommentere, og dette går som regel på form. Formålet med vurderingen vil dermed bli å lære elevene reglene for hva som oppfattes som den «riktige» måten å svare på en slik oppgave på.

På den andre siden kan resultatene antyde at informantene fra Lærergruppe Øst har hatt en tilnærming som ligner en autentisk literacy-undervisning. Autentisk literacy tar sikte på å støtte og forsterke elevenes naturlige språkutvikling, og handler i stor grad om meningsfulle lese- og skrivesituasjoner. Fokuset ligger på prosess, fremfor formaliteter og konvensjoner (Kalantzis & Cope, 2012). Analysen viser at kommentarene fra lærerne i øst preges av en overvekt av positive kommentarer. Informantene har vært opptatt av å rose elevene og mange av kommentarene fokuserer på hva elevene har fått til. De har gitt få kommentarer som eksplisitt knyttes til vurderingskriterier og karakterkryss, men har til gjengjeld skrevet lange kommentarer om teksten som helhet. Denne måten å lese og vurdere en tekst på ligger nærme



en autentisk lesing av en tekst, der man ikke fokuserer på forventninger man har til en viss sjanger, beherskelse av regler i et språk eller ferdigheter knyttet til å kunne skrive på en «skolsk» måte. Dette sammenfaller godt med funnet i diskusjonskapittelet om holistisk og analytisk vurdering, der jeg antydte at informantene i Lærergruppe Øst sin vurdering har ligget nært en autentisk lesing av en tekst. Vi ser de samme indikasjonene her, for eksempel når informantene i øst har gitt svært få kommentarer som omhandler at elevene har skrevet tekster som overskrider lengdekravet satt på 250 ord. Dette kan tolkes som at elevteksternes lengde har blitt vektlagt mindre i denne lærergruppen enn i den andre. Kanskje kan man hevde at informantene har sett gjennom fingrene med formaliteter som lengdekrav, fordi fokuset har ligget på hva teksten som helhet kommuniserer og på å forstå elevtekstforfatterens hovedbudskap. Vurderingen av tekstene kan dermed ses på som en forhandling mellom forfatteren (eleven) og vurdereren (læreren), der målet ikke nødvendigvis er å teste om eleven har bestått «kravene» for oppgaven, men å forstå den intenderte teksten og klargjøre hva som skal til for å gjøre den faktiske teksten bedre.

At lærergruppene har behandlet overskridelsen av lengdekravet så ulikt, kan kanskje forklares med at de har hatt ulike syn på hvordan såkalte «risikotrekk» skal vurderes. Risikotrekk i elevbesvarelser er virkemidler som kan sies å bryte med forventningene til mottakeren (Andersen & Hertzberg, 2005), som i dette tilfellet er en lærer. Å overskride antall ord i en oppgave kan være et slikt risikotrekk, da det bryter en tydelig uttrykt forventning i oppgaveteksten. Utfordringen med risikotrekk i elevbesvarelser er at det ofte er vanskelig å vite om de er intenderte eller om de er bevis på inkompetanse eller slurv. Det er derfor vanskelig å vite om elevene i denne studien bevisst har ignorert oppgavetekstens oppgitte ordmengde på 250 ord. Dette vil i så fall være «gambling» fra elevenes side, da de heller ikke kunne vite hvordan dette ville bli tatt i mot av lærerne. Som analysen av lærerkommentarene viste, har informantene fra Lærergruppe Vest lagt større vekt på oppgavetekstens krav til ordmengde. Når den samme lærergruppen også har gitt majoritetselevens tekst lavere karakterer i snitt, kan det tenkes at disse lærerne ikke har valgt å belønne eleven for å bryte forventningen om lengdekrav, men heller sett på dette som svakheter hos eleven, for eksempel som manglende evne til å tilpasse teksten til formål og mottaker. Det finnes få bevis på at lærerne i øst har gjort det samme. Som Studie 9 i KAL-prosjektet viste, er sensorer som regel mest opptatt av i hvilken grad teksten er et svar på oppgaven og de viser ofte stor raushet i dette spørsmålet (Andersen & Hertzberg, 2005). I min studie har lærerne som jobber på skoler i øst vist størst raushet i forbindelse med

oppgavetekstens ordmengdekraft, og de har ikke latt seg vippe av pinnen av slike trekk som utfordrer forventningene til hvordan elevbesvarelsen skal være. Kanskje kan man til og med hevde at lærerne i øst har belønnet nettopp denne «risikotakeren», da samtlige informanter har vurdert elevens tekst til høy måloppnåelse.

Som hovedkonklusjon på dette forskningsspørsmålet kan man si at det ikke finnes bevis på at informantene vurderer minoritetselevens måloppnåelse ulikt. Det finnes derimot bevis på lærerne vektlegger ulike ting i sine tilbakemeldinger. Mens lærerne i vest har prioritert en didaktisk literacy-tilnærming med fokus på å beherske den formelle siden ved skriving, har lærerne i øst prioritert en autentisk literacy, der fokuset har ligget på hva teksten kommuniserer.

## 6 Avslutning

Vurderingspraksis og andrespråksinnlæring er to forskningsfelt det er gjort mange studier på. Målet med min studie har vært å tilføre ny informasjon til forskningsfeltene ved å slå sammen disse to og plassere studien i en urban kontekst med et høyt nivå av segregering. På bakgrunn av dette utformet jeg en problemstilling som søkte svar på om lærere som jobber i ulike geografiske områder vurderte skrivekompetanse i norsk ulikt. Gjennom oppgaven har jeg redegjort for hva som har vært studiens kontekstuelle og teoretiske rammeverk, samt presentert den metodiske tilnærmingen jeg har hatt. Videre har jeg presentert og analysert resultatene av et datamateriale bestående av 16 norsklæreres vurderinger. Deretter har jeg diskutert resultatene. Ved å knytte analysen til teori og tidligere forskning har jeg forsøkt å gi svar på studiens tre forskningsspørsmål.

I det følgende skal jeg først oppsummere studiens tre hovedfunn og konklusjoner. Videre skal jeg belyse noen didaktiske implikasjoner, før jeg avslutningsvis deler egne tanker om hvordan studiens funn kan utgjøre et utgangspunkt for videre forskning.

### 6.1 Hovedfunn og konklusjon

Oslo er en by med et relativt høyt nivå av segregering, og som følge av nærskoleprisnippet, som sier at elever tilhører skoledefinerte inntaksområder ut ifra hvor de bor, finnes det skoler med svært ulike andeler minoritets elever i byen. I denne studien undersøker jeg om den store ulikheten i elevmassen kan påvirke norsklæreres vurderingspraksis i skriving i norskfaget. I analysen av studiens datamateriale har jeg kommet frem til tre hovedfunn som hver for seg kan knyttes til studiens tre forskningsspørsmål.

Ved å be informantene om å bruke et vurderingsskjema, la studiens forskningsdesign opp til en analytisk vurderingsmetode. Dette innebar å skåre ulike aspekter ved skrivekompetanse og gi kommentarer på hvorfor man skåret slik man gjorde. Lærerne som jobber på skoler i Oslo vest gjorde nettopp dette. De brukte kommentarfeltene i vurderingsskjemaene til å begrunne karakterkryssene de satte, og ga derfor relativt korte sluttkommentarer, fordi mye av tilbakemeldingen allerede var knyttet direkte til kriteriene tidligere i skjemaet. Lærerne som jobber på skoler i Oslo øst benyttet seg derimot i svært liten grad av kommentarfeltene.

Majoriteten av informantene i denne lærergruppen lot kommentarfeltene stå tomme. Disse lærerne ser ut til å ha hatt en holistisk tilnærming i sin vurdering som har ført til at vurderingsskjemaene ofte stod med karakterkryss uten begrunnelse. Til gjengjeld skrev informantene lengre sluttkommentarer, men en konsekvens av dette er at tilbakemeldingene var mer generelle og gjerne var løsrevet fra de konkrete vurderingskriteriene.

Analysen av karaktersettingen blant lærerne viste at de to lærergruppene var enige i sine vurderinger av den minoritetsspråklige eleven, men uenige i vurderingene av majoritets eleven. Teksten skrevet av den minoritetsspråklige eleven ble stort sett vurdert til karakteren 3, uavhengig av om læreren som vurderte til vanlig jobber i Oslo øst eller vest. Teksten skrevet av majoritets eleven skapte imidlertid uenighet blant lærergruppene. Av lærerne i øst ble teksten vurdert til høy måloppnåelse (mellom 5 og 6) av samtlige informanter, mens den av lærerne i vest ble vurdert til et sted mellom 4 og 6. En forklaring på at lærerne vurderte denne eleven ulikt kan være at informantene vurderte eleven etter en skala som representerer de elevene de jobber med til vanlig. Vurderingen vil i så fall kunne betegnes som normativ, som vil si at lærerne har vurdert elevens prestasjon opp mot en tenkt gruppe, fremfor å vurdere etter mål. Det kan ha ført til at lærere som jobber med mange minoritets elever til vanlig har blitt mer imponert av majoritets elevens skriveferdigheter, som igjen har ført til bedre karakterer av lærerne i øst enn lærerne i vest.

Til slutt antyder resultatene at lærergruppene har hatt ulike tilnærminger til literacy-undervisning. Dette baseres på analysen av de skriftlige tilbakemeldingene informantene har gitt til de to elevtekstene. Det ser ut til at informantene i Lærergruppe Vest har prioritert en didaktisk literacy-tilnærming, med fokus på å beherske formelle regler for hva som forstås som den korrekte måten skrive på. Dette ser vi i informantenes tilbakemeldinger, som konsentrerer seg om riktig tegnsetting, presis bruk av fagbegreper og å overholde oppgavebestillingens lengdekrav. Informantene i Lærergruppe Øst ser ut til å ha prioritert en autentisk literacy-tilnærming, der det formelle er noe mindre vektlagt og fokuset har ligget på hva teksten som helhet kommuniserer. Dette har blant annet ført til at lærerne i øst i større grad «tilgir» elevene for å overskride lengdekravet, noe som igjen kan ha ført til at majoritets eleven har fått bedre karakterer enn av lærerne i vest.

Samlet sett kan man konkludere med at lærerne i øst og vest har hatt relativt ulike tilnærminger til vurdering av elevtekstene, både når det gjelder måter å skåre elevtekstene på

og hva de har prioritert i vurderingen. Det virker imidlertid ikke som dette har vært utslagsgivende for hvordan de har karaktersatt teksten skrevet av eleven med et annet morsmål enn norsk. Det virker derimot som om det kan ha vært utslagsgivende for karaktersettingen av majoritets eleven, da samtlige informanter fra østkantskolene mener teksten oppnår høy måloppnåelse, mens informantene fra vestkantskolene er noe uenige i dette.

## 6.2 Didaktiske implikasjoner

Med utgangspunkt i studiens hovedfunn vil jeg i det følgende peke på noen didaktiske implikasjoner. Andrespråklitteraturen fremhever analytisk vurdering som særlig læringsfremmende for andrespråkelever. Min studie viser imidlertid at lærere som jobber med mange andrespråkelever daglig ikke vurderte på denne måten. For læreren som vurderer kan det være en del «byrder» knyttet til det å vurdere etter en analytisk modell. Det er mange valg å foreta per tekst og det er mange aspekter som må vurderes og kommenteres. I sum er dette svært tidkrevende. For en erfaren lærer kan dette derfor virke overflødig, fordi man kanskje vil fokusere tilbakemeldingen på de aspektene der man mener det er mest nødvendig. Likevel er det en del fordeler knyttet til analytisk vurdering, særlig i et klasserom med mange minoritetsspråklige elever. Elever med et annet morsmål enn norsk mestrer gjerne ulike aspekter ved skriving på ulike tidspunkter, og ofte gjenspeiles dette i elevenes formelle skriveferdigheter. Analytisk vurdering tilrettelegger for et mer nyansert bilde av elevens prestasjon, fordi læreren tvinges til å se ulike tekstnivåer og kvaliteter i teksten. Den didaktiske implikasjonen av forskningen er at analytisk vurderingsmetode i arbeid med skriving bør få større plass i klasserom med mange minoritetslever. Å benytte seg av en analytisk metode i vurdering av andrespråkstekster, legger til rette for en tilbakemelding som behandler flere sider ved skrivekompetansen. Her ligger det et stort potensiale når det gjelder å støtte minoritetslevers utvikling av skriveferdigheter i norsk som andrespråk.

I min analyse og diskusjon av lærernes karaktersetting har jeg også lagt vekt på at minoritets eleven vurderes likt mellom de to lærergruppene, mens majoritets eleven vurderes forskjellig. Minoritets elevenes tekst er konsekvent blitt vurdert til middels måloppnåelse, mens vurderingen av majoritets elevenes tekst strekker seg fra middels til høy. Den andre didaktiske implikasjonen jeg ønsker å fremheve er en tydeliggjøring av hva som ligger i måloppnåelsen *middels*. Tidligere forskning på vurdering har vist at det ikke er lett å se hva

som skiller middels fra høy måloppnåelse. Dette forklares gjerne med at det finnes forskjeller i de enkelte skolers vurderingskultur (Thronsen et al., 2009). Legger man til grunn at informantenes vurdering er påvirket av nivået på elevene de jobber med til vanlig, kan man begrunne variasjonen i vurderingen av majoritets eleven med en forskjell i nivået på elevene som går på skole i Oslo øst og vest. En vesentlig didaktisk utfordring er å skape en felles forståelse av hva måloppnåelsen middels skal innebære. Dette vil forhåpentligvis forhindre at *middels måloppnåelse* blir synonymt med «gjennomsnittlig» i den aktuelle klassen, og samtidig legge til rette for en mer rettferdig vurderingspraksis på tvers av geografiske områder.

### 6.3 Forslag til videre forskning

Avslutningsvis vil jeg vie litt plass til hvordan denne studien kan utgjøre et utgangspunkt for videre forskning. Som følge av min studies forskningsdesign, er det i denne masteravhandlingen et fravær av læreres refleksjoner rundt den store forskjellen i elevmassen i hovedstadens to ytterkanter. Videre ville det derfor vært spennende å gjøre forskning som også inkluderer tanker, refleksjoner og erfaringer hos lærere som jobber i klasserom med svært mange og svært få minoritets elever. Med utgangspunkt i den metodiske innfallsvinkelen brukt i denne studien, kunne man supplert denne type forskning med observasjoner og forskningsintervjuer for å få et mer nyansert bilde av hvordan den enkelte lærers autentiske vurdering av egne elever foregår i slike klasserom.

En annen spennende innfallsvinkel kan være å gjennomføre en lignende studie med et annet utvalg. Min studie begrenses til vurdering av elever på ungdomstrinnet, ved at den kun inkluderer lærere som jobber på ungdomsskoler. Oslo har fritt skolevalg på videregående, som innebærer at elevene søker på skolene de ønsker og at opptaket avgjøres av karakterer. Men nyere norsk forskning viser at søkepreferansene også påvirkes av trekk ved elevenes bakgrunn. Vestkant ungdom velger for eksempel annerledes enn de som er oppvokst på østkanten (Hansen, 2017). Selv uten nærskoleprinsippet, ser man dermed segregering også på videregående. Skillet har mindre med geografisk plassering av skolene å gjøre, men påvirkes blant annet av studielinjene de ulike skole tilbyr. Et eksempel er at elever fra Oslo vest med høy klassebakgrunn svært sjeldent velger yrkesfaglige linjer. En interessant inngang til videre forskning kan være å undersøke om ulikheten i elevmassen som følge av fritt skolevalg kan ha en påvirkning på læreres vurdering av skriftlige ferdigheter i videregående skole.

Jeg valgte å fokusere på hvordan ulikhetene i Oslo kan ha påvirket hvordan lærere vurderer elevers skriftlige ferdigheter. I dagens skole foregår mange skriftlige vurderingssituasjoner digitalt, noe som innebærer at en del ortografiske feil fanges opp av retteprogrammer før produktet ender opp hos læreren. Eleven har også mulighet til å revidere og redigere teksten sin flere ganger før den leveres inn. Vurdering av skriftlige produkter legger samtidig til rette for at læreren som vurderer har god tid, noe som gjør at læreren kan ta reflekterte og godt gjennomtenkte valg før de gir tilbakemelding til eleven. Fordi produktet som vurderes er fysisk tilgjengelig, kan læreren lese gjennom teksten flere ganger før eventuelle beslutninger tas. Videre kan det derfor være interessant å undersøke om det høye nivået av segregering påvirker hvordan lærere vurderer en annen grunnleggende ferdighet, nemlig muntlighet. Respons på en muntlig vurderingssituasjon skjer gjerne umiddelbart, uten lang betenkningstid hos den som skal gi tilbakemelding. Det kan derfor være interessant å undersøke om lærere fra ulike deler av byen vektlegger de samme tingene i respons på en muntlig vurderingssituasjon. Det kan også være spennende å undersøke om det er ulike holdninger knyttet til ungdommers muntlige språkbruk i skolesammenheng. Dette kan man blant annet gjøre ved å undersøke om det er forskjeller knyttet til forhandlingsvilje når det kommer til å forstå elevenes intenderte budskap i muntlige vurderingssituasjoner rundt omkring i hovedstaden. Et spørsmål man kan stille seg er om det finnes konsensus i hva som betegner lav, middels og høy måloppnåelse i vurdering av muntlige ferdigheter i en by som preges av store forskjeller i norskferdigheter blant ungdom.

# Litteraturliste

- Andersen, S., & Hertzberg, F. (2005). Studie 9: Å ta en risk - «Utfordrerne» blant eksamensskriverne. I K.-L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst* (Vol. 2, s. 275-302). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, J., & Lepperød, T. (2014). Her avsløres Oslo-skolene, *Nettavisen*. Lastet ned fra <https://www.nettavisen.no/na24/her-avslres-oslo-skolene/8516721.html>
- Berge, K.-L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvalitet. I K.-L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst* (Vol. 2, s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berggreen, H., Sørland, K., & Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berggreen, H., & Tenfjord, K. (1999). *Andrespråklæring* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Birkelund, G. E., Hermansen, A. S., & Evensen, Ø. (2010). Skolesegregering - et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brevik, L. M., & Blikstad-Balas, M. (2014). Blir dette vurdert, lærer? I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 1-13). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bueie, A. (2015). Summativ vurdering i formativ drakt - elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk. *Acta Didacta Norge*(1).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education* (7th ed. utg.). London: Routledge.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (4. utg.). California: SAGE Publications.
- Dewilde, J., & Igland, M.-A. (2015). «No problem, janem». En transspråklig tilnærming til flerspråklige elevers skriving. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 109-126). Oslo: Cappelen Damm.



- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige teksresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Freedman, A., & Pringle, I. (1988). Why Students Can't Write Arguments. I N. Mercer (Red.), *Language and Literacy From an Educational Perspective* (Vol. 2, s. 233-142). Maidenhead: Open University Press.
- Golden, A., & Tenfjord, K. (2015). Tverrspråklig innflytelse i skriftlige innlærertekster. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 183-200). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gyllensten, C. (2011). *Fem tekster vurdert av fem lærere - Et case fra videregående skole*. Masteravhandling. Universitetet i Oslo.
- Hansen, M. N. (2017). Segregering og ulikhet i Oslo-skolen. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo - Ulikhetenes by* (s. 257-276). Oslo: Cappelen Damm.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2013). Styrken ved feedback (S. Sjøgaard, Overs.). I M. Johnsen Elbeck (Red.), *Feedback og vurdering for læring*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., & Raaum, O. (2006). Skoleresultater 2005. En kartlegging av karakterer fra grunnskolen og videregående skole i Norge. Oslo: SSB.
- Igland, M.-A. (2007). «Svinaktiv vanskelig»? Skriftleg argumentasjon på ungdomssteget. I T. L. Hoel & S. Matre (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 277-291). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). Validity of Research Results in Quantitative, Qualitative and Mixed Research. I R. B. Johnson (Red.), *Educational Research. Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5. utg., s. 277-316). California: SAGE Publications.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kindt, M. T., & Hegna, K. (2017). Innvandrerdriv på Oslos østkant. Aspirasjoner om høyere utdanning blant yrkesfagelever og elitestudenter med innvandrerbakgrunn i Oslo. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo - Ulikhetenes by* (s. 277-292). Oslo: Cappelen Damm.
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.

- Kleven, T. A. (2011b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2. utg., s. 123-138). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 85-102). Oslo: Unipub.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell repsons på elevtekster. *Viden om læsning*(9), 10-16.
- Lauglo, J. (1999). Working Harder to Make the Grade: Immigrant Youth in Norwegian Schools. *Journal of Youth Studies*, 2(1), 77-100. doi: 10.1080/13676261.1999.10593025
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. California: SAGE Publications.
- Ljunggren, J., & Andersen, P. L. (2017). Vestkant og østkant, eller nye skillelinjer? Bostedssegregasjon blant Oslo-ungdom mellom 2003 og 2012. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo - Ulikhetenes by* (s. 57-80). Oslo: Cappelen Damm.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed. utg. Vol. 41). Los Angeles: Sage.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oslo kommune. (2014). Andel minoritetsspråklige elever i kommunale grunnskoler 2013/2014. Lastet ned fra <http://statistisk-arbok.utviklings-og-kompetanseetaten.oslo.kommune.no/2014/id/UKE-2014-Kap08-9589>
- Oslo kommune. (2017). Statistikkbanken. Lastet ned fra <http://statistikkbanken.oslo.kommune.no/webview/>
- Palm, K., & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere - en utfordring i skolen. *Acta Didacta Norge*, 8(1), 1-17.
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakterer i fem fag i grunnopplæringen. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

- Randen, G. T. (2015). Vurdering av minoritetselevs språkferdigheter i grunnskolen. *NOA norsk som andrespråk*(30), 350-372.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Selj, E. (2015). Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 11-34). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*(15), 76-87.
- Språkrådet. (2017). Literacy. Lastet ned fra <http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/literacy/>
- Støren, L. A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning - ser vi en fremtidig suksesshistorie? *Utdanning 2005*, 70-97.  
<http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/kap-4.pdf>
- Svartstad, J. (2015). Lærer mindre på østkantskoler enn på vestkantskoler, *Aftenposten*. Lastet ned fra <https://www.aftenposten.no/osloby/i/j000/Larer-mindre-pa-ostkantskoler-enn-pa-vestkantskoler>
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttowa, J., & Hoffman, N. (2009). OECD Reviews of Migrant Education Norway: OECD.
- Taugbøl, S. B. (2015). Funksjonell respons på analyserende og drøftende elevtekster. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 143-162). Oslo: Cappelen Damm.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag».
- Universitetet i Bergen. (2006). Forskergruppen ASKeladden. Lastet ned fra <http://www.uib.no/fg/askeladden>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Kartleggingsmateriell. Språkkompetanse i grunnleggende norsk. Lastet ned fra [https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR\\_Kartleggingsmateriell\\_b\\_m\\_301007.pdf](https://www.udir.no/upload/Kartleggingsprover/UDIR_Kartleggingsmateriell_b_m_301007.pdf)

- Utdanningsdirektoratet. (2008). Bedre vurderingspraksis. Lastet ned fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kartlegging-av-vurderingsopplegg-hos-norske-skoleiere-2008/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Lastet ned fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Vurdering for læring - om satsingen. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/omsatsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Norsk: kjennteikn på måloppnåing. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/norsk-kjenneteikn-pa-maloppnaing/>
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale* (T. Jarl-Bielenberg, Overs.). Oslo: Gyldendal
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wessel, T. (2017). Det todelte Oslo - etniske minoriteter i øst og vest. I J. Ljunggren (Red.), *Oslo - Ulikhetenes by* (s. 81-104). Oslo: Cappelen Damm.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Education Evaluation* (2011)(37), s. 3-14.
- Wille, T. S. (2013). Vurdering for læring. I M. Johnsen Elbeck (Red.), *Feedback og vurdering for læring*. Fredrikshavn: Dafolo.

# Vedlegg

<b>Vedlegg 1:</b> Oppgaveteksten.....	92
<b>Vedlegg 2:</b> Vurderingsskjemaene.....	93
<b>Vedlegg 3:</b> Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i prosjektet.....	95

# Vedlegg 1: Oppgaveteksten

## Kortsvarsoppgave i norsk hovedmål: Retorisk analyse av Live Nelvik sin tale til Statoils generalforsamling

### Oppgave:

- Du skal skrive en **retorisk analyse** av Live Nelvik sin tale til Statoils generalforsamling.
- Du skal si noe om alle de tre retoriske virkemidlene: Etos, logos og patos.
- Du skal følge ressursarket du fikk utdelt: «Hvordan analyserer man en tale?».
- Teksten din skal være en sammenhengende tekst, med tydelig innledning, hoveddel og avslutning.
- Husk at du må uttrykke deg kort og presist om det oppgaven spør om, og bruke fagbegreper korrekt. Det er viktig at du begrunner alle påstandene dine, og bruker eksempler fra teksten.
- Lengde: Teksten din skal være på rundt **250 ord**. Helst +/- 10 ord.
- Hjelpemidler: Alle hjelpemidler er tillatt, bortsett fra bruk av internett og kommunikasjon med andre. Du kan bruke ressursark og powerpointer fra timene og læreboka, hvor det står om retorikk på s. 44 – 46 og s. 197 – 198.
- Teksten vurderes med karakter.

I tillegg til å få talen utdelt skriftlig, fikk elevene se film av talen.

<https://www.youtube.com/watch?v=B-5z9Kftfl>

## Vedlegg 2: Vurderingsskjemaene

### Vurderingsskjema: Elevtekst A

KORTSVARSOPPGAVE							
	høy		middels		lav		
Formelle ferdigheter	6	5	4	3	2	1	Kommentarer
Ortografi Tegnsetting							
Struktur Tekstbinding							
Ordforråd Språkføring tilpasset innhold, formål og mottaker							
Innhold	6	5	4	3	2	1	Kommentarer
Relevans til oppgavetekst							
Argumentasjon Utdypning							
Refleksjon Selvstendighet							
Evt. kilde- og sitatbruk							
Skriftlig tilbakemelding til eleven:							
Karakterforslag:							

## Vurderingsskjema: Elevtekst B

KORTSVARSOPPGAVE							
	høy		middels		lav		
Formelle ferdigheter	6	5	4	3	2	1	Kommentarer
Ortografi Tegnsetting							
Struktur Tekstbinding							
Ordforråd Språkføring tilpasset innhold, formål og mottaker							
Innhold	6	5	4	3	2	1	Kommentarer
Relevans til oppgavetekst							
Argumentasjon Utdypning							
Refleksjon Selvstendighet							
Evt. kilde- og sitatbruk							
Skriftlig tilbakemelding til eleven:							
Karakterforslag:							



# Vedlegg 3: Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i prosjektet

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *"Vurdering av to autentiske elevtekster"*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å undersøke dagens vurderingspraksis hos lærere i Oslo. Vi ønsker å se på hva som vektlegges i vurderingen av to elevers kortsvarsbesvarelser. Prosjektet er en masterstudie, ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Utvalget skal bestå av 20 lærere som jobber i grunnskolen i Oslo.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer at deltakeren vurderer to korte elevtekster (ca. 250 ord per tekst). Tekstene er autentiske elevtekster og deltakeren skal gi en skriftlig tilbakemelding på teksten, samt en tallkarakter på et forhåndslaget vurderingsskjema. Kriteriet for å delta i studien er at deltakeren jobber på en ungdomsskole i Oslo. Deltakeren mottar elevtekstene og vurderingsskjemaet via e-post. Deltakeren leverer vurderingsskjemaet anonymt via et nettskjema.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg, Christoffer Cabiao, og min veileder, Marte Blikstad-Balas, som vil ha tilgang på personopplysningene. Analysens fokus vil ikke ligge på enkelt deltakernes vurderinger, men på hvordan utvalget som helhet vurderer tekstene. Deltakerne leverer vurderingsskjemaene anonymt, og det vil ikke være relevant for studien hvordan de enkelte lærerne har vurdert tekstene.

Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.18. Personopplysningene slettes etter at studien er avsluttet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Christoffer Cabiao på telefonnummer 41851271 eller veileder Marte Blikstad-Balas på [marte.blikstad-balas@ils.uio.no](mailto:marte.blikstad-balas@ils.uio.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.